

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou de Francês

Área de especialização | Espanhol

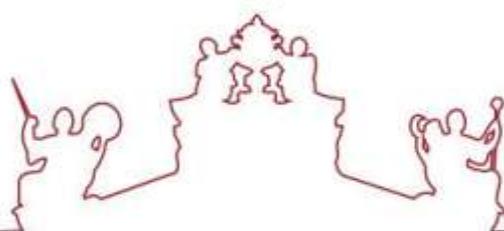
Relatório de Estágio

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Vera Lúcia Oliveira Rodrigues

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou de Francês

Área de especialização | Espanhol

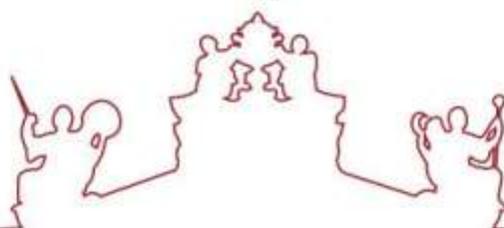
Relatório de Estágio

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Vera Lúcia Oliveira Rodrigues

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Antonio Sáez Delgado (Universidade de Évora)

Vogais | Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

Aos meus filhos e ao meu marido, Pedro, Isabel e
Pedro Afonso, pelas horas roubadas.

*A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho de investigação nunca é uma tarefa simples! Este trabalho, em específico, foi mais do que um simples trabalho de investigação. Trata-se de um Relatório sobre a Prática de Ensino Supervisionada, que envolve a realização de um estágio previamente e que é o início da atividade docente, sendo através do estágio que percecionamos a profissão que estamos a iniciar. A área do ensino envolve, não apenas trabalho, mas sobretudo um gosto inato pelas crianças e jovens, bem como pelo ensino. A realização deste Relatório só foi possível, graças ao apoio incondicional do meu marido, Pedro Afonso Janeiro, da minha filha, Isabel Rodrigues Janeiro e do meu filho, Pedro Rodrigues Janeiro. Graças aos três, não desisti da realização deste meu sonho, apesar das muitas dificuldades.

Agradeço à minha querida orientadora, a Professora Doutora Ângela Balça, que ficou sempre do meu lado, apesar dos vários obstáculos que necessitei ultrapassar, de modo a concluir o Relatório. Agradeço pela sua imensa paciência e máxima compreensão! Sem a Professora Balça, não me teria sido possível terminar esta missão. Os meus agradecimentos, também, ao Professor Doutor Paulo Lampreia Costa, que foi um professor excecional, que se mostrou sempre disponível para ajudar e me transmitiu um sem número de conhecimentos.

O meu obrigado a todos os professores que tive ao longo do Mestrado e que foram tão importantes na transmissão dos seus inúmeros conhecimentos. Embora todos os professores tenham sido muito importantes, agradeço em especial ao Professor António Borrvalho, pela transmissão dos seus conhecimentos. Agradeço também ao Professor Doutor António Neto, que me marcou muito, pela pessoa que foi e pelos conhecimentos vários que transmitiu: para o qual presto a minha homenagem.

Agradeço também à Professora Maria Teodora Graça, professora cooperante de Português, pelo seu apoio, transmissão de conhecimentos e por todas as oportunidades que me proporcionou durante o meu estágio.

O meu muito obrigado à Professora Helena Nunes, professora cooperante de Espanhol, pela sua transmissão de conhecimentos e constante apoio.

Agradeço também a todos os professores e restantes funcionários da Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, por me terem acolhido tão carinhosamente, em especial à professora bibliotecária, Marta Matos.

Obrigada também a todos os alunos da Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, pelo carinho e respeito com que me receberam.

Agradeço a todos os meus colegas de Mestrado, em especial à Amália Santos e Catarina Pires – também minhas colegas da PES -, Adriana Esteves e Sandra de Melo.

Por último, mas não menos importantes, agradeço aos colegas de Mestrado do ano anterior, em especial ao Emanuel de Carvalho, que foi um excelente colega e amigo, sempre pronto a ajudar e apoiar e que me deu excelentes conselhos.

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

RESUMO

O presente Relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que faz parte do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na área de Espanhol, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Balça.

O presente documento procura, não apenas descrever a prática de estágio, mas também reflexionar a partir desta.

Assim, trata-se de um trabalho reflexivo-descritivo, decorrente do ano letivo 2016/ 2017, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, no âmbito da PES, nas disciplinas de Português em duas turmas: 11.º D e 11.º F; e de Espanhol, em duas turmas agregadas: 7.º e 10.º anos.

Este Relatório tem como objetivo geral, a descrição e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada letiva realizada. Por outro lado, tem como objetivos secundários, a apresentação e reflexão dos documentos existentes que regem todo o trabalho docente, a descrição de todas as atividades desenvolvidas no seguimento da PES, bem como, demonstrar a importância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira. Procura-se ainda explicar neste Relatório, o que representa ser professor, bem como, o papel que deverá ter o professor do século XXI.

Consideramos que existe ainda um longo caminho a percorrer, de modo a nos tornarmos no professor necessário ao século XXI.

Por outro lado, julgamos essencial a Prática de Ensino Supervisionada, no desenvolvimento profissional e pessoal de qualquer professor, sendo através dela que nos tornamos efetivamente docentes reflexivos.

Por último, consideramos que existe falta de prática de oralidade, em especial nas aulas de língua estrangeira, motivo pelo qual apresentámos e desenvolvemos o Projeto *Club de Cine y Literatura Española* na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, onde realizámos a PES.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Avaliação; Desenvolvimento Profissional; Oralidade.

Report within the curricular unit of Supervised Teaching Practice

ABSTRACT

The present report was produced in the extent of the Supervised Teaching Practice's curricular unit, which is part of the Master's Degree in Teaching Portuguese and Spanish as a Foreign Language for Secondary Education, under the supervision of Doctor Ângela Balça.

The current document intends not only to describe the Practice of the traineeship, but also aims to reflect upon the latter.

Thus, it is about a reflexive and descriptive work, for the 2016/2017 school year, at the *Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel*, at *Estremoz* in the extent of the STP, at the subjects of Portuguese in two classes: 11.º D and 11.º F; and Spanish, in two aggregated classes: 7.th and 10.th grade.

The general goal of this report is the description and reflection of the accomplished academic Supervised Teaching Practice. On the other hand, the secondary goals of this report, are to introduce and reflect upon the existing documents which guide all the teacher work, the description of all the activities developed during the STP. Also, this report aims to explain what it means to be a teacher, as well as, the role that the teacher of the 21st century should have.

We believe that there is still a long way to go in order to become the necessary teacher of the 21st century.

On the other hand, we consider the Supervised Teaching Practice essential in the professional and personal development of any teacher, being through it that we become effectively reflective teachers.

Finally, we believe that there is a lack of oral practice, especially in foreign language classes, which is why we presented and developed the Project named *Club de Cine y Literatura Española* - Spanish Film and Literature Club -, in *Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel* where we accomplished the STP.

Key-words: Supervised Teaching Practice; Reflection; Assessment; Professional Development; Orality.

SIGLAS UTILIZADAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------------|---|
| Art.º | Artigo |
| ATL | Atividades de Tempos Livres |
| CRP | Constituição da República Portuguesa |
| DL | Decreto-Lei |
| DR | Diário da República |
| ECD | Estatuto da Carreira Docente |
| ed. | Edição |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| LE | Língua Estrangeira |
| LM | Língua Materna |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| Obs. | Observações |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| QECR | Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas |
| RAE | <i>Real Academia Española</i> |
| RPES | Relatório para a elaboração de Prática de Ensino Supervisionada |
| SPA | Síndrome de Pensamento Acelerado |
| STP | <i>Supervised Teaching Practice</i> |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| TLEBS | Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário |

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-------------|
| Dedicatória | iv |
| Epígrafe | v |
| Agradecimentos | vi |
| Resumo | viii |
| Abstract | ix |
| Siglas utilizadas e Abreviaturas | x |
| Índice geral | xi |
| Índice de apêndices | xiii |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA | 17 |
| 1.1. Ser Professor..... | 17 |
| 1.2. O Professor do século XXI..... | 20 |
| 1.3. Estatuto da Carreira Docente | 24 |
| 1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo – sua evolução | 26 |
| 1.5. Programas de Português | 30 |
| 1.5.1. Programa de Português de Ensino Básico | 30 |
| 1.5.2. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico..... | 32 |
| 1.5.3. Metas Curriculares de Português de Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclo | 33 |
| 1.5.4. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário..... | 33 |
| 1.6. Programa de Espanhol | 34 |
| 1.6.1. Programa de Espanhol de Ensino Básico, 3.º Ciclo | 34 |
| 1.6.2. Os Programas de Espanhol do Ensino Secundário | 36 |
| 1.7. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas..... | 36 |
| CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | 39 |
| 2.1. Caracterização da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz..... | 39 |
| 2.2. Caracterização das Turmas de Português e de Língua Estrangeira – Espanhol | 41 |
| 2.2.1. Turmas de Português: Ensino Secundário – 11.º D e 11.º F..... | 41 |
| 2.2.2. Turmas de Espanhol: 3.º Ciclo – 7.º A/ B/ C – e Secundário – 10.º B/ F.... | 41 |
| 2.3. Projeto TurmaMais | 42 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÃO, EXECUÇÃO DAS AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | 44 |
| 3.1. Conceito de Prática de Ensino Supervisionada | 44 |
| 3.2. Reflexão e Descrição da Prática de Ensino Supervisionada..... | 45 |
| 3.2.1. A importância da observação e o seu registo..... | 46 |
| 3.2.2. Observação das aulas em contexto | 50 |
| 3.2.3. A planificação e condução das aulas | 51 |
| 3.2.4. A orientação..... | 54 |
| 3.3. Avaliação das aprendizagens | 59 |
| CAPÍTULO IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | 64 |
| 4.1. Descrição e reflexão das aulas lecionadas | 64 |
| 4.1.1. Descrição das aulas de Português | 64 |
| 4.1.2. Análise reflexiva das aulas | 66 |
| 4.1.3. Descrição das aulas de Espanhol | 68 |
| 4.1.4. Análise reflexiva das aulas | 71 |
| CAPÍTULO V – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | 73 |
| CAPÍTULO VI - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA..... | 77 |
| CAPÍTULO VII – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 80 |
| CAPÍTULO VIII – A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 84 |
| 8.1. Conceito de linguagem | 84 |
| 8.2. Aquisição da língua materna | 85 |
| 8.3. Aprendizagem de uma língua estrangeira | 90 |
| 8.4. Conceito da oralidade | 93 |
| 8.5. O papel da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira..... | 95 |
| 8.6. Apresentação do Projeto: <i>Club de Cine y Literatura Española</i> | 97 |
| 8.7. Crítica ao Projeto – <i>Club de Cine y Literatura Española</i> | 101 |
| CONCLUSÃO | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 105 |
| APÊNDICES..... | 112 |

ÍNDICE DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 3 – Amor de Perdição | 112 |
| Apêndice 2 – <i>PowerPoint</i> : Unidade 3 - Camilo Castelo Branco..... | 118 |
| Apêndice 3 - Ficha Informativa 1: Unidade 3 - Camilo Castelo Branco..... | 123 |
| Apêndice 4 – Ficha Informativa 2: Unidade 3 - Amor de Perdição | 125 |
| Apêndice 5 – Teste Sumativo: Unidade 3 - Amor de Perdição | 127 |
| Apêndice 6 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 4 – Os Maias..... | 129 |
| Apêndice 7 – Ficha de Trabalho 1: Unidade 4 - Eça de Queirós..... | 135 |
| Apêndice 8 - <i>PowerPoint</i> : Unidade 4 - Eça de Queirós | 136 |
| Apêndice 9 – Ficha Formativa: Unidade 4 - Eça de Queirós | 141 |
| Apêndice 10 – Correção da Ficha Formativa | 144 |
| Apêndice 11 – Ficha de Trabalho 2: Unidade 4 - Os Maias..... | 145 |
| Apêndice 12 - Teste Sumativo: Unidade 4 - Os Maias..... | 146 |
| Apêndice 13 – Matriz do Teste Sumativo: Unidade 4 - Os Maias | 153 |
| Apêndice 14 – Cenários de resposta do Teste Sumativo: Unidade 4 - Os Maias..... | 154 |
| Apêndice 15 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 5 – Sonetos completos de Antero de Quental..... | 156 |
| Apêndice 16 – <i>PowerPoint</i> : Unidade 5 – Antero de Quental..... | 163 |
| Apêndice 17 - Ficha Formativa: Unidade 5 – Antero de Quental | 171 |
| Apêndice 18 – Marcadores: Unidade 5 - Antero de Quental..... | 173 |
| Apêndice 19 – <i>Plan a corto término: Unidad 5 – Personajes Hispanos</i> | 174 |
| Apêndice 20 – <i>PowerPoint: Unidad 5 – Personajes Hispanos</i> | 182 |
| Apêndice 21 - <i>Ficha de Trabajo: Unidad 5 - Personajes Hispanos</i> | 198 |
| Apêndice 22 – <i>PowerPoint – Corrección de la Ficha de Trabajo: Unidad 5 – Personajes Hispanos</i> | 203 |
| Apêndice 23 - <i>Ficha de Trabajo 2: Unidad 5 – Personajes Hispanos</i> | 204 |
| Apêndice 24 - <i>Plan a corto término: Unidad 2 – La Casa</i> | 208 |
| Apêndice 25 - <i>PowerPoint: Unidad 2 – La Casa</i> | 215 |
| Apêndice 26 - <i>Ficha de Trabajo 1 y 2: Unidad 2 – La Casa</i> | 224 |
| Apêndice 27 – <i>Plan a corto término: Unidad 6 – Sabores Hispanos</i> | 230 |
| Apêndice 28 – <i>PowerPoint: Unidad 6 – Sabores Hispanos</i> | 237 |
| Apêndice 29 - <i>Ficha de Trabajo: Unidad 6 – Sabores Hispanos</i> | 242 |
| Apêndice 30 - <i>Plan a corto término: Unidad 3 – Mis Rutinas</i> | 246 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 31 - <i>PowerPoint: Unidad 3 – Mis Rutinas</i> | 253 |
| Apêndice 32 – <i>Ficha de Trabajo: Unidad 3 – Mis Rutinas</i> | 258 |
| Apêndice 33 – <i>Examen de Español: 7. Grado</i> | 264 |
| Apêndice 34 – <i>Matriz y Corrección del Examen: 7. Grado</i> | 269 |
| Apêndice 35 – <i>Fotos dos Jogos Literatura-te e Atrévete</i> | 273 |
| Apêndice 36 – <i>Regras do Jogo Literatura-te</i> | 275 |
| Apêndice 37 – <i>Cartões do Jogo Literatura-te</i> | 276 |
| Apêndice 38 - <i>PowerPoint do Jogo Literatura-te: Quem sou eu?</i> | 283 |
| Apêndice 39 – <i>Jogo Literatura-te: Com que obras me relacionas?</i> | 290 |
| Apêndice 40 - <i>Reglas del Juego Atrévete</i> | 297 |
| Apêndice 41 – <i>Sellos del Juego Atrévete</i> | 298 |
| Apêndice 42 – <i>Tarjetas del Juego Atrévete</i> | 299 |
| Apêndice 43 – <i>PowerPoint de presentación del Juego Atrévete</i> | 315 |
| Apêndice 44 – <i>Cartaz Club de Cine y Literatura Española</i> | 316 |
| Apêndice 45 – <i>Ficha de inscrição para Club de Cine y Literatura Española</i> | 317 |
| Apêndice 46 – <i>Questionário inicial de Club de Cine y Literatura Española</i> | 318 |
| Apêndice 47 – <i>Programación del Club de Cine y Literatura Española</i> | 319 |
| Apêndice 48 – <i>Ficha de Trabajo 1: Club de Cine y Literatura Española</i> | 322 |
| Apêndice 49 – <i>Resolución de la Ficha de Trabajo 1: Club de Cine y Literatura Española</i> | 325 |
| Apêndice 50 – <i>Ficha de Trabajo 2: Club de Cine y Literatura Española</i> | 327 |
| Apêndice 51 – <i>Resolución de la Ficha de Trabajo 2: Club de Cine y Literatura Española</i> | 329 |
| Apêndice 52 – <i>PowerPoint 1: Club de Cine y Literatura Española</i> | 331 |
| Apêndice 53 – <i>Cuestionario Final – Club de Cine y Literatura Española</i> | 342 |
| Apêndice 54 – <i>Foto referente à Sessão de Leitura</i> | 343 |
| Apêndice 55 – <i>Foto referente à Semana da Leitura</i> | 344 |
| Apêndice 56 – <i>Visita de Estudo a Gouveia: Museu do Pão</i> | 345 |
| Apêndice 57 – <i>Visita de Estudo a Gouveia: Biblioteca Vergílio Ferreira e Manuscrito de Vergílio Ferreira</i> | 347 |
| Apêndice 58 – <i>Visita de Estudo a Gouveia: Casa de Vergílio Ferreira</i> | 348 |
| Apêndice 59 – <i>Visita de Estudo a Melo, Roteiro Vergiliano</i> | 349 |

INTRODUÇÃO

A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

Langford, 1989

O presente relatório foi efetuado, tendo por base a Prática de Ensino Supervisionada, parte complementar do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizada no ano letivo 2016/2017 na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz.

Foram essenciais para o efeito, a legislação existente, no qual a prática docente se baseia, tais como: Estatuto da Carreira Docente, Lei de Bases do Sistema Educativo, Programas e Metas Curriculares, referentes às disciplinas de Português e de Espanhol, referentes ao 3.º Ciclo e Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O trabalho tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre os documentos que regulam o trabalho docente e, sobretudo, apresentar o percurso efetuado durante a Prática de Ensino Supervisionada e refletir sobre ela.

Este documento está estruturado em oito capítulos.

No primeiro capítulo, denominado *Preparação Científica, Pedagógica e Didática* é feito um enquadramento legal, de modo a apresentar a documentação que legisla a prática docente.

No segundo capítulo, *Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada*, é feita uma abordagem ao enquadramento do contexto escolar e das turmas, sendo também explicado o que é o Projeto TurmaMais.

O terceiro capítulo, intitulado *Planificação, Execução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens* divide-se em: o conceito de Prática de Ensino Supervisionada; Descrição e Reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada - que engloba a importância da observação e do seu registo na PES; observação das aulas em contexto; a planificação e condução das aulas; orientação e avaliação das aprendizagens.

No quarto capítulo *Prática de Ensino Supervisionada*, é feita a descrição e reflexão acerca das aulas lecionadas - são descritas as aulas de Português e de Espanhol, sendo posteriormente feitas as suas análises críticas.

O quinto capítulo, denominado *Análise da Prática de Ensino Supervisionada* é um momento de reflexão acerca da PES.

No sexto capítulo *Participação na Escola*, são descritas todas as atividades em que participámos no seio da comunidade escolar.

No sétimo capítulo *Desenvolvimento Profissional* é feita uma breve descrição do nosso desenvolvimento profissional, como docentes.

O oitavo e último capítulo, denominado *Importância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira*, reflete a nossa preocupação como professores de línguas, e onde é feita uma abordagem à aprendizagem de uma língua estrangeira e à importância que a oralidade tem na aprendizagem de uma língua. Neste último capítulo, dedicado à investigação, é ainda apresentado o nosso Projeto *Club de Cine y Literatura Española*, criado e desenvolvido na Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, com o objetivo de praticar e melhorar a oralidade no espanhol, de modo a tornar os alunos mais competentes e confiantes na língua espanhola.

CAPÍTULO I – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

É garantida a liberdade de aprender e ensinar.

Constituição da República Portuguesa

De acordo com o art.º 43.º, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa, todos os portugueses, bem como todos os que residam em Portugal, são livres de aprender e ensinar. Por outro lado, segundo o art.º 73.º, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa: “Todos têm direito à educação e à cultura.”. Assim, de acordo com o art.º 73.º, n.º 2 e 3 e art.º 74.º, n.º 1 da CRP, o Estado promove a democratização da educação e da cultura, contribuindo para a igualdade de oportunidades, independentemente da classe social ou etnia. O art.º 74.º, n.º 2 da CRP defende ainda que o Estado assegura o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, de forma a eliminar o analfabetismo.

No que respeita a profissão docente, esta é regulada por um conjunto de regras que os professores deverão conhecer para poder lecionar, tal como o Estatuto da Carreira Docente e a Lei de Bases do Sistema Educativo. Por outro lado, dependendo das disciplinas e dos anos a lecionar, o professor deverá ainda dominar os Programas e as Metas Curriculares correspondentes. No nosso caso concreto, como Professoras de Português e de Língua Estrangeira – no caso, Espanhol -, são essenciais: *Programa de Ensino Básico de Português*, *Programa de Ensino de 3.º Ciclo e Secundário de Português* e *Programa de Ensino Básico de Língua estrangeira – Espanhol*, *Programa de Ensino Secundário de Espanhol*, *Metas Curriculares* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Dada a extrema importância de cada um dos documentos referidos, iremos apresentar cada um deles, individualmente, já que representam a base da carreira docente.

No entanto, antes de apresentarmos a legislação referida, faremos previamente uma breve descrição do que representa ser professor e como consideramos que deverá ser o professor do século XXI.

1.1. Ser Professor

Para conseguir ser professor, é necessário antes de mais, gostar de ensinar, gostar de crianças e jovens, ter paciência e não desistir de transmitir os conhecimentos, independentemente das dificuldades ou entraves para se permitir receber os ensinamentos.

Tal como refere Elza Mesquita (2011:19):

O professor é alguém com vocação profissional, (...) que com o seu trabalho, desenvolvido com sentido de austeridade, responde a uma ética de compromisso e entende o ensino como um serviço à comunidade. (...) Por outro lado, é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade.

Antigamente, o professor era visto como um dos cidadãos mais respeitados da sociedade, uma vez que ser professor implicava possuir um conhecimento mais vasto do que sucedia com a generalidade da população. O professor representava a autoridade, era visto como um doutrinador, que merecia o respeito e a admiração de todos (Lima, 2017).

Nos últimos 40 anos, tal situação mudou drasticamente, sendo que a profissão de docente, sofreu uma desvalorização de classe gradual (Lima, 2017; Jesus, 2000). Pois, passou a haver um elevado número de pessoas com formação superior, que não encontrando cabimento nas suas áreas, enveredaram pelo ensino. Assim, muitos desses *professores* não nutriam qualquer proximidade com os alunos, nem possuíam um curso que visasse o ensino, sendo apenas uma profissão que servia para os ajudar economicamente. Nessa altura, havendo uma lacuna em termos de legislação e uma grande necessidade de professores, muitos tentavam a sua sorte, tendo como habilitações, muitas vezes, apenas o 12.º ano de escolaridade ou outra licenciatura que não habilitava para o ensino, como era o caso dos cursos de arquitetura e engenharia, por exemplo. Sendo que, não conseguindo colocação nas suas áreas, muitos optavam pela profissão de professor, como *bóia de salvação*, não possuindo, contudo, qualquer tipo de formação na área, sendo que muitas vezes, os chamados *professores* não tinham gosto pela docência e, por vezes, nem jeito para crianças nem paciência para ensinar. Tratava-se de um mero trabalho, que esperavam ser temporário, de modo a regressar às suas profissões iniciais. Por essa razão, era por vezes, difícil atingir os objetivos, levando a que houvesse muitas lacunas na formação dos alunos e a aprendizagem não fosse muitas vezes concretizada.

Hoje em dia, felizmente, tal situação é quase inexistente, o que tem levado a uma formação mais rica dos jovens. Atualmente, para se ser professor, é necessário possuir uma licenciatura adequada - de cinco anos, no caso de licenciaturas pré-Bolonha e, no caso de licenciaturas pós-Bolonha, de uma licenciatura de três anos e de um mestrado de dois anos, na área do ensino -, tal como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo. Por essa razão, nos dias de hoje, os professores são acima de tudo professores e não, arquitetos, engenheiros, e só depois, professores.

Atualmente, quem escolhe ser professor, fá-lo de coração! Tal como refere Fernando Gonçalves (2006:7): “Ser professor implica abraçar um desafio e um projecto”. Por outro lado, ser professor, implica, essencialmente, “lutar por ideais” (Gonçalves, 2006:7).

Os verdadeiros professores querem transmitir conhecimentos, da melhor maneira possível, tentando sempre motivar os seus alunos e se não conseguirem, investigam outras formas de o conseguir, sem nunca desistir dos anteriores.

Antigamente, o professor dizia que se o aluno não conseguisse aprender, era um problema seu, pois devia-se à sua falta de estudo e de atenção. Hoje em dia, se um aluno não conseguir atingir os objetivos, um bom professor pensará que não fez tudo o que estava ao seu alcance e tentará apresentar outros métodos de ensino, de modo a conseguir motivar o seu aluno e levá-lo a adquirir o conhecimento necessário. Tal como refere Augusto Cury (2005:54): “Para educar, precisamos de estar sempre a aprender e conhecer na plenitude a palavra paciência.”

Também Helena Vieira (2005:9) refere que “O professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender.” Assim, hoje em dia, além das competências adquiridas ao longo da licenciatura e mestrado, os professores necessitam ter também aptidões comunicativas, de modo a relacionarem-se com os alunos, uma vez que, “em sala de aula, a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno.” (Vieira, 2005:9).

Muitas vezes, sem se aperceber, o docente tende a ter um discurso e comportamentos diferentes, em função do que considera ser um bom ou *mau* aluno (Vieira, 2005). Por exemplo, um professor tem tendência a ser mais tolerante com um erro de um bom aluno, aguardando mais tempo pela sua resposta, elogiando mais vezes, do que com um *mau* aluno, sendo que tende a adverti-lo e criticá-lo com mais frequência (Vieira, 2005). Logo, um bom professor, deve refletir continuamente acerca do seu trabalho e libertar-se de preconceitos e estereótipos e manter as expetativas positivas e adequadas em relação a todos os alunos, independentemente dos seus comportamentos ou resultados.

Ser professor, implica estar em formação continuamente, ao longo da profissão docente, pois tal como refere Isabel Alarcão (Gonçalves, 2006:9), “os professores nunca estarão formados mas apenas e sempre em autotransformação”.

Por outro lado, ser um bom professor, implica, sobretudo, estar em constante reflexão, ser inovador e criativo, “descobrendo saídas para os problemas, inventando e experimentando novas soluções, corrigindo as suas planificações e adaptando-as constantemente às situações

diversas” (Patrício, 2001:171). Também Machado, Alves e Gonçalves (2011:81) são da opinião que cada vez mais se considera que os professores devem ser reflexivos: “Exige-se aos professores que desenvolvam as suas competências pedagógicas e que questionem o que fazem e como o fazem.”

Nos dias de hoje, as tarefas do professor não dizem respeito, apenas ao domínio cognitivo. Segundo Mesquita (2011), não basta deter conhecimento sobre a matéria a lecionar. Atualmente, um docente deverá ser “facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo” e, por outro lado, além de ensinar, um professor deverá ainda ser capaz de “cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da sua integração social e da sua educação sexual” (Mesquita, 2011:31).

Por outro lado, numa escola em constante mudança, cada vez se torna mais necessário que os professores tenham tempo para partilhar experiências entre os seus pares e refletir, se possível, em conjunto, embora cada vez seja mais difícil dispor de tempo para o efeito. Tal como afirmam Machado et al (2011:82):

Numa escola em mutação e cada vez mais exigente, os professores necessitam de tempo e de espaço para reforçar relações de confiança entre si (...). A sobrecarga e a acumulação de funções que os professores têm de exercer nas escolas, retiram tempo indispensável para encontros de partilha e de reflexão.

1.2. O Professor do século XXI

Hoje em dia, em pleno séc. XXI, muita coisa mudou na nossa escola e consequentemente na nossa educação!

Ser professor, nos dias de hoje, representa um desafio enorme! Longe foram os tempos em que se achava que os alunos deveriam estar em sala de aula de forma passiva, sentados durante horas, a ouvir o debitar da matéria. Atualmente, de acordo com a literatura, sabe-se que a atenção que conseguimos prestar não vai além dos 15 minutos, no máximo. Por essa razão, os professores de hoje recorrem a inúmeros estímulos para manter a atenção dos seus alunos, utilizando para isso, toda a sua criatividade.

Sabendo que a atenção que o aluno consegue dispor é tão efémera, um professor de História, Rui Correia - vencedor da segunda edição do *Global Teacher Prize Portugal 2019* -, recorreu a uma técnica bastante inovadora, que os seus alunos agradeceram: *os copos semáforo*. Segundo esta técnica inovadora, o professor distribuía no início das aulas, três copos a cada aluno: um verde, outro amarelo e outro vermelho. Assim, no decorrer da aula, à medida que o professor ia transmitindo os seus conhecimentos, cada aluno deveria colocar o copo visível - da cor correspondente ao seu entendimento da matéria -, ou seja, se o aluno

estivesse a seguir a matéria, sem dificuldades, deveria colocar sobre a secretária o copo verde visível; se por acaso, o aluno deixasse de conseguir seguir a matéria e notasse que estava menos atento, deveria colocar o copo amarelo sobre o verde; se por outro lado, surgissem dúvidas, o aluno deveria colocar o copo vermelho sobre o anterior. Assim, deste modo totalmente inovador e criativo, o professor criou uma forma de ajudar os alunos, sem interromper a aula, mas comunicando-se silenciosamente e inculcando simultaneamente senso de responsabilidade no aluno e levando-o simultaneamente e inconscientemente a estar mais atento à aula. De acordo com a técnica descrita, após o professor terminar o que estava a explicar, atende o aluno ou alunos.

Pensamos que *este* deverá ser o professor do séc. XXI, atento e preocupado com os seus alunos, criativo, inovador e investigador!

Hoje em dia, é necessário que os professores se reinventem, ou seja, se superem, de modo a conseguir a atenção dos seus alunos, que não são os mesmos de há anos atrás.

Antigamente, éramos pessoas diferentes, os alunos tinham brincadeiras diferentes e outro tipo de ambições. Há anos atrás, as crianças brincavam, essencialmente, na rua, enquanto que, nos dias de hoje, tal já não é a regra.

Atualmente, os jovens têm uma vida muito mais acelerada, mais exigente e encontram-se mais expostos às novas tecnologias, sendo que, raramente brincam na rua, fora do recinto escolar - algo bastante preocupante! Nos tempos atuais, os dias das crianças e jovens são passados na escola, em ATLS, em Centros de Estudo ou em casa, sendo que as brincadeiras são cada vez menos frequentes e quando são possíveis, são essencialmente, em casa, ou seja, em ambiente fechado. Tal como o Professor Carlos Neto (2020:223) afirma: “Estamos a criar uma sociedade de cativo para as crianças. Vivem fechadas, amarradas, vigiadas, superprotegidas e passivas.”

Tal como indica Rui Lima (2017:25), “nunca as crianças e os jovens foram tão estimulados a participar, a tomar decisões e a sugerir ideias em família”. No entanto, há também uma “menor autonomia e liberdade de movimentos nas nossas crianças e adolescentes” (Lima, 2017:25). Tal como refere o Professor Neto (2020), necessitamos urgentemente, de inverter a curva do declínio de brincar e ser ativo e do aumento das doenças mentais na infância.

Nos tempos atuais, o tempo livre dos jovens é muitas vezes passado em frente ao televisor, ao *tablet*, ao telemóvel, à *playstation*, em vez de ser realmente um tempo *livre*, isto é, de descanso. Ora, todas estas mudanças geracionais - nem sempre positivas -, têm vindo a alterar as nossas crianças e jovens e o seu modo de estar. Devido às horas que atualmente os

jovens passam em frente à televisão, computador, *tablet*, *playstation* ou telemóvel, a sua atenção tem vindo a ser bastante afetada, algo que tem dificultado bastante a função do professor! Tal como refere Augusto Cury (2005), a consequência de as crianças e jovens de hoje passarem muitas horas em frente à televisão, na internet ou a jogar *playstation* é a síndrome de pensamento acelerado. Por outras palavras, o excesso de estímulos visuais e sonoros, gerados pela televisão, internet ou *playstation*, poderá levar a ansiedade de SPA, que conduzirá a défice de concentração, aversão à rotina, irritabilidade, sono insuficiente, e, consequentemente, dificuldade de concentração durante as aulas. Tal como refere Cury (2005:61):

A ansiedade da SPA gera uma compulsão por novos estímulos, numa tentativa de os aliviar. (...) Eles agitam-se na cadeira, têm conversas paralelas, não se concentram (...). Estes comportamentos são tentativas de aliviar a ansiedade gerada pela SPA.

Por estas razões, atualmente, os professores sofrem novos conflitos e têm muitas vezes, dificuldades em captar a atenção dos seus alunos, tendo para isso de reinventar, investigar novas técnicas de ensino, tal como fez o professor Rui Correia.

De forma a ultrapassar um mundo cada vez mais tecnológico e *apressado*, o professor do século XXI deverá ser capaz de se adaptar, mas sempre com o interesse da criança como objetivo. Assim, o professor deverá estar mais próximo do aluno, apoiando-o através das novas tecnologias, sempre que necessário, mas por outro lado, deverá colocar um travão ao excesso do uso da atividade digital, sempre que possível. Portanto, embora um professor do século XXI deva tentar tornar as suas aulas apetecíveis, ou seja, objeto de motivação, tendo para isso, muitas vezes de recorrer a meios audiovisuais, deve também reinventar-se e oferecer aos alunos oportunidades efetivas de experimentação criativa dentro do sistema educativo (Neto, 2020). Uma vez que o nível de concentração e atenção dos alunos é baixo, o professor do futuro tem obrigação de *sair da caixa*, de oferecer outro tipo de oportunidade aos alunos, além de os manter fechados em salas de aula, como tem vindo a suceder. Assim, segundo o Professor Carlos Neto (2020), seria importante modernizar a escola e tentar mudá-la, criando projetos, em que seja possível conciliar a escola com a Natureza e a cidade, de modo a tentar ensinar os alunos de modo *ecológico*, ou seja, tentar ensinar os alunos ao ar livre, em espaço natural, sem necessitarem de estar sentados e estáticos - algo que dificulta a aprendizagem. Tal como Neto (2020:230) apela:

Libertem as crianças de uma conceção de escola limitadora da expressão e comunicação, para o livre pensamento, a capacidade crítica, a resolução de problemas, o trabalho de grupo, a autonomia e a participação; dos medos e superprotecção dos corpos em movimento em situações de suposto risco; de currículos disparatados

pela sua densidade e extensão; do sedentarismo da sala de aula; das avaliações apoiadas em modelos obsoletos; e da falta de tempo livre para brincarem e serem ativas.

Neto (2020:230) indica que: “Na escola que se pretende reinventada, aprende-se em conjunto e de forma significativa por meio de experiências vividas, e não num faz-de-conta de saberes abstratos.” Por outro lado, de modo a combater a falta de motivação existente atualmente na escola, Neto (2020) aconselha a uma criação de aproximação entre a escola, a família dos alunos e a comunidade, de modo a que as crianças e jovens se sintam livres para aprender e resolver problemas reais do quotidiano e, ao mesmo tempo, ganhem autonomia e competência motora.

Assim, apesar do SPA ser uma realidade e um problema para os alunos, acreditamos que o professor do século XXI deve ter competências tecnológicas, uma vez que hoje em dia, tudo gira em torno da tecnologia. Sendo que, atualmente, a tecnologia, e consequentemente, a internet fazem parte da nova realidade.

Há cerca de 40 anos atrás, a investigação dos alunos era feita, essencialmente na biblioteca, através de enciclopédias, dicionários, livros, enquanto que hoje em dia, já é raro que tal suceda, uma vez que se está em constante pesquisa na internet, sendo que atualmente, é raro um jovem pesquisar em enciclopédias – podendo, inclusive, dar-se até o caso de não conhecer tal coisa -, fazendo-o essencialmente através do *Wikipédia*.

Tal como refere Éva Szucs (2009), é essencial que o professor do século XXI domine os meios tecnológicos, de modo a ensinar o aluno a saber selecionar o material relevante e confiável e ensinar, ao mesmo tempo, o aluno a proteger-se neste mundo perigoso, que se tornou a internet e as redes sociais, tais como, o *Tik Tok*, o *Facebook*, o *Instagram*, *Twitter*, etc.

Por outro lado, tal como explica a autora (2009), antigamente os professores representavam a figura de autoridade e conhecimento, e enviavam trabalho de casa para ser feito depois das aulas. Hoje em dia, embora ainda haja professores a fazê-lo, a maior parte tenta dar mais autonomia aos seus alunos. Tal como explica Szucs (2009), o professor do século XXI, passou a ser mais um facilitador no processo da aprendizagem e, simultaneamente, alguém que ajuda e aconselha os pais dos alunos.

Na ótica de Szucs (2009), embora o professor ainda tenha alguma independência - pode escolher o manual a utilizar, faz as suas próprias planificações -, não é totalmente autónomo, uma vez que deve seguir os programas e as metas curriculares em causa.

Tal como já foi referido, ao contrário do que sucedia no passado, o professor do século XXI, deverá ser um ás em tecnologia, seja através de *tablets*, computadores, videoprojetores, internet, fotocopiadoras, *PowerPoint*, *Google*, *WhatsApp*, *Gmail*, *Duo*, etc.

Além disso, atualmente, o professor deve também ter um papel na gestão da escola, sendo que deve ser capaz de trabalhar em equipa, colaborar com os colegas e pais e organizar projetos (Szucs, 2009) e deve, por outro lado, ser conhecedor de toda a legislação normativa docente, em constante mudança.

Assim, de modo a formar o Professor de futuro, será necessário que as disciplinas de TIC continuem a fazer parte do currículo da formação de professores e estejam em constante atualização, de modo a ajudar os alunos e auxiliando-os a selecionar a informação credível.

Resumidamente, na nossa ótica, o professor do século XXI deve ter a capacidade para romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e na profissão docente e inovar, de modo a manter a atenção e motivação contantes dos alunos (Lima, 2017), mantendo-se em formação e aprendizagem contínuas. O professor atual e de futuro deverá ser um craque em informática, seja qual for a sua especialidade de ensino, devendo para isso preocupar-se em estar atualizado e investigar. No entanto, será importante também apostar numa educação *ecológica*, ou seja, fugir ao ambiente fechado de sala de aula (Neto, 2020). Por outro lado, devemos *libertar* as crianças e os jovens, tal como refere o Professor Carlos Neto (2020), ou seja, apesar da importância das tecnologias na vida das pessoas atualmente, é preciso limitar o seu uso, dando preferência às atividades ao ar livre, tais como, brincar com os seus pares (Lima, 2017; Cury, 2005), aumentar o tempo de recreio ao ar livre – especialmente, para as crianças de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo -, e deixá-los brincar livremente, com todos os riscos que isso implica (Neto, 2020).

1.3. Estatuto da Carreira Docente

O Estatuto da Carreira Docente é um "instrumento jurídico importante para dignificar a profissão docente (...) e para instituir mecanismos claros de diferenciação interna segundo a qualidade do desempenho profissional" (Basílio & Nogal, 2007:6). O documento referido promove ainda a melhoria do estatuto funcional e social dos professores. O ECD tem por base a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo, que definem a atividade do pessoal docente.

No ECD encontram-se consagrados os princípios gerais, direitos e deveres, formação, carreira docente, vinculação, condições de trabalho, regime geral de avaliação de desempenho, etc.

Segundo o art.º 2.º do ECD, para serem considerados docentes, é necessário ser portador de habilitação profissional. De acordo com o art.º 13.º, n.º 1.º do ECD, a habilitação profissional para a docência, é conferida pela formação inicial de educadores de infância e dos professores de ensino básico e secundário. De acordo com o art.º 13.º, n.º 2 do ECD, será a formação inicial a dotar os futuros professores de competências, conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos (Basílio & Nogal, 2007).

O ECD encontra-se organizado em treze capítulos.

O primeiro capítulo define os princípios gerais, onde consta o âmbito de aplicação; pessoal docente e princípios fundamentais.

No segundo capítulo são descritos os direitos e deveres, que se encontram divididos em duas secções - na primeira secção encontram-se organizados os direitos: profissionais; de participação no processo educativo; à formação e informação para o exercício da função educativa; ao apoio técnico, material e documental; à segurança na actividade profissional; à consideração e à colaboração da comunidade educativa. Na segunda secção, encontram-se descritos os deveres: gerais; para com os alunos; para com a escola e os outros docentes; para com os pais e encarregados de educação.

O terceiro capítulo refere-se à formação – formação do pessoal docente; modalidades de formação; formação inicial; formação especializada; formação contínua e acções de formação contínua.

O quarto capítulo trata o recrutamento e selecção para lugar de quadro, que se divide em: princípios gerais; âmbito geográfico; natureza do concurso; concurso interno ou externo; concurso de provimento ou de afectação; requisitos gerais e específicos; verificação de alteração dos requisitos físicos e psíquicos e regulamentação do concurso.

O quinto capítulo refere-se a quadros de pessoal docente, onde se encontram referenciados: a estrutura; quadros de agrupamento e quadros de escola não agrupada; quadros de zona pedagógica e ajustamento dos quadros.

O sexto capítulo alude a vínculos, dividindo-se em: vinculação; nomeação provisória; período probatório; nomeação definitiva e contrato administrativo.

No sétimo capítulo encontra-se descrita a carreira docente, sendo estruturado em três subcapítulos: o primeiro subcapítulo descreve os princípios gerais da carreira docente – natureza e estrutura da carreira docente; conteúdo funcional; ingresso; progressão e equiparação a serviço docente efetivo; o segundo subcapítulo ocupa-se das condições de progressão e acesso na carreira – neste subcapítulo é descrito essencialmente a avaliação do desempenho, os objetivos, relevância, garantias, periodicidade e seus intervenientes; sistema

de classificação; reclamação e recurso; atribuição de menção qualitativa de Muito bom; cursos especializados; avaliação intercalar; aquisição de licenciatura por docentes profissionalizados, etc.; no terceiro subcapítulo é referida a intercomunicabilidade com carreiras do regime geral.

O oitavo capítulo refere-se a remunerações e outras prestações pecuniárias, onde constam os índices remuneratórios; remunerações de outras funções educativas; cálculo da remuneração horária; remuneração por trabalho extraordinário e prémio de desempenho.

O nono capítulo faz referência à mobilidade, sendo dividido em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo expõe os princípios gerais, onde consta: formas de mobilidade; concurso; permuta; requisição; destacamento; comissão de serviço, etc. O segundo subcapítulo faz referência a exercício de funções docentes por outros funcionários.

No décimo capítulo encontra-se exposto as condições de trabalho, que está organizado em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo define os princípios gerais; o segundo subcapítulo faz referência à duração de trabalho; o terceiro subcapítulo refere-se a férias, faltas e licenças, sendo que se encontra organizado em sete secções: férias; interrupção da actividade letiva; faltas; licenças; dispensas; equiparação a bolseiro e acumulação.

O décimo primeiro capítulo refere-se a regime disciplinar, onde constam, por exemplo, infração e processo disciplinar, bem como aplicação de penas.

O décimo segundo capítulo faz alusão a limite de idade e aposentação.

O último capítulo alude a disposições transitórias e finais, o qual se subdivide em disposições transitórias e disposições finais.

1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo – sua evolução

A Lei de Bases do Sistema Educativo tem a sua origem na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sendo que, de acordo com o art.º 1, “a presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo”, ou seja, a LBSE é a base de todo o sistema educativo, em que está consagrado o direito à educação.

A LBSE é um documento organizado em nove capítulos que visa o enquadramento legal da profissão docente.

Assim, o primeiro capítulo define o âmbito e os princípios gerais e organizativos. Segundo o art.º 1.º, n.º 2 da LBSE:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

De acordo com o art.º 2.º, n.º 1 da LBSE: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República Portuguesa.”

Segundo o art.º 2.º, n.º 4 da LBSE, o sistema educativo incentiva a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Também de acordo com o art.º 2.º, n.º 5 da LBSE:

A educação promove o desenvolvimento democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

No segundo capítulo é definido a organização do sistema educativo. Assim, o art.º 4.º da LBSE define a organização geral do sistema educativo, em que o n.º 1 define: “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.”

No terceiro capítulo, especificamente no art.º 24.º da LBSE encontram-se descritos os apoios e complementos educativos, em que são estabelecidas e desenvolvidas, atividades e medidas de apoio e complementos educativos, de modo a contribuir para a igualdade de oportunidades e sucesso escolar. Por outro lado, são ainda definidos os apoios a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional; ação social escolar; apoio de saúde escolar; e apoio a trabalhadores-estudantes.

No quarto capítulo estão descritos os recursos humanos, onde constam os princípios gerais sobre a formação de educadores de infância e professores. Assim, os art.º 30.º e 31.º da LBSE apresentam o enquadramento jurídico sobre a formação de educadores de infância e de professores de ensinos básico e secundário. Sendo que o art.º 31.º da LBSE, especificamente, descreve a qualificação profissional que os docentes deverão ter, através da Formação inicial e onde deverão fazê-la, seja no caso dos educadores de infância, seja no caso dos professores de ensinos básico e secundário. Por outro lado, encontram-se descritas as qualificações para professor do Ensino Superior, bem como as qualificações para outras funções educativas - educação especial -, que obtenham aproveitamento. Constam ainda as habilitações que o pessoal auxiliar de educação deverá ter; o direito à formação contínua por parte de todos os docentes e os seus termos e os princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais de educação.

O quinto capítulo descreve os recursos materiais, ou seja, a rede escolar; a regionalização; edifícios escolares; estabelecimentos de educação e de ensino; definição de recursos educativos e recursos educativos privilegiados, tais como, os manuais escolares, as bibliotecas e mediatecas escolares, equipamentos para educação física e educação musical,

etc.; e o financiamento da educação, onde é estipulado que a educação é considerada uma das prioridades nacionais.

No sexto capítulo encontra-se determinado a administração do sistema educativo, ou seja, onde são definidos os seus princípios gerais; níveis de administração; administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, onde é estipulado o favorecimento de fixação local dos respectivos docentes; e a definição e enquadramento jurídico do Conselho Nacional de Educação.

No sétimo capítulo encontra-se descrito o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, no qual consta o desenvolvimento curricular; definição e objetivos de ocupação dos tempos livres e desporto escolar; avaliação do sistema educativo; investigação em educação; definição de estatísticas de educação; estruturas de apoio, criadas em articulação com as escolas e com as instituições de investigação; definição e função da inspeção escolar.

No oitavo capítulo está descrito o ensino particular e cooperativo e sua especificidade; articulação com a rede escolar; funcionamento de estabelecimentos e cursos, onde consta a liberdade de ensinar e aprender, que estipula que o ensino particular e cooperativo poderá adoptar programas e planos próprios, segundo normas a estabelecer por decreto-lei; enquadramento jurídico do pessoal docente do ensino particular e cooperativo; intervenção do Estado, ou seja, é definido que o Estado deverá fiscalizar e apoiar pedagógica e financeiramente o ensino particular e cooperativo.

No nono capítulo estão definidas as disposições finais e transitórias, ou seja, no art.º 59.º o Governo compromete-se a publicar, no prazo de um ano, em decreto-lei, a legislação complementar necessária, que contemple: a) Gratuitidade da escolaridade obrigatória; b) Formação de pessoal docente; c) Carreiras de pessoal docente e de outros profissionais de educação; d) Administração e gestão escolares; e) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário, etc. ; O art.º 62.º - disposições transitórias - estipula tomar medidas para dotar o ensino básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial, de modo a tornar desnecessária a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional; no art.º 63.º - disposições finais - constam as disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória, bem como o sistema de equivalência entre os estudos, graus e diplomas.

Ao longo dos tempos, a LBSE sofreu três alterações: a primeira alteração sucedeu com a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; a segunda alteração com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e a última alteração, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

No que se refere às alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, destacam-se as alterações aos art.º 12.º, 13.º, 31.º e 33.º, sendo que no art.º 12.º, as alterações são feitas em relação ao acesso ao ensino superior; no art.º 13.º, as alterações referem-se aos graus académicos e diplomas; no art.º 31.º, as alterações referem-se à qualificação profissional dos educadores de infância e professores de ensino básico e secundário, através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura, estipulando ainda os estabelecimentos em que devem ser realizados; no art.º 33.º, as alterações referem-se à qualificação para a docência em educação especial, relativamente aos educadores de infância e professores de ensino básico e secundário.

Relativamente às alterações apresentadas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, referem-se aos art.º 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Assim, o art.º 11.º refere-se ao âmbito e objetivos do ensino superior; as alterações ao art.º 12.º refere-se ao acesso ao ensino superior, em que são adicionados os maiores de 23 anos, que não sendo titulares de habilitação de acesso ao ensino superior, deverão ter acesso ao ensino superior, desde que façam prova da sua capacidade - alínea a) do n.º 5, do art.º 12.º. Por outro lado, é adicionado o n.º 7 ao art.º 12.º, que estipula que os trabalhadores-estudantes deverão ter regimes especiais de acesso e ingresso de frequência de ensino superior; as alterações ao art.º 13.º, referem-se à introdução do sistema europeu de créditos, nos estabelecimentos de ensino superior, de modo a assegurar a mobilidade dos estudantes entre estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros, sendo ainda estipulado o reconhecimento da experiência profissional e formação pós-secundária, através da atribuição de créditos, estipulando ainda a possibilidade dos estabelecimentos de ensino superior se associarem a outros estabelecimentos de ensino superior nacionais ou estrangeiros; são ainda aditados os art.º 13.º - A, 13.º - B e 13.º - C, que fazem referência ao âmbito do Processo de Bolonha, em que é conferido o grau de licenciado após um ciclo de estudos que corresponda a uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho - art.º 13.º - A, n.º 3 -, sendo o grau de mestre atribuído nos ensinos universitários e politécnicos - art.º 13.º - A, n.º 4. No art.º 13.º - A, n.º 6, alínea a) consta ainda que “o grau de mestre é conferido após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a uma duração compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho”, podendo a “título excepcional, após um ciclo de estudos com um número de créditos que corresponda a dois semestres de trabalho.” - art.º 13.º - A, n.º 6, alínea b). O art.º 13.º - B refere-se à definição dos diplomas a serem conferidos pelos estabelecimentos de ensino superior e o art.º 13.º - C autoriza os estabelecimentos de ensino superior a realizar cursos de ensino pós-

secundário, visando a formação profissional especializada; as alterações ao art.º 31.º dizem respeito à formação inicial dos educadores de infância e dos professores de ensino básico e secundário; No que se refere ao art.º 59.º, a alteração diz respeito ao desenvolvimento da lei, em que é adicionado o domínio *Ensino superior*, termo que não constava na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Relativamente à Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, vem estabelecer o regime de escolaridade obrigatória para crianças dos 6 aos 18 anos - revogando assim, a obrigatoriedade de frequência de ensino até aos 15 anos -, consagrando ainda a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade - art.º 1.º e 2.º.

1.5. Programas de Português

A prática docente está regulamentada por documentos normativos, homologados pelo Ministério da Educação.

Assim, a prática docente da disciplina de Português do Ensino Básico e Secundário, é regulamentada pelos seguintes documentos:

- Programa de Português de Ensino Básico, de 2009;
- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, de 2015;
- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário;
- Metas Curriculares de Português de Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Juntamente com estes documentos normativos são conjuntamente disponibilizados outros documentos de apoio ao professor, tais como, por exemplo, *Os materiais de apoio à implementação das Metas Curriculares para o 3.º ciclo* e recursos, tais como, o *Dicionário Terminológico* - resultante da revisão da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* - e os *Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, no âmbito da disciplina de Português.

No presente relatório serão abordados, relativamente à disciplina de Português, os documentos acima referidos, uma vez que foram os documentos que nos serviram de guia durante a prática letiva, que decorreu durante o ano letivo de 2016/2017.

1.5.1. Programa de Português de Ensino Básico

O Programa de Português de Ensino Básico foi publicado em 2009, que embora tenha tido como ponto de partida os programas de 1991, serviram também como referência, os seguintes documentos:

- *O Currículo Nacional de Ensino Básico. Competências Essenciais*, publicado em 2001, pelo Ministério da Educação. Trata-se de um documento que define o que são as competências gerais e as competências específicas estabelecidas para aquele nível de ensino e, também, para o ensino de Português;
- *Programa Nacional de Ensino do Português*, em vigor desde 2006, destinado a aprofundar a formação de professores de Português - 1.º ciclo;
- *Plano Nacional de Leitura*, em vigor desde 2007, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, cuja filosofia, orientações e objetivos são acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e 2.º ciclo;
- *Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*, realizada em maio de 2007, que deu origem a debates e recomendações, entendidas como ponto de partida para este trabalho;
- *Dicionário Terminológico*, publicado em 2008. Documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.

O Programa de Português de Ensino Básico está dividido em três partes.

A primeira parte do Programa refere-se a *Questões gerais*, isto é, é feito o enquadramento do Programa, são definidos os seus fundamentos e conceitos-chave, bem como as opções programáticas.

Na segunda parte do Programa consta a *Organização Programática, relativamente ao 1.º ciclo, ao 2.º ciclo e ao 3.º ciclo*.

Na terceira parte do Programa constam os *anexos*, ou seja, as listas de autores e textos, materiais de apoio, bibliografia geral, gramáticas de referência, sítios na Internet, Conselho Consultivo e Grupo de Trabalho.

Iremos focar-nos em especial na segunda parte do Programa, mais especificamente à organização programática referente ao 3.º ciclo, uma vez que é onde incide a nossa formação, bem como a nossa prática letiva.

Assim, na segunda parte do Programa de Português de Ensino Básico, encontra-se a parte referente à organização programática relativamente ao 3.º ciclo, que se encontra, por sua vez, dividida em: caracterização, resultados esperados, descritores de desempenho, *corpus* textual e orientações de gestão.

O Programa em causa trata-se de um guia de extrema importância para o professor de Português do Ensino Básico, fornecendo bastante bibliografia de modo a apoiar o professor, de modo a organizar e planificar as suas aulas. Por outro lado, ajuda o professor a refletir no

seu ensino, lembrando da importância que deve ter a linguagem oral, que é muitas vezes esquecida ou colocada em segundo plano pelos professores de português e de línguas, dando inclusive ideias de modo a que os alunos atinjam esta competência, ou seja, através de exposições, entrevistas, debates, teatros, palestras, etc. Além disso, no que se refere ao subcapítulo *orientações de gestão*, referente ao 3.º ciclo, é referido como tendo particular relevância os instrumentos de apoio à aprendizagem - considerando essencial a promoção de uso regular de gramáticas, prontuários, dicionários, enciclopédias, etc. -, a biblioteca escolar - considerada de grande importância, considerando muito positivo e enriquecedor haver uma relação estreita entre a biblioteca escolar e trabalho em sala de aula - e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - importante ferramenta de aprendizagem.

1.5.2. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012, através do Despacho n.º 5306/2012, foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico.

Com o objetivo de harmonizar o presente Programa, homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, retomam-se neste documento estas metas, introduzindo-se algumas alterações. Houve ainda o reforço da exequibilidade deste Programa, pelo que se enfatizam, nos domínios da Leitura e Escrita, géneros e textos considerados essenciais, passando outros, constantes das Metas Curriculares, a opcionais.

O Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem.

O Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º ciclo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática; e em cinco domínios no 3.º ciclo: ou seja, são os mesmos domínios que nos ciclos anteriormente referidos, com a diferença que existe uma separação entre os domínios da Leitura e Escrita.

1.5.3. Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos

O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril estabelece que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares, uma vez que tal documento facilita o ensino, permitindo que os docentes se foquem no essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.

As Metas Curriculares de Português – Ensino Básico constituem um documento de referência para o ensino e para a aprendizagem e para a avaliação interna e externa.

As Metas Curriculares de Português possuem quatro características: têm como texto de referência o Programa de Português de Ensino Básico, homologado em março de 2009; estão definidas por ano de escolaridade; contêm quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º ciclo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática; e cinco domínios no 3.º ciclo, ou seja, os mesmos, mas com separação dos domínios de Leitura e Escrita; em cada domínio são indicados os objetivos pretendidos e respectivos descritores de desempenho dos alunos.

De acordo com o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro: as metas são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”.

As Metas Curriculares Português – Ensino Básico encontram-se organizadas de forma simples, com uma introdução e as Metas divididas por anos de escolaridade, sendo que do 1.º ao 2.º ano estão divididas em: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática; do 3.º ao 6.º ano, dividem-se em: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática; do 7.º ao 9.º ano, estão organizadas em: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Segue-se o Anexo, em que se encontram as listas de obras e textos referentes à Educação Literária, dividida por anos letivos.

1.5.4. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

Elaborado na sequência do disposto no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, o Programa de Português do Ensino Secundário organiza-se em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania.

O presente Programa valoriza o texto literário no ensino de Português e divide-se em seis partes: Introdução, Objetivos gerais, Conteúdos Programáticos – 10.º ano, 11.º ano, 12.º ano e Projeto de Leitura -, Metodologia, Avaliação e Bibliografia. Relativamente às Metas Curriculares, encontram-se divididas por anos: 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano e onde se

encontra referido que “os objetivos e descritores são de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem.”

No atual Programa é defendida uma perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística e que encontra a sua especificação nas Metas Curriculares que fazem parte do presente documento.

Este Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário incluem uma novidade: o Projeto de Leitura, que deverá ser concretizado nos três anos do Ensino Secundário e pressupõe a leitura, por ano, de uma ou duas obras de outras literaturas de língua portuguesa ou traduzidas para português, escolhidas da lista apresentada neste programa - onde surgem nomes como Shakespeare, Marco Polo, Mia Couto, Pepetela, Alexandre Dumas, Jane Austen, Ondjaki, Gustave Flaubert, Primo Levi, George Orwell, Marcel Proust, etc. -, representando assim, uma inovação e maior liberdade de escolha para os alunos.

1.6. Programa de Espanhol

A prática docente da disciplina de Espanhol do Ensino Básico e Secundário, é regulamentada pelos seguintes documentos em vigor:

- Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º ciclo: Vol. I, Vol. II;
- Programa de Espanhol/ Iniciação 10.º, 11.º e 12.º ano;
- Programa de Espanhol/ Continuação 10.º, 11.º e 12.º ano.

Juntamente com estes documentos normativos, são disponibilizados ao docente, como forma de apoio o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos*.

Todos os documentos acima referidos nos serviram de guia, relativamente à disciplina de Espanhol, durante a prática letiva que decorreu durante o ano letivo de 2016/2017.

1.6.1. Programa de Espanhol de Ensino Básico, 3.º ciclo

A elaboração do Programa de Espanhol decorreu da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto.

Portanto, as linhas orientadoras do mesmo enquadram-se nos grandes objetivos ou metas educacionais, consignados nos referidos documentos, procurando promover a educação nas suas três dimensões essenciais, ou seja, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.

O referido Programa encontra-se dividido em sete partes: Introdução; Finalidades; Objetivos gerais; Conteúdos - Anexo I e Anexo II -; Orientações metodológicas; Avaliação e Bibliografia. Trata-se de um documento simples e breve, sendo constituído somente por 36 páginas.

A *Introdução* apresenta-nos o documento em causa, fazendo referência às suas linhas orientadoras e aos seus princípios orientadores. Na Introdução é feita referência à língua, como instrumento privilegiado de comunicação, uma vez que tem a capacidade de representar a realidade, sublinhando a importância de se aprender uma língua estrangeira, classificando-a como um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. Considerando ainda que a capacidade de comunicar numa língua estrangeira, promove a reflexão sobre o funcionamento da língua, seja ela, estrangeira e materna.

No que respeita às *Finalidades*, são referidas o contacto com outras línguas e culturas; desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural; promoção da educação para a comunicação - enquanto fenómeno de interação social -; fomentar uma dinâmica intelectual que desperte no aluno a vontade de estar em constante atualização, tendo em vista o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, afetivas dos alunos e o desenvolvimento da autoconfiança do aluno, espírito de iniciativa, etc.

Relativamente aos *Objetivos gerais*, destacam-se a aquisição de competências básicas de comunicação na língua estrangeira; valorização da língua espanhola; desenvolvimento de capacidade de iniciativa; poder de decisão; autonomia, etc.

Quanto aos *Conteúdos*, é estabelecido a sua organização em conceitos, procedimentos e atitudes, pretendendo apresentar, de uma forma analítica, conteúdos de natureza diversa que podem e devem estar presentes ao longo de diferentes unidades didáticas, em diversos momentos e através de distintas atividades. Os conteúdos relativos aos procedimentos e às atitudes foram globalmente definidos para todo o ciclo, sendo que os conteúdos gramaticais, relativamente aos conceitos, foram estabelecidos para cada um dos anos.

Os conteúdos - conceitos, procedimentos e atitudes - foram estabelecidos para cada um dos seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Segue-se o Anexo I, onde são referidos os Atos da Fala e o Anexo II sobre os Conteúdos Programáticos, apresentando-se ambos em tabela e abrangendo o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

O quinto ponto que surge no Programa, diz respeito às *Orientações Metodológicas*, que por sua vez se subdividem em: introdução; organização de conteúdos; negociações de

objetivos e conteúdos; situações de comunicação – oral e escrita, os tipos de texto, o papel do professor e do aluno, a autonomia do aluno –; estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem e métodos de trabalho – tarefas, projetos e simulação global.

No sexto ponto, surge a *Avaliação*, que se encontra dividida em: o conceito de avaliação – princípios gerais, o objeto de avaliação e meios e instrumentos de avaliação.

O último ponto do programa é relativo à *Bibliografia*.

1.6.2. Os Programas de Espanhol do Ensino Secundário

Os Programas de Espanhol do Ensino Secundário encontram-se divididos em seis documentos: *Programa de Espanhol, nível de iniciação, 10.º ano* - homologado em 2001 -; *Programa de Espanhol, nível de continuação, 10.º ano* - homologado em 2002 -; *Programa de Espanhol, nível de iniciação, 11.º ano* - homologado em 2002 -; *Programa de Espanhol, nível de continuação, 11.º ano* - homologado em 2002 -; *Programa de Espanhol, nível de iniciação, 12.º ano* - homologado em 2004 -; e *Programa de Espanhol, nível de continuação, 12.º ano* - homologado em 2004.

Tanto os Programas relativos ao nível de iniciação como os relativos ao nível de continuação têm uma organização semelhante.

Assim, os Programas de Espanhol, de ambos os níveis, referentes ao 10.º ano dividem-se em: Introdução; Apresentação do Programa do Ciclo - que se subdivide em finalidades; objetivos gerais; visão geral dos conteúdos; competências a desenvolver; sugestões metodológicas a desenvolver e recursos -; Desenvolvimento do Programa, 10.º ano - que se divide em objetivos de aprendizagem; conteúdos; gestão do programa e sugestões metodológicas -; e Bibliografia.

No que respeita os Programas de Espanhol de 11.º e 12.º anos, níveis de iniciação e níveis de continuação, estão organizados em quatro partes, de forma sucinta: Objetivos de aprendizagem; Conteúdos – competências comunicativas, autonomia na aprendizagem, aspectos socioculturais e conteúdos linguísticos -; Gestão do Programa e Sugestões Metodológicas.

1.7. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* constitui, juntamente com a *Portfólio Europeu das Línguas*, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa. O QECR foi elaborado pelo

Conselho da Europa, no âmbito do *Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural*, tendo a versão portuguesa surgido em 2001.

Trata-se de um guia essencial para os professores de língua portuguesa e de línguas estrangeiras. “O QECR fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001:19). Por outro lado, descreve exaustivamente o que os aprendentes de uma língua deverão aprender, de modo a serem capazes de comunicar nessa língua. O QECR estabelece ainda os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida, promovendo o plurilinguismo.

Logo, o QECR está organizado em nove capítulos.

No primeiro capítulo, faz-se o enquadramento do QECR no contexto político e educativo, onde consta a sua definição, suas finalidades e objetivos, definição de plurilinguismo, qual a necessidade do QECR, as suas utilizações e os seus critérios.

No segundo capítulo é definida a sua abordagem adotada, são definidos os níveis comuns de referência de uma proficiência em línguas, aprendizagem e ensino de línguas, bem como a avaliação.

No terceiro capítulo encontram-se definidos os níveis comuns de referência, ou seja, são definidos os critérios para os descritores dos níveis comuns de referência; níveis comuns de referência; apresentação dos níveis comuns de referência; descritores exemplificativos, flexibilidade de uma abordagem em árvore; coerência de conteúdos nos níveis comuns de referência; fornece apoio para ler as escalas dos descritores exemplificativos e como utilizar as escalas dos descritores de proficiência em língua e níveis de proficiência e níveis de êxito.

No quarto capítulo é definido o uso da língua e o utilizador/ aprendente, ou seja, são estabelecidos o contexto do uso da língua; temas de comunicação; tarefas comunicativas e finalidades; atividades e estratégias comunicativas em língua e textos.

No quinto capítulo são estabelecidas as competências gerais e comunicativas do utilizador/ aprendente.

O sexto capítulo refere-se à metodologia de aprendizagem e ensino de línguas.

O sétimo capítulo diz respeito às tarefas e o seu papel no ensino de línguas, ou seja, é feita uma análise mais cuidadosa do papel das tarefas no ensino e na aprendizagem das línguas.

O oitavo capítulo aborda a diversificação linguística e currículo, no qual está englobado a avaliação e aprendizagens escolares, extra-escolares e pós-escolares.

O nono capítulo trata de questões relacionadas com a avaliação, no qual se inclui o Quadro como recurso para a avaliação e os tipos de avaliação.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. Caracterização da Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz é uma escola de serviço público, pertencente ao distrito de Évora, no qual o seu concelho tem uma área aproximada de 513,8 Km².

Em 1924 foi fundada a Escola de Artes e Ofícios de Estremoz, na altura a funcionar no 1.º andar do atual edifício do Museu Municipal, no Largo do Castelo. Entre os anos 1925 a 1929, os docentes de então, trabalhavam gratuitamente, de modo a que a instituição fosse avante.

No ano de 1930, o estabelecimento de ensino foi elevado à categoria de Escola Industrial, tendo, na altura, como designação oficial de Escola Industrial António Augusto Gonçalves. Ainda neste período, sob a direção do docente Luís Fernandes, as instalações foram transferidas para a Rua da Pena, para o edifício onde se encontra atualmente o Centro Paroquial de Santa Maria. Encontravam-se então matriculados quarenta alunos.

No ano 1948¹, foi designada de Escola Industrial e Comercial de Estremoz. Em 1952, a Escola Industrial foi provisoriamente transferida para o antigo Palácio Real do Castelo – sendo esta atualmente, a Pousada Rainha Santa Isabel. Tal situação perdurará até o ano de 1964. Por esta altura, a frequência do estabelecimento era já de quase quinhentos alunos.

Em 1962 concluíram-se as obras de construção de um novo edifício escolar. O presente edifício foi inaugurado no dia 13 de abril de 1964², durante o Mandato do Diretor Peres Claro. Na semana seguinte, procedeu-se à transferência de todo o material e equipamento para o então, novo edifício. O número de alunos matriculados era, então de seiscentos e cinquenta alunos. Durante este período, foi docente o poeta e escritor Sebastião da Gama, o qual se destacou pelos seus métodos pedagógicos inovadores.

Durante o ano letivo de 1974/75, a escola passou a ser conhecida por Escola Secundária de Estremoz, à qual foi anexada a Secção Liceal de Estremoz do Liceu Nacional de Évora - o qual já funcionava desde o ano letivo de 1971/72.

¹ <http://esrsi.edu.pt/index.php/2014-09-16-08-28-09/historia>

² <http://arquivo-ec.sec-geral.mec.pt/details?id=51311>

Em 1986, encontravam-se matriculados mil e quatrocentos alunos. No dia 2 de abril do mesmo ano, sai a Portaria que define a nova designação – Escola Secundária da Rainha Santa Isabel.

No ano letivo de 1999/00, entra em vigor o novo modelo de gestão, que obrigou à reformulação de alguns órgãos intermédios de gestão.

No ano letivo 2000/01, implementou-se a Gestão Flexível de Currículo, no sétimo ano de escolaridade, tornando-se, assim na primeira Escola Secundária, pertencente à Direção Regional de Educação, no Alentejo, com esta nova modalidade curricular.

No ano letivo de 2002/2003, foi implementado na Escola o projeto TurmaMais³. O presente projeto visa reduzir o insucesso, facto esse que foi atingido logo no primeiro ano em que foi implementado o projeto, com o sétimo ano de escolaridade, tendo o insucesso sido reduzido, em quase 20% - era de 38% e desceu para 16%.

Em 2005/06, a escola sofreu uma ampliação.

No ano letivo de 2007/08, iniciou-se o primeiro Contrato de Autonomia, celebrado com o Ministério da Educação.

Entre julho de 2009 e dezembro de 2010 a Escola Secundária Rainha Santa Isabel foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação, levada a cabo pela empresa Parque Escolar.

No ano letivo de 2010/2011, o projeto TurmaMais foi implementado em sessenta e seis escolas do país, projetando desta forma o nome da Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

No ano letivo 2012/13, celebrou-se o segundo Contrato de Autonomia – ainda em vigor.

As atuais instalações da escola cumprem as exigências de conforto, segurança e acessibilidade para todos. Além disso, possui um conjunto de infraestruturas ímpares, no que respeita o equipamento e material didático disponibilizado aos seus alunos. Tendo como principal objetivo um ensino de qualidade, a Escola Secundária Rainha Santa Isabel, detém ferramentas e materiais pedagógicos inovadores, possibilitando um ensino de qualidade em todas as áreas. Por último, todas as salas de aula estão equipadas com computador, videoprojetor, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco.

³ https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/4/ulsd062670_td_anexo_6_4_contrato_autonomia_1.pdf

2.2. Caracterização das Turmas de Português e de Língua Estrangeira – Espanhol

De modo a realizar a caracterização das turmas, solicitámos aos diretores de turma, com prévio conhecimento da nossa Orientadora – Professora Doutora Ângela Balça – e professoras cooperantes – Maria Teodora Graça e Helena Nunes, o Plano de cada Grupo/ Turma - trata-se, de um documento com os dados mais importantes sobre as turmas, onde consta toda a documentação relativo à turma. Uma vez que já existia o documento em questão na escola, não considerámos necessário efetuar questionários para o mesmo efeito, sendo que utilizámos o documento em questão.

2.2.1. Turmas de Português: Ensino Secundário – 11.º D e 11.º F

As turmas de Português eram duas: o 11.º D e o 11.º F.

A turma do 11.º D pertencia à área científico-humanístico de Línguas e Humanidades e era constituída por vinte e nove alunos, dos quais quinze pertencentes ao sexo feminino e catorze pertencentes ao sexo masculino. A turma apresentava-se motivada e atenta. Os alunos desta turma eram leitores ativos, o que se refletia nas aulas, tirando apontamentos constantemente.

A turma do 11.º F tinha como área científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas e era constituída por vinte e um alunos, dos quais, seis do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Tratava-se de alunos bem comportados, atentos e pontuais, havendo um aluno em específico, sempre bastante atento e participativo.

Os alunos em questão, de ambas as turmas, mostraram-se sempre bastante interessados e participativos nas tarefas, bem como cordiais com as professoras estagiárias. Mostraram-se especialmente motivados e participativos durante o jogo *Literatura-te*, inventado por nós.

2.2.2. Turmas de Espanhol: 3.º Ciclo – 7.º A/ B/ C e Secundário – 10.º B/ F

As turmas de Espanhol eram duas turmas agregadas, a saber: a turma do 7.º ano - formada por alunos pertencentes ao 7.º A, 7.º B e 7.º C - e a turma do 10.º ano - constituída por alunos do 10.º B e do 10.º F.

A turma do 7.º A era constituída por vinte e nove alunos, dos quais quinze pertenciam ao sexo feminino e catorze pertenciam ao sexo masculino.

A turma do 7.º B era composta por vinte e oito alunos, dos quais dez eram do sexo feminino e dezoito eram do sexo masculino.

A turma do 7.º C era formada por vinte e nove alunos, dos quais dezasseis eram do sexo feminino e treze pertenciam ao sexo masculino.

A turma do 10.º B era composta por vinte e quatro alunos, dos quais doze pertenciam ao sexo feminino e doze pertenciam ao sexo masculino.

A turma do 10.º F era constituída por vinte e dois alunos, dos quais dez eram do sexo feminino e doze pertenciam ao sexo masculino.

A turma do 10.º B/F, como turma agregada, possuía três alunos com Necessidades Educativas Especiais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, acompanhados pela professora de Apoio, Professora Margarida. No geral, eram alunos desatentos, faladores, irrequietos e desmotivados.

A turma do 7.º A/B/C - turma agregada - eram alunos, essencialmente, desinteressados, desmotivados, faladores, irrequietos e barulhentos, excetuando três alunos, que se encontravam atentos e motivados. A maior parte dos alunos possuía livros reutilizados e inclusive com as respostas dadas em anos anteriores, sendo que nos apercebemos que esse era um dos principais motivos de desmotivação e desatenção, por parte dos alunos.

Apesar dos alunos, referentes a ambas as turmas agregadas serem bastante irrequietos, sempre foram cordiais e respeitadores com as professoras estagiárias.

Devido à grande desmotivação da maior parte dos alunos, por nós observada, tentámos sempre criar atividades originais e atuais, tentando evitar, geralmente, aos manuais por eles utilizados. Assim, conseguimos ter sucesso no nosso objetivo, uma vez que os alunos se mostraram bastante motivados, empolgados e interessados, especialmente quando apresentámos o jogo *Atrévete*, criado por nós.

2.3. Projeto TurmaMais

De acordo com a Direção Geral da Educação, o Projeto TurmaMais funciona como uma plataforma rotativa de alunos - oriundos de várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades semelhantes numa determinada disciplina -, ao invés de uma turma tradicional de alunos fixos. A frequência do Projeto é temporária, sendo que é previsto que todos os alunos das suas turmas de origem, dispostos em diferentes grupos de trabalho tenham interesses e características comuns. Por outro lado, segundo o estipulado pelo Projeto, cada grupo de alunos terá um horário de trabalho idêntico ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Ainda de acordo com a Direção Geral da Educação:

Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos. Ao longo do ano, os

alunos vão entrando ou saindo da «TurmaMais», consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares que estão na turma “mãe”.

O Projeto TurmaMais teve o seu início no ano letivo 2002/2003, na Escola Secundária/ 3 da Rainha Santa Isabel, em Estremoz. Os seus principais objetivos são: melhorar o desempenho escolar de todos os alunos e promover a integração escolar dos alunos com mais dificuldade, melhorando a sua autoestima.

A TurmaMais é constituída por um número máximo de 28 alunos, originários ou não de uma mesma turma.

CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO DAS AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

3.1. Conceito de Prática de Ensino Supervisionada

Tal como consta na primeira alínea, do art. 2.º do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, disposto no Diário da República n.º 189/2016 de 30 de setembro:

1 - A Prática de Ensino Supervisionada (...) (PES), corresponde à(s) unidade(s) curricular(es) que integra(m) a componente de formação de iniciação à prática profissional, no(s) grupo(s) de recrutamento correspondente(s) a determinada especialidade do grau de mestre.

2 - A PES constitui-se como uma componente integradora da formação na área educacional geral, na área de docência, na área cultural, social e ética e na área das didáticas específicas que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a docente.

3 - As atividades a desenvolver no âmbito da PES incluem a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, bem como a prática supervisionada, nas instituições educativas cooperantes, proporcionando aos/às estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao/à docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

4 - (...) a PES corresponde ao estágio de natureza profissional, objecto de relatório final (...).

Assim, tal como se encontra estabelecido na LBSE e no ECD, hoje em dia, para se ser docente, é necessário concluir uma licenciatura em educação, de cinco anos, sendo licenciatura pré-Bolonha ou três anos, sendo uma licenciatura pós-Bolonha – que não habilita para a docência - e um mestrado em ensino, que habilitará para o exercício da profissão docente (Carolina & Tomás, 2019).

A Prática de Ensino Supervisionada corresponde a uma unidade curricular, parte dos cursos de Mestrado para o Ensino, que permitem o desenvolvimento profissional do docente. Assim, pode dizer-se que a PES faz parte da formação inicial do professor, que inclui um estágio e posterior relatório escrito, a ser defendido perante júris.

Assim, Carlos García (1999:22), cita Rodríguez Diéguez (1980:38), que afirmou que “a formação de professores nada mais é do que o “ensino profissionalizante para o ensino”” ou seja, a formação de professores ensina o futuro professor a ensinar. Segundo Ferry (García, 1999), ao contrário do que sucede na formação de outros profissionais, a formação de docentes obriga a combinar a formação académica com a formação pedagógica. Por outro lado, a formação de professores, como foi acima referido, é um tipo de formação profissional, sendo simultaneamente, uma formação de formadores.

Resumidamente, pode afirmar-se que a formação de professores é uma preparação para lecionar de forma crítica, reflexiva e eficaz, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa (García, 1999).

3.2. Reflexão e descrição da Prática de Ensino Supervisionada

As escolas não são só lugares para ensinar e pensar criticamente, são também lugares para pensar criticamente sobre o ensino.

Sirotnik

A primeira reunião que deu início à Prática de Ensino Supervisionada realizou-se no dia 4 de outubro de 2016, nas instalações do Colégio Pedro da Fonseca, da Universidade de Évora. Na primeira parte da reunião estiveram presentes dois professores orientadores: a Professora Doutora Ângela Balça e o Professor Doutor Paulo Costa; quatro professores cooperantes de Português e de Espanhol, sendo duas das professoras da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e duas professoras do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz; e cinco mestrandos, sendo que três deles iriam estagiar na Escola de Estremoz e os restantes no Agrupamento de Reguengos de Monsaraz. Na primeira parte da reunião, além de termos sido apresentadas às professoras cooperantes, foi-nos explicado como seria o nosso estágio, como deveria ser efetuado o nosso relatório e qual o seu limite máximo para entrega, tendo inclusive sido facultada alguma legislação para o efeito.

Na segunda parte da reunião, o grupo foi separado e ficámos apenas as três mestrandas, a nossa professora orientadora - Professora Doutora Ângela Balça - e as professoras cooperantes de Português e Espanhol, respetivamente – Maria Teodora Graça e Helena Nunes - que nos foram atribuídas. A Professora Doutora Ângela Balça proporcionou-nos o *Programa de Espanhol: Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo*, bem como o *Regulamento da PES*, através do DR n.º 189/2016, de 30 de setembro. Tanto a nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, bem como as professoras cooperantes, professora Teodora Graça e Helena Nunes, facultaram-nos os seus contactos telefónicos, bem como os seus correios eletrónicos.

A professora cooperante de Português, Teodora Graça falou-nos das suas turmas de 11.º ano, e fez um resumo da matéria que já havia dado e de atividades já realizadas, além de nos ter cedido o seu horário.

A professora cooperante de Espanhol, Helena Nunes *apresentou-nos* as suas turmas agregadas de 7.º e 10.º ano e entregou-nos o seu horário.

Foi marcada nova reunião com ambas as professoras cooperantes para o dia 6 de outubro de 2016, na Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, de modo a conhecermos o espaço físico, onde se iria realizar o estágio.

Nesta segunda reunião foi-nos entregue um manual escolar de português, de 11.º ano, sendo que, uma vez que não existiam manuais de espanhol suficientes, estes viriam a ser entregues mais tarde.

Ficou decidido que deveríamos começar as nossas intervenções no 2.º período. A professora cooperante de Português, Teodora Graça, referiu que os colegas do ano passado da PES apresentaram um Projeto, tendo realizado o jogo *Trivial* no 1.º período com os alunos, sobre a gramática. Projeto esse, que achámos muito interessante da parte dos nossos colegas e serviu-nos de inspiração para os jogos que viríamos mais tarde a criar para as turmas de Português e de Espanhol – *Literatura-te* e *Atrévete*.

Foram-nos dados a escolher alguns temas para a planificação e intervenção nas turmas. Por outro lado, foram apresentados os critérios de avaliação, bem como dados a conhecer os Projetos existentes na escola. Além disso, foi-nos explicado a dinâmica da escola e foram referidas pela professora cooperante, Teodora Graça, algumas visitas de estudo que se iriam realizar.

De modo a iniciar esta fase importante da PES, as professoras cooperantes orientaram-nos para termos acesso aos manuais escolares adotados para a disciplina de Espanhol e de Português, dos respetivos anos letivos. Assim, as editoras foram contactadas, através de correio eletrónico - ao que foi anexado um comprovativo de estágio, solicitado na secretaria da escola -, para que os manuais fossem enviados para o estabelecimento em questão - o que se verificou de forma célere.

No dia 12 de outubro de 2016 iniciámos a observação das aulas das professoras cooperantes, na fase formativa.

3.2.1. A importância da observação e o seu registo

Tal como José Augusto Pacheco (2000:156) refere:

“A dimensão da observação é parte integrante da formação inicial e contínua do professor”. De facto, a observação constitui a primeira fase da Prática de Ensino Supervisionada, em que o aluno irá experienciar pela primeira vez a prática docente, já não

como aluno apenas, mas como professor-aluno, o seja, professor estagiário, e, como tal, representa um papel essencial na aquisição e percepção deste novo *mundo*.

De acordo com Pacheco (2000), a observação surge como estratégia global de formação de professores, sendo que, parte de três pressupostos:

- 1) Aprender a observar para aprender a ensinar - sendo que, o ato de aprender a ensinar, continua por todo o processo de desenvolvimento do professor e trata-se de uma forma de refletir acerca do modo como se ensina;
- 2) Aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo - levando a uma busca deliberada da investigação, de modo a desenvolver novas destrezas e atitudes;
- 3) Aprender a observar para aprender a investigar – a observação é essencial para o desenvolvimento de atividades investigativas, estando o objeto de estudo centrado na sala de aula.

Tal como afirma Albano Estrela (1990:69):

“A observação de uma situação de aula constituiu o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário”.

Estrela (1990) atribui uma grande importância à observação, declarando que o professor deverá saber observar e reflexionar a respeito, de modo a poder intervir realmente, de modo fundamentado.

Segundo Albano Estrela (1990:57): “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”. Pois, a observação efetuada pelo professor estagiário, irá ajudá-lo, entre outras coisas, a perceber as reações dos alunos e logo, a conhecê-los e recolher e interpretar informações (Estrela, 1990).

Pacheco (2000) considera a observação de tal modo importante, que admite que se deve primeiro aprender a observar, para posteriormente, se aprender a ensinar. Para Pacheco, inclusive, o ato de aprender a ensinar é algo permanente, importante não só para o futuro professor, mas para o professor no decorrer de toda a sua profissão. De facto, para Pacheco (2000), aprender a observar, irá levar a uma consciencialização da parte do professor, levando-o a ser um professor reflexivo e por outro lado, a aprender a investigar.

Tal como Pacheco, também José Augusto (2000) considera a observação essencial para o professor, defendendo que a observação ajuda à tomada de decisões, uma vez que permite desenvolver destrezas, atitudes e processos de decisão, conduzindo, por isso, a uma busca deliberada da investigação.

Albano Estrela (1990:29), explica que “os objetivos gerais e específicos da observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – “observar para quê?”” Adiantando que, a definição desses objetivos, permitirá a construção do projeto de observação, implicando necessariamente:

1.º *A delimitação do campo de observação* - situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.;

2.º *A definição de unidades de observação* - a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;

3.º *O estabelecimento de sequências comportamentais* - o “continuum” dos comportamentos, o repertório comportamental, etc. (Estrela, 1990:29)

Estrela (1990:29) esclarece ainda que:

A definição dos objetivos e delimitação do campo de observação determinarão a *estratégia* a seguir, o que implica:

1.º Uma opção por determinadas *formas e meios de observação* (processos, métodos, técnicas, instrumentos);

2.º Uma escolha de *critérios e de unidades de registo* dos dados (critérios de ordem funcional ou temporal, etc.);

3.º Uma elaboração de métodos e técnicas de *análise e tratamento de dados* recolhidos (fidelidade e validade dos dados, identificação de variáveis ou de factores determinantes, etc.);

4.º Uma *preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores* (comparação entre os diversos protocolos de observação direta; análise de fotografias, “tapes” e filmes; simulação de situações de observador e de observado, etc.).

Machado et al. (2011:7) afirmam que “a sala de aula é um campo de “observações””. No entanto, os referidos autores (2011:10) reforçam a ideia de que se trata de uma técnica com um valor instrumental, em que, a “observação não é boa em si mesmo, sendo, porém boa em função do uso que lhe for dado”, admitindo que a observação deve ser complementada com outras técnicas e instrumentos de recolha de informação, uma vez que “toda a observação é interpretativa” (Machado et al, 2011:19).

Tal como é defendido no Manual de Apoio à Observação (2014), são inúmeras as vantagens de observação para os docentes: treinam o reconhecimento e identificação de fenómenos na aprendizagem; servem para apreender relações sequenciais e causais no contexto de sala de aula; aumentam a sensibilidade do docente face às reações dos alunos; treinam as incertezas face a situações de aprendizagem; treinam a recolha objectiva, a organização e a interpretação de situações de aprendizagem em sala de aula; oportunidade de se situar face aos modelos existentes; oportunidade para realizar a síntese entre a teoria e a prática; interagir com pares e melhorar a qualidade nas atividades letivas.

Apesar de existir uma grande diversidade de sistemas de observação no âmbito da investigação especificamente pedagógica, Estrela (1990), tenta sintetizá-los. Assim, segundo a *atitude do observador*, a observação, poderá ser: a) participante e não participante; b) distanciada e participada; c) intencional - ou orientada - e espontânea.

Considerando o *processo de observação*, poderá ser: a) observação sistemática e ocasional; b) armada - ou instrumental - e desarmada; c) contínua e intermitente; d) direta e indireta. Por outro lado, poderá estruturar-se, de acordo com os aspetos ou características do *campo de observação*, em: a) observação molar ou molecular; b) verbal e gestual; c) individual e grupal.

De acordo com Santos (1994), quanto ao grau de participação do observador, a observação pode ser *participante* - existe um envolvimento máximo com o observado, através da participação das atividades de grupo -, e *participada* - em que o observador pode interagir com o observado, mas sem perder o estatuto de observador -; observação *não-participante* - o observador evita qualquer tipo de interação. Existem duas formas de observação não-participante: a observação direta, em que toda a investigação é realizada no terreno, em contacto direto com o grupo de observados e o contexto envolvente; e a observação indirecta, que se baseia em fontes documentais existentes, sendo que o observador não controla a forma como esses documentos foram obtidos.

De acordo com Estrela (1990) e Santos (1994) a observação pode assim, ser sistematizada em:

- *Observação ocasional* – Costuma ser muito utilizada, tanto na investigação como na formação de professores, sendo, com frequência, uma forma de observação de classes.

Pode funcionar como uma primeira aproximação a uma problemática para, posteriormente, se fazer uma investigação mais sistematizada.

Os elementos importantes a observar durante este tipo de observação, são os participantes; o ambiente envolvente; o objetivo; os comportamentos; frequência e duração do comportamento. Estrela (1990) apresenta, inclusive, um exemplo de como deve ser feito o registo de uma observação ocasional, neste caso particular para a observação de um aluno durante a aula.

- *Observação sistemática* – Trata-se de uma observação que utiliza técnicas rigorosas, em condições suficientemente bem definidas e sempre que existe coerência dos processos e dos resultados obtidos. Por outro lado, o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado

para a recolha de dados susceptíveis de tratamento quantitativo (Estrela, 1990). Segundo Medley e Mitzel (Estrela, 1990) a notação das observações fazem-se através de: sistemas de sinais - sempre que os comportamentos são objetos de um só registo, mesmo que aconteçam mais do que uma vez - e sistemas de categorias - quando os comportamentos são objeto de registo, sempre que ocorram.

- *Observação naturalista* – trata-se de uma “observação sistematizada, realizada em meio natural” (Estrela, 1990:45). Neste caso, o investigador/observador deverá manter a distância, uma vez que esta observação assenta no princípio de não-interferência, ou seja, de não-participação. Trata-se de uma técnica que se preocupa com a precisão da situação.

A observação tem um papel fundamental na formação de professores, tal como defende Estrela (1990), sendo que ao ser feita acompanhada de grades de observação de comportamento, permite atingir graus satisfatórios de objetividade.

3.2.2. Observação das aulas em contexto

Na visão de José Augusto Pacheco (2000), a observação das aulas é o momento em que se dá início à rutura com a fase de aluno e se inicia a fase de aluno-professor. Pois, tal como refere o anterior autor (Pacheco, 2000:156): “A dimensão da observação é parte integrante da formação inicial e contínua do professor.”

Tendo como base a aprendizagem decorrente do primeiro ano de Mestrado, iniciámos no dia 12 de outubro de 2016 a fase de observação das aulas das professoras cooperantes de Português e de Espanhol, Teodora Graça e Helena Nunes, até ao mês de dezembro de 2016. Observar as aulas das professoras cooperantes foi de extrema importância, uma vez que foi o primeiro contacto com a realidade, isto é, com a experiência do que representa lecionar.

Fomos apresentadas por ambas as professoras cooperantes aos alunos no dia 12 de outubro de 2016, dia em que iniciámos o nosso processo observativo.

Foi escolhido o carácter naturalista para as observações realizadas, uma vez que permite a não-interferência e maior distanciamento.

De modo a conseguir o nosso objetivo, os registos foram efetuados sob o formato de notas de campo, que posteriormente foram transferidas para Fichas de Observação da Classe (Estrela, 1990) e Fichas de Observação do Aluno (Estrela, 1990). Estas notas de campo incluíam o registo de comportamentos dos alunos, ou seja, atitudes que chamassem mais a atenção, tais como, diálogos com os colegas durante as aulas, atitudes incorretas perante as

professoras ou os próprios colegas, forma de estar nas aulas e qualquer comportamento ou atitude que chamasse a atenção, participação ativa dos alunos e a interação entre eles. Por outro lado, os nossos registos incluíam esboços, onde ilustrámos, a disposição do espaço físico, ou seja, o quadro de giz, a secretária e cadeira do docente e as mesas e cadeiras dos alunos, bem como as suas disposições - a planta da sala -, que posteriormente organizámos e passámos para Fichas de Observação da Turma, tal como aconselha Estrela (1990). Fomos também registando as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras cooperantes, e através disso, aprendendo e refletindo.

No entanto, e embora o estágio tenha sido realizado em cooperação com as colegas da PES, as notas de campo foram redigidas individualmente, uma vez que foi essa a vontade do grupo. Consideramos que o núcleo de estagiários teria conseguido uma reflexão mais efetiva e teria aprendido mais, caso tivesse partilhado as suas observações e se tivesse havido um posterior *feedback*, relativamente aos resultados obtidos.

Quanto ao horário, foram observadas aulas de Português, às segundas-feiras e terças-feiras, das oito e meia às dez horas, no 11.º D e 11.º F, respetivamente; e quintas-feiras, das oito e meia às onze e cinquenta, no 11.º D e 11.º F. Relativamente às aulas de língua estrangeira – Espanhol -, foram observadas aulas às quartas-feiras, das dez e vinte às onze e cinco, na turma de Espanhol do 7.º ano; e às quartas-feiras, das treze horas e cinquenta e cinco minutos às quinze horas e vinte e cinco minutos, na turma de 10.º ano - constituídas pelo 10.º B e 10.º F.

3.2.3. A planificação e condução das aulas

Assim, terminado o período de observação na Prática de Ensino Supervisionada, demos início às aulas assistidas da fase formativa.

Consideramos a planificação como um recurso fundamental no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que se trata de um guia de orientação, que auxilia o professor-estagiário, ainda no início da profissão, sem qualquer experiência e ao longo da sua profissão. Segundo Santos et al. (2016), a planificação exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também de muito estudo, de modo a traduzir-se em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação, investigação e à criatividade, de modo a garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo, ir ao encontro das suas necessidades (Santos et al., 2016).

Ao elaborar a planificação, o professor prepara a sua ação, acabando por reduzir as inseguranças perante a turma e refletindo sobre a sua prática (Santos et al., 2016). No

entanto, a planificação, embora seja um documento de apoio, não é estanque, podendo ser alterada na hora. Tal como refere Manuel Patrício (2001), a planificação é uma atividade indispensável à atividade docente, devendo ser flexível e coerente com a realidade. Tal como explica Patrício (2001), trata-se de um instrumento que deverá favorecer a criatividade, tornando as aulas mais produtivas e cativantes. Assim, de modo a ser um professor criativo, este deverá: animar as suas aulas, sempre que possível, recorrendo à colaboração dos alunos; refletir sobre a utilidade das suas aulas para os alunos e torná-las interessantes; deverá questionar-se sobre quais as atividades que se podem realizar, de modo a fazer com que os alunos aprendam melhor (Patrício, 2001).

Por outro lado, Patrício (2001) sublinha a importância de investigar sobre os temas a tratar de acordo com os saberes dos alunos, levando posteriormente a uma troca de pontos de vista e tomada de decisões entre professor e alunos.

Caso se verifiquem situações de grande silêncio em aula, apatia ou agressividade, um professor reflexivo deverá ser capaz de fazer uma síntese dos problemas, analisar os comportamentos dos alunos, analisar os resultados, fazer anotações no Plano de aula utilizado e ter em conta os resultados obtidos da sua reflexão nas próximas aulas, bem como nos Planos de aula seguintes, melhorando-os e investigando de forma a obter melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos (Patrício, 2001).

Santos et al. (2016), citam Clark e Lampert (1986:44), ao referirem que o “currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”. Segundo os anteriores autores, a planificação permite, pois, aplicar os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os. Através da planificação é realizada uma previsão do que irá acontecer em aula, colocando em prática os referidos programas (Santos et al., 2016). Quando o professor planifica, ele desconstrói o currículo e adapta-o aos alunos. É na fase da planificação que são maioritariamente tomadas as decisões; são estabelecidos os objetivos; as atividades; o tempo para as realizar e os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos; os materiais necessários; os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas e são pensados os imprevistos, entre outras coisas (Santos et al., 2016).

A planificação poderá ser anual, a médio prazo e a curto prazo. Ora, no decorrer da PES, elaborámos apenas Planos a curto prazo, uma vez que as professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, nos entregaram o Plano anual já efetuado, devido ao facto do ano letivo já estar a decorrer quando iniciámos o nosso estágio. Ora, uma vez que a Planificação anual constitui a primeira fase de planeamento e preparação das aulas, é

executada num primeiro momento, pelos professores das várias disciplinas, sendo executada em grupo, através da colaboração entre pares. Este documento deverá incluir os objetivos; unidades didáticas; conteúdos programáticos; aprendizagens essenciais; o número de aulas previstas e avaliação. Uma vez que se trata de um documento genérico, a longo prazo, serve de base para a elaboração de Planos mais específicos, ou seja, Plano a médio prazo e Plano a curto prazo.

No que respeita a Planificação a médio prazo, trata-se de um documento mais específico que a Planificação anual, uma vez que planeia uma unidade de ensino, estruturando assim, um conjunto de aulas sobre um tema comum, que deverá ter por base a Planificação anual. O Plano a médio prazo deverá incluir os objetivos; conteúdos; recursos e estratégias de cada unidade de ensino.

O Plano a curto prazo é elaborado individualmente pelo professor e destina-se a ser utilizado numa aula, sendo que deverá incluir um conjunto de objetivos, conteúdos, recursos e estratégias. Trata-se de uma planificação mais pessoal e específica, embora deva ter por base a planificação anual. Caracteriza-se por ser mais flexível, uma vez que o professor poderá necessitar de alterá-la no decorrer da aula.

Assim, na Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, tivemos oportunidade de criar os nossos Planos a curto prazo, tendo por base os Programas de cada disciplina e os Planos anuais existentes, entregues pelas nossas professoras cooperantes de Português e Espanhol. De modo a planear as aulas, recorreremos a materiais diversos, entre eles, manuais diversos, gramáticas, recursos digitais e documentos reguladores de ensino, tais como os Programas das disciplinas, Metas Curriculares, QEQR, etc.

Ora, a estrutura dos Planos a curto prazo, por nós efetuados, foram realizados tendo ainda em conta as diretrizes propostas pela orientadora da Universidade de Évora, Professora Doutora Ângela Balça e pelas professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes que, inclusive nos apresentaram um modelo a ser seguido. Por outro lado, as planificações a curto prazo foram executadas em cooperação pelas três mestradas da Prática de Ensino Supervisionada, sendo que as aulas foram planeadas e cumpridas em conjunto. Embora as aulas tenham sido parceladas entre as três, qualquer uma das mestradas estava ocorrente da matéria e apta para lecionar as matérias planeadas.

As planificações e respetivos materiais foram enviados para a orientadora e professoras cooperantes com antecedência, através de correio electrónico, de modo a serem corrigidas e aprovadas.

3.2.4. A orientação

*If I have seen further than others,
it is by standing upon the shoulders of Giants.*

Isaac Newton

Tal como consta na alínea 5, do artigo 5.º do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, disposto no DR n.º 189/2016, de 30 de setembro, as competências do/a docente orientador da PES, da Universidade são:

- a) Planificar, organizar e assegurar a operacionalização das atividades contempladas no respectivo programa da PES, contextualizadas no plano de atividades e nos suportes normativos da(s) escola(s) cooperante(s) onde a mesma decorre;
- b) Reunir com os/as estudantes e os/as orientadores/as cooperantes, sempre que necessário (...);
- c) Orientar, coordenar e acompanhar o trabalho dos/das estudantes nos domínios científico e pedagógico-didático;
- d) Acompanhar a execução das atividades da PES, respeitando as orientações e a metodologia da supervisão definida pela Comissão de PES desse curso, a qual deverá incluir a supervisão em contexto lectivo, análise e discussão das aulas/ sessões de trabalho lectivo (...);
- e) Avaliar o trabalho desenvolvido pelos/as estudantes (...);

Flávia Vieira (1993:28) define *supervisão*, no contexto da formação, como “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” Segundo a autora, *supervisor* ou *orientador pedagógico* é “alguém que orienta outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado: fala-se então do “supervisor”, ou do “orientador pedagógico”.”

Já Vieira (1993:29) cita Wallace (1991:7) ao apresentar o *supervisor* como “autoridade única, juiz do pensamento e atuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir”. Por outro lado, o referido autor, considera, simultaneamente, o *supervisor* como o professor do estagiário, ou seja, como “um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.”

Pois, na ótica de Wallace (1995:110) existem duas abordagens que se podem verificar durante a supervisão clínica - embora o autor considere que não são estanques, ou seja, o supervisor pode ter características de ambas as abordagens ou usar uma abordagem, perante

professores estagiários sem experiência e usar outra abordagem diferente para professores estagiários experientes:

- *Classic prescriptive approach:*

- 1 - *Supervisor as authority figure;*
- 2 - *Supervisor as only source of expertise;*
- 3 - *Supervisor judges;*
- 4 - *Supervisor applies a “blueprint” of how lesson ought to be taught;*
- 5 - *Supervisor talks; trainee listens;*
- 6 - *Supervisor attempts to preserve authority and mystique.*

- *Classic collaborative approach:*

- 1 - *Supervisor as colleague;*
- 2 - *Supervisor and trainee or teacher as co-sharers of expertise;*
- 3 - *Supervisor understands;*
- 4 - *Supervisor has no blueprint: accepts lesson in terms of what trainee or teacher is attempting to do;*
- 5 - *Supervisor considers listening as importante as talking;*
- 6 - *Supervisor attempts to help trainee or teacher develop autonomy, through practise in reflection and self-evaluation.*

Ou seja, segundo Wallace (1995) os orientadores poderão apresentar dois tipos de abordagens: a *abordagem prospetiva clássica* – em que o orientador é visto como uma figura de autoridade, que avalia e quer que tudo seja feito à sua maneira, não estando disposto a ouvir a opinião do professor estagiário - e a *abordagem colaborativa clássica* – em que o orientador assume uma atitude de colega para com o professor estagiário, partilhando experiências entre si, aceitando que o estagiário escolha a sua forma de lecionar e ouvindo a sua opinião, ajudando-o a ser autónomo e reflexivo.

Wallace (1995) refere ainda que a maior parte dos autores repudiam a *abordagem prospetiva clássica* na supervisão, embora muitos estudiosos admitam que, devido à inexperiência do professor estagiário, tal abordagem permite dar-lhe segurança, uma vez que precisam que o orientem e digam o que fazer.

Em suma, tanto Wallace (1995) como Vieira (1993) descrevem o orientador como alguém com um duplo papel: por um lado, representa a autoridade para o professor-estagiário, visto por este como um juiz e, conseqüentemente, como um seu avaliador e por outro lado, é visto como o seu professor, logo, como um exemplo a seguir, como um guia, um professor com bastante experiência e um mentor, alguém que lhe dá conselhos e a ajuda a melhorar.

Segundo Alarcão e Tavares (2003:16), *supervisão de professores* pode ser definido como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado,

orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Segundo Alarcão e Tavares (2003), as principais tarefas do supervisor são: desenvolver no professor estagiário o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; contribuir para um bom clima afetivo-relacional; criar condições de trabalho e interação, possibilitando o desenvolvimento humano e profissional dos futuros professores; criar condições para que os futuros professores mantenham e desenvolvam o gosto pelo ensino e pela formação contínua; analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc; planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer as estratégias adequadas; observar; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de ação a seguir; criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

Assim, o orientador da PES bem como os professores cooperantes desempenham um papel fundamental para o professor estagiário, uma vez que são quem nos guia, quem nos *leva pela mão*. Alarcão e Tavares (2003) consideram que a ação do supervisor, destina-se essencialmente a ajudar o professor estagiário a crescer e a ensinar os seus alunos, ajudando o futuro professor durante a PES a manter um bom clima afetivo e especialmente, ajudando-o a aprender a ensinar e desenvolver o gosto pela profissão docente.

É através dos supervisores que temos o primeiro contacto real com a escola e com os alunos, ou seja, é com os supervisores que começamos a aprender a ser professores. Segundo García (1999), na PES o professor estagiário tem um *choque de realidade*, uma vez que se trata de um período repleto de tensões, inseguranças e falta de confiança em si mesmo como docente e ao mesmo tempo como aluno. São os supervisores que nos encaminham, ensinam a planificar e organizar a matéria e as atividades e nos ajudam a superar os medos e as inseguranças. Tal como defende Nóvoa (1997:67) “a figura de mentor, isto é, um professor com larga experiência docente que dará o seu apoio aos professores principiantes e com eles desenvolverá ciclos de supervisão clínica”.

É com os orientadores que aprendemos a ensinar, tal como refere também Alarcão (2005:94), referindo-se ao modelo de Wallace “o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos.” É certo, porém, que para ser um professor reflexivo, não basta

imitar os seus *mestres*, é necessário investigar e refletir continuamente. No entanto, quando não se tem experiência, é muito importante ter como modelo os nossos orientadores.

A Prática de Ensino Reflexiva serve para nos confrontar com a realidade, permitindo fazer experiências, cometer erros, refletir sobre estes e fazer melhor (Alarcão, 2005). Segundo, Isabel Alarcão (2005:98) “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação.”

Portanto, entende-se que o supervisor, além de ser um *mestre*, a quem observamos e com quem aprendemos, é também um facilitador que nos ajuda a refletir, confrontando-nos com problemas reais e nos apoia, apesar dos erros.

Assim, como orientadora por parte da universidade, tivemos a Professora Doutora Ângela Balça, que foi a nossa *mestre*, guia, conselheira, crítica, apresentando-nos a legislação e documentos necessários, apoiando-nos e incentivando sempre com os seus conselhos, apreciações e compreensão, tendo sempre o cuidado de desenvolver o nosso gosto pelo ensino, transmitindo-nos segurança e conforto, inclusive nos momentos de maior tensão, onde nem sempre as aulas correram como planeámos. Ao longo da nossa PES, reunimo-nos por diversas vezes, de modo a discutirmos e planearmos as nossas aulas. Inclusive, após a realização do estágio e durante a génese do Relatório da PES, a Professora Doutora Ângela Balça sempre mostrou o seu apoio, amparo, compreensão, paciência, perseverança e incentivo contínuo, bem como os seus conselhos e sugestões.

A orientação dada pela Professora Ângela Balça foi sempre muito atenta, pautada por sugestões, ajudando-nos, inclusive, a trabalharmos em conjunto, aceitando as nossas diferenças e transformando-as em vantagens, aumentando desse modo a nossa união e contribuindo para um bom ambiente afetivo e relacional.

Após as aulas assistidas, apesar de muitas inseguranças e nervosismo, a nossa orientadora tentou sempre dar relevância aos aspetos positivos e só depois fazer críticas construtivas, essenciais para melhorar a nossa prestação no futuro, de modo a refletirmos sobre a nossa atuação. Foram igualmente dados conselhos sobre o próprio Relatório de PES, onde nos orientou e encaminhou, ajudando-nos a ser perseverantes e não desistir, apesar das dificuldades que pudessem vir a surgir.

Relativamente às professoras cooperantes, a Professora Maria Teodora Graça e a Professora Helena Nunes, foram quem nos ajudou a sentir à-vontade no ambiente escolar, sendo que nos apresentaram às turmas onde iríamos trabalhar e a toda a comunidade escolar, tendo com isso reduzido as nossas inseguranças e tensões, uma vez que nos sentimos bem

recebidos e aceites. Mostraram-nos igualmente todo o meio físico envolvente – salas de aula, secretaria, reprografia, biblioteca, bar, refeitório, auditório, etc. -, ajudando-nos a conhecer melhor todo o meio escolar e possibilitando-nos usufruir e beneficiar de todas as suas possibilidades.

As professoras cooperantes permitiram e incentivaram as nossas observações durante a PES, bem como as nossas aulas assistidas, apresentando todo o seu apoio, conselhos e ensinamentos. Foram as nossas professoras-modelo, uma vez que nos ensinaram a estar em sala de aula, auxiliaram-nos a planificar as aulas, fornecendo-nos todo o tipo de material necessário, inclusive a senha do computador no Departamento de Línguas.

As professoras cooperantes apoiaram-nos durante todo o estágio, apesar das nossas muitas incertezas, medos e inseguranças, fortalecendo-nos e fazendo-nos sentir mais seguras.

Foram-nos possibilitadas dar mais aulas assistidas do que as inicialmente planeadas, de modo a nos sentirmos mais seguras e mais aptas.

Desde o início que fomos totalmente integradas na escola, tendo sido convidadas para participar em várias atividades no meio escolar, tais como no Dia da Rainha – dia em que nos vestimos à moda antiga e participámos no desfile, almoço e demais atividades; o Dia da Poesia, em que participámos; Semana de Leitura, que decorreu em paralelo com a Feira do Livro na Biblioteca Escolar – onde tivemos oportunidade de colaborar com a professora bibliotecária, Marta Matos; Sessão de Leitura – em que nos foi possível recitar uma poesia na língua alemã.

Por outro lado, participámos em várias visitas de estudo, entre as quais, a visita de estudo a Gouveia – Museu do pão, Biblioteca de Gouveia com o espólio de Vergílio Ferreira –, Melo – casa de Vergílio Ferreira. Graças a todas atividades em que nos vimos envolvidas, além de terem contribuído muito para a nossa cultura e aprendizagem, ajudou-nos a sentir ainda mais envolvidas na comunidade escolar.

Finalmente, posso afirmar que tanto a nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, como as nossas professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, contribuíram bastante para a nossa motivação, empenho, perseverança, aprendizagem e reflexão. Graças aos seus *feedbacks*, conselhos e ensinamentos, fomo-nos construindo como as profissionais que queremos ser.

Supervisionar não é apenas avaliar, é sobretudo direcionar, guiar, apoiar, analisar, ensinar a fazer melhor, aceitando os erros, fazendo sobressair os aspectos positivos, em suma, *supervisionar* é ensinar a ensinar.

Lecionar pela primeira vez, apresentar-se perante uma turma, implica necessária e obrigatoriamente, a articulação da teoria com a prática (Pacheco, 2000), o que envolve muitas inseguranças, incertezas, dúvidas e tensões, por isso é tão importante que o aluno-professor, ou seja, o professor estagiário esteja acompanhado por excelentes supervisores, que não o deixem desistir à primeira dificuldade e insistam nas suas capacidades - que muitas vezes, nem o próprio se dá conta!

3.3. Avaliação de aprendizagens

O processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores.

António Nóvoa, 1997

De acordo com a *Real Academia Española* (2001:1012), *avaliar* é “*Acción y efecto de evaluar; estimar, apreciar, calcular el valor de algo; Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*”.

Antigamente, a avaliação representava uma parte essencial do ensino tradicional, em que o erro era indicador de falta de estudo e, logo, indicador de uma não aprendizagem. Na verdade, há tempos atrás, o insucesso educativo era da total responsabilidade do aluno.

De acordo com Rosado e Colaço (2002:11), o sistema de avaliação implementado actualmente em Portugal, baseia-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, tendo como princípios: “a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a correcção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares.”

Ainda, segundo Rosado e Colaço (2002:12), a LBSE orienta para que a avaliação seja “um meio de promoção e desenvolvimento pessoal e não como um meio de selecção ou de exclusão social.”

Ainda de acordo com Rosado e Colaço (2002:19), “avaliar é estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa.” Assim sendo, chegámos à conclusão que avaliamos constantemente, sem muitas vezes sequer nos apercebermos, tratando-se de uma atividade humana constante. “Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação por parte dos seres humanos.” (Rosado & Colaço, 2002:19).

De acordo com a alínea a) do art.º 1.º, o Despacho normativo n.º 1 F/2016, regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos

alunos do Ensino Básico, tendo por referência os documentos curriculares em vigor. Assim sendo, o art.º 3.º, n.º 1 do Despacho normativo n.º 1 F/2016 determina que: “A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor.” Por outro lado, o art.º 3.º, n.º 3 do referido Despacho normativo define que:

A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Já o art.º 23.º do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, que visa estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, estabelece que:

- 1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas.
- 2 - A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

Assim, de acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril e com o Despacho normativo n.º 1 F/2016, a *avaliação* deve ter como principal objetivo melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, devendo constituir um processo contínuo.

Também Pacheco (2000:167) considera a avaliação como “um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma ação de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino”. De facto, a avaliação pode ser considerada um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que se for bem direcionada e aplicada, pode contribuir para melhorar tanto o professor - seja a nível pessoal como profissional, pois refletindo acerca dos resultados obtidos através da avaliação, o professor irá melhorar a sua forma de ensino -, quanto o aluno, que através da avaliação irá se aperceber da evolução do seu trabalho.

Na ótica de Strecht-Ribeiro (1990:76), a “avaliação deveria consistir em verificar se o aluno é ou não capaz de realizar um determinado número de tarefas, falando assim de avaliação integrada”. Além disso, Strecht-Ribeiro (1990) atenta que *avaliar a aprendizagem* é também avaliar o ensino e os resultados obtidos, sendo que o considera um instrumento bastante benéfico, pois bem direcionado, ajuda os alunos a aprender melhor e os professores, a ensinar melhor. Por essa razão, Strecht-Ribeiro (1990) considera ensino, aprendizagem e avaliação, estreitamente interligadas.

De acordo com Borralho (comunicação pessoal, setembro, 2016): “A avaliação pode contribuir para melhorar muito a qualidade das aprendizagens dos alunos”, sendo que, “são os alunos com mais dificuldades que mais beneficiam da avaliação para as aprendizagens”.

Por outro lado, Philippe Perrenoud (2008:96), “*antes de evaluar, la escuela constituye un lugar de enseñanza y aprendizaje.*” De facto, apesar do papel importante que a avaliação possui na escola, é a aprendizagem que constitui o principal foco de um professor. Também o Professor Borralho (2016) defende que devemos “avaliar para melhorar o ensino e a aprendizagem”.

No entanto, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, surgiram mudanças na avaliação, sendo que, de acordo com Rosado e Colaço (2002:11), as principais mudanças foram:

O reforço da função formativa de avaliação; o desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos; avaliação interna no final de cada ciclo de ensino; o carácter excepcional de retenção; o reforço do papel dos alunos e dos encarregados de educação; a avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória e do ensino secundário; a dualidade da certificação e a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino.

Ainda no seguimento do alargamento do ensino obrigatório e as consequentes mudanças que se têm desenvolvido na escola devido a tal situação, seria importante, na opinião de Perrenoud (2008), a utilização de uma avaliação diferenciada, uma vez que o próprio ensino obrigatório obriga os alunos a um currículo imposto, sem lhes dar possibilidade de escolha. Exatamente, por essa razão, há muito que se desenvolve entre os profissionais de ensino, alternativas quanto à avaliação tradicional.

Tal como Rui Lima (2017) evidencia, uma Escola do século XXI não se deve focar exclusivamente na avaliação sumativa dos alunos, ou seja, essencialmente nos resultados dos alunos. Uma escola de futuro deve ter em atenção ao contexto socioeconómico do aluno e vê-lo como um indivíduo único, com a sua própria personalidade, as suas próprias motivações, os seus próprios fatores sensoriais, cognitivos e sociais.

Tal como refere Carmen Fonseca Mora (2002:15), ao citar Gardner “*not all people have the same interests and abilities; not all of us learn in the same way*” (1993:10). Assim, sabendo que todos somos diferentes e não aprendemos de igual forma, torna-se importante fugir à *tentação* de avaliar todos os alunos do mesmo modo (Lima, 2017). Segundo esta premissa, torna-se evidente que a avaliação deva assumir, essencialmente, um carácter formativo e flexível, tendo como objetivo o sucesso da criança e não a sua retenção, como sucede muitas vezes com uma avaliação, de natureza sumativa (Lima, 2017).

Segundo Rosado e Colaço (2002:90):

A avaliação, qualquer que seja a modalidade considerada, tem um papel fundamental no desenrolar do processo de ensino – aprendizagem. Da sua qualidade depende, muitas vezes, o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos, a continuação dos estudos ou o abandono escolar precoce, com todas as implicações pessoais e sociais que daí possam advir para os sujeitos.

Atualmente, o professor utiliza a avaliação diagnóstica, no início de uma unidade temática, para determinar os conhecimentos que o aluno possui e que são fundamentais à construção das aprendizagens seguintes; a avaliação formativa, durante o processo de ensino/aprendizagem, de modo a fundamentar as atividades de remediação, orientando o ensino e facilitando a aprendizagem; e a avaliação sumativa, utilizada no final de uma unidade temática ou curricular, como forma de medir a distância a que o aluno ficou dos objetivos previamente definidos, isto é, é uma forma de levar o professor a refletir e perceber se terá de mudar a sua forma de ensino.

A avaliação deve basear-se segundo os princípios de coerência, da integração, do carácter positivo, da diversidade e da postura, ou seja, deverá ser parte integrante da aprendizagem, sendo um processo contínuo e parte do processo de aprendizagens. Por outro lado, a avaliação deve ser orientada para o que o aluno já sabe ou consegue fazer. Segundo o princípio da diversidade, devem recorrer-se a variadas fontes e não apenas a um instrumento de avaliação.

Segundo Reshma S. (s.d.) *avaliar é:*

A process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives. Evaluation is a systematic process of determining the extent to which educational objectives are achieved by pupils. Evaluation includes both qualitative and quantitative plus value judgments concerning the desirability of that behaviour.

Assim, numa avaliação de aprendizagens, de acordo com Reshma (s.d.) deixa de ser o aluno, o único a ser avaliado, sendo que também o professor o é. De facto, na visão da anterior, o comportamento do professor - a sua personalidade, a sua forma de lecionar, etc. - afetarà a forma como o aluno irá aprender.

De acordo com Roldão e Ferro (2015:570): “A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar.”

Ainda de acordo com Roldão e Ferro (2015:577):

“A avaliação constitui, assim, no dizer de Miguel Zabalza, uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos”.

Na avaliação, no que respeita ao âmbito educativo, porém, é necessário verificar de maneira mais objetiva possível, quais são as dificuldades dos alunos e qual a origem dessas dificuldades, de modo a melhorar o ensino e atingir os objetivos (Rosado & Colaço, 2002). Desse modo, ao falar-se de avaliação educacional, fala-se de um processo planeado, sistemático que faz parte do processo educativo. Ainda de acordo com os autores citados, a avaliação das aprendizagens tem um papel muito importante no processo educativo, sendo igualmente importante para o professor e para os alunos: é importante para o professor, pois permite saber se o conhecimento foi eficaz e foi adquirido; e é igualmente importante para os alunos, porque informa-os da sua evolução e qual o nível alcançado. Rosado e Colaço (2002) evocam Arends (1997), defendendo que a avaliação tem como objetivo principal aperfeiçoar os processos educativos, tornando a avaliação essencial ao ensino, uma vez que a avaliação tem uma função pedagógica e social.

A avaliação continua a ser ainda bastante centrada no professor - na maior parte dos casos -, ocorrendo apenas no final dos períodos letivos e baseando-se, essencialmente, em testes escritos, sem a participação ativa dos alunos. Por essa razão, os sentimentos vivenciados pelos alunos, em relação à avaliação, são predominantemente negativos, repletos de nervosismo e ansiedade. Segundo Rosado e Colaço (2002), continua a não existir ainda uma cultura de avaliação formativa, pelo menos que seja visível para os alunos, algo preocupante, uma vez que esta é, segundo a nossa opinião a mais importante. Na verdade, na escola continua a existir uma cultura de avaliação sumativa - que comporta mais ansiedade aos alunos e, sozinha, não permite aos professores conhecer os verdadeiros conhecimentos dos seus alunos, sendo necessário para isso, utilizar a avaliação diagnóstica e avaliação formativa e/ ou restantes métodos de ensino.

Em suma, devemos contribuir para uma mudança efetiva na escola, criando um novo sistema de avaliação, que tenha em conta as características individuais de cada aluno (Rosado & Colaço, 2002). Por outro lado, é essencial centrar o processo de ensino no aluno, de modo a que se passem a utilizar diferentes técnicas e métodos de ensino - trabalhos de grupo, de pesquisa, de projeto, etc. -, ou seja, novos instrumentos de avaliação, que tragam uma carga menos negativa para o aluno.

CAPÍTULO IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

4.1. Descrição e reflexão das aulas lecionadas

Consideramos que a Prática de Ensino Supervisionada foi a base estruturante do nosso desenvolvimento profissional, pois só com a PES *entrámos* no mundo da comunidade escolar.

Inicialmente e tal como refere Carlos García (1999), sofremos um *choque de realidades*, tal como sucede à maior parte dos candidatos a professor, uma vez que entrámos neste mundo que, embora já conhecido por nós enquanto alunos, é totalmente desconhecido para nós, enquanto professores estagiários.

Na nossa opinião, apesar de ter sido um período repleto de tensões e expectativas, salvou-nos a ajuda, o apoio e os conselhos da nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes. Consideramos também muito importante, apesar de por vezes terem sucedido divergências de opiniões, o apoio entre o núcleo de estagiárias.

4.1.1. Descrição das aulas de Português

Após vários momentos de observação, essenciais para conhecer as turmas e o meio escolar, bem como permitir uma profunda reflexão sobre a forma como queríamos exercer a nossa atividade, deu-se início à execução da Prática de Ensino Supervisionada.

Assim, a primeira aula de Português a ser lecionada em regime de codocência, decorreu durante o segundo período, no dia 6 de janeiro de 2017, tendo sido dada inicialmente ao 11.º D, como uma forma de ensaio e, no tempo seguinte, ao 11.º F. Uma vez que nos foi permitido observar as turmas em questão durante vários meses, realizar o jogo *Literatura-te* com as turmas, bem como participar com a turma numa visita de estudo, já havia algum à-vontade com as turmas em questão e já se conheciam os alunos pelos seus nomes - tal como refere Elza Mesquita (2011:96) “no reconhecimento da individualidade torna-se importante «saber o nome dos alunos» para que estes possam «sentir uma relação de confiança»” -, o que facilitou o vínculo com as turmas.

Para a aula em questão, o conteúdo programático a lecionar foi a *Unidade 3 – Amor de Perdição*. Portanto, com base no Plano anual de Português, referente ao ano letivo 2016/2017, cedido pela professora cooperante, Maria Teodora Graça e no Programa e nas Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário (2014), bem como no manual utilizado em aula – *Entre Nós e as Palavras II* (2016) - e demais bibliografia, elaborámos o Plano a curto prazo

- Apêndice 1 -, que nos serviu de guia para a aula. Efetuámos o Plano, de modo a tornar a aula e o tema mais estimulante e motivador para os alunos, procurando sempre estabelecer uma interação com eles.

De início, foi feita a ponte entre a última aula, lecionada pela professora cooperante, Professora Teodora Graça. De seguida, tentámos motivar os alunos, dialogando com eles. Procurámos sempre captar o máximo de atenção possível dos alunos, pelo que recorremos a materiais audiovisuais, no caso, *PowerPoint* - apêndice 2. Após feita a introdução e apresentação e do tema, foi entregue aos alunos uma Ficha Informativa 1 - apêndice 3 -, algo que considerámos que ajudaria a mantê-los concentrados. Como tal, os alunos mostraram-se motivados e atentos, sendo que um dos alunos voluntariou-se para ler a ficha anteriormente mencionada e os seguintes participaram após solicitados. Após a realização da Ficha mencionada, procedeu-se à sua correção. Depois de haver uma troca de ideias com os alunos, estes mostraram-se muito comunicativos, interessados na obra e bastante entusiasmados. Entregámos posteriormente, a Ficha Informativa 2 - apêndice 4 - aos alunos, solicitando uma primeira leitura em voz alta e, posteriormente, o seu preenchimento. Foi feita a correção da ficha. Pedimos para os alunos lerem parte da obra em questão, os quais o fizeram voluntariamente e com muito gosto.

A segunda aula a ser descrita ocorreu no dia 9 de maio de 2017, onde lecionámos, em regime de codocência, ao 11.º F, o conteúdo programático referente à *Unidade 5 – Sonetos Completos de Antero de Quental*. Para efeito, procedemos a uma busca e investigação, de modo a encontrar uma forma dinâmica de iniciarmos o tema. Tal como referimos na descrição da primeira aula, e à semelhança dessa, elaborámos um Plano a curto prazo - apêndice 15 -, tendo em conta o Programa e Metas Curriculares de Português, referentes ao ensino secundário, bem como o manual utilizado, que nos serviu de guião e onde tentámos tornar a aula o mais motivadora possível.

Assim, após acolhermos os alunos, procedemos à visualização de um vídeo retirado do Programa *Got Talent Portugal*, da RTP1, de março de 2017. No vídeo referido, um jovem de 18 anos recita o poema *Máscaras d'Orpheu*, de Napoleão Mira. Os alunos ficaram bastante surpreendidos com o vídeo e atentos. Ao terminar a visualização do vídeo, foi feita uma sensibilização aos alunos para o tema, tentando uma aproximação com os alunos, relativamente à poesia. Porém, os alunos mostraram-se, no geral, desmotivados. Foram, feitas questões motivacionais, relativamente ao conteúdo programático, onde já se denotou uma maior participação dos alunos e maior descontração.

Entretanto, foi feita a apresentação de Antero de Quental e da sua poética, através de um *PowerPoint* - apêndice 16 - preparado por nós, o qual foi lido, ao mesmo tempo que foram sendo colocadas questões e explicadas as dúvidas aos alunos. Seguidamente, foi entregue uma Ficha Formativa - apêndice 17 - aos alunos, que pedimos que fosse preenchida em 20 minutos. Passado o tempo dado aos alunos, procedeu-se à sua correção através de *PowerPoint*. Para finalizar, fez-se a exploração do poema *Tormento do Ideal*, tendo sido feita a sua análise detalhada. Foi pedido aos alunos que treinassem em casa, a leitura do poema *O Palácio da Ventura*, que iria ser tratada na próxima aula.

No final da aula, entregámos aos alunos e professora cooperante, Teodora Graça, marcadores de livros - apêndice 18 - realizados por nós, destacando *O tormento do ideal*.

4.1.2. Análise reflexiva da aula

Relativamente à primeira aula por nós lecionada, no dia 6 de janeiro de 2017, consideramos que houve apoio e entendimento entre o núcleo de estagiários, levando a uma boa planificação da aula, com material bastante motivador para os alunos.

No entanto, devido a algumas inseguranças e falta de prática, cremos que houve alguma dificuldade na gestão do tempo. Também devido à inexperiência e nervosismo, houve momentos em que tentámos motivar os alunos e cativá-los, colocando questões, mas acabámos por ser nós a dar as respostas, sempre preocupadas em gerir o tempo. Após reflexão acerca das aulas lecionadas, julgamos que deveríamos ter dado mais tempo aos alunos para responder às nossas questões e ter dado pistas, de modo a que os próprios alunos conseguissem chegar às respostas por si mesmos. Caso o nervosismo e a insegurança o tivessem permitido, teríamos ouvido mais os alunos e não teríamos estado tão preocupadas com o cumprimento do tempo.

No que se refere à aula lecionada ao 11.º F, no dia 9 de maio de 2017, consideramos que conseguimos lecionar uma aula bastante dinâmica e interativa. Porém, pensamos que se deveria ter tido mais atenção às opiniões dos alunos, pois tudo o que o aluno diz deve ser valorizado, sendo que houve um dado momento, em que o núcleo de professoras estagiárias perguntou se Antero era romântico, ao que um aluno respondeu positivamente. No entanto, em vez de ter respondido *não*, deveríamos ter dito algo como: *Poderíamos pensar isso, de facto*; ou *Pois, em determinados momentos, parece de facto ser romântico*; ou ainda, *Sim, de facto, dá essa ideia*. Enfim, deveríamos ter contornado a questão, mesmo não estando o aluno, eventualmente, correto. Mas de um modo subtil, agradecendo a sua participação, sem nunca

responder: *Não!* Considero que esse foi um grande erro nosso, pois o professor deve valorizar sempre a resposta do aluno, agradecer a sua participação e tentar aproveitar a sua resposta, de algum modo.

Noutro momento, ainda relativamente ao tema, o aluno participou numa alusão a que Antero poderia estar a rezar e, uma vez mais, a sua resposta foi desvalorizada, devido a ser um ponto de vista subjetivo e pessoal. Julgamos que todas as respostas devem ser valorizadas, independentemente de serem pessoais ou não, pois todo o ponto de vista deve ser levado em consideração, uma vez que revela interesse por parte do aluno.

Devido à nossa inexperiência, é de nossa opinião que houve alguma dificuldade em gerir bem o tempo. Por causa da nossa falta de confiança e ansiedade, houve a utilização de alguns bordões linguísticos, que, embora se tenham tentado evitar, inconscientemente, sucederam ocasionalmente.

Por vezes, não conseguimos perguntar se tinham dúvidas, devido à inexperiência na gestão do tempo.

Embora estivéssemos atentas aos alunos, não nos apercebemos que havia um aluno que se encontrava sentado de lado, para onde os materiais foram projetados, pelo que terá tido algum incómodo ou dificuldade em visualizar os materiais expostos. Apenas tomámos consciência da situação, depois da aula, em reunião com a nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e com a professora cooperante Teodora Graça, tendo sido advertidas para a questão pela nossa orientadora, Professora Balça, a quem agradecemos, pois a partir desse momento ficámos mais sensibilizadas para tal situação.

Após refletirmos sobre a aula, reconhecemos que deveríamos ter resumido o nosso *PowerPoint*, de modo a tornar a aula mais motivadora e a gerir melhor o tempo. Na altura, considerámos que seria importante tentar transmitir também alguma cultura geral, além do tema em causa. No entanto, reavaliando a aula, parece-nos que a extensão dos diapositivos acabou por prejudicar, de certa forma, a gestão do tempo.

Agradecemos à nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e às professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, que sempre nos ajudaram bastante com as suas críticas, ajudando-nos a refletir e a melhorar a nossa forma de lecionar.

Creemos que é normal um professor estagiário cometer alguns erros, uma vez que se trata de uma nova etapa da sua vida, em que ainda está a aprender a ensinar e ainda lhe falta a experiência. Será importante, sim, aprender com os seus erros, ter a humildade de admiti-los e refletir, de modo a evitá-los da próxima vez, tornando-se com a experiência um melhor professor.

4.1.3. Descrição das aulas de Espanhol

Na disciplina de Espanhol, à semelhança das aulas de Português, foi possível observar os alunos durante alguns meses e criar laços com os anteriores, tendo para isso contribuído bastante, a realização do jogo *Atrévete* com as turmas.

Assim, iniciámos então, na disciplina de Espanhol, uma nova fase, a fase das aulas assistidas. Para esse efeito, seleccionámos duas aulas, que iremos descrever e fazer, posteriormente a sua reflexão.

A primeira aula de espanhol a ser descrita, refere-se ao dia 15 de março de 2017. A aula em questão refere-se à *Unidad 6 – Sabores Hispanos*, lecionada à turma agregada do 10.º B/F. Tal como foi feito para as aulas de Português, investigámos e planeámos em conjunto diversos materiais, com o objetivo de dinamizar as aulas, de modo a motivar os alunos para a disciplina em questão e sempre com o objetivo de colocar os alunos a falar o espanhol, sendo que todos os nossos pedidos eram sempre feitos em espanhol e não em português, como sucede com frequência nas aulas de língua estrangeira, onde a oralidade não é levada a sério, tal como refere Feytor Pinto (2003:114) “o oral enquanto objecto de ensino é negligenciado”.

Assim, em regime de codocência, elaborámos o Plano a curto prazo, ou seja, o *Plan a corto término* - apêndice 27 -, tendo como guias o Plano anual de Espanhol, o Programa e Metas Curriculares: ensino secundário e o QEQR, o manual *Endirecto.com 4* (2013) e demais bibliografia. Preparámos também um *PowerPoint* - apêndice 28 - e *Ficha de Trabajo* - apêndice 29.

Após fazermos a chamada dos alunos e após escrevermos o sumário, iniciámos a aula com um diapositivo de *PowerPoint*, onde constava uma imagem com vários ingredientes, que servia para introduzir o tema. Após se aperceberem de que se tratava de um prato tradicional espanhol, os alunos tentaram adivinhar o nome do prato. Após os alunos descobrirem que se tratava de uma *Paella de mariscos*, procedeu-se à visualização do vídeo - em língua espanhola -, que ensinava a fazer a receita. Ao terminar de ver o vídeo, as professoras estagiárias mostraram aos alunos um diapositivo com imagens dos ingredientes necessários para fazer a *Paella de mariscos*, tendo pedido aos alunos que os identificassem em espanhol, oralmente. Posteriormente, foi pedido aos alunos que tentassem descrever a receita, oralmente. Tarefa, que os alunos cumpriram, com bastante motivação e de forma voluntária, apesar de algumas dificuldades iniciais, que se depreendia com a falta de hábito de praticarem a oralidade, sendo que, conseqüentemente, por vezes, confundiam a língua espanhola com a materna, devido à proximidade das línguas. No entanto, o nosso principal objetivo foi cumprido, que era levar os alunos a falar espanhol e perderem a vergonha e o medo de arriscar.

Outra tarefa que fizemos, com o objetivo de praticar a oralidade, foi perguntar aos alunos que pratos espanhóis conheciam, sendo que através de uma *chuva de ideias* conjunta, ou seja, de um *Brainstorming*, se iam apontando os pratos que os alunos referiam, no quadro. Após concluída a tarefa anterior, questionámos os alunos sobre se conheciam outras bebidas ou pratos, oriundos de outros países hispânicos.

De modo a conhecer alguns pratos hispânicos, entregámos aos alunos uma *Ficha de Trabajo*, em que os alunos teriam de completar o primeiro exercício, sendo que a correção foi feita com o apoio de *PowerPoint*. De seguida, foi pedido aos alunos que preenchessem um quadro com os nomes dos pratos a que correspondiam as descrições. Foi posteriormente corrigido, oralmente, novamente com o apoio do *PowerPoint*. Terminada a correção, pedimos voluntários para ler o texto do terceiro exercício, tarefa que foi feita com motivação, sendo que com o exercício foram introduzidas algumas expressões idiomáticas. Após a leitura do texto em voz alta, pelos alunos, procedeu-se à resolução dos exercícios 3.1. e 3.2., oralmente, com a participação dos anteriores. Seguiu-se a resolução do exercício 3.3., em que se deram alguns minutos aos alunos para o fazerem. Posteriormente, procedeu-se à sua correção, após o qual se questionou se os alunos tinham dúvidas sobre alguma expressão idiomática. Seguiu-se o quarto exercício, em que foram dados a conhecer outras expressões idiomáticas, relacionadas com os alimentos, em que deveriam relacionar o significado com as expressões idiomáticas. Após o tempo estipulado, foi feita a correção do exercício com a ajuda do *PowerPoint*, sendo que no final se questionaram os alunos sobre se conheceriam mais algumas expressões idiomáticas e se teriam dúvidas.

Com a ajuda da *Ficha de Trabajo*, os alunos aprenderam ainda a expressar acordo e desacordo, sendo que o exercício 5 foi feito com o apoio do *PowerPoint*. Após o preenchimento do quadro, foi pedido aos alunos que preenchessem as alíneas do exercício 5.1. Depois da sua resolução, procedeu-se à sua correção, oralmente, com a participação dos alunos.

Após terminada a aula, foi pedido aos alunos, a resolução de alguns exercícios do *Libro del alumno Endirecto.com 4* (2013) para o dia seguinte, de modo a consolidar a matéria introduzida. Foi ainda solicitada que cada aluno trouxesse na aula seguinte uma receita simples e rápida de um país hispânico - escrito em língua espanhola -, com o objetivo de fazer um livro de receitas hispânicas, que seriam depois entregues a todos os alunos, após compiladas, todas as receitas entregues.

Relativamente à segunda aula escolhida, optámos pela aula assistida do dia 22 de março de 2017, dada à turma agregada do 7.º A/B/C. A aula em questão foi lecionada em regime de codocência pelo núcleo de professoras estagiárias. As professoras estagiárias reuniram-se algumas vezes, de modo a investigar possíveis exercícios dinâmicos e com o objetivo de planificar a aula. Para tal, recorremos ao Plano anual de Espanhol do 7.º ano, ao manual *Pasapalabra 7* (2012), sempre tendo em atenção o Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º ciclo (1997), o Programa de Espanhol, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (2009) e o QECR (2001). Após alguma pesquisa e reuniões, concluímos o *Plan a corto término* - apêndice 30 -, referente à unidade temática *Mis Rutinas*, da unidade didática *Parte 2 – Unidad 3*, bem como o *PowerPoint* - apêndice 31 - e *Ficha de Trabajo* - apêndice 32.

Após recebermos os alunos, e como forma de introduzir a nova unidade temática, colocámos uma canção em que a personagem *Lucía* os cumprimentava. Os alunos ouviram a canção, de início um pouco surpreendidos, mas com interesse pela tarefa. Posteriormente, após ouvida a canção pela primeira vez, foi-lhes entregue a *Ficha de Trabajo*, na qual se deveria completar a letra da canção, após a sua audição. Assim, procedeu-se a uma segunda audição, de modo a ser possível realizar o segundo exercício. Após a sua resolução, o exercício foi corrigido com o apoio de *PowerPoint*. A aula continuou com a apresentação de *PowerPoint*, dando a conhecer o vocabulário das Rotinas aos alunos e solicitando aos alunos que fossem repetindo o novo vocabulário, praticando assim a sua competência oral. Ao terminar essa parte da Rotina diária e não havendo dúvidas, foi pedido aos alunos que preenchessem os espaços do terceiro exercício, referentes às ações quotidianas, tendo sido dados alguns minutos para o efeito. O exercício foi corrigido oralmente, com a participação dos alunos.

Em seguida, foi dada continuidade à *Ficha de Trabajo* e seguiu-se para o quarto exercício, em que solicitámos alguns voluntários para lerem o texto *Por la mañana*. Após leitura do texto, os alunos procederam à resolução dos exercícios 4.1. e 4.2., para o qual foram dados alguns minutos. Após a resolução dos exercícios, procedeu-se à sua correção oral.

Seguiu-se uma revisão do Presente do Indicativo dos verbos regulares, com a ajuda da *Ficha de Trabajo* e do *PowerPoint*, tendo também sido explicado as formas do Presente do Indicativo irregulares e as principais regras, com o apoio dos materiais anteriores. De modo a colocar em prática o que foi aprendido, foi pedido que os alunos preenchessem o quadro do exercício 5 da *Ficha de Trabajo*, sendo que na própria Ficha, constava ajuda para a realização da tarefa. Após a resolução do exercício, fez-se a correção do exercício com o apoio do *PowerPoint*. Perguntámos se os alunos tinham dúvidas, sendo que não havendo dúvidas,

passámos ao exercício 6, onde pedimos que os alunos completassem um quadro com os verbos irregulares, onde constavam alguns verbos irregulares no infinitivo e os alunos teriam de escolher os verbos adequados, conjugados na primeira pessoa. Após cumprido o tempo dado, procedeu-se à correção do exercício oralmente e com o apoio do *PowerPoint*. De modo a relembrar as aprendizagens, solicitou-se aos alunos que completassem o exercício 7, que consistia num exercício de palavras cruzadas, em que teriam de conjugar os verbos no presente do indicativo, na pessoa pedida. Os alunos gostaram muito, em especial deste exercício, onde se mostraram mais à-vontade e motivados para a sua realização. O exercício foi corrigido no quadro com a participação dos alunos. Passámos ao último exercício, onde os alunos completaram um texto, e conjugaram os verbos adequadamente. Fez-se a correção oral, após decorrido o tempo dado e escreveram-se os verbos conjugados no quadro, com a participação dos alunos. Perguntámos aos alunos se tinham dúvidas.

Após terminada a aula, pedimos aos alunos que fizessem alguns exercícios do *Libro del Alumno*, como trabalho de casa, de modo a consolidar a matéria.

4.1.4. Análise reflexiva das aulas

Julgamos que, relativamente à aula de Espanhol, do dia 15 de março de 2017, houve bastante trabalho de investigação por parte do núcleo de professoras estagiárias, que resultou numa aula bastante dinâmica e interativa, o que levou os alunos a estarem motivados, participativos e atentos.

Apesar de a aula ter sido bem-sucedida, e após refletir sobre a aula lecionada, julgamos que deveríamos ter colocado o vídeo da receita duas vezes e não apenas uma, como fizemos, de modo a que os alunos se preparassem melhor para a tarefa. Por outro lado, relativamente à leitura do texto do exercício 3 e depois de reflexão, creio que deveríamos ter pedido aos alunos para lerem o texto previamente em silêncio e, só depois, deveríamos ter solicitado aos alunos a sua leitura em voz alta, pois ao não o fazermos, os alunos não se conseguiram concentrar devidamente no texto e acabaram por se dispersar um pouco.

Na altura, pensámos que seria adequado e produtivo enviar trabalho de casa aos alunos, de modo a consolidar a matéria. No entanto, após pensar sobre a aula e sobre os alunos em causa e as suas atitudes, cremos que não o deveríamos ter feito, uma vez que pelo que observámos durante as aulas, notámos uma grande desmotivação dos alunos, devido aos livros reutilizados que possuíam, e que no geral, tinham os exercícios resolvidos de outros anos, sendo que os alunos, embora solicitados a apagar as respostas pela professora cooperante, não o faziam e, por esse motivo, notámos uma grande desmotivação dos alunos,

sempre que se recorria ao manual e apercebemo-nos especificamente que, estes quando solicitados a fazer trabalho de casa, nem olhavam para os exercícios em casa, pois sabiam que estariam resolvidos de outros anos.

Relativamente à receita em espanhol, por nós solicitada a cada um dos alunos, no final da aula, nenhum aluno chegou a entregá-la, apresentando sempre desculpas. Refletindo sobre o assunto, pensamos que teria sido mais produtivo - caso houvesse tempo para tal e tivéssemos a autorização da professora cooperante - pedir aos alunos que pesquisassem na internet uma receita hispânica de algo de que gostassem, fosse uma bebida ou uma comida e apresentassem à turma oralmente, dando-lhes liberdade para escolherem a forma de o fazerem, podendo inclusive, fazer a apresentação a dois. Pensamos que seria importante termos marcado uma data para tal apresentação oral - em conjunto com a professora cooperante, Helena Nunes -, de modo a haver um compromisso por parte dos alunos. Pensamos que tal, teria sido mais motivador para os alunos e pensamos que, dessa forma, teriam cumprido a tarefa.

Consideramos que a segunda aula de espanhol, referente ao dia 22 de março de 2017 foi bastante positiva, sendo que muito contribuiu o facto da investigação do núcleo de professoras estagiárias e a sua posterior planificação, que nos serviu de guia, tendo sempre em conta o Plano anual da disciplina de Espanhol, os Programas e metas curriculares existentes e o QEQR. Tentámos sempre apresentar material novo, original e fugir um pouco à rotina do manual, que como pudemos observar era uma fonte de grande desmotivação para os alunos. Consideramos que o facto de recorrermos a materiais audiovisuais foi uma grande mais-valia para os alunos, conseguindo motivá-los para as nossas aulas e conseguindo que estivessem atentos, bastante interessados e participativos. Apesar de tentarmos sempre fazer o melhor, após reflexão da aula, já sem a tensão de estarmos a ser avaliadas, detetámos algumas falhas. Assim, no que se refere ao exercício 4 da *Ficha de Trabajo*, em que pedimos voluntários para a sua leitura, falhámos por não termos pedido que lessem o texto previamente, em silêncio. Um dos motivos pelo qual o fizemos, foi porque receámos que tal interferisse na gestão do nosso tempo, no entanto, não foi a melhor opção. Após a leitura do texto pelos alunos, solicitou-se que fizessem os exercícios 4.1. e 4.2. Cremos que deveríamos ter perguntado se tinham dúvidas acerca do texto, antes de termos solicitado que realizassem o exercício.

No geral, julgamos que a aula foi bastante produtiva e dinâmica e os alunos adquiriram os conhecimentos dados, tendo praticado bastante a oralidade.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Qualquer professor é sempre um profissional em projecto.

Fernando Gonçalves, 2006

A profissão docente é cada vez mais exigente, sendo que cada vez comporta mais cargos. A principal função do professor é ensinar, embora o professor também tenha de avaliar, reunir com os encarregados de educação, gerir conflitos que possam surgir, e demais trabalhos burocráticos. No entanto, o que o torna um bom professor é, essencialmente, saber ensinar e transmitir a matéria aos alunos, de forma efetiva.

A principal função da Prática de Ensino Supervisionada é ensinar o professor estagiário a ensinar. Segundo García (1999), durante a formação de professores, o estagiário, irá passar por quatro fases (García, 1999), onde irá aprender a ensinar:

- 1- *Fase de pré-treino* – Inclui experiências prévias que os professores estagiários já vivenciaram como alunos;
- 2- *Fase de formação inicial* – Preparação formal numa instituição específica de formação dos professores, onde o professor adquire conhecimentos pedagógicos e académicos e onde realiza as práticas de ensino;
- 3- *Fase de iniciação* – Primeiros anos de exercício profissional do professor;
- 4- *Fase de formação permanente* – Todas as atividades planeadas pelas instituições ou até pelo próprio professor, de modo a permitir o seu desenvolvimento profissional.

Como tal, depreende-se que a PES é apenas uma parte da formação de professores, ou seja, na ótica de García (1999), corresponde à fase de formação inicial dos professores, uma vez que ser professor, implica estar em formação ao longo de toda a profissão.

Por outro lado, e tal como García (1999) já referiu, e embora a PES represente inicialmente um *choque de realidades*, o professor estagiário não é uma tábua rasa. Porquanto, ao entrar na sala de aula, o professor estagiário já tem a sua experiência de aluno, isto é, a sua experiência de aluno, enquanto frequentou a escola (Pacheco, 2000). Tal como revela Pacheco (2000:52), “os milhares de horas que um aluno passa na escola, contactando com professores e alunos, desenvolvendo atividades didáticas, não deixarão de influenciá-lo no momento em que se torna professor.” Na verdade, enquanto aluno, o professor estagiário,

adquiriu muitas experiências com os professores que teve, que poderá considerar modelos a seguir ou não. Tais experiências, enquanto aluno, serão lembradas, ao se tornar professor estagiário durante a PES e irão influenciá-lo de forma consciente ou inconsciente (Pacheco, 2000).

No entanto, é a PES que lhe irá proporcionar “a compreensão do currículo oficial para se tornar professor, nomeadamente através da aquisição de conhecimento profissional” (Pacheco, 2000:53). A Prática de Ensino, sob a influência de uma instituição de formação, é responsável pela aquisição das primeiras conceções de ensino, transmitidas através do orientador e professores cooperantes (Pacheco, 2000).

O Professor estagiário possui um estatuto ambíguo: continua a ser aluno na instituição de formação e ao mesmo tempo, torna-se professor na escola onde realiza a PES. O professor estagiário inicia assim, o seu desenvolvimento profissional, sob a influência do seu orientador e professores cooperantes, que o ensinam a ensinar, fazendo críticas quando necessário, dando conselhos, de modo a ajudá-lo a crescer como professor e como aluno - que ainda é -, de modo a garantir o seu sucesso profissional e académico (Pacheco, 2000).

Relativamente à nossa PES, julgamos que foi a pedra basilar na nossa formação enquanto professores. Graças à PES e, conseqüentemente ao facto de termos sido colocados perante a realidade - em sala de aula -, adquirimos o conhecimento necessário para exercer a profissão docente.

Consideramos muito positiva, a nossa experiência na PES, visto que, aprendemos muito, especialmente, aprendemos a ensinar e sobretudo, tivemos o privilégio de estar, de uma certa forma, protegidas pelo apoio dado pela nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e professoras cooperantes, professora Maria Teodora Graça e Helena Nunes. Foi na PES que, efetivamente, aprendemos também a observar – recurso essencial para conhecer os alunos. Prática essencial durante todo o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que permite conhecer os seus alunos e analisar as suas reações -, a planificar, a avaliar e transmitir os nossos conhecimentos de forma eficaz. No desenvolvimento da nossa PES, tivemos oportunidade de aprender, investigar, refletir e inovar. Julgamos que tentar que os alunos estejam motivados para aprender é um desafio constante. Com essa questão em mente e impelidos pela inovação dos colegas do curso anterior, Emanuel de Carvalho, Catarina Leão e Sílvia Coincas que realizaram o jogo *Trivial* com os seus alunos, decidimos inventar dois jogos, a serem utilizados com as turmas de Português - 11.º D e 11.º F - e de Espanhol – turmas agregadas do 7.º ano e do 10.º ano -, de nome *Literatura-te* e *Atrévete*, respetivamente, criados com os objetivos de facilitar a

aprendizagem necessária aos alunos em ambas as disciplinas, de forma lúdica e interativa e praticar a oralidade, especialmente no caso de Espanhol.

Após bastante investigação e reuniões entre o núcleo de estagiárias, pensámos e criámos ambos os jogos de raiz, incluindo as caixas para guardar os jogos, concebidas para o efeito, que recortámos, decorámos e pintámos, num verdadeiro processo de bricolagem. Por outro lado, concebemos as próprias regras de ambos os jogos - apêndices 36 e 40 -, bem como os *selos* - apêndice 41 - e *cartões* dos jogos, onde constam as perguntas e respostas - apêndices 37 e 42. Trata-se de dois jogos originais, que tiveram como principais objetivos cativar e motivar os alunos para as disciplinas de Português e Espanhol, bem como dar a conhecer as línguas e culturas portuguesa e espanhola, incluindo as suas obras essenciais e monumentos principais, bem como as suas regras gramaticais, de modo divertido e didático, criando um espírito de equipa e entreajuda entre os alunos e como forma de desenvolver nestes o gosto pelas disciplinas em causa.

Com efeito, conseguimos atingir os nossos objetivos em ambas as disciplinas, sendo que, na disciplina de Espanhol, o impacto que o jogo *Atrévete* teve nos alunos, foi ainda mais visível. Os alunos das turmas de Espanhol eram alunos, geralmente desmotivados, desatentos e faladores, que durante a realização do jogo, revelaram uma atitude totalmente diferente, mostrando-se muito empenhados, bastante motivados, com um grande espírito de corpo e entreajuda entre eles.

No final da PES, ambos os Jogos foram doados à escola, de modo a ser uma mais-valia para os alunos, professores e para a escola, especialmente no que se refere às disciplinas de Português e Espanhol.

Graças às professoras cooperantes - Maria Teodora Graça e Helena Nunes -, sentimo-nos completamente integradas na escola e na comunidade escolar, incluindo nas nossas turmas.

Por outro lado, após o período de observação, percebemos que, tal como se encontra referido na literatura, a oralidade não é suficientemente praticada nas aulas. Como tal, após debatermos o assunto e após algumas reuniões com a nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, com as nossas professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes e com a professora bibliotecária, Marta Matos – das quais recebemos o seu total apoio e incentivo -, concordámos em colocar o projeto *Club de Cine y Literatura Española* em marcha. Projeto esse, que nos permitiu inovar, tentando escapar um pouco à formalidade que existe em sala de aula, bem como fugir à avaliação e trabalhos de casa, situações que muitas vezes assustam os alunos. Tentámos estar em sintonia com os alunos, de modo a apresentar as

atividades de acordo com os seus gostos, tal como aconselha António Nóvoa (1999:132): “ O professor deve estar assim “sintonizado” culturalmente com os seus alunos”. Por outro lado, conseguimos atingir o nosso principal objetivo: colocar os alunos a falar em espanhol, com confiança e espontaneidade.

Consideramos decisiva a possibilidade de participar nas atividades da escola, seja nas visitas de estudo, bem como na sessão de Poesia, bem como no dia da Rainha, e restantes atividades organizadas pela Biblioteca Escolar e conseqüentemente, pela professora bibliotecária, Marta Matos, que fez questão de nos integrar totalmente na escola e convidar-nos para todas as atividades.

Na nossa opinião, a Prática de Ensino Supervisionada enriqueceu-nos bastante, tanto a nível pessoal como profissional, desenvolvendo em nós ainda mais o gosto por ensinar, por inventar, investigar e aprender continuamente. Graças à PES, à orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, aprendemos a estar em constante reflexão e tornámo-nos professores reflexivos, tendo o cuidado de analisarmos as nossas aulas, refletirmos sobre elas e aprendermos com elas, tentando sempre melhorar as aulas seguintes.

CAPÍTULO VI - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Ser professor não é apenas lecionar. Trata-se, sobretudo, de nos envolvermos no meio escolar, participar, criar, refletir, dar, ensinar e aprender.

Assim, graças a todo o meio escolar, com especial atenção às professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes e à professora bibliotecária, Marta Matos, pudemos enriquecer a nossa PES com as diversas atividades em que participámos.

Pouco tempo depois de iniciarmos a nossa PES, fomos informadas e convidadas pela nossa professora cooperante Maria Teodora Graça para algumas visitas de estudo que se iriam realizar no seguimento da matéria a ser lecionada.

Assim, no dia 27 de outubro de 2016, participámos numa visita de estudo a Gouveia, com o 11.º D, a professora cooperante, Maria Teodora Graça e a professora bibliotecária, Marta Matos, para assinalar os vinte anos da Biblioteca Escolar Almeida Garrett de Estremoz, bem como a morte de Vergílio Ferreira. Nesse sentido, visitámos o Museu do Pão - apêndice 56 -, conhecemos a Biblioteca Vergílio Ferreira - apêndice 57-, conhecemos o espólio do escritor, Vergílio Ferreira - apêndice 57 - e fizemos um passeio na vila até à casa de Vergílio Ferreira - apêndice 58. Tratou-se de uma atividade muito enriquecedora e que nos ajudou a sentirmo-nos mais integradas com a comunidade escolar.

De 17 a 28 de outubro de 2016, fomos informadas e convidadas a participar numa recolha de material escolar e de comida, organizada em conjunto com o Centro Paroquial de Santo André, e no qual participámos juntamente com toda a comunidade escolar.

No dia 14 de dezembro de 2016, realizámos o Jogo *Atrévete* - apêndice 35 - pensado e inventado pelo núcleo de estagiários, com o conhecimento e apoio da nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça e a nossa professora cooperante, a professora Helena Nunes - com a turma agregada de 7.º ano, turma agregada de 10.º ano e TurmaMais.

No dia 16 de dezembro de 2016, concretizámos o Jogo *Literatura-te* - apêndice 35 - igualmente concebido por nós, com o conhecimento e apoio da professora cooperante, Maria Teodora Graça e da orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, com o 11.º D e 11.º F. Ambos os jogos contribuíram para criar uma boa relação com os alunos, sendo que os alunos de ambas as disciplinas, se mostraram bastante motivados e participativos com os jogos acima citados.

No dia 6 de março de 2017, juntamente com o 11.º F, com a professora Maria Teodora Graça e a professora bibliotecária, Marta Matos, participámos numa visita de estudo a Melo - apêndice 59 -, integrada no Roteiro Literário Vergiliano.

No dia 14 e 15 de março, fomos convidadas pela professora bibliotecária, Marta Matos a colaborar na Semana da Leitura em paralelo com a Feira do Livro, organizadas pela Biblioteca Escolar.

No dia 21 de março de 2017 foi organizado pela Escola, o Dia da Poesia, no qual o núcleo de estágio participou.

No dia 2 de maio de 2017 foi organizada pela comunidade escolar, uma Sessão de Leitura, em que participámos, tendo inclusive, recitado um poema em alemão - apêndice 55.

No dia 20 de maio de 2017, por ocasião do Dia da Rainha, *Festival da Rainha – IV Feira Medieval de Estremoz* - iniciativa organizada pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel em conjunto com o Município de Estremoz -, participámos no desfile e restante atividade, bem como grande parte da comunidade escolar.

Houve ainda mais atividades inicialmente pensadas e discutidas que, por falta de tempo acabaram por não se realizar, tais como: Realizar um teatro na escola, com base num excerto de Frei Luís de Sousa, com os alunos do 11.º ano; Fazer um concurso de escrita criativa. Por outro lado, devido a falhas técnicas, ficámos impossibilitadas de utilizar a Rádio Escolar, onde tínhamos pensado realizar várias atividades em conjunto com os alunos, nomeadamente: uma pequena novela em espanhol; *karaoke* em espanhol; leitura de excertos de obras espanholas - *Dom Quijote de la Mancha, Manolito Gafotas, etc.* -, de modo a limar ou melhorar arestas na prosódia, desenvolver o gosto pelo espanhol e praticar a oralidade, de modo a evoluir na língua espanhola.

O núcleo de estágio criou um Clube – *Club de Cine y Literatura Española* - apêndice 44 -, o qual era realizado uma vez por semana, às quartas-feiras, depois do almoço, num horário que os próprios alunos interessados escolheram e que tinha como objetivo melhorar a língua espanhola, em especial a oralidade - compreensão e expressão oral -, a qual considerámos que não era suficientemente valorizada em aula. Tal como refere o autor Feytor Pinto (2003), o ensino da oralidade é frequentemente negligenciado, enquanto objeto de ensino. Na verdade, e segundo a ótica de Pinto (2003), apesar da maior parte dos professores de línguas afirmarem que a oralidade é uma competência fundamental, com base em vários depoimentos, acaba por ser usada apenas espontaneamente e de forma transversal, sendo geralmente dada importância apenas à leitura e escrita.

Assim e uma vez que a oralidade é bastante *esquecida* nas aulas de línguas e, tendo em conta o pedido dos alunos do *Club de Cine y Literatura Española*, foi colocada a hipótese de se fazer uma visita de estudo a Madrid e Toledo, de modo a motivar os alunos e ajudá-los a melhorar a língua espanhola, de forma a tornar-se mais espontânea e segura, o qual foi muito bem aceite pelos alunos, tendo ficado bastante entusiasmados. Tal como indica Nóvoa (2008:132) “O professor deve estar assim “sintonizado” culturalmente com os seus alunos.”

Considerámos que seria uma atividade bastante útil e enriquecedora, tendo em conta um célebre provérbio chinês “O que eu ouço, esqueço; o que eu vejo, recordo; o que eu faço, aprendo” (Pinto, 2003).

No entanto, e apesar da nossa disponibilidade e apelos, a atividade não foi autorizada pela nossa professora cooperante de língua espanhola, devido a motivos pessoais, o que desmotivou bastante os alunos em questão.

CAPÍTULO VII - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional.

Mesquita, 2011

De acordo com o art.º 2.º do Estatuto da Carreira Docente “considera-se pessoal docente, aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino (...) após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências.”

É através da Formação inicial que os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário adquirem a sua qualificação profissional, tal como estipula o art.º 31.º da LBSE - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Por outro lado, é estipulado através do art.º 31.º, n.º 7 da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto da LBSE: “A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.”

A formação de professores poderá levar a uma aquisição - no caso dos professores em formação - ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento de competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional, que não é exclusivamente de aula, embora seja essa a sua principal tarefa. Visto que cada vez mais, os professores têm de realizar trabalhos em colaboração.

Segundo Nóvoa (1999:66), “o ensino é uma prática social, uma vez que é concretizada através da interação entre professores e alunos, sendo produto da cultura e contextos sociais a que pertencem”. Por outro lado, a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo seu modo de pensar e pela sua forma de agir.

Tão importante como a PES, é o apoio do supervisores aos alunos/futuros professores, ou seja, do orientador e professores cooperantes, essenciais para ajudar os futuros professores a desenvolver as suas capacidades de reflexão sobre a sua prática, de modo a melhorarem-na, possuindo, por isso, um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos futuros professores (Alarcão, 2005). Tal como indica Jesus (2000), o período de estágio é o único

período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação.

Na ótica de Jesus (2000), o período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor, uma vez que se trata da fase inicial da prática profissional, o que torna as experiências profissionais mais marcantes. Segundo o referido autor, é nesta fase que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e recetivos às sugestões de colegas.

Tal como defende Mesquita (2011), a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores. Ainda na ótica de Mesquita (2011), o futuro professor deve ser preparado através da sua formação científica e pedagógica, mas também para se tornar um professor reflexivo.

Mesquita (2011) menciona Shulman (1987), que defendia que “para agir profissionalmente, em situação complexa, um professor deve fazer apelo à multidimensionalidade dos saberes profissionais”, ou seja, considera o professor como um profissional que utiliza todos os seus conhecimentos e experiências para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Já García (1999:22) cita Rodríguez Diéguez, ao defender que a “formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino”.

Por outro lado, García (1999) considera a formação docente como uma formação dupla, uma vez que se trata de uma formação académica e uma formação profissional.

Para García (1999), a formação de professores é uma preparação e emancipação profissional do docente que conduz a um ensino crítico e reflexivo, que promova uma aprendizagem significativa dos alunos. Sendo que, a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio.

García (1999), refere Sharoon Feiman (1983), ao referir 4 fases, que fazem parte da carreira docente: *Fase de pré-treino*; *Fase de formação inicial*; *Fase de iniciação*; *Fase de formação permanente*.

Assim, segundo García (1999) a fase de formação inicial, ou seja, a fase da PES é a fase em que os futuros professores se encontram ainda em formação e simultaneamente, são apresentados e integrados no mundo docente. Trata-se de um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos, geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio profissional. Os primeiros anos de ensino, ou seja, a fase de

iniciação, segundo García (1999) são especialmente importantes, uma vez que será nesses anos que os professores irão adquirir o conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.

Nóvoa (1999) define a *profissionalidade* como a prática de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e saber-fazer. De acordo com o autor citado, a *profissionalidade* baseia-se em diversas funções, tais como: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.

Tal como refere Gonçalves (2006), um professor é sempre um profissional em projeto, uma vez que, mesmo após terminar a sua formação, continuará sempre em processo de formação contínua.

A presente PES colocou-nos perante uma realidade profissional: a realidade do que é uma escola e o que representa ser professor. O Mestrado deu-nos as ferramentas e a PES deu-nos a prática, onde aplicámos as ferramentas.

A Prática de Ensino Supervisionada constitui um momento de grande desenvolvimento profissional, que nos mostrou a realidade da profissão que escolhemos e nos levou a refletir sobre o que representa ser professor. Ser professor é estarmos em constante formação e atualização, é estarmos sempre em mudança e a tentarmos encontrar a melhor forma de ensinar, de modo a chegar a todos os alunos, não importa de que forma seja - através da música, do teatro, da literatura, de meios audiovisuais, de jogos, etc.

Ora, o desenvolvimento profissional da carreira docente é obtido através de uma licenciatura e um mestrado, na área do ensino, que nos dão todas as ferramentas para a obtenção das competências devidas.

Assim, consideramos essenciais, a nossa licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante em Português, Espanhol, que nos proporcionou o conhecimento e a teoria para a matéria a ensinar. Por outro lado, o mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, na área de Espanhol, ensinou-nos a ensinar e deu-nos a possibilidade de entrar no mundo do ensino, e que nos possibilitou a interação com os alunos e os nossos pares, através da Prática de Ensino Supervisionada.

Foi através da licenciatura e em especial do mestrado que adquirimos as habilidades e conhecimentos necessários para executarmos a profissão docente da melhor forma. A PES foi o culminar da nossa realização profissional, que nos levou também ao nosso desenvolvimento pessoal. Tal como afirma Fullan (García, 1999:27) “o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento

profissional contínuo através da própria carreira. (...) uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.”

Devido à nossa inexperiência no ensino, terminámos a fase de formação inicial, de acordo com García (1999). Pelo que nos falta ainda percorrer um largo caminho, em busca do nosso desenvolvimento profissional, que se encontra ainda no início.

A PES foi um momento muito especial, vivida sob uma grande tensão, uma vez que representou um *choque com a realidade* que é a escola, onde muito nos valeu o apoio da nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, das nossas professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, bem como dos nossos pares. No entanto, foi também um momento de grande reflexão profissional e pessoal, que nos impulsionou a *sair da caixa* e tentar inovar, tanto nas aulas como na realização do nosso Projeto *Club de Cine y Literatura Españolas*, como através da criação dos jogos *Literatura-te* e *Atrévete*. Consideramos ter crescido bastante, a todos os níveis, durante e depois da PES, devido à partilha de ideias e de estratégias entre o núcleo de estágio. No entanto, faltam-nos muitos anos de desenvolvimento profissional pela frente e muita aprendizagem. Tal como defende García (1999), faltam-nos ainda vivenciar a fase de iniciação e a fase de formação permanente, uma vez que é disso que se trata: ser professor não é *despejar a mesma matéria* de igual forma ao longo dos anos. Ser professor é estar em constante formação, é nunca parar de estudar, de investigar e tentar melhorar a forma de ensino sempre, refletir permanentemente sobre a profissão, encontrar novas formas de motivar os alunos, estando sempre atualizado, aceder aos conteúdos que os alunos acedem, de forma a estar em constante sintonia com os alunos ao longo dos anos e manter-se atual, seja através das redes sociais ou do que surja, eventualmente.

CAPÍTULO VIII - A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Language is everywhere, like the air we breathe,
and serves a million human purposes.*

George Miller

8.1. Conceito de Linguagem

Segundo Spinelli e Ferrand (2009:48):

A fala é um sinal físico produzido pela colocação em movimento de um grande número de órgãos (pulmões, cordas vocais, lábios, etc.). Os pulmões produzem o ar que vai permitir às cordas vocais entrarem em vibração. Depois os movimentos da língua, dos lábios e do palato vão permitir alterar a forma do tracto vocal, o que permite produzir sons diferentes. A onda que é produzida pela vibração das cordas vocais propaga-se, empurrando as moléculas de ar até ao nosso ouvido.

Assim, tal como indica Spinelli e Ferrand (2009), existem três grandezas físicas, para que seja produzida a fala: “a frequência, o tempo e a amplitude da vibração.” (Spinelli & Ferrand, 2009:48). Visto que, “a sensação sonora da intensidade depende da amplitude física do movimento vibratório, enquanto a sensação da elevação (agudo/ grave) depende da frequência da vibração” (Spinelli & Ferrand, 2009:48).

De acordo com Bernárdez (1999), Lentin (1990) e Spinelli e Ferrand (2009), a linguagem é uma capacidade inata e genética do ser humano. Também Castro e Gomes (2004) referem ser uma faculdade de expressão, especificamente humana, além de o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido. Por outro lado, também Castro e Gomes (2004), Bernárdez (1999) e Éveno (1999) defendem que, além de servir para comunicar, a linguagem é também um suporte de pensamento, para o qual se utiliza um sistema de sinais sonoros ou visuais. No entanto, Éveno (1999) acrescenta que se chama *linguagem* também a um sistema estruturado de sinais não verbais em substituição à função de comunicação, no caso de linguagem gestual, considerando a linguagem como um modo de expressar os sentimentos.

Na ótica de Spinelli e Ferrand (2009:22-23):

A linguagem humana baseia-se, pois, em dois sistemas importantes. O primeiro sistema é o léxico mental, que contém a soma dos conhecimentos (ortográficos, fonológicos, morfológicos, semânticos e sintácticos) que uma pessoa interiorizou relativamente às palavras da sua língua. (...) O segundo sistema é uma gramática mental constituída por regras, que permitem combinar até ao infinito um conjunto finito de elementos (as palavras) em estruturas mais alargadas (as frases).

Assim, de acordo com Spinelli e Ferrand (2009), para se dominar a linguagem, é necessário conseqüentemente, memorizar milhares de palavras e adquirir a sua *gramática mental*.

Na visão de Alexandre Castro Caldas (2000:151), a linguagem oral:

Assenta na capacidade de produzir sons através de um aparelho próprio, que no Homem se desenvolveu e que se designa por “aparelho fonador”. Esses sons vão impressionar um órgão auditivo próprio, que no Homem também se aperfeiçoou adaptando-se especialmente à recepção dos sons que se encontram no espectro das produções do aparelho fonador. Este complexo sistema desenvolveu-se a par do desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Segundo Costa e Melo (1984:1018) descreve a linguagem como:

Conjunto de sons em cuja produção intervém a língua; qualquer sistema ou conjunto de sinais, fonéticos ou outros, e, particularmente visuais, que servem a expressão do pensar e do sentir; maneira de falar; dialecto (...); o que as coisas significam.

Na visão de Punset (2008), falar não é simplesmente emitir sons, uma vez que falar pressupõe conseguir utilizar as capacidades mentais implicadas na construção da linguagem, originando assim, uma comunicação, uma transmissão de conhecimentos.

Segundo Luís Batalha (2005:80), “o desenvolvimento de uma capacidade linguística constituiu seguramente uma alavanca essencial para o desenvolvimento de sistemas culturais complexos”. Visto que, é a nossa capacidade para falar que nos confere uma superioridade cultural em relação às outras espécies (Batalha, 2005). Segundo Batalha (2005), embora tudo indique que o ser humano tem uma capacidade inata e genética para falar, a verdade é que para que tal ocorra, é ainda necessário estarmos inseridos num contexto cultural específico, uma vez que a “associação entre as palavras e o que elas significam é arbitrária e definida no contexto de cada cultura e da cada situação em particular” (Batalha, 2005:80).

8.2. Aquisição da língua materna

De acordo com Steven Pinker (1994:263): “*All infants come into the world with linguistic skills.*”, ou seja, de acordo com o autor, todas as crianças já nascem com habilidades linguísticas. Igual opinião têm Castro e Gomes (2000) e Bernardéz (1999), ao afirmarem que todas as crianças, exceto as portadoras de alguma deficiência, aprendem a falar, uma vez que se trata de uma capacidade inata e genética.

Segundo Castro e Gomes (2000:24):

A fala vai sendo adquirida à medida que a criança se desenvolve e interage com o adulto. A criança é capaz de captar a linguagem que circula no seu meio ambiente. Fá-lo espontaneamente, sem que os adultos tenham de se preocupar em ensinar-lhe o significado das palavras. A simples exposição à fala parece ser suficiente para desencadear e sustentar o processo de aquisição da linguagem falada.

Tal como os referidos autores defendem, desde que a criança seja exposta à fala prematuramente, irá adquiri-la naturalmente. No entanto, acreditamos que, caso os pais ou cuidadores sejam ativos linguisticamente e expliquem às crianças os significados das palavras, estes serão falantes mais competentes. Tal como defende Eric Jensen (2002:49), “são os pais que preparam as crianças para a aprendizagem”.

Também Spinelli e Ferrand (2009:11) acreditam que toda a criança tem capacidade para aprender línguas, desde que exposta à linguagem precocemente:

Toda a criança normalmente constituída, nascida em qualquer parte do mundo, qualquer que seja a sua raça, estatuto social ou económico, é capaz de aprender sem particular esforço qualquer das seis mil línguas existentes no planeta, desde que exposta a essa língua desde a mais tenra idade.

Segundo Pinker (1994), o próprio ato de falar é uma atividade motora de articulação e produção de sons, em que se estabelece um modo de comunicação, ao mesmo tempo verbal e gestual, em que a criança se faz compreender. Ou seja, para conseguir falar, é necessário possuir as capacidades mentais adequadas de modo a descodificar e construir a linguagem (Punset, 2008).

Mas, o que é necessário para que uma criança fale? Como é possível adquirir a língua materna? Através da imitação ou já possui esse *instinto* ao nascer?

Nos anos 50, Skinner apresentou-nos a sua teoria *behaviourista* ou comportamentalista, em que defendia que a criança adquire a língua materna através da imitação e da repetição, além do reforço, sendo que, através de experiências positivas irá evoluir na aprendizagem e com experiências negativas, retrocederá (Cesteros, 2004). Por outro lado, Cesteros (2004) cita Chomsky que defende uma teoria inatista, nos anos 60, que viria a constituir uma alternativa a Skinner, explicando ainda as razões das crianças inventarem palavras, sem nunca as terem ouvido. Assim, argumentou que ao fazerem, as crianças transformam verbos irregulares em regulares - como por exemplo, *abrida* em vez de *aberta* -, ou seja, conjugam-nos de acordo com o conhecimento adquirido, utilizando as regras gramaticais que já aprenderam (Cesteros, 2004). Chomsky descreve a existência de um dispositivo inato presente no cérebro para a aquisição da linguagem, isto é, segundo Chomsky todos nascemos com esse dispositivo para desenvolver a linguagem, que o fazemos de modo automático, quando expostos a um meio linguístico, elaborando assim, as regras gramaticais na nossa memória (Cesteros, 2004; Pinker, 1994). Deste modo, a teoria de Chomsky explica a rapidez com que adquirimos a língua materna, seja ela qual for e independentemente das diferenças individuais de cada criança (Cesteros, 2004).

Batalha (2005) refere Noam Chomsky (1957) que defendia que existe uma *gramática universal* que permite a aprendizagem de línguas:

A língua é suportada por uma gramática universal, exclusivamente humana, relacionada com uma faculdade neurocerebral inata que permite aos humanos não só adquirir a sua língua materna nos primeiros anos de vida (ou línguas maternas, no caso dos bebés e crianças sujeitos de forma regular e redundante ao *input* de diversas línguas, como no caso de filhos de imigrantes ou de casais bilingues), como tendo uma ou várias segundas línguas num curto período de tempo, sendo que esta aprendizagem é tanto mais perfeita quanto mais cedo se fizer.

Jean Piaget (Cesteros, 2004) defendia que para se adquirir a língua materna, eram importantes os fatores sociais, cognitivos, bem como os biológicos, uma vez que todos esses agentes irão influenciar a habilidade linguística da criança. Pastor Cesteros (2004) cita ainda Leo Vygotsky que atribuía uma grande importância ao desenvolvimento social infantil e não apenas ao desenvolvimento cognitivo individual, de modo a se adquirir a língua materna, ou seja, atribuía à própria sociedade, ou seja, ao contexto social a *responsabilidade* da criança conseguir adquirir as regras para a aprendizagem da língua materna.

Por outro lado, tanto Israel (1995) como Fonseca Mora (2005) salientam que para aprender uma língua - estrangeira ou inclusive, materna - é necessário possuir uma forma de inteligência, e para que esta se desenvolva, é essencial o apoio e a ajuda dos pais da criança, através da afetividade, uma vez que a anterior terá um papel decisivo no desenvolvimento da criança. Para Mora (2005), a aquisição da língua materna deve-se especialmente aos pais das crianças e aos seus professores que promovem atividades conjuntas e interações sociais. De acordo com Arnold-Morgan e Fonseca Mora (2007), a afetividade na sala de aula é decisivo para que ocorra a aprendizagem. As autoras citam Schumann que defendia que a afetividade era uma parte integral da cognição, uma vez que quando existe um meio envolvente rico em afetividade vai fazer com que o cérebro esteja mais desperto para a aprendizagem, ou seja, se o professor conseguir proporcionar ao aluno uma pequena parte de stress e com o máximo de interesse e empenho, a aprendizagem será facilitada.

Tal como refere Arnold e Mora (2007), um professor, seja de que área for, deve ter sempre em conta as características individuais de cada aluno, uma vez que além das características genéticas de cada um, é a afetividade recebida na infância que irá determinar as características individuais de cada um de forma permanente. Ainda de acordo com Arnold e Mora (2007), o afeto transmitido pelos pais ou cuidadores e pelos professores é determinante para adquirir a língua materna e também uma língua estrangeira. Além de que, tanto a aquisição da língua materna como a aprendizagem de uma língua estrangeira possuem

semelhanças, uma vez que ambas utilizam frequentemente a repetição, vocabulário simplificado, expressões, alterações no volume de voz e modificação da entoação.

Rodrigues (2011) refere que, de acordo com a literatura, caso uma criança seja educada pelos seus pais ou cuidadores, num ambiente familiar feliz, repleto de amor e afeto, sendo especialmente importante o amor da sua mãe - inclusive, desde que se encontra em ambiente intra-uterino - e as suas palavras forem frequentemente pronunciadas num tom afectivo de grande intensidade, conseguirá perceber *sozinho*, ao longo do tempo como a língua materna se encontra organizada, por exemplo, a nível de sintaxe, exceto em caso de défices neurológicos.

Também Schumann (1997) defende que o desenvolvimento da linguagem na infância, deve-se essencialmente ao laço afetivo entre a criança e a sua mãe, seja através de olhares, a voz da mãe e todos os monólogos da criança, defendendo que todos são determinantes para a aquisição da linguagem. O mesmo autor refere ainda que, todas as interações vocais e visuais, repletas de carinho, entre a mãe e a criança irão influenciar e desenvolver positivamente o sistema nervoso do bebé. Schumann (1997) considera de tal modo decisivo a afetividade entre a mãe e a criança, explicando inclusive que o prazer que a mãe sente ao comunicar-se com o seu filho se transmite ao bebé através de uma dilatação das suas pupilas, ficando esse sentimento registado no cérebro do bebé, tornando-se na base de todas as suas aprendizagens. A mãe age como um regulador afetivo da criança, de tal modo que a alegria, o prazer e a excitação da mãe são comunicados à criança, fazendo com que esta sinta o estado como se se tratasse do seu próprio estado (Schumann, 1997). Por exemplo, Schumann (1997) refere que, inclusive quando a criança começa a andar, por vezes sente-se emocionalmente fatigada e com necessidade de se *reabastecer* afetivamente. Schumann (1997) refere ainda que as interações entre a mãe e a criança favorecem o desenvolvimento da memória emocional da própria criança.

Resumidamente e de acordo com Lentin (1990:44), “para que uma criança aprenda a falar é necessário que primeiro lhe falem” e a deixem falar ou a estimulem a falar, sendo de extrema importância começar a estimulação desde que o bebé se encontra ainda em ambiente intra-uterino. Por outro lado, Lentin (1990) refere ser essencial o treino da visão e da audição, de modo a que a criança aprenda a falar adequadamente.

Assim e tal como refere Rodrigues (2011), embora uma criança já nasça com o *instinto* da linguagem, necessita das *ferramentas*, de modo a desenvolver tal *instinto*, isto é, para desenvolver a sua capacidade linguística, a criança necessita de estar rodeada de um meio linguístico e afetivo. De facto, caso não possua ditas *ferramentas*, a criança não irá

desenvolver a sua linguagem, tal como aconteceu, por exemplo a alguns bebés, no tempo de um Imperador, de nome Frederico II de Hohenstaufen, que decidiu fazer uma experiência, separando assim vários bebés de suas mães e ordenando a que fossem criados por amas, proibindo-as de falarem com os bebés (Lentin, 1990). Tal privação linguística levou a que as crianças nunca conseguissem adquirir a linguagem. Além disso e para demonstrar como é essencial que a criança esteja exposta à linguagem, Lentin (1990) dá ainda o exemplo de Victor, uma criança *selvagem*, encontrada em Aveyron, que viveu durante muitos anos longe de qualquer contacto linguístico e inclusive, humano. Ao ser encontrado, Victor não falava nem compreendia qualquer tipo de língua, pelo que foi levado para Paris, a fim de ser tratado. Aí foi diagnosticado por um famoso médico – Dr. Pinel –, como padecendo de deficiência mental irreversível. No entanto, o discípulo de Dr. Pinel – Dr. Itard –, insatisfeito com o diagnóstico e, uma vez que Victor se expressava gestualmente, ficou responsável por ele, defendendo que o facto de não conseguir falar se devia a ter sido privado de linguagem e tentou ensinar-lhe a falar. Porém e, apesar de todos os seus esforços, Victor nunca conseguiu expressar-se verbalmente, conseguindo apenas adquirir uns “ínfimos rudimentos de expressão (e de compreensão) verbal” (Lentin, 1990:44).

De acordo com a literatura, hoje em dia temos a noção de que existe um momento crítico - durante os primeiros anos de vida da criança - para a aquisição da linguagem e, caso essa faculdade não seja desenvolvida ou se a criança não for exposta à linguagem, pelo menos, esta não se concretizará. Tal como Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006:62) referem, “existem evidências que demonstram que os humanos estão preparados biologicamente para aprender línguas facilmente, mas dentro de um certo limite de tempo”. Segundo o autor, “esse período crítico termina depois da lateralização hemisférica do cérebro estar completa e após a perda ou diminuição da plasticidade neural” (Abello-Contesse & Chacón-Beltrán, 2006:62). Outro caso que comprova a necessidade de existir um meio envolvente linguístico de modo a ser desenvolvida a capacidade de se produzir a linguagem, indicando-nos, por outro lado, a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, é o relatado por Castro e Gomes (2000): o caso de Genie - um caso relatado num estudo de Curtiss (1977). Genie foi uma menina que se manteve isolada durante doze anos, privada de contactos sociais e linguísticos, sendo alimentada no quarto, presa a uma cadeira, sem que ninguém lhe falasse. Após se descobrir tamanha monstruosidade, a Genie foi acompanhada por várias equipas médicas e linguísticas que tentaram ensiná-la a falar. Assim, embora de início revelasse um mutismo absoluto, conseguiu desenvolver a sua capacidade para falar, com palavras e frases telegráficas, apesar de em treze anos, ter vivido doze sem

qualquer contacto linguístico. No entanto, ao fim de oito anos, tendo estado sempre acompanhada por especialistas e, ao contrário do que acontece com crianças pequenas - expostas à linguagem desde que nascem, pelo menos -, nunca conseguiu aprender a sintaxe corretamente. Castro e Gomes (2000:37) dão-nos dois exemplos de frases suas: “*I like hear music ice cream truck.*”; “*Father hit Genie cry long time ago.*” Tais frases corresponderiam em português a: *Gosto ouvir música camioneta gelados*; e *Pai bate Genie chora há muito tempo*. Assim, ainda de acordo com os anteriores autores (2000:37), nas suas frases estão “ausentes preposições, artigos, inflexões verbais e conjugação”. As frases de Genie tornaram-se mais compridas, mas sem estrutura gramatical. Por outro lado, a Genie manteve dificuldades na compreensão de um tipo específico de frases na voz passiva, chamadas passivas reversíveis. Inclusive, também nunca aprendeu a fazer perguntas, tal como nunca aprendeu a pragmática da linguagem (Castro & Gomes, 2000). Dessa forma, devido ao período crítico que já havia passado, a Genie nunca conseguiu adquirir a linguagem de forma completa, sendo que nunca foi capaz de adquirir a gramática da sua língua materna.

Tal como Castro e Gomes (2000:40) referem, o “domínio da língua materna é o produto da acção conjunta de duas forças: o património genético e as experiências linguísticas no meio ambiente.” Assim e de forma resumida: “aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falam entre si e com a criança que cresce.” (Castro & Gomes, 2000:40).

Tal como defendem Costa e Santos (2003) e Castro e Gomes (2000), caso a linguagem não seja adquirida até à puberdade, ficará permanente vedado o acesso completo à linguagem.

8.3. Aprendizagem de uma língua estrangeira

Tal como já foi referido anteriormente, todas os humanos estão aptos a aprender línguas facilmente, exceto em casos patológicos, embora dentro de um determinado limite de tempo (Abello-Contesse & Chacón-Beltrán, 2006). Os anteriores autores acrescentam que, no que respeita a aprendizagem de línguas estrangeiras, caso se possua uma inteligência mediana, é quase certo que se consiga aprender uma segunda língua após o início da segunda década, embora depois da puberdade aumente a incidência do seccionamento da aprendizagem da língua.

Por outro lado, Cesteros (2004) defende que uma língua estrangeira é a língua que se aprende depois de já se dispor de uma comunicação linguística.

Segundo Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006), os estudantes de línguas estrangeiras, inclusive os mais motivados e competentes em aprender línguas estrangeiras,

não conseguem eliminar a pronúncia não-nativa, sendo que fatores como a motivação profissional, motivação de integração não conduzem automaticamente a um discurso sem pronúncia estrangeira. Além disso, o mesmo autor, defende que a plasticidade de um cérebro ainda em desenvolvimento oferece às crianças oportunidades únicas para habilidades de aprendizagem neuromuscular até ao fim da primeira década de vida. Sendo que, além disso, Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006) acrescentam que crianças com grande exposição à pronúncia nativa de uma língua, terão maiores hipóteses de aprender essa língua e, conseqüentemente, possuir uma pronúncia nativa. Por outro lado, os autores afirmam que todos os que aprenderem uma língua estrangeira depois do período crítico - ou seja, após os doze anos -, possuirão uma pronúncia permanente estrangeira, inclusive possuindo uma boa capacidade para aprender línguas. No entanto e, apesar disso, Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006) defendem que existem falantes excepcionais, que conseguem ultrapassar a perda da neuroplasticidade e adquirir uma pronúncia nativa, mesmo após a puberdade, isto é, depois de passado o referido período crítico.

Por outro lado, Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006) comentam que, apesar do referido período crítico ser importante de modo a possuir uma pronúncia nativa, tal não significa que a melhor altura para iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira deva ser obrigatoriamente durante a infância. Pois, na verdade, de acordo com os anteriores autores, existem evidências que demonstram que alunos adultos de segundas línguas, podem ganhar competências de excelente pronúncia nessa língua.

De facto e tal como Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006) defendem, é muito importante a exposição às línguas estrangeiras antes da puberdade, de modo a que seja possível possuir uma pronúncia nativa, embora tal, evidentemente, não seja possível para se tornar bilingue.

No que respeita à pronúncia, Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006:64) afirmam que, caso se comece a aprendizagem de uma língua estrangeira aos 5 anos, ter-se-á boas hipóteses de quase parecer um nativo; se começar a aprendizagem de uma língua estrangeira aos 15 anos, ter-se-á um pouco mais de pronúncia estrangeira; e caso se comece a estudar uma língua estrangeira aos 25 anos, ter-se-á uma pronúncia estrangeira ainda mais forte.

Segundo o que defendem Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006), existe também um período crítico para a sintaxe ou para a fonologia. Assim, segundo os anteriores autores, os jovens demonstram uma maior capacidade para adquirir línguas estrangeiras a longo prazo, relativamente aos mais velhos. No entanto, os alunos mais velhos, têm um nível superior de aquisição, particularmente na aprendizagem de aspetos morfossintáticos na primeira fase de

aquisição de línguas, ou seja, um domínio superior na sintaxe, morfologia de segundas línguas e outras competências relacionadas com a literacia, assim como o vocabulário e compreensão literária, devido à sua maturidade cognitiva (Abello-Contesse & Chacón-Beltrán, 2006). Apesar disso, segundo os autores anteriormente referidos, esta vantagem temporária dos alunos mais velhos pode começar a desaparecer após um ano, devido à sua dificuldade na pronúncia e fluência oral, uma vez que parecem ser aspetos com menos exigência a nível cognitivo, tanto na língua materna como nas línguas estrangeiras.

Por outro lado, Abello-Contesse e Chacón-Beltrán (2006) referem que há indivíduos que possuem uma habilidade específica para aprender línguas estrangeiras, ou seja, possuem uma competência elevada para aprender línguas e podem aprender uma língua estrangeira mais rapidamente, mais facilmente e com menos motivação que outros estudantes, ou seja têm *ouvido* para as línguas. O anterior autor acrescenta que quem possui essa capacidade específica, essa competência, aparentemente pode aprender a língua que quiser, ao contrário de quem possui uma baixa competência, que terá mais dificuldades em aprender línguas estrangeiras.

Por outro lado, Robinson (2003) defende que quando alguém começa a aprendizagem de uma língua estrangeira, normalmente faz a ligação entre as novas palavras – estrangeiras -, semelhantes fonologicamente às da língua materna, sendo que numa fase mais tardia, os alunos de línguas estrangeiras, ligam automaticamente as palavras estrangeiras ao seu significado. Por essa razão, os alunos de línguas estrangeiras confundem frequentemente palavras estrangeiras semelhantes fonologicamente com as da sua língua materna, enquanto que os alunos avançados o fazem com menos frequência com as palavras estrangeiras semelhantes semanticamente às da língua materna.

Cesteros (2004) defende que, para aprender uma língua estrangeira, o estudante deve ser capaz de utilizar essa língua de um modo o mais próximo possível ao de um nativo, para o qual é necessário tanto o domínio do sistema linguístico como o domínio do uso pragmático da língua, além de ser necessário também conhecer a cultura no qual a língua se insere e se desenvolve. Por outro lado e de acordo com a literatura revista, para que se aprenda uma língua estrangeira, são decisivas as características individuais, também chamadas de diferenças individuais do estudante, tais como, a personalidade, a motivação, a inibição, a introversão-extroversão, a auto-estima, a ansiedade, etc. Tais diferenças individuais são determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aluno com um elevado nível de ansiedade, tem tendência a ter dificuldades de concentração, inclusivamente, por vezes, caso esteja muito ansioso, o seu cérebro pode inclusive bloquear, evitando a concentração na

aprendizagem, sendo que conseqüentemente pode fazer com que a aprendizagem não se concretize. Além disso, uma pessoa com uma baixa auto-estima, introvertida e tímida, normalmente apresenta dificuldades no relacionamento com os companheiros, e por vezes com os professores, dificultando, conseqüentemente a participação nas aulas, ou em trabalhos de grupo, não permitindo aos professores, caso não sejam sensíveis ao tema, perceber as suas capacidades plenas (Rodrigues, 2011).

Helena Aikin e Carola Aikin (Mora, 2002) citam Lozanov que defendia que o stress e a ansiedade entorpecem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por outro lado, as autoras anteriormente citadas defendem que se a afetividade for tida em consideração, a aprendizagem será mais rápida e mais efetiva.

De acordo com a literatura utilizada, conclui-se que, para que a aprendizagem de línguas estrangeiras seja concretizada, o professor deve ser sensível às diferenças individuais dos alunos, tentando sempre resolver as dificuldades que possam surgir, através de atividades que recorram ao espírito de corpo, ou seja, à união entre todos os alunos e à entreajuda, através de trabalhos de grupo, jogos ou com apresentações de histórias reais, onde constem exemplos de força e coragem. Por exemplo, no caso das aulas lecionadas pelo núcleo de estágio, criámos dois jogos para as turmas: *Atrévete* para as turmas de Espanhol e *Literatura-te* para as turmas de Português, para os quais foram constituídos grupos, o que levou a uma grande união por parte dos alunos e entreajuda.

Por outro lado, segundo Fonseca Mora (2002) existem vários tipos de inteligência, seja musical, visual-espacial, cinética-corporal, interpessoal, existencial, linguística-verbal, etc., pelo que, especialmente um professor de línguas estrangeiras deve tê-lo sempre em conta e apresentar a matéria de forma criativa, para ir ao encontro dos vários tipos de inteligências, seja por intermédio de visualização de filmes, música, assistir a peças teatrais, desempenhar papéis em peças teatrais organizadas pelo professor, prática de jogos na língua estrangeira, ou outros modos de expressão.

8.4. Conceito de oralidade

Não posso ensinar a falar a quem não se esforça por falar.

Confúcio

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, (Houaiss & Villar, 2003:2689), *oral* pode-se traduzir em:

(1692 cf. AVSerm) **1** relativo à boca; bucal <higiene o.> **2** que se produz na boca <som o.> **2.1** FON em cuja articulação o ar expirado passa apenas pelo canal bucal (diz-se de fonema, som, etc.) <consoante o.> p. opos. a *nasal* **3** que se propaga, se transmite pela boca <contágio o.> **4** que não é ou não está escrito; dito, realizado ou expresso de viva voz; verbal <teste o.> <linguagem o.> p. opos. a *escrito* **5** que se transmite de boca em boca; verbal <tradições o.> p. opos. a *escrito* s.f. **6** prova ou conjunto de provas realizadas oralmente, de viva voz, ger. como complemento à parte escrita. s.m. *ant.* **7** véu fino outrora us. por senhoras recatadas para velar o rosto ETIM rad. do lat. *os, oris* ‘boca; linguagem, língua, idioma; rosto, fisionomia; abertura, orifício’ + *-al*; ver *or-* (*i/o*)- SIN/ VAR articulado, pronunciado, verbal, vocal HOM *horal* (adj.2g.); orais (pl.)/ *orais* (fl. orar) e *horais* (pl. horal) [adj.2g.]

Por outro lado, segundo Houaiss et al (2003:2689), *Oralidade*, é designado por:

1 qualidade, estado ou condição do que é oral <a o. de certas tradições> **1.1** exposição oral; parte oral de um discurso **1.2.** carácter ou condição de línguas ou povos ágrafos; parte oral ou uso falado de uma língua <a o. do tronco linguístico tupi> **1.3** JUR procedimento exclusivamente verbal ETIM *oral* + *-i* + *-dade*, ver *or* (*i/o*)- SIN/ VAR verbalidade.

Assim, de acordo com as definições anteriormente citadas, podemos concluir que *oralidade* tem a ver com a voz, com o som que se produz na boca, ou seja, expresso de viva voz, concluindo-se que a palavra *oralidade* está diretamente ligado à fala, à língua.

Tal como refere Célia Gonçalves (2010:13) “a oralidade implica a fala, a voz, a língua, opondo-se à escrita e apoiando-se em meios linguísticos, paralinguísticos e extra-linguísticos.”

De acordo com o que se encontra referido no Dicionário Terminológico (Gonçalves, 2010:105):

A oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua. No modo oral, o aparelho fonador produz os enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) receptor(es). A realização fónico-acústica ou vocal auditiva dos enunciados e dos textos determina que a comunicação oral seja do tipo próximo e instantâneo, com o emissor e o(s) receptor(es) in praesentia, isto é, situados no mesmo contexto situacional, e possua uma duração efémera (...)

Formalmente, o discurso oral caracteriza-se pela parataxe, por um modelo acumulativo ou agregativo da organização da informação, pela utilização simultânea de importantes recursos supra segmentais, paralinguísticos, cinésicos e proxémicos, que lhe podem conferir uma grande força emocional e persuasiva, por uma dependência forte dos contextos extraverbais, representada pelo uso de numerosos elementos deícticos, por um vocabulário menos rico e apurado em relação ao discurso escrito e pelo emprego de marcadores discursivos tópicos e estereotipados que funcionam como bordões. O discurso oral prototípico tem uma sintaxe pouco estruturada – com predomínio, como ficou dito, da parataxe, com orações incompletas, com repetição de estruturas, com elipses, etc. – e, em geral, apresenta uma formalidade mais débil e descuidada e do que o texto escrito. Todavia, o discurso oral pode apresentar-se formalmente bem planificado e estruturado, como acontece nos discursos políticos e judiciários e nos sermões construídos em conformidade com as normas da retórica clássica, em certas conferências não lidas, mas que têm na origem um texto escrito ocultado, em certos debates

cuidadosamente preparados, etc. No teatro como é sabido, as falas das personagens são a realização oral de textos escritos, muitas vezes de elevada complexidade retórico estilística”.

Pode assim concluir-se que a *oralidade* tem a ver com a voz. Trata-se da realização da fala, transmitida através da boca, onde o aparelho fonador transmite os enunciados, que conduzidos através do ar, são ouvidos pelo (s) receptor (es), de forma imediata.

8.5. O papel da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira

Tal como já se demonstrou anteriormente, para que a criança desenvolva a linguagem, é essencial que esta esteja rodeada de um ambiente linguístico, inclusivamente na aquisição da língua materna.

De acordo com o Programa de Espanhol – nível de continuação, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (Fialho & Izco, 2009:7) “numa primeira fase, é importante dar prioridade à competência oral para desenvolver a competência comunicativa.”

Tal como consta no Programa de Espanhol, nível de continuação, 10.º ano (2002:21) “O objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa”.

Ainda de acordo com Fialho e Izco (2009:13), os professores deverão promover atividades aos alunos que lhes proporcionem “confiança para usar espontaneamente a língua-alvo”. De modo a atingir tais objetivos, o professor deverá promover atividades dinâmicas, de modo a que os alunos desenvolvam a produção e interação oral na sala de aula. Para que o aluno sinta confiança e motivação para se *arriscar* a falar a língua estrangeira, é importante que o professor proponha temas aliciantes para o aluno, devendo o professor estar atento às diferenças individuais de cada aluno, seja a nível pessoal, bem como a respeito dos seus interesses.

Tal como explica Célia Gonçalves (2010), para haver uma comunicação oral, não é necessário haver um conhecimento explícito da língua, pelo que pode e deve ser implementada desde o início da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que faz parte da comunicação oral, tanto o código verbal como o não-verbal. Ao praticar a comunicação oral em sala de aula, o aprendiz irá esforçar-se por compreender e interagir com o interlocutor/ professor e, conseqüentemente, irá assimilar, consenciente ou inconscientemente, as estruturas da língua estrangeira, se auxiliado pelo professor. De modo a levar o aluno a adquirir a sua competência linguística na língua estrangeira, será essencial que o professor proponha atividades que privilegiem a interação oral, de modo a colocar o aluno numa situação semelhante ao que aconteceria num contexto real, para que os alunos

encontrem as suas próprias técnicas e consigam ultrapassar sozinhos as dificuldades numa interação social (Gonçalves, 2010).

Segundo Fialho e Izco (2009), poderão ser organizadas múltiplas atividades, com o objetivo de desenvolver a expressão oral, tais como:

Debates, discussões; descrição de imagens; representação de uma personagem; canções adequadas à faixa etária; resolução de problemas; realização de comunicados públicos/ informações à turma; apresentações ou informações culturais, desportivas; leitura em voz alta de um texto escrito; simulações, dramatizações; perguntas e respostas, etc.

Tal como refere Feytor Pinto (2003), o oral é o *parente pobre* no ensino da língua materna, sendo constantemente negligenciado, oscilando entre o discurso e a atividade espontânea por parte do aluno, acabando por ser “praticada apenas por 77% dos professores” (Pinto, 2003:114), apesar da elevada percentagem de professores que afirmam dar importância à oralidade. O oral, tal como refere Pinto (2003), não é ensinado. Assim, é dada maior importância à leitura e à escrita, relativamente à oralidade, sendo que, em sala de aula dominam os materiais impressos, sendo ainda pouco utilizados os materiais audiovisuais (Pinto, 2003).

Tal como explica Maria Frias (1992), o ensino de línguas tem evoluído bastante, sendo que atualmente o ensino de línguas já não se baseia essencialmente na tradução-retroversão - ensino tradicional -, mas baseia-se essencialmente em *métodos naturais* - tais como meios audiovisuais, etc. -, aproximando-se assim da aquisição natural das línguas, tal como sucede durante a aquisição da língua materna, dando primazia à língua oral e o acesso *direto* ao código estrangeiro, inserindo o aluno num *banho* linguístico e procurando reproduzir na aula, condições de aquisição da LE, tão *naturais* quanto possível (Frias, 1992), evitando tanto quanto possível falar a língua materna em aula, mesmo nos níveis iniciais da LE. A autora referida (Frias, 1992) explica que a LM é aprendida em condições de exposição, considerando que a LE será melhor adquirida em condições semelhantes, isto é, sendo praticada constantemente, através do desenvolvimento da expressão oral. Frias (1992) expõe que tal como na LM, o aprendiz de línguas estrangeiras, deverá desenvolver as quatro capacidades: ouvir, falar, ler e escrever, sendo para isso essencial que o professor tente reproduzir em aula, as condições de aquisição da língua que se aproximem o mais possível da realidade, sem que para isso seja necessário fazer a constante tradução dos enunciados para a sua compreensão. No que respeita ao *método direto*, referido por Frias (1992), torna-se essencial pensar na língua estrangeira em vez de pensar primeiro na língua materna, e fazer a retroversão mentalmente. Segundo Frias (1992), o suporte visual assegura a compreensão, sem passar pelo

intermediário da LM, pelo que a pedagogia audiovisual eliminará as interferências. Apesar de ser importante este *banho linguístico* referido para a aquisição da língua estrangeira e seja crucial a utilização do *método direto*, também é verdade que, normalmente, quando um aluno vê um objecto e o conhece, nomeia-o silenciosamente na sua língua materna e só depois estabelece a equivalência entre o nome que encontrou na língua materna e o nome na língua estrangeira, referido pelo professor. Porém, sendo este um raciocínio rapidíssimo e semiconsciente, quase nem é percebido pelo aluno (Frias, 1992).

8.6. Apresentação do Projeto – *Club de Cine y Literatura Española*

Considerando as aulas de espanhol insuficientes para o desenvolvimento da comunicação oral e estando conscientes de que os alunos necessitam de uma motivação extra e mais autoconfiança para *arriscar* mais na altura de se comunicarem na língua estrangeira, decidimos criar, em conjunto com a orientadora – a Professora Doutora Ângela Balça -, professora cooperante – Prof. Helena Nunes -, e com a professora bibliotecária – Marta Matos – o *Club de Cine y Literatura Española*. Em conjunto com a orientadora, a Professora Doutora Ângela Balça, decidimos eliminar o critério de avaliação do *Club de Cine y Literatura Española*, de maneira a *sair um pouco da caixa*, dar maior liberdade aos alunos e transformar o Clube num ambiente de maior informalidade e, logo, mais motivador.

De modo a decidirmos os dias da semana em que deveria ser realizado e o horário, elaborámos uma ficha de inscrição – apêndice 45 -, que deixámos na Biblioteca da escola, em que os alunos interessados deveriam preencher com os seus dados, bem como o horário e o dia da semana preferencial. Divulgámos o Projeto nas aulas de espanhol, oralmente e na Biblioteca escolar, com a ajuda da professora bibliotecária, bem como nos corredores da escola, através de cartazes que colocámos nas paredes. Após os alunos se inscreverem na ficha de inscrição, colocada para efeito na Biblioteca escolar e escolherem o dia da semana e o horário, decidimos que o Projeto seria realizado na Biblioteca ou Auditório – dependendo do número de alunos -, todas as quartas-feiras, às 15:30. Apesar de ter sido acordado o horário acima referido, mostrámo-nos sempre disponíveis para realizar mais do que uma sessão, se os alunos assim o necessitassem, o que se verificou durante o primeiro dia em que se realizou, efetivamente, o Projeto.

Inscreveram-se no Clube, treze alunos, do 7.º ano ao 12.º ano.

O Projeto realizou-se entre 1 de março de 2017 a 31 de maio do mesmo ano.

Estava previsto iniciarmos as atividades do Clube no dia 1 de março de 2017, tendo como atividade prevista, a leitura do livro *Carrapeto*, de Ánxela Gracián (2009), numa leitura

conjunta, como forma de praticar e melhorar a pronúncia, ao mesmo tempo que se divulgaria a cultura espanhola. Estando previsto após a leitura, haver uma partilha de reações sobre a história, de modo a praticar a oralidade na língua espanhola. Porém, na semana anterior à iniciação do projeto, os alunos informaram previamente que não poderiam comparecer neste dia.

Assim, o primeiro dia em que se realizaram efetivamente as sessões do Clube foi no dia 8 de março de 2017. Após receber os alunos, pedimos aos anteriores, que preenchessem um curto questionário - apêndice 46 -, de modo a perceber quais as suas motivações e quais os seus objetivos. Uma vez que se tratava da primeira aula, decidimos escrever o questionário em português, de modo a não assustar os alunos, logo no primeiro contacto. Após o preenchimento do questionário e a sua entrega, sentámo-nos na Biblioteca escolar e falámos um pouco em espanhol, em ambiente informal, sobre as suas expectativas, que importância tinha o espanhol na sua vida e no seu futuro. Foi apresentado o livro *Caperucita Roja*, de Sara Torrico (2005), e pedido que o lessem em conjunto, de modo a praticar o seu espanhol e, em especial a sua pronúncia, prosódia, além de levar a um enriquecimento lexical. De seguida, os alunos pronunciaram-se sobre o vocabulário adquirido, expressões e comentaram sobre os tempos verbais e as suas conjugações, oralmente, de forma livre, sem o peso de qualquer tipo de avaliação. Na altura, pensámos que seria importante melhorar a pronúncia e seria interessante para os alunos ler um livro em espanhol, no caso um conto muito conhecido também na cultura portuguesa. Tentámos tornar os encontros informais e mais livres, e quase inconscientemente, levar os alunos a falarem espanhol, sem medos, sem dar importância ao *portunhol* - língua que os alunos portugueses acabam por falar, muitas vezes, devido à proximidade que existe entre o português e o espanhol, levando muitas vezes a transferências de uma língua para a outra -, sendo que considerámos mais importante, levá-los a ganhar confiança e arriscar falar em espanhol.

Hoje, após reflexão do encontro, pensamos que se deveria ter escolhido uma atividade mais dinâmica, de modo a causar maior impacto e motivação, ou seja, deveríamos ter *fugido* mais à formalidade das aulas. Por exemplo, deveríamos ter ouvido uma música espanhola, à escolha dos alunos e ter depois comentado a música, oralmente e fazendo a ligação com as músicas portuguesas, comentando sobre a diferença entre as músicas espanholas e portuguesas e as diferenças culturais, falando das suas preferências musicais.

No segundo encontro, no dia 15 de março, estava previsto visualizarmos uma receita na internet de *Suquet de rape y gambas*. Assim, estava pensado pedir aos alunos que visualizassem a receita uma primeira vez e que se preparassem para apontar no caderno,

os ingredientes e verbos principais que considerassem importantes, antes de visualizarem a receita pela segunda vez, tendo como objetivo, tentar explicá-la depois, oralmente, em conjunto. No entanto, embora tenhamos aguardado pelos alunos, durante uma hora, estes não compareceram.

No terceiro encontro, no dia 22 de março, estava planeado ouvirmos uma música de Juan Fernando Fonseca *Vine a buscarte*. Estava previsto ouvirmos a música citada uma primeira vez com atenção. Após uma primeira audição, entregaríamos uma ficha de trabalho - apêndice 48 -, com a letra da música e com alguns espaços, referentes aos verbos conjugados no Presente do Indicativo, que deveriam ser preenchidos pelos alunos, durante uma segunda audição. Após os alunos terem preenchido a ficha, estava previsto visualizarmos o *videoclip* uma terceira vez, de modo a corrigirmos a ficha. Depois de terminada a tarefa, seria entregue uma cópia da letra da música completa - apêndice 49. Estava previsto esclarecermos quaisquer dúvidas que surgissem. Após a atividade, estava delineado falar sobre o cantor em causa e sobre a sua pronúncia, comparando-a com a pronúncia estandarte espanhola e a do sul de Espanha. No entanto, apesar de lá termos ficado durante o tempo combinado, ninguém compareceu.

No dia 29 de março de 2017, após receção dos alunos, foi-lhes apresentado alguns diapositivos de *PowerPoint* – apêndice 52 -, em que constavam vinte e duas imagens de: uma praia paradisíaca; um casal de bailarinos; um prato de Paella; uma pintura do Picasso; livro do *Harry Potter e a câmara dos segredos*, de J. K. Rowling; uma bandeira dos Estados Unidos da América; um cão de raça Serra da Estrela; um jogo tradicional de xadrez; monumento de Taj Mahal; foto do Palácio de Alhambra; uma mansão; um carro *Lamborghini*; um touro e uma pessoa - numa Largada de touros -; Torre Eiffel; um quadro de Francisco de Goya *Saturno devorando a un hijo*; um avião; alguém a trabalhar a olaria; um poema visual; uma frase de Antonio Machado; Shakespeare e Cervantes; *Plaza de España*, em Sevilha; praia no Algarve. O objetivo do *PowerPoint* acima citado, era motivar os alunos, tentando apresentar coisas variadas e que pudesse de alguma forma fazer parte dos seus interesses, para levá-los a desenvolver a língua espanhola e participar. Foi solicitado aos alunos que vissem com atenção o *PowerPoint*, composto de imagens variadas. Após a primeira visualização das imagens, foi solicitado aos alunos – sempre na língua espanhola -, que apontassem no seu caderno, qual o sentimento que cada imagem lhe transmitia, podendo ser uma palavra ou frase por cada imagem, por exemplo. Foi visualizado o *PowerPoint* novamente, enquanto os alunos tiravam apontamentos. No final, cada aluno partilhou o que escreveu. Foram partilhadas as reações às imagens e relacionadas com as imagens correspondentes, tendo havido bastante

interação entre os alunos. Os alunos mostraram-se bastante interessados, participativos e motivados para a atividade.

Após a interrupção letiva, foram retomadas as sessões do *Club de Cine y Literatura Españolas*, no dia 19 de abril do mesmo ano. Foi solicitado aos alunos que descrevessem a sua viagem de sonho no seu caderno, omitindo, porém, o nome do país ou cidade. No final, cada um leu o que escreveu e, em conjunto, tentámos adivinhar o sítio da viagem de sonho de cada um, baseado na descrição que ouvimos. A sessão teve como objetivo estimular os alunos a desenvolver a língua espanhola, levando-os a falar espanhol, de forma confiante e segura, bem como a sua interação.

No dia 26 de abril, foi visualizado um documentário *Heróis do Ultramar. Adeus até ao meu regresso*. O documentário tinha como objetivo, levar os alunos a interagir e refletir em espanhol acerca do tema.

No dia 3 de maio estava previsto ver a série *Madrileños por el mundo - Kenia (2016)*, de modo a melhorar a compreensão oral e a pronúncia espanhola. Tínhamos como objetivo motivar os alunos e levá-los a falar na língua espanhola, com confiança. Embora alguns alunos tivessem avisado que não poderiam estar presentes, optámos por aguardar na Biblioteca escolar pela chegada dos restantes alunos. Porém, nenhum aluno compareceu.

No dia 10 de maio, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos, tínhamos a intenção de visualizar um vídeo da *Escuela Taurina de Madrid - Marcial Lalanda*. O núcleo de estagiárias tinha como objetivo transmitir um pouco da cultura espanhola aos alunos, habituar o *ouvido* à língua espanhola e levar os alunos a participar num debate informal, em língua espanhola, sobre a questão da Tourada, controversa tanto em Portugal como Espanha. Apesar de termos aguardado pelos alunos, estes não compareceram.

No dia 17 de maio estava previsto visualizarmos a curta-metragem *Cuerdas* de Pedro Solís García (2016). Tínhamos como objetivo, ouvir e praticar a língua espanhola, com segurança. Os alunos, porém, não compareceram.

No dia 24 de maio estava pensado ouvirmos a canção espanhola *Amnesia* de Anahí. Tínhamos como objetivo motivar os alunos para a língua espanhola, através da música. Estava previsto ouvirmos a canção, uma primeira vez e, posteriormente, entregaríamos uma ficha de trabalho – apêndice 50 -, com alguns espaços vazios, que os alunos iriam preencher ao ouvirem a música, uma segunda vez. Após preencherem os espaços, os alunos veriam o videoclipe e corrigiriam a ficha, sendo os alunos convidados a cantar a referida canção. No final, ser-lhes-iam entregues a letra da música – apêndice 51. Porém, uma vez mais, os alunos não se apresentaram.

No dia 31 de maio, último dia do Projeto, estava previsto vermos um pequeno vídeo *Sevilla, la ciudad que enamora*. Tinha sido pensado dar a conhecer um pouco da cultura espanhola, no caso dar a conhecer Sevilha e os monumentos e jardins importantes a conhecer. Estava planeado falarmos com os alunos, no final do filme sobre as reações ao documentário: se conheciam Sevilha, se gostariam de conhecer a cidade, qual a cidade ou as cidades de Espanha que gostariam de conhecer, qual a viagem de sonho que gostariam de fazer. O objetivo seria praticar a compreensão oral e praticar a língua espanhola, falando sobre viagens. Pretendia-se motivar os alunos para conhecer Espanha. No final da sessão, estava planeado saber se as sessões corresponderam às expectativas dos alunos, saber o que os alunos gostariam de ter trabalhado mais ou o que gostariam de ter feito, sendo que estava previsto entregar um questionário final aos alunos – apêndice 53. No entanto, os alunos não compareceram à sessão.

8.6. Crítica ao Projeto – *Club de Cine y Literatura Española*

O Projeto em questão foi criado e pensado, com o objetivo de ser uma mais-valia para os alunos que quisessem melhorar a língua espanhola, de modo a praticar o espanhol de um modo mais informal e ajudar a ganhar confiança para falar espanhol. O Projeto foi planeado, de modo a fazer face à pouca prática oral que existe nas aulas de línguas estrangeiras, no caso, nas aulas de Espanhol.

Tentámos criar atividades que fugissem um pouco da *caixa*, ou seja, tentámos inovar, realizando atividades lúdicas, com diferentes temas, de modo a ir ao encontro dos diferentes alunos, com diferentes interesses, sempre de modo informal, sem qualquer tipo de avaliação ou trabalhos de casa, algo a que os alunos já estão sujeitos nas aulas. Tínhamos como objetivo principal, valorizar a oralidade da língua espanhola.

Desde início que os alunos se mostraram muito motivados a frequentar o *Club de Cine y Literatura Españolas* e nos pediram para fazermos uma visita de estudo a uma cidade de Espanha, mencionando como exemplos, Córdoba, Madrid, Mérida, Toledo, Salamanca, Sevilha. Tentámos interceder junto da professora cooperante de Espanhol – Helena Nunes -, para que fosse realizada a referida visita de estudo, uma vez que seria uma forma de manter a sua motivação e praticar *in loco* a língua espanhola, conhecer a sua cultura, os seus monumentos, gastronomia. No entanto, e apesar da nossa insistência, não foi possível efetuar a visita de estudo, por motivos pessoais por parte da nossa professora cooperante, Helena Nunes. Tal situação desmotivou bastante os alunos, que pouco a pouco, deixaram de frequentar o *Club de Cine y Literatura Española*.

Consideramos que se conseguíssemos ter realizado uma visita de estudo a uma cidade espanhola, nem que fosse de um dia apenas, a Cáceres, Mérida ou Salamanca, teria levado a resultados diferentes, relativamente ao Clube. cremos que os alunos se sentiram defraudados e desiludidos ao não lhes ser proporcionado uma experiência linguística, que servia o propósito do Projeto. Realizar a visita de estudo, seria um voto de confiança para com eles e uma excelente forma de levá-los a falar espanhol, a conhecer a cultura e a gastronomia espanhola. Não lhes proporcionar essa experiência, que eles próprios nos pediram desde início, fez com que se sentissem desmotivados, inclusive para aprender a língua espanhola, colocando em causa, inclusivamente, os anos seguintes da língua espanhola.

CONCLUSÃO

De modo a finalizar este Relatório e refletindo sobre toda a aprendizagem adquirida e revisão bibliográfica, conclui-se que a profissão docente é muito exigente, pelo que para se ser um bom professor, é necessário, obrigatoriamente, passar pela experiência que nos habilita ao seu desenvolvimento profissional, que é a Prática de Ensino Supervisionada.

É a PES que nos forma, enquanto professores e é através dela que somos apresentados à prática letiva e aos alunos. A PES é um momento essencial, repleto de contradições e tensões, em que continuamos ainda a ser alunos de uma instituição, no caso, alunos da Universidade de Évora e simultaneamente, professores numa escola, designadamente, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz. Apesar de se tratar de um momento assustador, sendo que é na PES que nos estreamos enquanto docentes, trata-se também de um momento em que nunca nos sentimos desamparados, uma vez que a PES nos proporcionou o apoio permanente de um orientador – a Professora Doutora Ângela Balça -, e de professores cooperantes – a professora Maria Teodora Graça e a professora Helena Nunes. Graças ao orientador e professores cooperantes, o aluno/ professor da PES sente-se amparado e aprende a lecionar e a ser um professor reflexivo.

Por outro lado, a PES, atualmente, é uma experiência realizada em regime de codocência, o que serve também de apoio para com os alunos/ professores estagiários, sendo que, por outro lado, favorece a partilha entre colegas, essencial para o crescimento do docente.

Por outro prisma, consideramos muito positivo, o facto do professor estagiário ter a possibilidade de observar os alunos e os professores cooperantes, antes de iniciar a prática letiva, algo que serve para conhecer os seus alunos e as suas reações, bem como, ensinar a ensinar os professores estagiários, ajudando-os a adquirir as competências necessárias para ser um bom professor.

A PES proporcionou-nos também liberdade para inovarmos e *sairmos da caixa* e, por essa razão, foi-nos possível criar dois jogos de raiz – *Literatura-te* e *Atrevéte* -, que serviram para conhecer melhor os alunos e para facilitar a aprendizagem da matéria necessária aos alunos, relativamente às disciplinas de Português e de Espanhol, de forma interessante e lúdica.

Relativamente ao papel da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira, concluímos que, de acordo com a revisão de bibliográfica, é essencial para desenvolvermos a

língua estrangeira. No entanto, com base na revisão da literatura, observamos que, apesar da sua importância e de ser incentivada nos Programas e Metas Curriculares, tanto de língua portuguesa como de língua espanhola o oral não é ensinado nas escolas, tal como refere Feytor Pinto (2003). Por essa razão, o núcleo de estagiárias apresentou um projeto – *Club de Cine y Literatura Española* -, o qual, graças ao apoio e incentivo da nossa orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, das professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes e da professora bibliotecária, Marta Matos, pôde ser desenvolvido.

Através deste Relatório, foi-nos ainda possível refletirmos sobre o que representa ser professor e como achamos que deverá ser o professor do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello-Contesse, C. & Chacón-Beltrán, R. (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*. Bern: Peter Lang AG.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a edição) Coimbra: Livraria Almedina.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Arnold, J. & Mora, M. (2007). *Affect in teacher talk*. In Tomlinson, B. (Ed.), *Language Acquisition* (pp. 107-121). London: Continuum.

Assembleia da República (1998). *Constituição da República Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação de Escrita*. (4.^a edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Basílio, A. & Nogal, J. (2007). *O novo estatuto da carreira docente: Respostas para uma profissão em mudança*. Porto: Edições ASA.

Batalha, L. (2004). *Antropologia: Uma Perspectiva Holística*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bernardéz, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

Bianchi, A., Alvarenga, M. & Bianchi, R. (1998). *Manual de orientação – Estágio Supervisionado*. São Paulo: Editora Pioneira

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2005). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Buescu, H., Maia, L., Silva, M. & Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Caldas, A. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall: O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: Editorial McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Castro, S. & Gomes, I. (2004). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Conselho Coordenador da Prática de Ensino Supervisionada (2022). *Orientações para a elaboração do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES)*.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Recuperado em 2022, janeiro 2, de <https://www.dge.mec.pt/quadro-e...>
- Costa, J. & Melo, S. (1984). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cury, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. (8.ª ed.) Cascais: Editora Pergaminho, Lda.
- Despacho normativo n.º 1 F/2016, de 5 de abril. Recuperado em 2017, maio 3, de <https://dre.pt/1-f-2016-74059570>.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Recuperado em 2022, fevereiro 1, de <https://dre.pt/240-2001-631837>.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente). Recuperado em 2017, maio 3, de <https://dre.pt/dre/decreto-lei>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Recuperado em 2022, Fevereiro 2, de <https://dre.pt>139-2012-178548>.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Recuperado em 2019, março, 5, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf.

Departamento da Educação Básica (1997). *Programa Espanhol: Programa e Organização Curricular. Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, E. P.

Departamento do Ensino Secundário (2001). *Programa de Espanhol: nível de iniciação - 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2002). *Programa de Espanhol: nível de continuação - 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Departamento de Ensino Secundário (2002). *Programa de Espanhol: nível de iniciação - 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2004). *Programa de Espanhol: nível de continuação - 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2004). *Programa de Espanhol: nível de iniciação - 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5306/2012. Recuperado em 2022, janeiro 4, de <https://dre.pt>5306-2012-3033940>.

Diário da República n.º 189/2016, de 30 de setembro (Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada). Recuperado em 2016, outubro 4, de <https://gdoc.uevora.pt>.

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado en 2021, febrero 1, de <https://dle.rae.es/evaluar>.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.

Éveno, B. (1999). *Le Petit Larrousse Illustré 2000*. Paris: Larrousse.

Fialho, M. & Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol – Nível de continuação, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Frias, M. (1992). *Língua Materna – língua estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gabinete de Apoio ao Tutorado (2014). *Manual de Apoio à Observação: Observar e Aprender*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 2022, janeiro 1, de <http://quc.tecnico.ulisboa.pt>.

García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

García, P. (2016). *Cuerdas*. Madrid: Grupo Editorial Bruño, S.L.

Gonçalves, C. (2010). *O ensino de língua estrangeira numa perspectiva prática da oralidade*. (Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior). Repositório da Universidade da Beira Interior. Recuperado em 2022, janeiro 2, de <https://uBibliorum>: O ensino da língua estrangeira numa perspectiva prática da oralidade.

Gonçalves, C. & Tomás, C. (2019). A prática de ensino supervisionada em Portugal: vozes e posicionamentos do (as) estudantes-estagiários (as). *SciELO*, 1-24. Recuperado em 2022, maio 16, de <https://www.scielo.br...>

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, L. (2010). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2022, janeiro 1, de <https://nososdaveiro.files.wordpress.com>.

Gracián, A. (2009). *Carrapeto*. Madrid: Macmillan Iberia, S.A.

Houaiss, A. & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Israel, L. (1995). *Cérebro direito cérebro esquerdo: culturas e civilizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para os pais e educadores*. Porto: Asa Editores II, S.A.

- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 2016, outubro 1, de <https://dre.pt>.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 2016, outubro 1, de <https://dre.pt/lei/dre/detalhe/lei>.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 2016, outubro 1, de <https://dre.pt/lei/49-2005-245336>.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 2016, outubro 1, de <https://dre.pt/lei>.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- León-Carrión, J. (1995). *Manual de neuropsicología humana*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Editora Manuscrito.
- Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mesquita, E. (2001). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mora, M. (2002). *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Mora, M. (2005). *Individual characteristics of secondary school students*. In McLaren, N., Madrid, D. & Bueno, A. (Eds.), *TEFL in secondary education* (pp. 79-110). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa. Contraponto Editores.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. (3.ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (1999). *Profissão – Professor*. (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. (4.^a ed.) Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje: como crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Pinto, P. (2003). *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português – 5.º Encontro Nacional de APP*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. (2.^a edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Punset, E. (2008). *Por qué somos como somos*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reshma S. (s.d.). Evaluation of Learning: Definition, Forms and Tools. Recuperado em 2022, maio 23, de <https://www.psychologydiscussion.net/learning/evaluation-of-learning-definition-forms-and-tools-psychology/2066>.
- Robinson, P. (2003). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, V. (2011). *Lesión cerebral y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Projeto de tese de doutoramento inédita. Huelva: Universidad de Huelva, Facultad de Humanidades.
- Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 570-594. Recuperado em 2022, janeiro 8, de https://www.researchgate.net/publication/294723425_O_que_e_avaliar_Reconstrucao_de_praticas_e_concecoes_de_avaliacao.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Santos, M. (1994). *A observação científica*. Recuperado em 2022, maio 1, de <https://repositorio-aberto.up.pt>.

Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). *A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Atas do XIII Congresso SPCE – Estudos Curriculares e Práticas Educativas. Recuperado em 2022, fevereiro 10, em <https://repositorio.ipv.pthandle>.

Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. New Jersey: Wiley-Blackwell Publishers.

Spinelli, E. & Ferrand, L. (2009). *Psicologia da Linguagem – O Escrito e o Falado, do Sinal à Significação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Szucs, E. (2009). The role of teachers in the 21st century. *Sens Public*. Recuperado em 2019, julho 5, de sens-public.org/article667.html.

Tochon, F. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Editora Porto Editora.

Torrico, S. (2005). *Caperucita Roja*. Madrid: Susaeta Ediciones, S.A.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. (2.ª edição). Lisboa: Editora Presença.

Wallace, M. (1995). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. (5.ª ed.) Cambridge: Cambridge University.

APÊNDICE 1 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 3 – Amor de Perdição



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

| | | |
|--|---|--|
| | ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643 ESTREMOZ | |
|--|---|--|

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS

| | |
|--|-----------------------------------|
| TEMA: Unidade 3 – Amor de Perdição | ANO: 11º |
| | TURMAS: D e F |
| | DATA: 5 de janeiro de 2017 |
| | TEMPO: 90 minutos |
| SUMÁRIO: <ul style="list-style-type: none">• Início do estudo da obra “Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco.• Vida e obra do autor.• Características gerais – a novela; a construção do herói romântico; o amor-paixão.• Leitura e análise da Introdução da obra. Exercícios. | |
| Obs: O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para consolidar as aprendizagens dos alunos. | |
| Motivação Inicial <p>Pergunta-se aos alunos se já leram a obra, mostrando-se algumas edições da mesma. Pergunta-se que aspetos mais relevantes recordam do texto lido na aula anterior acerca da vida e obra de Camilo (pág. 144 do manual), retomando-se o assunto do final da aula anterior (vida e obra do autor).</p> | |

| Domínios de Referência/ Objetivos e Descritores de desempenho | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|--|--|---|--|---|
| <p>Leitura 11</p> <p><i>7. Ler e interpretar textos de diferentes gêneros e graus de complexidade.</i> 2. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>Oralidade 11</p> <p><i>1. Interpretar textos orais de diferentes gêneros.</i></p> <p><i>2. Registrar e tratar a informação.</i> 1. Selecionar e registrar as ideias-chave.</p> <p><i>3. Planificar intervenções orais.</i> 1. Pesquisar e selecionar informação diversificada. 2. Planificar o texto oral, elaborando tópicos e dispondo-os sequencialmente.</p> <p><i>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</i></p> <p>Educação Literária 11</p> <p><i>14. Ler e interpretar textos literários.</i></p> | <p><u><i>Amor de Perdição</i></u></p> <p>-Biografia de Camilo Castelo Branco.</p> <p>-Romantismo.</p> <p>-Distinção entre Romance e Novela.</p> <p>-Construção do herói romântico.</p> <p>-O amor-paixão.</p> <p>-Relações entre personagens de <i>Amor de Perdição</i>.</p> | <p>Atividade de pré-leitura.</p> <p>Exploração de uma apresentação didática, em PowerPoint.</p> <p>Sistematização de conhecimentos, através de ficha de trabalho relacionada com a apresentação.</p> <p>Leitura e exploração de uma ficha formativa.</p> <p>Sistematização de conhecimentos através de resolução de exercícios.</p> | <p>Obra <i>Amor de Perdição</i></p> <p>Fichas Informativas e de trabalho</p> <p>Manual adotado</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojetor e Tela</p> | <p>-Avaliação formativa.</p> <p>-Avaliação da capacidade de compreensão e expressão oral.</p> <p>-Avaliação de atitudes e valores: -pontualidade; -interesse; -empenho; -atenção e concentração; -cooperação.</p> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| <p>1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</p> <p>2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX.</p> <p>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Fazer inferências, fundamentando.</p> | <p>- Capítulo “Introdução”</p> <p>(relação Simão/ autor/ narrador; ponto de vista do narrador; características do herói romântico em Simão).</p> | <p>Leitura expressiva da Introdução da obra <i>Amor de Perdição</i>.</p> <p>Análise detalhada do texto lido.</p> <p>Sistematização de conhecimentos através da resolução de exercícios em pares ou pequenos grupos.</p> | <p>Quadro</p> <p>Marcador e apagador</p> <p>Tiras de papel</p> <p>Cola</p> <p>Caderno diário</p> | |
|---|---|---|--|--|

Bibliografia:

- Branco, C. (2012 [1861]). *Amor de Perdição*. Lisboa: INCM.
- Branco, C. (s.d. [1861]). *Amor de Perdição*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Buescu, H., Maia, L., Silva, M., Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Nunes, P. & Pinto, A. (2016). *Entre nós e as palavras 11*. Lisboa: Santillana.

Webgrafia:

- Artigos Estudantes Ilustres da Universidade do Porto, Camilo Castelo Branco. Recuperado em 2016, dezembro 4, de <https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina...>.
- Camilo Castelo Branco – Biografia e obras; Nayla Georgina. Recuperado em 2016, dezembro 5, de <<https://www.estudopratico.com.br/camilo-castelo-branco-biog.../>>.
- Camilo Castelo Branco, Biografia de Camilo Castelo Branco. Recuperado em 2016, dezembro 5, de <https://www.ebiografia.com/camilo_castelo_branco/>.
- Luso Livros, Uma nova forma de ler, Camilo Castelo Branco. Recuperado em 2016, dezembro 5, de <https://www.ebiografia.com/camilo_castelo_branco/>.

Descrição da Aula:

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças e informando de que iremos dar início ao estudo da obra “Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco. Indica-se aos alunos o sumário a registar nos cadernos diários. (8 min.)

Pergunta-se aos alunos se já leram a obra, mostrando-se algumas edição da mesma. (Caso tenham lido a obra integral, podem colocar-se algumas questões: personagem mais relevante, aspetos mais surpreendentes, entre outras). Indica-se aos alunos que não vai ser necessário, de início, usar o manual. De forma a retomar o fio condutor da aula anterior, pergunta-se aos alunos

que aspetos mais relevantes recordam do texto que haviam lido (pág. 144 do manual), acerca da vida e obra de Camilo (4 min.):

- se recordam onde/quando nasceu;
- aspetos relevantes da sua vida;
- carácter do autor;
- vida de estudante;
- ...

Assim, e para dar continuidade ao que foi dito, passa-se à exploração de uma sumáriaapresentação em PowerPoint sobre o autor, entregando-se aos alunos uma ficha formativa (Ficha Informativa 1), onde se destacam aspetos da vida, carácter e rebeldia de Camilo Castelo Branco. A exploração do PowerPoint e da ficha será feita num ambiente de troca de ideias, solicitando a participação dos alunos (12 min.)

Após a apresentação e exploração dos documentos referidos anteriormente, solicita-se aos alunos que completem algumas informações, de forma a sistematizar os conhecimentos adquiridos e procede-se à correção do trabalho. (6 min).

Dando cumprimento ao previsto, passar-se-á posteriormente ao tema da novela propriamente dita, Amor de Perdição. Dirigem-se algumas questões motivacionais aos alunos (5 min.):

- a que período literário corresponde a obra;
- se recordam algumas características do Romantismo;
- se distinguem novela e romance;
- ...

Entrega-se aos alunos uma ficha informativa (Ficha Formativa 2) e, procede-se à leitura em voz alta, pelos alunos e exploração da mesma, através da explicitação de conteúdos. A partir dos conhecimentos prévios e adquiridos, na aula, pelos alunos, proceder-se-á uma troca de ideias, sobre as principais características da obra. Pergunta-se aos alunos acerca de eventuais dúvidas (15 min.)

Posteriormente, e tendo em vista a sistematização e consolidação dos conhecimentos, os alunos completarão alguns exercícios na ficha, trabalhando individualmente ou em pares. (5 min.)

Procede-se à correção dos exercícios e esclarecimento de dúvidas. (4 min.)

Dá-se início à leitura e análise da obra, pede-se aos alunos que abram os seus livros ou, caso não tenham, o manual na página 146. Solicita-se àqueles que tenham referido ter já lido a obra que leiam a *Introdução* em voz alta, expressivamente, dividindo-se o texto por dois ou três alunos. (5 min.)

Procede-se a uma segunda leitura e à análise do texto, e explicitação de vocabulário, colocando-se questões relevantes, para uma análise detalhada, partindo da experiência de leituras dos alunos e dos conhecimentos prévios e adquiridos. Solicita-se aos alunos que tomem notas no texto da informação que considerem pertinente para, posteriormente, poderem responder com mais facilidade às questões colocadas. Valorizar-se-á a participação dos alunos na construção do conhecimento, debatendo-se os aspetos relevantes, nomeadamente (20 min):

- apresentação do acontecimentos como sendo reais;
- Simão Botelho real e Simão Botelho ficcionado;
- relação do primeiro com o autor;
- semelhanças de carácter do segundo, face ao que aprenderam acerca de Camilo;
- posição subjetiva do narrador face aos acontecimentos narrados;
- apelo aos leitores e às leitoras;
- sentimentos do narrador e sentimentos do autor (sobrinho do Simão real);
- traços do herói romântico;
- aspetos estilísticos relevantes;
- importância deste capítulo na globalidade da obra.

Pergunta-se aos alunos acerca de eventuais dúvidas, que serão esclarecidas. Paraterminar, solicita-se que realizem, em casa, a tarefa de compreensão do texto proposta na página 147 do manual (perguntas 1 a 4), como tarefa de consolidação de conhecimentos. Pergunta-se aos alunos que frase-chave consideram que, na *Introdução*, pode resumir a história de Simão Botelho e, entrega-se a cada aluno uma cópia dessa frase para que a colem no seu caderno diário.

Dá-se por terminada a aula. (3 min.).

Na próxima aula:

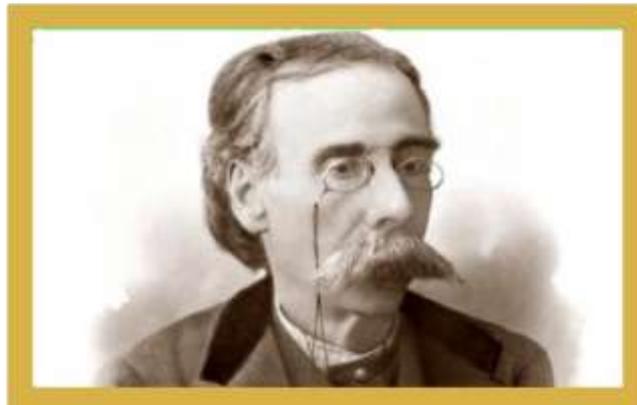
Iniciar-se-á a aula pela correção dos exercícios solicitados, possibilitando assim a sistematização de conhecimentos e, simultaneamente, o ponto de partida para o estudo do Capítulo I de “Amor de Perdição”.

CAMILO CASTELO BRANCO

A sua vida:

“Sou cadáver representante de um nome que teve alguma reputação gloriosa neste país durante quarenta anos de trabalho. Chamo-me Camilo Castelo Branco e estou Cego.”

Carta de Camilo Castelo Branco dirigida ao Dr. Edmundo Magalhães Machado.



Camilo Castelo Branco

A sua vida:



Nasceu em Lisboa a 16 de março de 1825, numa casa situada na Rua da Rosa.



Vai para Trás-os-Montes, Vila Real, em 1835.



De Vila Real vai para Lisboa, e de Lisboa torna a Vila Real.



De Vila Real vai para Vilarinho de Samardã, onde conhece o seu primeiro amor: "Luísa, flor de entre as fragas, donairosa camponês".



Regressa a Lisboa.



Volta a Vila Real.



Onde casa com Dona Joaquina Pereira de França no dia 18 de agosto de 1841

Deste enlace nasce Rosa.







Depois de perder sua esposa e filha, Camilo foge para Covas do Douro.

Volta para o Porto

Em 1850 regressa a Lisboa e passa aí algum tempo, dedicando-se a escrever o seu primeiro romance: "Anátoma".

Desvairado de amores foge para o exílio no Porto, com o propósito de ser padre.

Nesse mesmo ano, Camilo perde-se de amores por Ana Augusta Plácido, que estava casada.




Após sete anos de tortura Ana cede a seu amor por Camilo.

E juntos vão viver para Lisboa.

No dia 1 de outubro de 1860, entrega-se.

Ana é presa e Camilo anda a monte por Samardã, Guimarães e Vila Real.

Voltam ao Porto, e o marido de Ana processa-os.

No dia 16 de outubro de 1861, são absolvidos e começam a viver o seu amor em toda a sua plenitude.

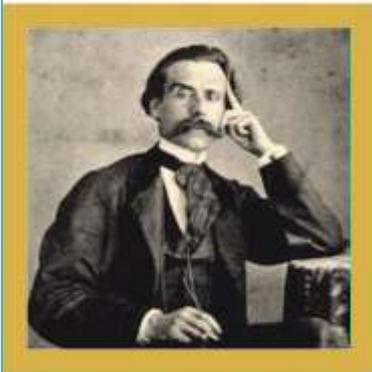


Camilo e Ana têm três filhos, (no entanto, o filho mais velho é do primeiro casamento de Ana):

-Manuel Plácido Alves, nascido em 1859;

-Jorge Camilo Castelo Branco, nascido a 28 de Junho de 1863, em Lisboa ;

-Nuno Plácido Castelo Branco, nascido a 15 de Setembro de 1864 em São Miguel de Seide.



“(...)V. Ex.^a Senti na alma uma extraordinária vibração de esperança.

Poderá V. Ex.^a salvar-me ? Se eu pudesse, se uma quase paralisia me não tivesse acorrentado a uma cadeira, iria procurá-lo. Não posso.

Mas poderá V. Ex.^a dizer-me o que devo esperar desta irrupção sanguínea nuns olhos em que não havia até há pouco uma gota de sangue?

Digne-se V. Ex.^a perdoar à infelicidade estas perguntas feitas tão sem cerimónia por um homem que não conheceu.”

Carta de Camilo Castelo Branco, dirigida ao Dr. Edmundo Magalhães Machado.



Aos sessenta e cinco anos, cego, suicida-se na sua casa em S. Miguel de Seide, a 1 de Junho de 1890. Repousando no cemitério da Lapa, no Porto.

APÊNDICE 3 – Ficha Informativa 1: Unidade 3 – Camilo Castelo Branco



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

PORTUGUÊS - 11º ANO

Ficha Informativa 1

Camilo Castelo Branco



Uma vida atribulada...

Nascido em Lisboa a 16 de março de 1825, Camilo perdeu os seus pais em tenra idade, sendo atirado para os cuidados de sua tia Rita, de Lisboa foi para Trás-os-Montes (1835). Em Vila Real despertou a sua vagabundagem que até morrer o acompanha.

De Vila Real vai para Lisboa. De Lisboa regressa a Vila Real. Não está bem em Vila Real vai para Vilarinho de Samardã, onde conhece uma mulher que lhe arrebatou o coração. Regressa a Lisboa e torna novamente a Vila Real, onde casa com Joaquina Pereira de França a 18 de agosto de 1841. Deste casamento nasce uma menina, Rosa. Devido a uns versos foge para Vilarinho de Samardã, onde se apaixona por Maria de Adro.

Regressa a Lisboa, volta ao Porto para estudar, onde se depara com um duelo. Reprova o ano e vai para Coimbra, de Coimbra torna a Vila Real. Em Vila Real enamora-se de sua prima Patrícia Emílio Barros. Perdido de amores rapta-a e leva-a consigo para o Porto. Em outubro de 1846, passou 11 dias na Cadeia da Relação do Porto, por ter sido acusado de roubar 20 000 cruzados a João Pinto da Cunha, pai de Patrícia. Depois de libertado, regressou a Vila Real e manteve a relação com sua prima.

Enviúva e perde sua filha. Esta perda faz com que se incompatibilize com o meio em que vive, fugindo para Covas do Douro e depois para o Porto.

Em 1850, passou algum tempo na capital, onde redigiu o seu primeiro romance, *Anátema*. Nesse mesmo ano encontra a sua mulher fatal, Ana Augusta Plácido, que viria a ser sua esposa e mãe de seus filhos. Ana Augusta Plácido era noiva de Manuel Pinheiro Alves, com quem tinha casado a 28 de setembro de 1850. Desvairado de paixão Camilo foge de Lisboa para o exílio, regressando ao Porto com o propósito de ser padre. Matricula-se no seminário para tentar esquecer Ana, o que não demove o seu feitiço conflituoso.

Ana, após sete anos de desejos cede ao amor, foge com Camilo, levando o filho do seu primeiro casamento. Em 1859, estes dois tornam-se fugitivos. A 6 de junho de 1860, Ana é presa por adultério e Camilo, que andara fugido no Entre-Douro-e-Minho, entregou-se às autoridades no primeiro dia de outubro. Em outubro de 1861 Ana e Camilo foram julgados e absolvidos, regressam a Lisboa e começam a viver livremente a sua paixão.

Aos sessenta e cinco anos, cego, suicida-se em sua casa, a 1 de junho de 1890. Repousando no cemitério da Lapa, no Porto.

Texto de Francisco Lyon de Castro (com supressões)

in, Branco, Camilo Castelo (s.d. [1861]). Amor de Perdição, ed de Francisco Lyon de Castro. Lisboa: Publicações Europa-América



Camilo Castelo Branco



A reter:

Nascimento: _____

Ano em que foi viver com a sua Tia Rita, e que o marcou profundamente: _____

Primeiro casamento (com Dona Joaquina Pereira de França): _____

Primeiro romance que escreveu: _____

Data em que foi preso por adultério: _____

Falecimento: _____

Obras mais importantes:

Anátema, 1850

Mistérios de Lisboa, 1854

Onde está a felicidade, 1856

Amor de perdição, 1862

Coração, cabeça e estômago, 1862

A queda de um anjo, 1866

A bruxa de monte Córdova, 1867

O senhor do Paço de Ninães, 1867

O retrato de Ricardina, 1868

Eusébio Macário, 1879

A corja, 1880

A brasileira de Prazins, 1882

APÊNDICE 4 – Ficha Informativa 2: Unidade 3 – Amor de Perdição



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

PORTUGUÊS - 11º ANO

Ficha Informativa 2 Amor de Perdição



A reter:

— Romantismo:

- Movimento intelectual e artístico em que podemos inserir a obra Amor de Perdição.
- Surgiu nas últimas décadas século XVIII, por toda a Europa, e perdurou por grande parte do séc. XIX.
- Principais princípios estéticos:
 - ✓ predomínio do sentimento sobre a razão;
 - ✓ predomínio da imaginação sobre o espírito crítico;
 - ✓ originalidade subjetiva face às regras estabelecidas pelo Classicismo;
 - ✓ predomínio das tradições históricas nacionais sobre os modelos da Antiguidade;
 - ✓ sobreposição da fantasia ao racional, na literatura, na música, nas belas artes e em outras manifestações intelectuais.

— Novela

Este género literário é de difícil definição, no entanto, em termos gerais, designa um relato ficcional, de dimensão média, entre o conto e o romance. Além da dimensão, outras características consideram-se específicas da novela: uma intriga menos complexa do que o romance, uma estratégia narrativa e discursiva mais directa, com poucos ou nenhuns episódios autónomos (encaixe) e maior vivacidade rítmica e sintática.

— Romance

Distingue-se da novela pela maior complexidade e variedade da técnica narrativa, pela maior profundidade do estudo psicológico das personagens, pela maior lentidão do ritmo narrativo (cenas, episódios), pelo encaixe de episódios autónomos e dispersivos, pela reflexão filosófico-cultural imprimida pelo narrador, como instância privilegiada do autor, levando a que seja mais extenso.

In, Paz, Olegário e Moniz, António (s.d.). Dicionário Breve de Termos Literários. Lisboa: Editorial Presença Lisboa

— Herói romântico

O herói romântico é dado a um sentimentalismo exacerbado, com inquietudes existenciais, e acredita em valores elevados e “humanos”; é alguém que se move por ideias grandes, e, geralmente inalcançáveis: justiça, amor, liberdade, a construção de um mundo melhor, etc. No geral, o herói romântico opõe-se à sociedade, recusando as regras e convenções pelas quais esta é constituída. Tal incompatibilidade termina habitualmente em tragédia ou frustração profunda.

Simão Botelho é o herói romântico. Apaixonou-se pela filha do principal inimigo do seu pai, tratando-se desde logo de um amor impossível. No entanto, Simão dedicou a sua vida a esse amor idealizado e mudou: era rebelde, agressivo, todavia o amor puro de Teresa transformou-o e Simão lutou pelo seu amor, em silêncio. Simão lutou pela liberdade (e justiça) do amor com Teresa. Através dos seus nobres



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

sentimentos e atitudes, mostrou também a elevação do carácter: coragem, determinação, honra, respeito por classes de todas as condições sociais, características do herói romântico.

Mais ainda, Simão define-se isolamento existencial: individualista. Outro traço que define Simão Botelho como herói, é o facto de estar em constante luta com a sociedade.

— O amor-paixão

A apologia da liberdade individual feita pelo Romantismo, associada à valorização do amor — visto como um dos sentimentos mais importantes (senão o mais importante) na vida do Homem — leva o amor-paixão a ser um dos temas centrais das obras deste movimento. Em *Amor de Perdição*, o narrador assume uma posição subjetiva — salientando o carácter absurdo do ódio entre as duas famílias, bem como a injustiça das tentativas, por parte de Tadeu de Albuquerque, de impor à sua filha um casamento com um homem que ela não ama, e que a condenaria a ser infeliz para sempre. Em contrapartida, é louvado o carácter heroico de Teresa e de Simão, que, tendo consciência da dimensão sublime da sua paixão, estão dispostos a abdicar da liberdade e, posteriormente, até da própria vida, em seu nome. A morte não os intimida, dado que ambos encaram o amor como um sentimento ideal, que, caso não possa ser vivido na Terra, será concretizado no Céu. Com efeito, ambos estão seguros do carácter eterno da sua paixão, que não se coaduna com a mesquinhez de uma sociedade movida por valores meramente terrenos.

O amor-paixão é também vivido por Mariana, na medida em que, apesar de ter consciência de que o seu sentimento não é correspondido, acabará por dedicar toda a sua vida a Simão. Contudo, ao contrário dos protagonistas, esta, pelo seu carácter prático, ao invés de projetar na eternidade a esperança de ser amada por Simão, tem esperança de ser correspondida ao acompanhá-lo no exílio. O pragmatismo não torna, no entanto, o seu amor inferior ao de Teresa: sabe que a sua vida não faz sentido sem o amado.

Após a discussão dos textos apresentados, completa o quadro:

Amor de Perdição

| |
|----------------------|
| Movimento Literário: |
| Género: |
| Temas presentes: |

Relações entre personagens:

O diagrama apresenta as relações entre personagens de *Amor de Perdição*. No centro, um triângulo laranja rotulado "Triângulo amoroso" conecta três personagens principais: Baltasar Coutinho, Tadeu de Albuquerque (a sua mãe falecera) e João da Cruz (a sua mãe falecera). Baltasar Coutinho é o adversário de Domingos Botelho (D. Rita Preciosa). Tadeu de Albuquerque é o pai de Baltasar Coutinho. João da Cruz é o pai de Tadeu de Albuquerque. Há também uma relação de "prima de" entre Baltasar Coutinho e uma personagem não nomeada, e "filha de" entre esta personagem e João da Cruz.

APÊNDICE 5 – Teste Sumativo: Unidade 3 – Amor de Perdição

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo 2016/2017



TESTE SUMATIVO DE PORTUGUÊS

11.º Ano

Grupo I – Educação Literária

1- Lê o seguinte excerto:

«(...) Passou o dia o estudante aquele dia contando as longas horas, e meditando instantes nos funestos resultados que podia ter a sua temerária ida, se Baltasar Coutinho era aquele homem que reservara para melhor relance a vingança da provocação insolente. Mas, de si para si, tinha ele que pensar em tal era mais cobardia que prudência.

O ferrador tinha uma filha, moça de vinte e quatro anos, formas bonitas, um rosto belo e triste. Notou Simão os reparos em que ela se demorava a contemplá-lo, e perguntou-lhe a causa daquele olhar melancólico com que ela o fitava. Mariana corou, abriu um sorriso triste, e respondeu:

_ Não sei o que me adivinha o coração a respeito de vossa senhoria. Alguma desgraça está para lhe suceder...

_ A menina não dizia isso – replicou Simão – sem saber alguma coisa da minha vida.

_ Alguma coisa sei... - tornou ela.

_ Ouvia contar ao arrieiro?

_ Não, senhor. É que meu pai conhece o senhor. E há bocadinho que eu ouvi estar meu pai a dizer a meu tio, que é o arrieiro que veio com vossa senhoria, que tinha as suas razões para saber que alguma desgraça lhe estava para acontecer... (...)»

BRANCO, Camilo, 1999, *Amor de Perdição*, Porto: Américo Fraga Lames & C.ª Lda.

- 1.1. Quem era a filha do ferrador?
- 1.2. Indica o período literário a que pertence a obra “Amor de Perdição”. Justifica.
- 1.3. Quais os temas presentes na obra?

- 1.4. Define “herói-romântico”.
- 1.5. A quem se dirige constantemente o narrador. Porque o faz?

Grupo III – Expressão Escrita

Escolhe um tema e redige um texto pessoal, de cento e setenta a trezentas palavras.

_ Imagina uma possível razão para o título dado à obra, por Camilo Castelo Branco: “Amor de Perdição”.

_ A vida pessoal de Camilo Castelo Branco e a proximidade com as personagens.

_ “Amor de Perdição”: história real ou ficção?

_ Terá alguém que ame verdadeiramente, o direito de pedir que alguém tire a vida, ou será que o amor verdadeiro é abdicar de tudo, sem pedir nada em troca.

_ « (...) Eu devia poupar-te a esta última tortura; não devia escrever-te (...)»

BRANCO, Camilo, 1999, Amor de Perdição, Porto: Américo Fraga Lames & C.ª Lda.

Ou

Lê o seguinte excerto:

« (...) Tu nunca hás-de amar, não, meu esposo? (...) Sofre, sofre ao coração da tua amiga estas derradeiras perguntas, a que tu responderás, no alto mar, quando esta carta leres. (...)»

BRANCO, Camilo, 1999, Amor de Perdição, Porto: Américo Fraga Lames & C.ª Lda.

Compara a atitude da seguinte personagem com a de Mariana ao longo da obra. Explica-o com base no período literário, ao qual a obra pertence.

Diferencia a atitude de ambas as personagens e explica-as.

APÊNDICE 6 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 4 – Os Maias



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

| | | |
|---|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643 ESTREMOZ |  |
|---|---|---|

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS

| | |
|---|-------------------------------------|
| TEMA: Unidade 4 – Os Maias | ANO: 11º |
| | TURMAS: F |
| | DATA: 2 de fevereiro de 2017 |
| | TEMPO: 90 minutos |
| SUMÁRIO: Introdução ao estudo da obra “Os Maias”, de Eça de Queirós. Vida e obra do autor. Contextualização histórica e literária da obra. Realismo e Naturalismo - características. Leitura e análise de um excerto do capítulo I. | |
| Obs: O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para consolidar as aprendizagens dos alunos. | |

Motivação Inicial

Pergunta-se aos alunos se já concluíram a leitura da obra, trocando-se algumas impressões e apresenta-se o livro e uma imagem do autor.

| Domínios de Referência/ Objetivos e Descritores de desempenho | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|---|--|--|---|---|
| <p>Leitura 11</p> <p><i>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i> 2. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>Oralidade 11</p> <p><i>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</i></p> <p><i>2. Registrar e tratar a informação.</i> 1. Selecionar e registar as ideias-chave.</p> <p><i>3. Planificar intervenções orais.</i> 1. Pesquisar e selecionar informação diversificada. 2. Planificar o texto oral, elaborando tópicos e dispondo-os sequencialmente.</p> <p><i>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</i></p> <p><i>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</i> 1. Produzir textos seguindo tópicos elaborados autonomamente. 2. Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p> | <p><u><i>Os Maias</i></u></p> <p>- Vida e obra de Eça de Queirós.</p> <p>- Contextualização histórica e literária da obra:</p> <p>- Geração de 70; - A Questão Coimbrã; - Conferências do Casino e os “vencidos da vida”.</p> <p>- Realismo e naturalismo – características.</p> <p>- Excerto do Capítulo I (“A educação de Pedro”)</p> <p>- Características da educação tradicional</p> | <p>Atividade de pré-leitura.</p> <p>Visualização de um vídeo sobre a vida e obra de Eça de Queirós, e resolução de ficha de trabalho.</p> <p>Correção da ficha e esclarecimento de dúvidas: exploração de uma apresentação didática, em PowerPoint.</p> <p>Leitura e exploração de uma ficha informativa/ formativa.</p> <p>Sistematização de conhecimentos através de resolução de exercícios.</p> <p>Leitura expressiva de um excerto do capítulo I de Os Maias.</p> <p>Análise detalhada do texto</p> | <p>Obra <i>Os Maias</i></p> <p>Vídeo RTP Ensina: <i>Eça de Queirós, escritor universal</i></p> <p>Apresentação em PowerPoint</p> <p>Fichas informativas e de trabalho (em anexo)</p> <p>Manual adotado</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojetor e tela</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador e apagador</p> | <p>Avaliação formativa.</p> <p>Avaliação da capacidade de compreensão e expressão oral.</p> <p>Avaliação de atitudes e valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pontualidade; - interesse; - empenho; - atenção e concentração; - cooperação. |

| | | | | |
|---|-------------|--|----------------|--|
| <p>Educação Literária 11</p> <p><i>14. Ler e interpretar textos literários.</i> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p><i>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</i> 1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p> | portuguesa. | lido. Sistematização de conhecimentos através da resolução de exercícios. | Caderno diário | |
|---|-------------|--|----------------|--|

Bibliografia:

- Buescu, H., Maia, L., Silva, M., Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Machado, A. (1999). *Dicionário de literatura portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nunes, P. & Pinto, A. (2016). *Entre nós e as palavras 11*. Lisboa: Santillana.
- Queirós, E. (s.d. [1888]). *Os Maias*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Reis, C. (dir. [1993 – 2005]). *História Crítica da Literatura Portuguesa, vol. VI – Realismo e Naturalismo*. Lisboa: Verbo.

Webgrafia

- Fundação Eça de Queirós. Recuperado em 2017, janeiro 7, de <<http://feq.pt>>.
- Eça de Queirós, Escritor Universal. Recuperado em 2017, janeiro 7, de <<http://ensina.rtp.pt/artigo/eca-de-queiros/>>.
- A sátira de Eça de Queirós em “Os Maias”. Recuperado em 2017, janeiro 8, de <<http://ensina.rtp.pt/artigo/os-maias-de-eca-de-queiros/>>.
- Os Maias: como um romance do século XIX continua actual. Recuperado em 2017, janeiro 8, de <<http://ensina.rtp.pt/artigo/os-maias-como-um-romance-do-seculo-xix-continua-atual/>>.

Descrição da Aula:

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando-se as presenças e escrevendo-se o sumário relativo ao início do estudo da obra “Os Maias”, de Eça de Queirós. Indica-se o sumário a registar nos cadernos diários. (4 min)

Pergunta-se aos alunos se já leram a obra, mostrando-se algumas edições da mesma. (Caso tenham já terminado a leitura da obra, podem colocar-se algumas questões: personagem mais interessante, aspetos mais surpreendentes, entre outras). Indica-se aos alunos que não vai ser necessário, de início, usar o manual. (4 min.)

Para a apresentação do autor, as professoras da prática de ensino supervisionada selecionaram excertos de um documentário da RTP sobre Eça de Queirós, que os alunos visualizarão através da página *web* da RTP. Entrega-se aos alunos uma ficha de trabalho elaborada pelas professoras de acordo com o vídeo e solicita-se que procedam ao seu preenchimento à medida que o vídeo é

transmitido. Pretende-se assim destacar a informação essencial a reter acerca da vida e da obra de Eça de Queirós.

Após a visualização do excerto do documentário, procede-se à correção da ficha de trabalho, tendo como suporte uma apresentação em *PowerPoint* que, para além da transcrição do texto relativo ao vídeo apresenta ainda notas biográficas pertinentes, que serão explicitadas pela professora. (20 min.)

Dando cumprimento ao previsto, passar-se-á posteriormente ao tratamento do contexto histórico e literário em que a obra de Eça foi produzida. Dirigem-se algumas questões motivacionais aos alunos e de modo a inferir conhecimentos anteriores (4 min.):

- Se se recordam de algumas características do Romantismo?
- Se a obra *Os Maias* se enquadra no mesmo período?
- Estilo de escrita...

Entrega-se aos alunos uma ficha Formativa (em anexo) e, procede-se à leitura em voz alta, pelos alunos e exploração da mesma, através da explicitação de conteúdos.

A partir dos conhecimentos prévios e adquiridos, na aula, pelos alunos, proceder-se-á uma troca de ideias. Pretende-se que os alunos compreendam a importância da geração de 70 no panorama literário e cultural de Portugal do final do séc. XIX e que reconheçam alguns nomes importantes desse movimento. Pretende-se que os alunos distingam Realismo e Naturalismo, identificando na obra elementos tipicamente associados a estes movimentos, bem como alguns elementos que remetem ainda para o universo do Romantismo.

Pergunta-se aos alunos acerca de eventuais dúvidas (15 min.)

Posteriormente, e tendo em vista a sistematização e consolidação dos conhecimentos, os alunos completarão alguns exercícios na ficha, trabalhando individualmente ou em pares (2 min.).

Procede-se à correção dos exercícios e esclarecimento de dúvidas. (4 min.)

Dá-se início à leitura e análise da obra com a frase de abertura, de maneira que seja ponto de partida para o diálogo com os alunos acerca da família Maia. Pede-se aos alunos que abram os seus livros ou, caso não tenham, que abram o manual na página 202. Solicita-se a alguns alunos a leitura do excerto apresentado. (3 min)

Procede-se a uma segunda leitura e à análise do texto, e explicitação de vocabulário, colocando-se questões relevantes, para uma análise detalhada, partindo da experiência de leitura dos alunos e dos conhecimentos prévios e adquiridos. Solicita-se aos alunos que tomem notas no texto da informação que considerem pertinente, para posteriormente poderem responder com mais facilidade às questões colocadas. Valorizar-se-á a participação dos alunos na construção do conhecimento, debatendo-se os aspetos relevantes, nomeadamente (20 min):

- Princípios que nortearam a educação de Pedro;
- Posição de Afonso face a essa educação;
- Características da personalidade de Pedro, decorrentes da forma como foi educado;
- Influência do Romantismo na paixão de Pedro por Maria Monforte. Pergunta-se aos alunos acerca de eventuais dúvidas, que serão esclarecidas.

Para terminar, solicita-se que realizem as questões 1 e 2 propostas na página 204 do manual, como tarefa de consolidação de conhecimentos. Procede-se à correção das respostas dos alunos.

Solicita-se aos alunos que, em casa, respondam às questões seguintes. Dá-se por terminada a aula. (4 min.).

Na próxima aula:

Iniciar-se-á a aula pela correção dos exercícios solicitados, possibilitando assim a sistematização de conhecimentos e, simultaneamente, estabelecendo-se o ponto de partida para o estudo do excerto seguinte. Remete-se para a Ficha de Trabalho 2 para que, na aula seguinte, os alunos possam facilmente estabelecer comparações pertinentes entre a educação de Pedro/Eusebiozinho e a educação de Carlos, ao ler e analisar o excerto proposto na página 205, de acordo com as metas curriculares e os objetivos do programa.

APÊNDICE 7 – Ficha de Trabalho 1: Unidade 4 – Eça de Queirós



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

PORTUGUÊS - 11º ANO

Ficha de Trabalho

Eça de Queirós, Escritor Universal



1. Ao longo do visionamento do vídeo aponta a informação necessária para completar o texto.

(00:00 – 02:42)

No verão de _____ agrava-se o estado de saúde de Eça de Queirós. Nesta altura, Eça encontra-se em _____, desempenhando a função de _____ de Portugal. Acaba por falecer a 16 de agosto. No dia 18 de setembro, o jornal _____, dedica-lhe toda a capa, numa ilustração de Rafael Bordalo Pinheiro. O seu funeral decorreu em _____, com menor adesão do que a esperada.



A partir de _____ começa a chegar a Lisboa a sua obra. A 7 de outubro desse mesmo ano, publica o seu primeiro folheto em n.º _____, dirigida por Teixeira de Vasconcelos. Aqui, publicou semanalmente folhetins de linguagem estranha e imagens rebarbativas que provocaram uma certa agitação na tranquilidade literária de Lisboa. Mais tarde, estes foram recolhidos por Jaime Batalha Reis num volume que intitulou de _____.

(05:10 – 07:20)

Os folhetins interrompem-se posteriormente, quando Eça se torna responsável pelo jornal _____. Viajou pelo Egipto e pela Terra Santa. De regresso a Portugal, torna-se administrador do concelho de Leiria, zona que lhe serviu de inspiração para o seu primeiro romance, _____ (publicado em 1875).

Em 1872 torna-se cônsul em Cuba. Essa experiência garante-lhe tempo para a escrita. Em 1878 publica _____.

(09:50 – 12:00)

Em 1888 foi nomeado para o consulado de Portugal em Paris. Entretanto tinham-se publicado outras obras suas. Por estes anos, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins e outros encontravam-se para convívios intelectuais e estiveram associados a iniciativas de renovação da vida social e cultural portuguesa, num grupo a que Oliveira Martins chamou de "_____", marcado pela desilusão para com o país e as suas próprias vidas.

Setenta anos depois da sua morte, a obra de Eça está já bastante divulgada, quer em Portugal quer no estrangeiro, tendo sido publicadas inúmeras _____.

Fonte: RTP Ensina

Eça de Queirós, Escritor Universal

<http://ensina.rtp.pt/artigo/eca-de-queiros/>

Consolidação de Conhecimentos

- Leitura das páginas 198 e 199 do manual.

Sugestões:

A sátira de Eça de Queirós em "Os Maias": <http://ensina.rtp.pt/artigo/os-maias-de-eca-de-queiros/>

Os Maias: como um romance do século XIX continua atual: <http://ensina.rtp.pt/artigo/os-maias-como-um-romance-do-seculo-xix-continua-atual/>

APÊNDICE 8 – PowerPoint: Unidade 4 – Eça de Queirós



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DA RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ

Resolução da Ficha de trabalho: Eça de Queirós, Escritor Universal



Resolução da Ficha de trabalho: Eça de Queirós, Escritor Universal



- (00:00 – 02:42)
- No verão de [REDACTED] agrava-se o estado de saúde de Eça de Queirós. Nesta altura, Eça encontra-se em [REDACTED] desempenhando a função de [REDACTED] de Portugal. Acaba por falecer a 16 de agosto. No dia 18 de setembro, o jornal [REDACTED] dedica-lhe toda a capa, numa ilustração de Rafael Bordalo Pinheiro. O seu funeral decorreu em [REDACTED] com menor adesão do que a esperada.

• ◆◆◆

Nota Biográfica:



- José Maria de Eça de Queirós nasceu na Póvoa de Varzim a 25 de novembro de 1845. Filho do Dr. José Maria de Almeida Teixeira de Queirós e de D. Carolina Augusta pereira de Eça.
- Aos 10 anos Eça de Queirós é internado no Colégio da Lapa no Porto.
- Em outubro de 1861, com 16 anos, Eça matricula-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra , finalizando o curso a 22 de julho de 1866.

Resolução da Ficha de trabalho: Eça de Queirós, Escritor Universal



- A partir de [redacted] começa a chegar a Lisboa a sua obra. A 7 de outubro desse mesmo ano, publica o seu primeiro folhetim n [redacted] [redacted] dirigida por Teixeira de Vasconcelos. Aqui, publicou semanalmente folhetins de linguagem estranha e imagens rebarbativas que provocaram uma certa agitação na tranquilidade literária de Lisboa. Mais tarde, estes foram recolhidos por Jaime Batalha Reis num volume que intitulou de [redacted]

Nota Biográfica:



- No do ano de 1866 muda-se para Évora.
- A 23 de outubro de 1869, embarca para o Egipto para ser correspondente do “Diário Nacional” na inauguração do Canal do Suez. Depois da inauguração Eça aproveita para visitar a Palestina, as notas retiradas desta viagem serviram mais tarde para escrever *A Relíquia*.

Resolução da Ficha de trabalho: Eça de Queirós, Escritor Universal



- (05:10 – 07:20)
- Os folhetins interrompem-se posteriormente, quando Eça se torna responsável pelo jornal [REDACTED] Viajou pelo Egipto e pela Terra Santa. De regresso a Portugal, torna-se administrador do concelho de Leiria, zona que lhe serviu de inspiração para o seu primeiro romance, [REDACTED] (publicado em 1875).
- Em 1872 torna-se cônsul em Cuba. Essa experiência garante-lhe tempo para a escrita. Em 1878 publica [REDACTED]

Nota Biográfica:



- A 30 de dezembro de 1874, é transferido para Inglaterra, onde desempenha o cargo de cônsul de Newcastle-on-Tyne. Mais tarde, a 30 de junho de 1878, é colocado em Brístol onde permanece 10 anos.
- É durante a sua missão em Brístol que casa com D. Emília de Castro Pamplona.

Resolução da Ficha de trabalho: Eça de Queirós, Escritor Universal



- (09:50 – 12:00)
- Em 1888 foi nomeado para o consulado de Portugal em Paris. Entretanto tinham-se publicado outras obras suas. Por estes anos, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins e outros encontravam-se para convívios intelectuais e estiveram associados a iniciativas de renovação da vida social e cultural portuguesa, num grupo a que Oliveira Martins chamou de [REDACTED] marcado pela desilusão para com o país e as suas próprias vidas.
- Setenta anos depois da sua morte, a obra de Eça está já bastante divulgada, quer em Portugal quer no estrangeiro, tendo sido publicadas inúmeras [REDACTED]

Nota Biográfica:



- Em 1889 funda a “Revista de Portugal”, que publica até 1892, e onde são destacados nomes como: Antero de Quental, Oliveira Martins, Moniz Barreto, Fialho de Almeida, Oliveira Lima, Luís Magalhães, Ramalho Ortigão, Queirós Veloso, José Leite de Vasconcelos...
- A 16 de agosto de 1900, em Paris, chegava ao fim a vida de Eça de Queirós, deixando uma obra literária de enorme interesse, onde se podem ler algumas das mais belas páginas que é possível encontrar na nossa língua.

APÊNDICE 9 – Ficha Formativa: Unidade 4 – Eça de Queirós



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

PORTUGUÊS - 11º ANO

Ficha Formativa Realismo e Naturalismo



A Geração de 70 – Uma revolução cultural e literária

Por volta de 1860, após a morte de Garrett e a retirada de Alexandre Herculano para Vale de Lobos, acentuou-se o declínio do Romantismo em Portugal, restando apenas Feliciano de Castilho como principal defensor desta corrente. Surge então a **Questão Coimbrã**, que corresponde à polémica que opôs a nova geração intelectual que frequentava a Universidade de Coimbra no ano de 1865, posteriormente conhecida pela **Geração de 70**, ao grupo de poetas ultra-românticos ligados a Castilho.

A Geração de 70 afirmou-se como uma elite intelectual que promoveu um movimento cultural e literário renovador, de funda repercussão no país. Este grupo integrava nomes como Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, Teófilo Braga, Eça de Queirós, Oliveira Martins e Jaime Batalha Reis. Irreverentes e inconformados com os valores sociais em que viviam, os jovens apelavam à reforma da vida pública nacional, pretendiam mudar a situação do país, com a qual se encontravam descontentes e desejavam alterar o estado da cultura em Portugal com as novas ideias que fluíam por toda a Europa.

O conflito foi motivado por uma referência adversa e irónica à nova literatura portuguesa, com a qual Castilho atingiu pessoalmente Antero de Quental. A resposta de Antero não tardou numa carta intitulada “Bom Senso e Bom Gosto”, redigida num tom sarcástico e arrebatado. Daí resultou uma escalada de folhetins e artigos exacerbados trocados entre apoiantes das duas facções rivais. Devemos considerar esta polémica muito mais do que literária, cultural e ideológica.

Terminados os seus estudos, muitos destes jovens estabeleceram-se em Lisboa, continuando o espírito reformista inspirado nas novas ideias que se difundiam pela Europa, relacionadas com o Socialismo, o Positivismo, o Evolucionismo e o Realismo. Os jovens escritores mantinham o objetivo de combater o alheamento nacional e promover a transformação social, moral, económica e política no país, de modo a aproximá-lo dos padrões cosmopolitas europeus. Continuavam a encontrar-se em casas particulares e outros locais para debater estas questões, mas era preciso difundi-las. Marcaram então o salão do Casino de Lisboa e, fazendo a devida propaganda, publicaram, a 18 de maio de 1871, no jornal *Revolução de Setembro*, um manifesto assinado pelos doze proeminentes organizadores das **Conferências Democráticas do Casino**.

A 22 de maio Antero proferiu a primeira conferência, a que chamou *O Espírito das Conferências*. Coube-lhe também a segunda, intitulada *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares*, em que destacava a miserável situação intelectual e política do país face à Europa culta. A terceira conferência coube a Augusto Soromenho, sobre *Literatura Portuguesa*, onde se criticaram os valores literários nacionais. A **Eça** coube a quarta, *Literatura Nova – O Realismo como Nova Expressão de Arte*, em que expressou a sua revolta contra os modelos estéticos e literários vigentes. Defendeu princípios já difundidos pela Europa de que a Arte deveria estar ao serviço dos ideais de justiça e de verdade, sendo entendida como um produto das sociedades e estando subordinada a causas extrínsecas permanentes.

Proferiu-se ainda uma quinta conferência, por Adolfo Coelho, intitulada *A Questão do Ensino*, onde se esboçou um quadro desolador do estado da educação em Portugal. Mais nenhuma chegou a realizar-se, pois o evento foi oficialmente interdito e o casino encerrado.



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

Posteriormente, o ímpeto dos ideais revolucionários acabou por se dissipar face às dificuldades práticas de intervenção no país, agravadas pela consciência da crise generalizada que atingia a Europa. Tal fracasso fez mergulhar alguns destes homens no cepticismo, pelo que se auto-denominaram **Vencidos da Vida**, epíteto atribuído por Oliveira Martins, um dos membros do grupo. Os Vencidos da Vida reuniam-se com regularidade entre 1888 e 1894, encontravam-se para convívios intelectuais no Tavares, no Hotel Bragança ou na residência de um dos participantes. Sentiam-se vencidos pela desilusão para com o seu país e com o sentido das suas próprias vidas.

Eça de Queirós é o nome mais representativo das tendências da geração realista.

Realismo e Naturalismo

Realismo

Movimento plástico e literário que surgiu em França em meados do séc. XIX, espalhando-se rapidamente pela Europa. Assinalou a ruptura com o Romantismo, negando a carga idealista e o artificialismo dos temas tratados. O Realismo prefere uma arte ligada à realidade e dedicada à análise de questões de natureza social. Neste sentido, a obra literária servia para denunciar problemas sociais e éticos através de uma escrita que privilegiava a descrição detalhada e desapaixonada de personagens e de situações. Em última análise, a literatura realista visava a regeneração da consciência social, a eliminação dos problemas morais.

O Realismo surge frequentemente associado à ciência, por valorizar a expressão de fenómenos sociais com base na observação e na experiência. As obras caracterizam-se pela narração e descrição baseadas na análise de traços físicos e psíquicos das personagens, associando-os ao determinismo do meio, da educação e da hereditariedade.

Naturalismo

O Naturalismo desenvolveu-se na sequência do Realismo. Trata-se de um modo de estética literária que trata a realidade sem artifícios, pressupondo a anulação da subjetividade do escritor e valorizando a descrição minuciosa, com base no materialismo e no positivismo científico. Para além disso, a concepção da literatura como experiência científica, oferece ao escritor a explicação de comportamentos sociais com base num determinado conjunto de características genéticas em coordenação com o meio e a educação. Configura-se então como um realismo científico, de índole causalista e determinista, traduzido num certo fatalismo. Cultivam-se temas que refletem uma preocupação científica, incidindo sobre fenómenos tão diversos como o alcoolismo, o roubo ou a alienação mental e esmiuçando-os à luz do método científico.

«Os conceitos de Realismo variam e entrecruzam-se com os de Naturalismo, decorrentes que são de um movimento com a mesma origem na doutrina positivista, na sociologia, nos métodos científicos, com base na observação para a formulação de leis. (...) O Realismo pressupõe uma atitude científica, que leva a observar os factos e a introduzir leis, enquanto o Naturalismo surge quando a aumento do método faz da obra literária ilustração das teses científicas.» (Reis: p.17)

Textos adaptado de:

Machado, Álvaro Manuel (org. [1999]). *Dicionário de literatura portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença
Reis, Carlos (dir. [1993 – 2005]). *História Crítica da Literatura Portuguesa, vol. VI – Realismo e Naturalismo*. Lisboa: Verbo



[...] para um homem, o ser vencido ou derrotado na vida depende, não da realidade aparente a que chegou - mas do ideal íntimo a que aspirava.
«Os vencidos da vida» in O Tempo, 1889



A reter:

1. Completa a sistematização das ideias com as palavras do quadro.

| | | | | |
|----------|----------------|------------|------------------------|-------------|
| escrita | reforma social | Realismo | Conferencias do Casino | ciência |
| objetiva | detalhada | sentimento | verdade | Naturalismo |

- ✓ A “Questão Coimbrã” preparou o terreno para o aparecimento do _____, pois agitou as classes cultas e políticas, demonstrando o apego de certos escritores ao regime político conservador.
- ✓ As “_____” inauguraram o Realismo, lançando ao país os objetivos e as bases da nova estética.
- ✓ O Realismo é uma nova expressão de arte. O Romantismo foi a apoteose de um sentimento, a expressão do individual; o Realismo é a análise tendo em vista a verdade absoluta, a representação _____ e _____ da realidade exterior e a exaltação da impessoalidade.
- ✓ A literatura realista deve banir o excesso de _____ e a retórica superficial.
- ✓ A literatura realista deve inspirar-se nas correntes filosóficas e sociológicas para exprimir com _____ a real problemática do homem do seu tempo. Deve ser o mais objetiva possível.
- ✓ O Realismo deve aliar-se ao _____ e, neste caso beber dele o método científico: a obra deve ser construída para provar determinadas teses, sobretudo o determinismo que julgavam dirigir todos os comportamentos; a literatura naturalista é a expressão dos progressos da _____.
- ✓ Este movimento pretende a _____; para isso, é necessário criticar o que está mal na sociedade portuguesa: o ócio da alta burguesia, a depravação do clero, a ignorância da classe política, a educação retrógrada da juventude (com base em métodos antigos e descurando os avanços da ciência), os maus costumes, a imoralidade, a corrupção e os vícios.
- ✓ A obra literária deve ser o reflexo da realidade por isso é preciso recriá-la em termos naturais numa expressão desafetada. Os acontecimentos aparecem na obra sem convencionalismos e com naturalidade e os realistas são mestres no “desenho” e no “colorido”: cuidam do aspeto _____ da escrita.

Consolidação de Conhecimentos

- Leitura das páginas 200 e 201 do manual.

APÊNDICE 10 – Correção da Ficha Formativa



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz



A reter:

1. Completa a sistematização das ideias com as palavras do quadro.

| | | | | |
|----------|----------------|------------|------------------------|-------------|
| escrita | reforma social | Realismo | Conferencias do Casino | ciência |
| objetiva | detalhada | sentimento | verdade | Naturalismo |

- ✓ A “Questão Coimbrã” preparou o terreno para o aparecimento do REALISMO pois agitou as classes cultas e políticas, demonstrando o apego de certos escritores ao regime político conservador.
- ✓ As “CONFERÊNCIAS DO CASINO” inauguraram o Realismo, lançando ao país os objetivos e as bases da nova estética.
- ✓ O Realismo é uma nova expressão de arte. O Romantismo foi a apoteose de um sentimento, a expressão do individual; o Realismo é a análise tendo em vista a verdade absoluta, a representação DETALHADA e OBJETIVA da realidade exterior e a exaltação da impessoalidade.
- ✓ A literatura realista deve banir o excesso de SENTIMENTO e a retórica superficial.
- ✓ A literatura realista deve inspirar-se nas correntes filosóficas e sociológicas para exprimir com VERDADE a real problemática do homem do seu tempo. Deve ser o mais objetiva possível.
- ✓ O Realismo deve aliar-se ao NATURALISMO e, neste caso, beber dele o método científico: a obra deve ser construída para provar determinadas teses, sobretudo o determinismo que julgavam dirigir todos os comportamentos; a literatura naturalista é a expressão dos progressos da CIÊNCIA.
- ✓ Este movimento pretende a REFORMA SOCIAL para isso, é necessário criticar o que está mal na sociedade portuguesa: o ócio da alta burguesia, a depravação do clero, a ignorância da classe política, a educação retrógrada da juventude (com base em métodos antigos e descurando os avanços da ciência), os maus costumes, a imoralidade, a corrupção e os vícios.
- ✓ A obra literária deve ser o reflexo da realidade por isso é preciso recriá-la em termos naturais numa expressão desafetada. Os acontecimentos aparecem na obra sem convencionalismos e com naturalidade e os realistas são mestres no “desenho” e no “colorido”: cuidam do aspeto FORMAL da escrita.

Consolidação de Conhecimentos

- Leitura das páginas 200 e 201 do manual.

APÊNDICE 11 – Ficha de Trabalho 2: Unidade 4 - Os Maias



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

PORTUGUÊS - 11º ANO

Ficha de Trabalho



1. O quadro que se segue irá permitir-te registar os aspetos fundamentais da Educação de dois membros da família Maia. Após o estudo do capítulo III, completa-o com a informação solicitada.

| | Educação tradicional portuguesa (cap. I) - Pedro - | Educação inglesa (cap. III) - Carlos - |
|--|--|---|
| Responsável | <i>Reverendo Vasques, por ordem da mãe</i> | |
| Conhecimentos adquiridos | <i>Conhecimentos ultrapassados, associados a uma doutrina religiosa; Línguas mortas e a cartilha</i> | |
| Método(s) aplicado(s) | | |
| Índole | <i>Religiosa</i> | |
| Atitudes para com a criança | | |
| Aptidão física | | |
| Adjetivos que podem descrever a criança | | |

2. No capítulo III, identifica a personagem cuja educação é semelhante à de Pedro e comenta o seu percurso educativo, tendo em conta o contexto histórico-cultural do país.

Bom Trabalho!

APÊNDICE 12 – Teste Sumativo: Unidade 4 – Os Maias



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

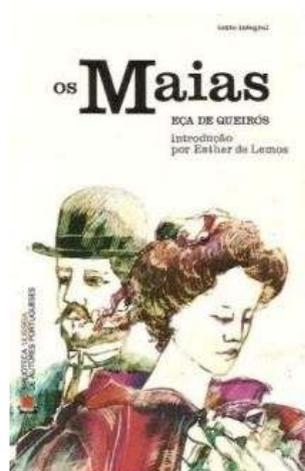


Teste Sumativo de Português

11º Ano de Escolaridade – Turma F

Ciências Socioeconómicas

16 de março de 2017



Cotações

| | | | |
|-----------|---------------------|-------|-------------------|
| Grupo I | Educação Literária | | |
| Texto A | 1.1. | | 20 pontos |
| | 2. | | 20 pontos |
| | 3.1. | | 20 pontos |
| Texto B | 1. | | 20 pontos |
| | 2. | | 20 pontos |
| | | | 100 pontos |
| Grupo II | Leitura e Gramática | | |
| | 1. | | (7 x 5) 35 pontos |
| | 2. | | (7 x 3) 15 pontos |
| | | | 50 pontos |
| Grupo III | Expressão Escrita | | 50 pontos |
| | | | 200 pontos |

Grupo I – Educação Literária

A

Leia atentamente o excerto da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

la à Rua de S. Francisco.

Mas não se apressava, a pé pelo Aterro, abafado num paletó de peles, acabando o charuto. A noite clareava, com um crescente de Lua entre farrapos de nuvens brancas, que fugiam sob um norte fino.

5 Fora nessa tarde, só no seu quarto, que Carlos decidira ir falar a Maria Eduarda – por um movimento supremo de dignidade e de razão, que ele descobrira e que repetia a si mesmo, incessantemente, para se justificar. Nem ela nem ele eram duas crianças frouxas, necessitando que a crise mais temerosa da sua vida lhes fosse resolvida e arranjada pelo Ega ou pelo Vilaça: mas duas pessoas fortes, com o ânimo bastante resoluto, e o juízo bastante seguro, para eles mesmos
10 acharem o caminho da dignidade e da razão naquela catástrofe que lhes desmantelava a existência. Por isso ele, só ele, devia ir à Rua de S. Francisco.

 Decerto era terrível tornar a vê-la naquela sala, quente ainda do seu amor, agora que a sabia sua irmã... Mas porque não? Havia acaso ali dois devotos, possuídos da preocupação do Demônio, espavoridos pelo pecado em que se tinham atolado, ainda que inconscientemente,
15 ansiosos por irem esconder, no fundo de mosteiros distantes, o horror carnal um do outro? Não! Necessitavam eles acaso pôr imediatamente entre si as compridas léguas que vão de Lisboa Santa Olávia, com receio de cair na antiga fragilidade, se de novo os seus olhos se encontrassem, brilhando com a antiga chama? Não! Ambos tinham em si bastante força para enterrar o coração sob a razão, como sob uma fria e dura pedra, tão completamente que não lhe sentissem mais nem
20 revolta nem o choro. E ele desafogadamente voltar àquela sala, toda quente ainda do seu amor.

 De resto, que precisavam apelar para a razão, para a sua coragem de fortes? ... Ele não ia revelar bruscamente toda a verdade a Maria Eduarda, dizer-lhe um adeus patético, um adeus de teatro, afrontar uma crise de paixão e de dor. Pelo contrário! Toda essa tarde, através do seu próprio tormento, procurara ansiosamente um meio de adoçar e graduar àquela pobre criatura o
25 horror da revelação que lhe devia. E achara um por fim, bem complicado, bem cobarde! Mas quê! Era o único, o único que, por uma preparação lenta, caridosa, lhe pouparia uma dor fulminante e brutal. E esse meio justamente só era praticável indo ele, com toda a frieza, com todo o ânimo, à Rua de S. Francisco.

 Por isso ia – e ao longo do Aterro, retardando os passos, resumia, retocava esse plano,
30 ensaiando mesmo consigo, baixo, palavras que lhe diria. Entraria na sala, com um grande ar de pressa – e contava-lhe que um negócio de casa, uma complicação de fatores, o obrigava a partir para Santa Olávia daí a dias. E imediatamente saía, com o pretexto de correr a casa do procurador.
[...]

 E, entre o tumulto destes pensamentos, de repente achou-se na Travessa da Parreirinha,
35 defronte da casa de Maria. [...] E subiu, sentindo mais, pela escada de pedra, as pancadas do coração que o pousar dos seus passos. Melanie, que veio abrir, disse-lhe que a senhora, um pouco cansada, se fora encostar sobre a roupa [...].

 Só, Carlos errou alguns momentos pela sala. Por fim, ergueu o pedaço de tapeçaria que cerrava o estreito gabinete onde Maria se vestia. Aí, na escuridão, um brilho pálido de espelho
40 tremia, batido por um longo raio do candeieiro da rua. Muito de leve, empurrou a porta do quarto.

Queirós, Eça de (s.d. [1888]). *Os Maias*. Lisboa: Edição Livros do Brasil

Apresente, de forma clara e bem estruturada, as suas respostas aos itens que se seguem.

1. Carlos «decidira ir falar a Maria Eduarda».
 - 1.1. Aponte as razões dessa atitude, justificando a forma como Carlos se desloca para tratar tal assunto.
2. Explique, por palavras suas, o sentido da seguinte passagem: «Ambos tinham em si bastante força para enterrar o coração sob a razão» (l.18).
3. Considere o fim do excerto apresentado: «Muito de leve, empurrou a porta do quarto.»
 - 3.1. Com base na globalidade da obra, comente o que aconteceu, relacionando a atitude inicial de Carlos com a atitude tomada na presença de Maria.

B

Leia com atenção o excerto apresentado e apresente, de forma clara e bem estruturada, as suas respostas aos itens abaixo enunciados.

E Ega pensava: «Bem, Carlos já sabe tudo, o barranco está passado!» Mas demorou-se ainda, tirando as luvas e o paletó com uma lentidão cobarde. Por fim, sentindo bater alto coração, puxou o reposteiro de veludo. Na antecâmara pesava um silêncio; a chuva grossa fustigava a porta envidraçada, por onde se viam as árvores do jardim esfumadas na névoa.

- 5 [...] - Que diabo de embrulhada é esta, que me vem contar o Vilaça? – rompeu Carlos, cruzando os braços diante do Ega, numa voz que apenas de leve tremia.
Ega balbuciou:
- Eu não tive coragem de te dizer...
- 10 - Mas tenho eu para ouvir!... Que diabo te contou esse homem?
Vilaça ergueu-se imediatamente. Ergueu-se com a pressa de um galucho tímido que é rendido num posto arriscado, pediu licença, se não precisavam dele, para voltar ao escritório. Os amigos decerto preferiam conversar mais livremente. (...) E Ega, miudamente, contou a sua longa, terrível conversa com o Guimarães, desde o momento em que o homem, por acaso, já ao despedir-se, já ao estender-lhe a mão, falara de «irmã do Maia». E depois lhe entregara os papéis da Monforte à porta do Hotel Paris, no Pelourinho...
- 15 [...] - Dize alguma coisa – gritou-lhe Carlos. – Duvida também, homem, duvida comigo!... É extraordinário! Todos vocês acreditam, como se isto fosse a coisa mais natural do mundo, e não houvesse por esta cidade senão irmãos a dormir juntos!

Queirós, Eça de (s.d. [1888]). *Os Maias*. Lisboa: Edição Livros do Brasil

1. Carlos ainda não foi informado de que Maria Eduarda é sua irmã. Comente a atitude de Ega e de Vilaça perante a situação da revelação.
2. Comente a reação de Carlos.

Grupo II – Leitura e Gramática

Leia com atenção o texto que se segue.

As novas tecnologias e o suicídio por amor: uma arreliadora incompatibilidade

Uma boa quantidade de médicos legistas amadores tem andado entretida a passar certidões de óbito. O romance, o autor, o riso, a arte, a ficção – todos têm morrido várias mortes. Talvez seja exagero dizer que todas essas coisas morreram, mas é inegável que algumas estão com má cara. A ficção, por exemplo, agoniza por causa do telemóvel. Quase todos os filmes têm, agora, um aborrecido diálogo dedicado a telecomunicações. Em certo ponto da narrativa, o herói constata que está sem bateria no telemóvel, ou tem pouca rede no sítio onde se encontra. Assim, ninguém pode avisá-lo de que há um assassino escondido no armário, ou uma bomba prestes a explodir. E, infelizmente, quase nunca a bomba está prestes a explodir no armário onde se esconde o assassino, o que resolveria dois problemas.

Antigamente, os enredos sofriam por défice de comunicação. (...) Hoje, o excesso de comunicação prejudica a narrativa. O final de “Romeu e Julieta” seria bem diferente no tempo dos telemóveis. Depois de dar a Julieta a poção que vai colocá-la durante 42 horas num estado de morte aparente, Frei Lourenço envia um mensageiro a Mântua, para que ele ponha Romeu a par do embuste, e evite que o jovem se ponha com gestos românticos irreversíveis. No entanto, como se sabe, o mensageiro não consegue contactar Romeu, e a história acaba em tragédia. Se todas as personagens estivessem munidas de um *smartphone*, no entanto, o final da peça seria outro:

“– Estou?

– Romeu, é Frei Lourenço. Tudo bem? Olha, é só para avisar que a Julieta não está mesmo morta. Parece que está mas não está. Foi uma poção que eu lhe dei, pá.

– Ah, ótimo. Que susto. É que parece mesmo morta. Sendo assim vou pô-la em posições esquisitas e tirar umas fotos engraçadas para colocar no *snaphat*. #falso falecimento. Já te mando.”

É possível, porém, que Shakespeare quisesse manter o final original, em que os dois amantes morrem, até porque, sabendo como os sogros se odeiam, os jantares de Natal acabariam por ser insuportáveis, e o melhor é acabar com o sofrimento daquele casal o mais depressa possível. Nesse caso, o monólogo final de Romeu teria de ser revisto:

“– Ah, querida Julieta... Porque estás ainda tão bela? Contemplai-a uma última vez, meus olhos. E, apenas por descargo de consciência, contemplai também uma última vez o telemóvel. Como é má a cobertura de rede, aqui! Posso apenas um pauzinho. Frei Lourenço bem tenta contactar-me, mas a ligação é fraca e não consigo percebê-lo como deve ser. Qualquer coisa sobre uma poção. Enfim, teremos tempo para conversar na eternidade, pois ele conhece bem o senhorio da minha nova morada.”

Digamos que a referência à qualidade das telecomunicações desfeia um pouco a nobreza do discurso. É bom que os poetas descubram depressa algum lirismo na banda larga, caso contrário o teatro está perdido.

<http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2017-02-09-As-novas-tecnologias-e-o-suicidio-por-amor-uma-arreliadora-incompatibilidade>

1. Responda a cada um dos itens de 1.1 a um 1.7, seleccionando a única opção que permite obter uma afirmação correta.

- 1.1. O texto apresentado é marcado por um tom
 - A. persuasivo.
 - B. moralista.
 - C. irónico.
 - D. didático.
 - 1.2. O autor do texto considera que, na arte e na ficção,
 - A. o excesso de tecnologia prejudica o autor.
 - B. o excesso de diálogos com respeito à tecnologia beneficia a narrativa.
 - C. o excesso de diálogos com respeito à tecnologia prejudica a narrativa.
 - D. a tecnologia é uma mais valia para os autores.
 - 1.3. O constituinte «infelizmente» (l.8) desempenha a função sintática de
 - A. complemento oblíquo.
 - B. modificador de frase.
 - C. modificador do grupo verbal.
 - D. modificador apositivo do nome.
 - 1.4. A oração «que vai colocá-la durante 42 horas num estado de morte aparente» (l.12), é uma oração subordinada
 - A. substantiva relativa.
 - B. substantiva completiva.
 - C. adjetiva relativa explicativa.
 - D. adjetiva relativa restritiva.
 - 1.5. O uso das palavras «telemóvel» (l.29), «rede» (.29) e «pauzinho» (l.30) contribui para a coesão
 - A. frásica.
 - B. lexical.
 - C. temporal.
 - D. interfrásica.
 - 1.6. O constituinte «meus olhos» (l.28), desempenha a função sintática de
 - A. sujeito simples.
 - B. modificador apositivo do nome.
 - C. vocativo.
 - D. complemento direto.
 - 1.7. A palavra «me» (l.31) é um deíctico
 - A. pessoal.
 - B. temporal.
 - C. espacial.
 - D. pessoal e temporal.
2. Responda a cada uma das questões na sua folha de resposta.
- 2.1. Divida e classifique as orações presentes na frase: «O final da peça seria outro, se todas as personagens estivessem munidas de um *smartphone*.».
 - 2.2. Indique o referente do pronome «ele» (l.32).
 - 2.3. Identifique a função sintática desempenhada pela expressão «os poetas» (l.35).

Grupo III – Expressão Escrita

Nem sempre é fácil gerir a relação com o próximo. Dizer a verdade deve ser primordial, no entanto, por vezes é difícil lidar com determinadas situações. Redija um **texto de opinião**, com 170 a 200 palavras, no qual se refira ao tema “Entre o dizer a verdade e/ou magoar – que fazer?”

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um argumento significativo.

APÊNDICE 13 – Matriz do Teste Sumativo: Unidade 4 – Os Maias



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz



Matriz do Teste Sumativo de Português

11º Ano de Escolaridade

| Objetivos | Conteúdos | Estrutura | | Perguntas - cotação |
|--|--|-----------------|--|---------------------------|
| Educação literária: Ler e interpretar textos literários (EL10; 14) | Texto literário: <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós | Grupo I – 50% | Parte A | 1.1. 20 pontos |
| | | | 3 itens de resposta curta | 2. 20 pontos |
| | | | Parte B | 3.1. 20 pontos |
| | | | 2 itens de resposta curta | B 1. 20 pontos |
| | | | | 2. 20 pontos |
| | | | | Total – 100 pontos |
| Leitura e Gramática: Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade (10; 7) | Texto de leitura não literária relacionado tematicamente com o texto de leitura literária | Grupo II – 25% | 7 itens de escolha múltipla e/ou de associação | 1.1 5 pontos |
| | | | | |
| | | | | 1.3 5 pontos |
| | | | | 1.4 5 pontos |
| | | | | 1.5 5 pontos |
| | | | | 1.6 5 pontos |
| | | | | 1.7 5 pontos |
| | | | | Total – 50 pontos |
| a) Conhecer a origem e evolução do português (G10; 17); b) Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português (E10; 18) | A) Pontos 2.1 e 2.2 do programa – sintaxe: funções sintáticas e a frase complexa: coordenação e subordinação, dêixis. Coesão e Coerência Textuais. | | 3 itens de resposta restrita | 2.1 5 pontos |
| | | | | 2.2 5 pontos |
| | | | | 2.3 5 pontos |
| | | | | Total – 50 pontos |
| Escrita: a) Planificar a escrita de textos (E10; 10) b) Escrever textos de diferentes géneros e finalidades (E10; 11) c) Redigir textos com coerência e correção linguística (E10; 12); d) Rever os textos escritos (E10; 13) | a) Planificação b) Apreciação crítica c) Redação / textualização d) Revisão | Grupo III – 25% | 1 item de resposta extensa. (200 a 300 palavras) | Item único – 50 pontos |
| | | | | Total – 50 pontos |
| | | | | TOTAL – 200 pontos |

APÊNDICE 14 – Cenários de Resposta do Teste Sumativo: Unidade 4 – Os Maias



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz



Cenários de resposta do Teste Sumativo de Português

16 de março de 2017 _ 11º Ano de Escolaridade

| Grupo I Educação Literária | | |
|-------------------------------|------|---|
| Texto A | 1.1. | <p>Razões da atitude:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carlos tinha descoberto que Maria Eduarda era sua irmã; - o mais correto a fazer seria informá-la da descoberta; - ser ele próprio a revelar a verdade a Maria Eduarda era a atitude adequada e devida, face ao respeito e amor que lhe nutria; <p>Forma como se desloca:</p> <p>-A forma como Carlos se desloca à Rua de S. Francisco não se coaduna a de uma pessoa determinada e decidida:</p> <p style="padding-left: 40px;">durante o trajeto, Carlos arrasta-se e tarda, o que reflete a insegurança e nervosismo que sente;</p> <p style="padding-left: 40px;">mais ainda, altera a intenção inicial de dizer a verdade a Maria, preparando mentalmente um pretexto que lhe permita afastar-se dela sem ter que lhe revelar a terrível verdade (considera dizer-lhe que precisa ausentar-se de Lisboa por motivos de umas terras e assuntos a tratar).</p> |
| | 2. | <ul style="list-style-type: none"> -Como adultos deveriam de conseguir ultrapassar a situação (era o mais racional e natural a fazer); - Carlos achava que seriam fortes o suficiente para terminar a relação após saberem da verdade; -Poderiam seguir as suas vidas normalmente sem repreensões morais, já que tudo tinha acontecido involuntariamente, por não saberem a verdade; - Carlos acreditava que, fazendo uso da razão, tudo se resolveria. |
| | 3. | <ul style="list-style-type: none"> - Ao saber a verdade, Carlos está determinado a contar a verdade a Maria Eduarda; - decidido e consciente da necessidade de revelar que Maria Eduarda é sua irmã, Carlos dirige-se a casa de Maria, mas acobarda-se e improvisa um plano para se afastar sem ter que lhe contar a verdade. (Ainda assim, a intenção de se afastar mantém-se.) - Ao ver Maria, Carlos revela-se fraco e covarde pois não só não lhe revela a verdade, como, para além disso, consciente, comete incesto. <p>A atitude covarde que acabou por tomar contrasta com a sua atitude inicial e com a educação que lhe fora dada, uma educação “à inglesa”, realista e naturalista.</p> |

| | | |
|--|------|--|
| Texto B | 1. | -Ega demorou-se a chegar ao Ramalhete com a esperança de que Vilaça tivesse revelado a verdade a Carlos; -Ega estava nervoso e sentia-se cobarde; -Vilaça aproveita a chegada de Ega para encarregá-lo de ser ele a dizer a verdade a Carlos, retirando-se com rapidez da sala em que se encontravam; -Com a saída de Vilaça, que tinha já informado Carlos que que uma qualquer revelação estava premente, Ega, pressionado por Carlos, viu-se obrigado a revelar-lhe a verdade; -Tanto Ega como Vilaça se mostraram nervosos e reticentes em dizer a verdade a Carlos e, até certo ponto, um tanto cobardes. |
| | 2. | -Carlos mostrou-se incrédulo com a revelação de Ega; -Não queria acreditar naquilo que o seu amigo lhe contara pois amava Maria Eduarda; -Carlos revela profundo desespero ao pedir a Ega que ponha em causa as suas palavras, pois não crê que seja possível ser irmão de Maria Eduarda, tal o peso da revelação e, tal o amor que sente por ela. |
| Grupo II Leitura e Gramática | | |
| | 1. | 1.1. C 1.2. C 1.3. B 1.4. D 1.5. B 1.6. C 1.7. A |
| | 2.1. | Oração subordinante/ Oração Subordinada Adverbial Condicional. |
| | 2.2. | Refere-se a «Frei Lourenço». |
| | 2.3. | Sujeito (simples). |
| Grupo III Produção textual | | |
| Dada a natureza deste item, não é apresentado cenário de resposta. | | |

APÊNDICE 15 – Plano de aula a curto prazo: Unidade 5 – Sonetos Completos de Antero de Quental



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

| | | |
|---|---|--|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643 ESTREMOZ |  <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> |
|---|---|--|

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS

| | |
|--|--------------------------------|
| TEMA: Unidade 5 – Sonetos Completos, de Antero de Quental | ANO: 11º |
| | TURMAS: F |
| | DATA: 9 de maio de 2017 |
| | TEMPO: 90 minutos |
| SUMÁRIO: Introdução à Unidade 5 – “Sonetos Completos”, de Antero de Quental. Vida e obra do autor – apresentação didática. Leitura expressiva e análise do soneto “Tormento do ideal”. | |
| Obs: O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para consolidar as aprendizagens dos alunos. | |

Motivação Inicial

Através da visualização de um momento do programa “*Got Talent Portugal*”, de março passado, pretende-se que os alunos se sintam motivados para o estudo da poesia. Serão colocadas algumas questões acerca do vídeo e acerca do gosto dos alunos pelo texto poético.

| Domínios de Referência/ Objetivos e Descritores de desempenho | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|--|--|--|--|---|
| <p>Leitura 11</p> <p>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</p> <p>2. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>Oralidade 11</p> <p>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</p> <p>3. Planificar intervenções orais.</p> <p>2. Planificar o texto oral, elaborando tópicos e dispondo-os sequencialmente.</p> <p>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</p> <p>2. Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p> <p>Educação Literária 11</p> | <p><u>Antero de Quental</u></p> <p>- Conceitos relativos à contextualização histórica e literária da obra (Geração de 70, a Questão Coimbrã, Conferências do Casino, realismo e naturalismo);</p> <p>- Vida e obra de Antero de Quental;</p> <p>- Características da poesia de Anteriana;</p> <p>- <i>Sonetos Completos</i>, de Antero de Quental - a angústia existencial; configurações do ideal;</p> | <p>Atividade de pré-leitura.</p> <p>Resumo do contexto histórico e literário da obra de Antero, através de um diapositivo.</p> <p>Exploração de uma apresentação didática, em PowerPoint, sobre a vida e obra de Antero de Quental</p> <p>Leitura e exploração de uma ficha formativa.</p> <p>Leitura expressiva do poema <i>Tormento do Ideal</i></p> | <p>Obra <i>Sonetos Completos</i>, de Antero de Quental</p> <p>Vídeo do concurso “<i>Got Talent Portugal</i>”, de março de 2017.</p> <p>Apresentação em PowerPoint</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Manual adotado</p> | <p>Avaliação formativa.</p> <p>Avaliação da capacidade de compreensão e expressão oral.</p> <p>Avaliação de atitudes e valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pontualidade; - interesse; - empenho; - atenção e concentração; - cooperação. |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</p> <p>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>8. Reconhecer e caracterizar os elementos constitutivos do texto poético anteriormente aprendidos.</p> <p>11. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no programa.</p> <p>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p> | <p>linguagem estilo e estrutura;</p> <p>- Poema: <i>Tormento do Ideal</i></p> <p>- O soneto (características formais);</p> <p>- Recursos expressivos: comparação, personificação.</p> | <p>Análise detalhada do poema.</p> <p>Sistematização de conhecimentos através da resolução de exercícios.</p> <p>Leitura expressiva, pelos alunos, após a exploração do texto.</p> | <p>Computador</p> <p>Videoprojetor e tela</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador e apagador</p> <p>Caderno diário</p> <p>Marcadores de livro, em cartolina</p> | |
|---|---|--|---|--|

Bibliografia:

- Buescu, H., Maia, L., Silva, M., Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Braga, T. (1986). *História da Literatura Portuguesa VII. As modernas ideias na literatura portuguesa. A geração de 70*. Mem-Martins: Publicações Europa América.
- Coelho, J. (Março,1982) (3.ª ed.). *Dicionário de Literatura. 3.º volume*. (s.d.) Porto: Figueirinhas.
- Machado, A. (org.) [1999]. *Dicionário de literatura portuguesa. Geração de 70*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (Janeiro, 2002). *Sonetos Completos Antero de Quental*. Lisboa: Biblioteca Ulisseia.
- Nunes, P. e Pinto, A. (2016). *Entre nós e as palavras 11*. Lisboa: Santillana.
- Reis, C. (dir. [1993 – 2005]). *História Crítica da Literatura Portuguesa, vol. VI – Realismo e Naturalismo*. Lisboa: Verbo.

Webgrafia

- Got Talent Portugal, março 2017 (Poema *Máscaras d’Orfeu*, de Napoleão Mira, ditopor Pedro Freitas). Recuperado em 2017, março 10, de <<https://www.youtube.com/watch?v=vK3IL4Sumh0&list=RDvK3IL4Sumh0#t=5>>.

Descrição da Aula:

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando-se as presenças e escrevendo-se o sumário relativo ao início do estudo da obra de Antero de Quental, *Sonetos Completos*. Indica-se o sumário a registar nos cadernos diários. (5 min)

Registado o sumário, os alunos verão um vídeo extraído do programa *Got Talent Portugal*, da RTP1, datado de março de 2017. Neste vídeo um jovem de 18 anos diz o poema “Máscaras d’Orpheu”, de Napoleão Mira, autor algarvio, conhecido sobretudo por escrever para diversos grupos de música portuguesa contemporânea. Ao terminar, interrogam-se os alunos sobre as sensações provocadas pela apresentação em causa (entoação, música escolhida, pausas, ...) e sobre o que diriam se fossem jurados no programa (que sugestões fariam, se votariam nesse concorrente...). Posteriormente, através da audição da opinião de um dos elementos do júri, tecem-se as considerações finais, sobre o papel da poesia na vida de cada um. (Pergunta-se “Se gostam de poesia”; “Que autores preferem/recordam”, ...). (10 min)

Diz-se, então, que iremos estudar a poesia de Antero de Quental e solicita-se a colaboração dos alunos para um breve resumo da contextualização histórica e literária deste autor: entregando-se a alguns alunos “palavras-chave”, pretende-se que, com o auxílio de um diapositivo, recordem aspetos essenciais do contexto da poesia Anteriana (Geração de 70, a Questão Coimbrã, Conferências do Casino, Realismo e Naturalismo, “Bom Senso e Bom Gosto”). (10 min)

Para a apresentação do autor e da sua poética, será explorada uma apresentação didática em PowerPoint. Destacar-se-ão os aspetos mais relevantes da vida de Antero de Quental e as temáticas principais abordadas na sua obra. Serão colocadas questões aos alunos no decorrer da apresentação, que serão explicitadas pela professora. Entrega-se, posteriormente, uma ficha formativa e solicita-se aos alunos que procedam ao seu preenchimento de acordo com o aprendido. (20 min)

Procede-se à correção da ficha de trabalho através do PowerPoint. (5min)

Dando cumprimento ao previsto, passar-se-á posteriormente à exploração do poema *Tormento do Ideal*. Visto o texto não ser conhecido pelos alunos, e dada a tipologia textual, este será lido pela professora.

Procede-se então à análise detalhada do poema, registando-se no quadro a informação mais pertinente. Valorizar-se-á a participação dos alunos na construção do conhecimento, debatendo-se os aspetos relevantes, nomeadamente (20 min):

- a angústia existencial;
- configurações do ideal;
- real vs ideal;
- linguagem estilo e estrutura;
- o soneto (características formais);
- recursos expressivos: comparação, personificação,...

Pergunta-se aos alunos acerca de eventuais dúvidas, que serão esclarecidas.

Para terminar, pede-se aos alunos que, voluntariamente leiam o poema em voz alta, agora que já conhecem bem o texto. (5min)

Solicita-se ainda que, em casa, treinem a leitura do poema “O palácio da Ventura”, para que possam fazer a sua leitura expressiva na aula seguinte.

Entregam-se ainda aos alunos marcadores de livros destacando “o tormento do ideal” que marca a poesia Anteriana e dá-se por terminada a aula. (4 min.).

Na próxima aula:

Iniciar-se-á a aula pela leitura expressiva do poema “O Palácio da Ventura”. Será analisado este soneto e serão trabalhados outros aspetos da poesia de Antero de Quental, de acordo com o programa e as metas curriculares da disciplina.

Máscaras D'Orfeu

Finjo
Finjo tanto
Que até a pensar finjo que penso

Finjo tanto, que fujo em cavalos de fumo
Num galope de gazela de vento, com olhos de lua
E lágrimas húmidas de mundos tristes
Só para imitar beleza de imagens que nunca tive

(momento doce nesta tempestade subterrânea)

Agora...
Agora a infância já me fica tão distante
Mas mesmo assim, continuo a vestir o bibe das riscas azuis
Com que me vou enlamear no pântano mais próximo
Para saborear o medo e a inocência
De quem é condenado por julgar estrelas
As pedras humilhadas desta rua que outrora me pertenceu

Construo cidades de água e jardins transparentes
Onde planto flores de sono, que amo e possuo
Num acto único de metamorfose selvagem

E finjo
E finjo a coragem que não tenho
No retrato mentiroso da moldura onde me exibem
Com o sorriso irónico da punhalada traiçoeira

(Futuro génio da família... dizem eles)

Promoção gratuita na condição de nunca ser eu
Mas sim, o cadáver ambulante da sua vontade

Querem-me vestido de carne à sua semelhança!

Nada disso
Não o consentirei
Hei de continuar a vestir-me de mim, de ti, de tudo e de nada
Hei de continuar a fingir
Hei de continuar a vestir-me de vidro
De luz
De ar e de seda
E hei de continuar a fingir

Hei de fingir-me Almada ao "rufar-te pompa de Pompeia nos funerais de mim"
Hei de Álvaro, Fernando, Alberto possuir-te palavra a palavra, sílaba a sílaba, num ritual sem fim
Hei de sonata cantar-te em guerras de alecrim e manjerona
Hei de tricotar-te os neurónios qual tia gorda refastelada em canapé de solteirona

Hei de Mário, Santa Rita suicidar-me travestido de puta, pomba ou arlequim
Hei de embuço parecer-me a tanta gente... que julgarás que me confundi

Mas não!

Hei de continuar a fingir

Hei de continuar a fingir-me essência da maledicência
Praga da maldição a que foste votado
Causa mortal da tua demência
General de uma guerra onde nem sequer foste soldado
E hei de rir-me de ti a bandeiras despregadas
Como se fora um doido alucinado
Provedor, justiceiro das almas por ti abandonadas
Hei de ser teu patrão... fingindo ser teu criado

E o meu corpo já moribundo
Definha a cada dia mais um pouco
Por tanto carregar às costas o teu mundo
Tive de fingir que era louco

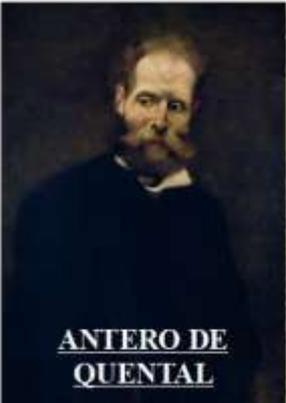
Napoleão Mira

<https://www.youtube.com/watch?v=vK3IL4Sumh0&list=RDvK3IL4Sumh0#t=5>

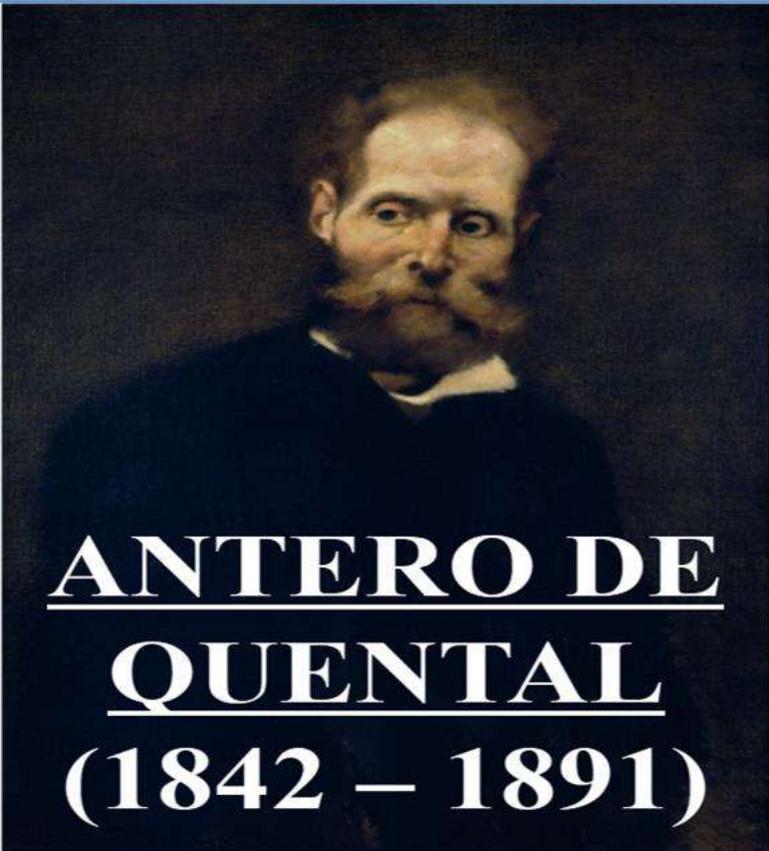
APÊNDICE 16 – PowerPoint: Unidade 5 – Antero de Quental

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo e Ensino Secundário
Prática de Ensino Supervisionado

Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel



ANTERO DE
QUENTAL



ANTERO DE
QUENTAL
(1842 – 1891)

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL



“El autor de los inmortales sonetos”

(...)

“Estupendos sonetos del grande português, el más intenso caso de cuantos la península ha producido en el pasado siglo y tal vez en otros.”



Miguel de Unamuno
(Geração de 98)

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL



- ❖ **1842** – Antero Tarquínio de Quental nasceu na Ilha de São Miguel, em Ponta Delgada, nos Açores (a 18 de Abril).
- ❖ **1847** – Aprende francês com António Feliciano de Castilho (na altura, em Ponta Delgada).
- ❖ **1852** – Desembarque em Lisboa, para estudar no Colégio de António Feliciano de Castilho.
- ❖ **1856** – Inscreve-se como aluno interno no Colégio de S. Bento, em Coimbra.
- ❖ **1859** – Ingresso na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL

- ❖ **1860** – Publicação de “Sonetos de Antero” (seu primeiro livro de poesia).
- ❖ **1865** – Publicação de “Odes Modernas” (ou a “voz da Revolução”).
- ❖ **1866** – Aprendiz de tipógrafo, na Imprensa Nacional, em Lisboa.



BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL

- ❖ **1867** – Deslocação a Paris, para desenvolver o ofício de tipógrafo.
- ❖ **1868** – Viagem a América do Norte (EUA e Canadá).
- ❖ **1870** – Intensa atividade política e social.
Colaboração na fundação de associações operárias;
Introdução, em Portugal, de uma secção da Associação Internacional dos Trabalhadores.

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL

Publica folhetos de propaganda.

Diretor do *República* (jornal da democracia portuguesa).

- ❖ **1871** – Organização, junto com Batalha Reis, das Conferências do Casino (22 de março, no Casino Lisbonense) (de 22 de março a 26 de junho).
Morre a mãe de Antero.



O Grupo do Leão, por Columbano Bordalo Pinheiro

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL



Edição de *Primaveras românticas – versos de 20 anos e Considerações sobre a filosofia da história literária portuguesa*.

- ❖ **1873** – Após a morte do pai, viaja para a sua ilha natal.
- ❖ **1874** – Manifestação da doença nervosa (primeira crise).
- ❖ **1875** – Fundou com Jaime Batalha Reis, a *Revista Ocidental* (objetivo: a aproximação dos povos peninsulares).
- ❖ **1877** – Rumo a Paris, na esperança de se curar.
- ❖ **1879** – Candidatura como deputado pelo Partido Socialista.

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL



- ❖ **1881** – Decisão de abandonar para sempre a capital.
Adoção das duas filhas do seu amigo, entretanto falecido, Germano Meireles. Fixa residência em Vila do Conde.
- ❖ **1883** – Edição de *Tesouro Poético da Infância – coligido e ordenado por Antero de Quental*.
- ❖ **1886** – Publicação dos *Sonetos Completos*.
- ❖ **1891** – Embarca para São Miguel (a 5 de junho), com as suas filhas adotivas, com o objetivo de lá se fixar definitivamente.

BIOGRAFIA DE ANTERO DE QUENTAL



- ❖ **1891** – Nova crise nervosa.
Informa Oliveira Martins (a 29 de Agosto) da decisão de voltar a Lisboa, a 18 de setembro:
“Depois de uma melhora que me iludiu – e o grande desejo que tinha de não desistir de uma resolução e o programa final de vida único satisfatório concorreu talvez para me eu querer iludir sobre o valor de tais melhoras (...) Fui talvez imprudente, contei demais com as minhas forças (...) Peço à minha razão que comunique aos meus nervos o estoicismo que ela tem, mas de que eles não parecem suscetíveis.(...)”
- ❖ **1891** – a 29 de agosto decide voltar a Lisboa, a 18 de setembro.
Suicídio em Ponta Delgada (11 de Setembro).

OBRA DE ANTERO DE QUENTAL



Obra poética anterioriana → profunda angústia social



↓
Profundo desalento
Busca permanente da perfeição

O “eu” procura a libertação através da condição próxima do não-ser (“nirvana” budista).



dúvidas em relação à existência de um Deus.

OBRAS DE ANTERO DE QUENTAL



- *Sonetos de Antero*, 1861
- *Beatrice e Fiat Lux*, 1863
- *Odes Modernas*, 1865 (na origem da polémica [Questão Coimbra](#)). Reeditadas em 1875.
- *Bom Senso e Bom Gosto*, 1865 (opúsculos)
- *A Dignidade das Letras e as Literaturas Oficiais*, 1865 (na origem da polémica [Questão Coimbra](#))
- *Defesa da Carta Encíclica de Sua Santidade Pio IX*, 1865
- *Portugal perante a Revolução de Espanha* [1868](#) [eBook](#)
- *Causas da decadência dos povos peninsulares*, 1871
- *Primaveras Românticas*, 1872
- *Considerações sobre a Filosofia da História Literária Portuguesa*, 1872 [eBook](#)
- *A Poesia na Actualidade*, 1881
- *Sonetos Completos*, 1886 [eBook](#)
- *A Filosofia da Natureza dos Naturistas*, 1886 [eBook](#)
- *Tendências Gerais da filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, 1890
- *Raios de extinta luz*, 1892 [eBook](#)
- *A Bíblia da Humanidade* [eBook](#)
- *Leituras Populares* [eBook](#)
- *Liga Patriótica do Norte* [eBook](#)
- *Prosas*

ANTERO DE QUENTAL VS ANTÓNIO FELICIANO DE CASTILHO



VS



ANTERO DE QUENTAL VS ANTÓNIO FELICIANO DE CASTILHO



❖ **1800** – António Feliciano de Castilho, 1.º visconde de Castilho, nasceu em Lisboa (28 de janeiro).

↓
Escritor **romântico** português, pedagogo, polémico e autor do *Método Português de Castilho* de leitura.

↓
Perdeu a visão quase completamente aos 6 anos de idade, devido a padecer de sarampo.

↓
Licenciatura em Direito na Universidade de Coimbra.

↓
❖ **1840** - Viveu alguns anos em Ponta Delgada (professor de Antero de Quental).

❖ **1842** – Antero de Quental nasceu a 18 de abril, em Ponta Delgada.

❖ **1847** – Aprende francês com o seu pedagogo – António Feliciano de Castilho.

❖ **1852** - Ingressa no Colégio de Feliciano de Castilho.

↓
Escritor, filósofo, crítico, jornalista, político. Defensor do **Realismo/ naturalismo**.

↓
Licenciatura em Direito na Universidade de Coimbra.

ANTERO DE QUENTAL VS ANTÓNIO FELICIANO DE CASTILHO



- ❖ **1841-1845** – Fundou e dirigiu a Revista Lisbonense.
- ❖ **1845** – Criou a Livraria Clássica Portuguesa.
- ❖ **1846** – Militante no Partido Carlista.

- ❖ **1847-1850** – Estadia em Ponta Delgada
Fundou a Sociedade dos Amigos das Letras e Artes.
- ❖ **1850** – Regresso a Lisboa.
- ❖ **1853** – Nomeado pelo governo, Comissário para a Propagação do *Methodo Portuguez* e lugar no Conselho Superior de Instrução Pública.
- ❖ **1865** – Viagem ao Brasil para divulgação do *Metodo*.
- ❖ **1870** – Concedido o título de Visconde por duas vidas.
- ❖ **1875** – Morte em Lisboa, a 18 de junho.



Antero rebelou-se contra Feliciano de Castilho, na Polémica do **Bom-senso e Bom-Gosto**, vulgarmente chamada de **Questão Coimbra**.

- ❖ **1879** – Candidatura, como Deputado, pelo Partido Socialista.



- ❖ **1891** – Suicídio, em Ponta Delgada, a 11 de Setembro.

APÊNDICE 17 – Ficha Formativa: Unidade 5 – Antero de Quental

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo 2016/2017



FICHA FORMATIVA



11.º Ano

Nome: _____ Ano: _____

Turma: _____ Data: _____

Antero de Quental

Nascido em (1) _____, em 18 de abril de (2) _____

A sua família era uma das mais antigas famílias de colonizadores micalenses que, pelo menos, desde o século (3) _____ se situou entre os setores (4) _____ da sociedade, em luta contra a (5) _____ e o Absolutismo. O avô, André da Ponte de Quental, grande amigo de (6) _____ e com ele preso às ordens de Pina Manique, foi signatário da (7) _____ de 1822 e o pai, Fernando de Quental, contava-se entre os 7500 (8) «_____ do Mindelo», os (9) _____ da cidade do Porto do jugo miguelista. (...)

Recebeu de (10) _____, que viveu em (11) _____ (de (12) _____ a 1858), as primeiras lições, que continuaram depois, em Lisboa, em (13) _____.

Concluída a instrução primária, matriculou-se no Colégio de S. Bento, em (14) _____, até ingressar na (15) _____, como estudante de (16) _____, em Setembro de 1859.

Em abril de 1861 participa na fundação da Sociedade do Raio – uma sociedade secreta que se caracteriza por lançar desafios blasfemos a Deus durante a ocorrência de Trovoadas. Terminou o curso em 1864.

No (17) _____, folha volante de 1862, assinado por 314 estudantes protestava contra a legislação universitária, caduca, injusta, atrasada de

três séculos. O Reitor, Basílio Alberto de Sousa Pinto, «o czar de borla e capelo», demitiu-se nesse mesmo ano.

Em (18) _____ publica, na Imprensa da Universidade, as *Odes Modernas*, edição essa que está na origem da mais importante polémica de todos os tempos, a *Questão Coimbrã*, ou do (19) _____ - carta ao Exmo. Senhor António Feliciano de Castilho.

Ramalho Ortigão, na polémica, escreve o folheto *Literatura de Hoje*, onde acusava Antero de cobardia por ter atacado um velho, cego. Tal acusação, teve como desfecho um (20) _____ entre os dois escritores, no Porto, em fevereiro de 1866.

Em (21) _____, foram inauguradas as Conferências do Casino.

Adoece gravemente em (22) _____ em Ponta Delgada.

No ano de (23) _____ candidata-se às eleições gerais, para Deputado pelo Partido Socialista.

No dia 11 de setembro de (24) _____ suicida-se, utilizando um revólver, sentado num banco de jardim em (25) _____, junto ao muro do Convento da Graça.

a) 1891; **b)** Manifesto dos Estudantes da Universidade de Coimbra; **c)** Inquisição; **d)** Constituição; **e)** 1847; **f)** 1852; **g)** Bocage; **h)** Ponta Delgada; **i)** 1871; **j)** Bom Senso e Bom Gosto; **k)** Ponta Delgada; **l)** XVIII; **m)** liberais; **n)** libertadores; **o)** Universidade de Coimbra; **p)** Direito; **q)** Bravos; **r)** António Feliciano de Castilho; **s)** São Miguel; **t)** 1865; **u)** Duelo; **v)** Coimbra; **w)** 1842; **x)** 1879; **y)** 1874;

APÊNDICE 18 – Marcadores: Unidade 5 – Antero de Quental

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>«Conheci a Beleza que não morre»</p>  <p>Desenho de Cássio Lorezano (in, Alfabeto Literário)</p> <p>Antero de Quental (1842 — 1891)</p> | <p>«A poesia moderna é a voz da revolução, é o nome que o sacerdote da história, o tempo, deixou cair sobre a fronte fatídica do nosso século.»</p> <p>in, prefácio a Odes Modernas</p> | <p>«Conheci a Beleza que não morre»</p>  <p>Desenho de Cássio Lorezano (in, Alfabeto Literário)</p> <p>Antero de Quental (1842 — 1891)</p> | <p>«A poesia moderna é a voz da revolução, é o nome que o sacerdote da história, o tempo, deixou cair sobre a fronte fatídica do nosso século.»</p> <p>in, prefácio a Odes Modernas</p> |
|--|---|--|---|

APÊNDICE 19 – *Plan a corto término: Unidad 5 – Personajes Hispanos*



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SUPERVISIONADA



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA

ISABEL – 402643

ESTREMOZ

Año Académico: 2016 /2017

PLAN A CORTO TÉRMINO



Assignatura: Español

Nivel: 4 **Curso:** 10.º **Clase:** B/F

Unidad Temática: 5. Personajes Hispanos

Unidad Didáctica: Unidad 5

Estudiantes: Amália Santos, Catarina Pires, Vera Rodrigues

Fecha: 15 de febrero de 2017

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA

PRELIMINARES INICIALES

- Se saluda a los alumnos y se certifica que están listos para empezar la clase ;
- Se verifican las presencias.
- Se empieza la clase, escribiendo la fecha y los contenidos.
- Posteriormente, se transmite a los alumnos que no van a necesitar el cuaderno diario y que necesitarán la ficha de trabajo preparada por las profesoras y el libro, necesitarán solo al final de la clase.
- Inicio de la clase, con una presentación de *PowerPoint*;
- Se comunicará al alumnado de que van a necesitar del cuaderno

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------|---|
| MOTIVACIÓN REMOTA | Para esta clase | <p>diario, de un bolígrafo y del libro del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se presentará el PowerPoint y dos fichas de trabajo, de modo a ayudarles a consolidar la materia gramatical. |
| | Para la próxima clase | <p>Conocer personajes Hispanos y hablar de algunos que ya conozcan.</p> <p>Se informarán los estudiantes que en la clase siguiente aprenderán más sobre personajes relacionados al cine y hablarán de películas taquilleras españolas.</p> <p>Se preguntará a los alumnos que personajes Hispanos conocen. Los alumnos hablarán de algunos (probablemente futbolistas o cantantes).</p> <p>Se intentará que los alumnos participen oralmente, preguntando por los personajes que conocen e incentivando a que participen.</p> |
| MOTIVACIÓN INICIAL | Preparación Psicológica | |
| | Preparación Pedagógica | |

CONTENIDOS

| |
|--|
| <p>Unidad 5 – Personajes Hispanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionado de diapositivas para conocer a personajes Hispanos. Ficha de trabajo. - Visionado de una entrevista con Marc Márquez. Ejercicios. <p>Usos de los tiempos en pasado: pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto.</p> |
|--|

OBSERVACIONES

| |
|--|
| <p>Los contenidos y las actividades previstas son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.</p> |
|--|

| DOMINIOS | TEMÁTICOS / SOCIOCULTU- RALES | CONTENIDOS | DISCURSIVO S / FUNCIONALE S | INDICADORES DE APRENDIZAJE | EVALUACIÓN |
|--|---|--|--|--|---|
| COMPRENSIÓN ORAL CONTENIDOS/ PROCEDIMIENTOS | <p>Unidad 5 - Personajes Hispanos:</p> <p>Experiencias de vida;</p> <p>Narrar en pasado;</p> | <p>Verbos en pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito Perfecto - Pretérito Imperfecto - Pretérito Indefinido - Pretérito Pluscuamperfecto | <p><i>El alumno:</i></p> <p>Reconoce algunos personajes hispanos y la actividad a que se dedican.</p> <p>Contesta a las cuestiones planteadas.</p> <p>Lee un texto y complétalo con las respuestas apropiadas.</p> <p>Da su opinión.</p> <p>Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas.</p> <p>Usa</p> | <p>Identificar personajes Hispanos.</p> <p>Relacionar personajes con actividades.</p> <p>Formar preguntas apropiadas al contexto.</p> <p>Repetir, en alta voz, el vocabulario.</p> <p>Aplicar conocimientos adquiridos, en la ficha de trabajo.</p> <p>Comprender los usos de los tiempos del pasado.</p> <p>Utilizar correctamente las formas verbales de los tiempos del pasado.</p> <p>Leer expresivamente un texto y comprenderlo.</p> | <p>CRITERIOS:</p> <p>Observación directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad; - Comportamiento. - Interés; - Participación; - Motivación; - Interacción; <p>MEDIOS /INSTRUMENTOS:</p> <p>Libro del alumno “Endirecto4”;</p> <p>Dos fichas de trabajo;</p> <p>Diapositivas de PowerPoint;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Proyector de video.</p> <p>Pizarra borrador y rotulador;</p> <p>Vídeos:</p> |
| ACTITUDES | <p>Personas importantes del cine, deporte, literatura, baile y música española.</p> <p>Mujeres guerreras: Laia Sanz</p> | <p>Marcadores temporales:</p> <p>Hoy, esta semana/ mañana/ tarde/ noche, este/ el lunes/ martes/ miércoles/ jueves/ viernes/ sábado/ domingo;</p> <p>Ayer, la semana</p> | <p>Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas.</p> <p>Usa</p> | <p>Comprender los usos de los tiempos del pasado.</p> <p>Utilizar correctamente las formas verbales de los tiempos del pasado.</p> <p>Leer expresivamente un texto y comprenderlo.</p> | <p>Libro del alumno “Endirecto4”;</p> <p>Dos fichas de trabajo;</p> <p>Diapositivas de PowerPoint;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Proyector de video.</p> <p>Pizarra borrador y rotulador;</p> <p>Vídeos:</p> |
| EXPRESIÓN ORAL | <p>Participar oralmente en las varias</p> | <p>Ayer, la semana</p> | <p>Usa</p> | <p>Leer expresivamente un texto y comprenderlo.</p> | <p>Vídeos:</p> |

- actividades de aprendizaje en clase;
- Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas;
- Producir mensajes adecuados a la situación y al interlocutor;
- Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas;
- Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada;
- Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso;
- Integrar, en el discurso oral, las observaciones del profesor;
- Reconocer la importancia de expresarse en español.
- Revelar interés en comunicar oralmente;
- Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral;
- Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase.

COMPRENSIÓN ESCRITA

- Comprender textos variados relacionados con el tema de la clase;
- Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada;
- Reconocer elementos gráficos

pasada, el mes/ verano/ año pasado, este mes/ fin de semana/ año/ invierno; hace un mes/ año/ un par de horas; el 13 de julio de 1999 (...);

anoche, el otro día, aquella semana/ tarde, hace poco/ un momento/ un rato;

nunca; siempre; alguna vez; hasta ahora; aún/ todavía (no); ya; últimamente.

correctamente los tiempos verbales en pasado. Identificar frases verdaderas o falsas.

Resolver ejercicios con los verbos en el tiempo correcto.

Rellenar una ficha de trabajo con las formas verbales del pasado (entrevista con Frank).

- Actrices latinas en Hollywood;
- Entrevista a Marc Márquez.

- (fotografías y dibujos);
- Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Organizar, de manera coherente las ideas;
- Utilizar vocabulario relacionado con el tema;
- Hacer preguntas de acuerdo con la información de un texto;
- Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español;
- Revelar interés en comunicar, por escrito.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE

- Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura;
- Conocer y usar correctamente los verbos en pasado;
- Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura;
- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo avanzado en la lengua extranjera;

- Participar en actividades de interacción;
- Manifestar una actitud positiva frente a las actividades propuestas y a la competencia comunicativa.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

- Valorar el aprendizaje del español;
- Valorar la cultura hispana en el mundo;
- Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español;
- Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar;
- Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecerla.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludarán. Cuando ellos estén listos para empezar, se abrirá la clase, escribiendo los números de la lección, la fecha y los contenidos. Se verifica si están todos.

Para introducir la nueva unidad temática se pregunta a los alumnos si conocen personajes hispanos. Los alumnos verán una foto de dos actrices estadounidenses de origen hispano para intentar descubrir quiénes son. Tras escuchar algunas respuestas, los alumnos verán un video de dos minutos, para comprobar sus respuestas y comprobar, además, el sentido de humor de las actrices que bromean con el hecho de que las personas no sepan quienes son.

A continuación, se presentarán algunas actrices de origen hispano en Hollywood.

Se entregará a los alumnos la Ficha de Trabajo y se les pedirá que identifiquen a qué actividades se dedican los personajes hispanos cuyos nombres aparecen en el ejercicio 1. A continuación, se corregirán los ejercicios, para comprobar las respuestas y presentar a Penélope Cruz, Clara Lago, Dani Rovira, Mario Casas, Abraham Mateo, Silvia Pérez Cruz, Alejandro Sanz, Laia Sanz, Almudena Cid, Pablo Alborán, Joaquín Cortés, Arturo Pérez Reverte, Almudena Grandes, Antonio Muñoz Molina, Pedro Almodóvar y Marc Márquez.

La clase seguirá con la parte 2 de la Ficha de Trabajo. Se pedirá a los alumnos que lean, en silencio, las respuestas de una entrevista a Marc Márquez y que, basándose en lo que dice el piloto, hagan las preguntas en falta. Los alumnos verán la entrevista hacia el minuto 06:13, para comprobar las preguntas hechas.

Se corregirá el ejercicio y se hará el ejercicio siguiente (verdadero o falso) para verificar la comprensión del texto por los alumnos.

En la ficha de trabajo se llamará la atención de los alumnos para cuatro frases (ejercicio 4) y se les pedirá para subrayar los verbos en pasado.

Señalando los verbos, se pedirá a los alumnos que identifiquen el tiempo correspondiente. Se hará la corrección basada en una diapositiva.

Se entregará una segunda ficha de trabajo a los alumnos, de modo a recordar los verbos y los conectores (marcadores) temporales. Se pedirán voluntarios para leer la primera parte de la ficha.

Se pedirá a los alumnos que distingan el uso de cada uno de los tiempos verbales, rellenando una tabla de la primera ficha de trabajo.

Cuando terminen el ejercicio, este se corregirá. Se preguntará a los alumnos si hay dudas que serán explicadas antes de que hagan el ejercicio siguiente. A continuación, se pedirá a los alumnos que completen el texto siguiente con los verbos en el tiempo apropiado, para saber más sobre la vida de la piloto Laia Sanz.

Se pedirá a los alumnos que lean en silencio la entrevista a Pedro Solís (parte 2 de la segunda ficha de trabajo) y rellenen los espacios. Se pedirán voluntarios para leer el texto en alta voz.

Por último, se propondrá a los alumnos, como tarea para hacer en casa, que busquen los verbos en la sopa de letras (ejercicio 3 de la segunda ficha de trabajo) y que lean los textos de la página 85, para que puedan saber más sobre algunas películas importantes del cine español donde aparecen algunos de los actores mencionados.

Se les pide también para hacer el ejercicio de la página 93, del libro de alumno, para que pongan en práctica todos los aprendizajes adquiridos en esta clase.

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4.nivel continuación*. Porto: Areal.

Perdices, J. (2006). *Diccionario escolar de sinónimos y antónimos lengua española*. Barcelona: Vox.

Pérez, F., Leirado, M. (2014). *Gramática espanhol 3.º ciclo/ Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Sonsoles, F. (2002). *Programa de Espanhol nível de continuação 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

VVAA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

WEBGRAFIA

Recuperado em 2017, janeiro 2, de <<https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>>.

Recuperado em 2017, janeiro 2, de <<http://www.laiasanz.com/index.php/biografia-menu>>.

Recuperado em 2017, janeiro 3, de <http://www.lanasa.net/astonautashispanos/Frank-Caldeiro_00.html>.

Recuperado em 2017, janeiro 3, de <<https://www.youtube.com/watch?v=jI4Ap5mD3oo>>.

Recuperado em 2017, janeiro 3, de <<https://www.youtube.com/watch?v=tR5hsCtceac>>.

Recuperado em 2017, janeiro 3, de <https://www.youtube.com/watch?v=AMIRC_hhV1E>.

Recuperado em 2017, janeiro 3, de <www.rae.es>.

APÊNDICE 20 – *PowerPoint: Unidad 5 – Personajes Hispanos*



ESCOLA SECUNDÁRIA/ 3 RAINHA SANTA ISABEL

Español 10.º grado



PARA MÁS SIGUEME EN TWITTER:
@JULIDG

<https://www.youtube.com/watch?v=1R5hsCtreac>

Eva Longoria



Actriz estadounidense de ascendencia **mexicana** famosa por la serie *Desperate Housewives*.

Eva Mendes



Actriz estadounidense hija de padres **cubanos**. Participó en películas como *2 Fast 2 Furious*, *Training Day* o *Ghost Rider*.

America Ferrera

Actriz estadounidense
de ascendencia

hondureña.

Ganadora de un Globo
de Oro y de un Emmy
en 2007, por la serie
Ugly Betty.



Gina Rodriguez



Actriz estadounidense.

Nació en Chicago,
Illinois, y es hija de
padres

puertorriqueños.

La conoces de la serie
Law & Order.

Rosario Dawson



La conoces de películas como *Sin City*, por ejemplo.

La actriz es de ascendencia **puertorriqueña**, nativo americana y **cubana**. Se dedica a obras de caridad, a campañas para la concienciación sobre el cambio climático y a campañas para mejorar la vida de los hispanoamericanos en EE. UU.

Salma Hayek

Salma Hayek Jiménez nació en Veracruz, **México**.

Es actriz, empresaria y productora, y una de las tres actrices latinoamericanas en haber sido nominadas al premio Óscar como mejor actriz. Se le considera una de las figuras mexicanas más prominentes en Hollywood .



Charo



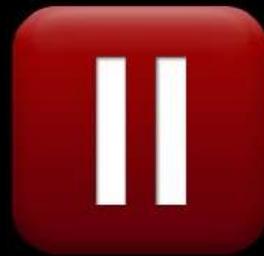
María del Rosario Baeza (15 de enero de 1951) más conocida como Charo, es una cantante, bailarina, cómica, actriz y guitarrista **española**, afincada en Estados Unidos.

Y tú, ¿qué personajes hispanos conoces?



Personajes Hispanos

Parte 1 → 1.



Penélope Cruz

Primera actriz española candidata a los Premios Óscar y a los Globos de Oro, en 2006. No ganó, pero obtuvo el Óscar en 2009, con la película *Vicky Cristina Barcelona*, y se convirtió en la primera actriz española en conseguirlo. Ganó además el premio BAFTA, su tercer Goya, y fue nominada a los Globos de Oro y al Premio del Sindicato de Actores.



Clara Lago

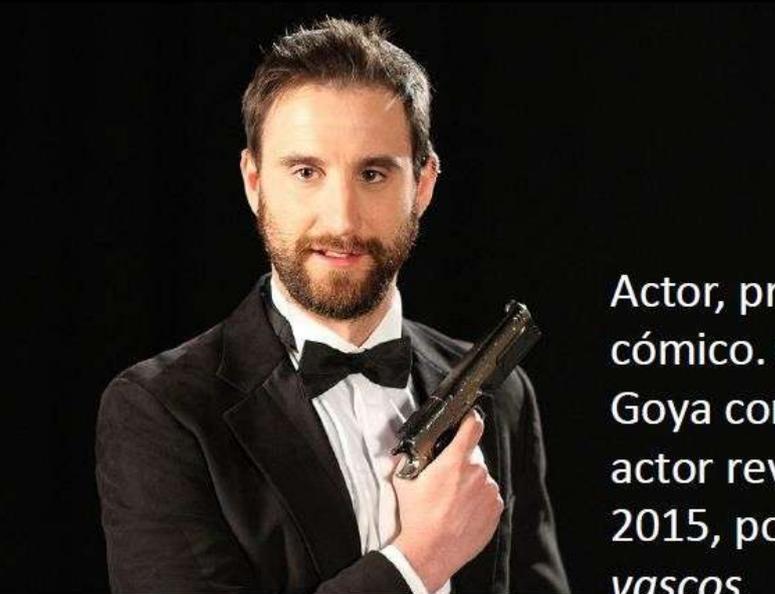


Actriz que forma parte de una nueva generación de actores españoles.

Conocida por *Tengo ganas de ti*, *8 apellidos vascos* y *8 apellidos catalanes*.

Fue nominada al Goya de mejor actriz revelación en 2001, por *El viaje de Caracol*.

Dani Rovira



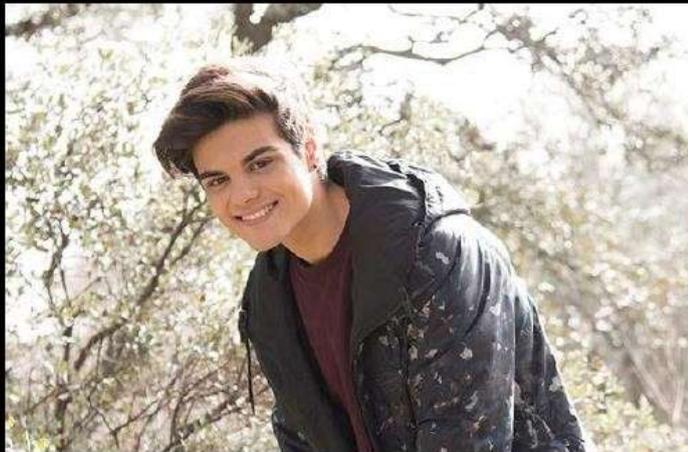
Actor, presentador y cómico. Ganador del Goya como mejor actor revelación en 2015, por *8 apellidos vascos*.

Mario Casas

Actor y modelo. Protagonizó la serie *El Barco* y muchas películas taquilleras, como *Tengo Ganas de ti*.



Abraham Mateo



Cantante, músico, compositor, bailarín y actor español. A los 18 años tiene ya 4 álbumes y ganó muchísimos premios. Firmó con Sony Music.

Silvia Pérez Cruz



Cantante de diversos géneros de música española. Canta en catalán y en castellano. Cantó temas de la fadista Amália Rodrigues, en solitario y también con la fadista Gisela João.

Cantante, guitarrista, compositor y músico. Ha vendido más de 25 millones de copias de sus discos en todo el mundo y ha ganado 20 Grammys Latinos y 3 Grammys americanos. Se convirtió en uno de los artistas más importantes de la historia de España.

Alejandro Sanz



Laia Sanz

Piloto de rallies que ha acabado entre los 10 primeros de 2015. Le gusta subir fotos y videos de sus duros entrenamientos a las redes sociales.



Almudena Cid

Fue la gimnasta más famosa de España (la única en participar en cuatro Juegos Olímpicos) y participó en series de televisión y anuncios publicitarios. Ahora entrena a gimnastas más jóvenes.

Pau Gasol

Jugador español profesional de baloncesto, que pertenece a la plantilla de los San Antonio Spurs de la NBA. Se convirtió en el segundo español en jugar en la NBA. Mide 2,13m.



Pablo Alborán



Joaquín Cortés



Joaquín Cortés (Córdoba , 22 de febrero de 1969), es un bailarín, coreógrafo, director y productor español de origen gitano.

Arturo Pérez Reverte

Escritor y periodista,
miembro de la Real
Academia Española.

Antiguo corresponsal de
RTVE y reportero destacado
en diversos conflictos
armados y guerras.

Es el autor de la saga
“Las aventuras del capitán
Alatriste”.



Almudena Grandes

Escritora y columnista del diario *El País*.



Antonio Muñoz Molina

Escritor. Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2013.



Pedro Almodóvar



Director de cine, guionista y productor español. Es el que mayor aclamación y resonancia ha logrado fuera de España. Recibió entre otros dos premios Óscar, y varios Premios Goya.

Marc Márquez



Piloto de motociclismo. Actualmente corre en la categoría de MotoGP, en el equipo Repsol Honda. Cinco veces Campeón del Mundo: de Motociclismo en 125cc (2010), de Moto2 (2012) y tricampeón del mundo en MotoGP (2013, 2014 y 2016).

Ficha de Trabajo

Parte 1 → 2.

Parte 2



https://www.youtube.com/watch?v=AMIRC_hhV1E

Tiempos del pasado

- a. En 2016 **se volvió** tricampeón del mundo en MotoGP. PRETÉRITO INDEFINIDO
- b. Antes de dedicarse al Moto GP, Márquez ya **había practicado** Motociclismo 125cc y Moto2. PRETÉRITO PLUSCUMPERFECTO
- c. De pequeño, Márquez ya **era** adicto a las motos. PRETÉRITO IMPERFECTO
- d. Hasta ahora, el piloto **ha obtenido** cinco títulos de campeón del mundo. PRETÉRITO PERFECTO

| Tiempo Verbal | Usos | Ejemplos |
|----------------------------|--|---|
| Pretérito Indefinido | Hablar de acciones o situaciones pasadas, ocurridas en un momento concreto que no tienen relación con el presente. | Ayer Marc fue entrevistado. |
| Pretérito Perfecto | Hablar de acciones o situaciones pasadas que tienen relación con el presente. | Hoy Marc ha sido al fotografiado. |
| Pretérito Imperfeto | Hablar de acciones habituales en el pasado; describir a personas, lugares u objetos en el pasado. | Antes Marc era poco conocido. |
| Pretérito Pluscuamperfecto | Hablar de acciones pasadas anteriores a otras también pasadas. | Marc se retrasó porque había sido entrevistado ese día. |

Tiempos del Pasado

Ejercicio 2



APÉNDICE 21 – *Ficha de Trabajo: Unidad 5 – Personajes Hispanos*

FICHA DE TRABAJO

Parte 1

1. Tras ver la presentación, relaciona los nombres de las personas con la actividad a que se dedican.

1. _____ Penélope Cruz
2. _____ Clara Lago
3. _____ Dani Rovira
4. _____ Mario Casas
5. _____ Abraham Mateo
6. _____ Silvia Pérez Cruz
7. _____ Alejandro Sanz
8. _____ Laia Sanz
9. _____ Almudena Cid
10. _____ Pau Gasol
11. _____ Pablo Alborán
12. _____ Joaquín Cortés
13. _____ Arturo Pérez Reverte
14. _____ Almudena Grandes
15. _____ Antonio Muñoz Molina
16. _____ Pedro Almodóvar
17. _____ Marc Márquez

- a. cine
- b. literatura
- c. baile
- d. deporte
- e. música

2. En tu opinión, ¿cuál de estos personajes es más interesante? ¿Por qué?

Parte 2

1. De entre los personajes hispanos presentados, Marc Márquez es uno de los jóvenes deportistas españoles más conocidos en todo el mundo. Lee la entrevista a continuación e intenta escribir las preguntas que le han sido hechas.



2. Después ve la entrevista y comprueba tus respuestas.

(00:00 – 06:13) https://www.youtube.com/watch?v=AMIRC_hhV1E

Marc Márquez pasa unos días de tranquilidad en Cervera, su ciudad Natal. Son momentos de relax para alguien cuya vida transita en los circuitos a más de 300 km/h. Se relaja tras haber ganado el gran premio de Alemania de Moto GP, en el circuito de Sachsenring, una victoria llena de tensión por el cambio de moto en medio de la carrera; una victoria que le permitió volver a lo más alto del podio tras cinco grande premios sin ganar, y un triunfo que le pone en el camino para conseguir su tercer título mundial de Moto GP. Marc saca 48 puntos a Lorenzo y 59 a Rossi, pero él no se fía de nadie. Está compitiendo con los mejores. En esa entrevista concedida a televisión española, Márquez habla de su momento deportivo pero también de reflexiones personales y se declara fan de los deportistas olímpicos. Marc Márquez, en Teledeporte.

¿_____?

El gran premio de Alemania en general fue de tensión... porque sabía que era un gran premio que de los cuales podía ganar porque me iba muy bien ese circuito y podía aprovechar. Pero el domingo cambió todo...el domingo apareció la lluvia y ya te cambia todo el plan, ¿no? No salí muy convencido, con las mejores condiciones, pero (...) al final lo importante era no perder muchos puntos.

¿_____?

Con respecto a Rossi y a Lorenzo fue todo lo contrario. Gané puntos y pude ampliar la ventaja en el campeonato.

¿_____?

En el caso particular de Alemania manda el piloto. El equipo, como mucho, te puede informar desde el box si ha parado alguien... te pueden aconsejar ellos: box, como lo hicieron a muchos pilotos, pero yo... en mi caso, pues estaba rodando. El equipo desde la tele ve lo mismo que ve el espectador, ¿no?, desde la tele. ¡Las condiciones al final las ve el piloto!

¿_____?

Llevaba tres vueltas. Honestamente desde la vuelta... Hay una vuelta en que pierdo algo de segundos... desde esa vuelta empiezo a darle vueltas... Hmmm. Hasta esa vuelta lo tenía más o menos controlado, el podio. (..) Pero en ese momento digo: ahora tengo que arriesgar.

¿_____?

Sí, yo siempre lo digo. Las motos, sí que parece que son un deporte individual porque sale el piloto, ¿no?, y la cara del piloto en la tele. Pero detrás hay todo un equipo y una fábrica... y hay una moto que... tiene que ser un conjunto, ¿no? para poder ser los mejores. En este gran premio se vio ¿no? que la estrategia por parte del equipo, que el equipo tiene todos los detalles preparados previos a la carrera, durante la carrera y después de la carrera.

¿_____?

Siempre lo he hecho, desde... desde pequeñito y es una cosa que, quizá, no sale de mí. Y creo que es esto. La motivación que debe sentir el equipo cuando escuche esas palabras es lo que hace continuar la unión de grupo pues, al final, los errores cuando los haces tú, te críticas, ¿no?, te autocríticas... pero cuando los hace el equipo vale más no criticar. Lo hablas cara a cara y ya está, sino es una presión más. Esto siempre lo he hecho. Cuando hago el error yo no tengo escrúpulos en culparme, en asumir el error, o lo que sea, y cuando ganamos, ganamos todos juntos.

(...) [Habla de otras carreras y de otros pilotos.]

¿_____?

No te voy a mentir: hace dos años, o uno, cada domingo era una final y cada domingo no ganaba fracaso. Pero, el año pasado me enseñó cosas... y aprendí cosas diferentes y vi que, al final... son batallas, pero lo importante es quien gana la guerra, ¿no? (...) Todos empezamos con la mentalidad de ganar y de luchar cada carrera.

Teledeporte

3. Di si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

- a. La victoria de Marc en Alemania no resultó fácil por problema de cambio de moto a medio de la carrera. _____
- b. A causa de la lluvia Marc no obtuvo un buen resultado en la prueba. _____
- c. Marc opina que es mejor que el piloto siga las sugerencias y consejos del equipo durante la carrera para tomar sus decisiones. _____
- d. Aunque la carrera sea individual, hay toda una estrategia planteada por el equipo de trabajo al entorno del piloto. _____
- e. Marc cree que cuando se gana, la victoria es de todo el equipo, pero cuando se pierde, el piloto es el mayor culpable. _____

4. Fíjate en las frases a continuación y subraya las formas verbales en pasado. Identifica los tiempos.

- a. En 2016 se volvió tricampeón del mundo en MotoGP.
- b. Antes de dedicarse al Moto GP, Márquez ya había practicado Motociclismo 125cc y Moto 2.
- c. De pequeño, Márquez ya era adicto a las motos.
- d. Aunque sea joven, el piloto ya ha obtenido cinco títulos de campeón del mundo.

Tiempos del Pasado

1. Completa el cuadro con las definiciones correspondientes a cada tiempo verbal.

| Tiempo Verbal | Uso | Ejemplos |
|----------------------------|-----|--|
| Pretérito Indefinido | | Ayer Marc fue entrevistado. |
| Pretérito Perfecto | | Hoy Marc ha sido al fotografiado. |
| Pretérito Imperfeto | | Antes Marc era poco conocido. |
| Pretérito Pluscuamperfecto | | Marc se retrasó porque había sido entrevistado ese día. |

Hablar de acciones pasadas anteriores a otras también pasadas.

Hablar de acciones o situaciones pasadas, ocurridas en un momento concreto que no tienen relación con el presente.

Hablar de acciones habituales en el pasado; describir a personas, lugares u objetos en el pasado.

Hablar de acciones o situaciones pasadas que tienen relación con el presente.

2. ¿Conoces a Laia Sanz? Completa el texto con la forma verbal en el tiempo adecuado del pasado.

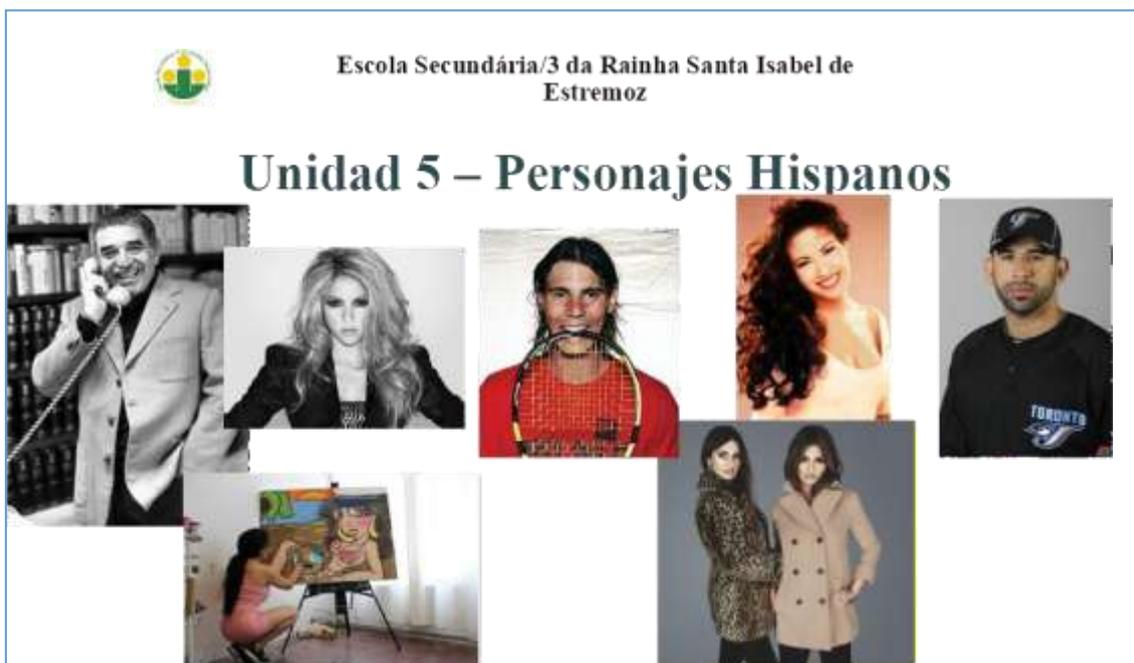
Laia Sanz 1. _____ (comenzar) muy temprano, cuando sólo 2. _____ (tener) 2 años: un día su padre le 3. _____ (llevar) encima del depósito de su moto y ella 4. _____ (pasar) a estar todo el tiempo montada en su bicicleta tratando de imitarle. En casa todos 5. _____ (tener) algo que ver con las dos ruedas. Meses antes, su hermano Joan 6. _____ (recibir) una Cota 25, una moto para niños y, un día, mientras él 7. _____ (descansar), Laia la 8. _____ (coger) sin que nadie se diera cuenta. 8.! _____ (tener) 4 años! Así 10. _____ (empezar) su amor a las motos.



Laia 11. _____ (aprender) deprisa y, en 1992, 12. _____ (hacer) su primera carrera aprovechando que 13. _____ (disputarse) una prueba del campeonato de Catalunya de niños en su pueblo, Corbera de Llobregat. “Mi madre 14. _____ (animar, a mí) a participar” – 15. _____ (decir) Laia. “Nunca antes me 16. _____ (imaginar) en una carrera, y cuando 17. _____ (acabar, yo) octava, y última, 18. _____ (quedarse/yo) muy contenta y con muchas ganas de volver a repetir la experiencia.” Últimamente 19. _____ (participar) en Dakar y hasta ahora 20. _____ (ganar) muchas carreras que antes eran solo masculinas.

Sabe más sobre Laia Sanz en: <http://www.laiasanz.com/index.php/biografia-menu>

**APÊNDICE 22 – PowerPoint: Corrección de la Ficha de Trabajo:
Unidad 5 – Personajes Hispanos**



|  <p>Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz</p> | | |
|---|---|---|
| Tiempo verbal | Usos | Ejemplos |
| Pretérito Indefinido | <ul style="list-style-type: none"> Hablar de acciones o situaciones pasadas, ocurridas en un momento concreto que no tiene relación con el presente. | Ayer María fue a la playa. |
| Pretérito Perfecto | <ul style="list-style-type: none"> Hablar de acciones o situaciones pasadas que tienen relación con el presente. | Hoy María ha ido a la playa. |
| Pretérito Imperfecto | <ul style="list-style-type: none"> Hablar de acciones habituales en el pasado; Describir a personas, lugares u objetos en el pasado. | María iba muchas veces a la playa. |
| Pretérito Pluscuamperfecto | <ul style="list-style-type: none"> Hablar de acciones pasadas anteriores o otras también pasadas. | María no fue a la piscina porque había ido a la playa. |

APÉNDICE 23 – Ficha de Trabajo 2: Unidad 5 – Personajes Hispanos

Nombre: _____ Grupo: 10.º Número: _____
Fecha: _____

Ficha de Trabajo

1 – Lee y estudia los tiempos pasados:

| | Pretérito Imperfecto | Pretérito Indefinido |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| Yo | Compraba | Compré |
| Tú | Comprabas | Compraste |
| Él/ ella/Usted | Compraba | Compró |
| Nosotros/as | Comprábamos | Compramos |
| Vosotros/as | Comprabais | Comprasteis |
| Ellos/Ellas/Ustedes | Compraban | Compraron |



¡OJO!

El pretérito indefinido puede seguirse de algunos conectores temporales, tales como:

- Ayer;
- Anoche;
- El lunes/... domingo;
- El otro día;
- El mes/ verano/ año pasado;
- El 13 de julio de 1999 (...);
- La semana pasada;
- En enero/.../ diciembre/ 1980...;
- En primavera/ otoño;
- Hace un mes/ año/ un par de horas;
- Ese día/ año/ mes;
- Aquella semana/ tarde

| | Pretérito perfecto | Pretérito Pluscuamperfecto |
|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| Yo | He comprado | Había comprado |
| Tú | Has comprado | Habías comprado |
| Él/ ella/Usted | Ha comprado | Había comprado |
| Nosotros/as | Hemos comprado | Habíamos comprado |
| Vosotros/as | Habéis comprado | Habíais comprado |
| Ellos/Ellas/Ustedes | Han comprado | Habían comprado |



| Formación | Pretérito perfecto | Pretérito pluscuamperfecto |
|-----------|--|--|
| | Presente de indicativo del verbo <u>haber</u> + Participio del verbo principal | Imperfecto de Indicativo del verbo <u>haber</u> + Participio del verbo principal |



¡OJO!

El **pretérito perfecto** surge a veces acompañado de algunos **conectores temporales**,

tales como:

- Hoy;
- Esta mañana/ tarde/ noche/ semana;
- Este lunes/ martes...;
- Nunca;
- Siempre;
- Alguna vez;
- Hasta ahora;
- Aún/ todavía (no);
- Ya, últimamente;
- Este mes/ fin de semana/ año/ invierno;
- Hace poco/ un momento/ un rato.

2 – Lee la entrevista a Pedro Solís: “El corto 'Cuerdas' surge de una parte muy importante de mi vida: la historia de la relación entre mis hijos”.

Complétala de acuerdo con los tiempos verbales adecuados.



Pedro Solís [] (ser) el director y guionista del corto de animación 'Cuerdas', una historia de amistad contada con una ternura exquisita en la que María [] (conocer) a su nuevo compañero de clase, Nico, un niño con parálisis cerebral, y le introduce en sus juegos a través de la imaginación y el ingenio. Para crear esta historia, Pedro, [] (navegar) en sus recuerdos, y [] (contar) con la ayuda de su equipo profesional de Lightbox Entertainment (artífices de Tadeo Jones, entre otras animaciones de origen nacional) para hacer realidad este cortometraje que [] (cautivar) a miles de personas y que [] (ganar) un premio Goya este año. Ahora, 'Cuerdas' se [] [] (convertirse) también en un libro, y desde '12 meses' hemos querido hablar con su creador para que nos cuente cómo e [] (comenzar) todo y cómo está viviendo la repercusión.

Pedro, ¿cómo [] (nacer) el corto 'Cuerdas'?

Lo cierto es que no sé cómo [] (llegar) exactamente esta idea a mi cabeza, pero supongo que siempre [] (estar) ahí escondida, y uniendo varias experiencias se forjó hasta hacerse realidad.

Surge de una parte muy importante de mi vida: la historia de mis hijos. Cuando mi hija Alejandra [] (tener) 6 años nació mi hijo pequeño, Nicolás. Le faltó oxígeno al nacer, porque [] (haber) un problema en el parto, y n [] (nacer) con una parálisis cerebral severa. Pero mi hija, en vez de apartarse de él, como les puede ocurrir a muchos hermanos, que se ven desplazados porque de repente les destronan, y más en estos casos, en los que el pequeño, al nacer con una dificultad, requiere una atención especial, lejos de sentir celos, desde el principio le [] (querer) con toda su alma.



Mi hijo Nico no []
(hablar), no []
(andar), y nunca lo
hará. Y Alejandra,
desde que []
(nacer) su hermano,
siempre []
[] (intentar)
introducirle en sus

juegos diarios: le [] (sentar), le [] (poner) cojines, le [] (pintar), le [] (coger) con una cuerda para tirarle del brazo... ¡le [] (trastear) de mil maneras! Y siempre le [] (querer) muchísimo. Hace poco encontré una foto en la que ella [] (agarrar) a su hermano, que era un cachito de carne con seis meses, y Alejandra [] (estar) con una sonrisa de oreja a oreja, mirando a la cámara orgullosa como diciendo: "Éste es mi hermano, ¡mirale!". Y esa es la relación de Nico y María en el corto.

También, tengo un amigo que corre, y la vez que [] (enfrentarse) a su primer maratón, al terminarlo, me [] (confesar) que cuando iba por el kilómetro treinta y tantos, lo que los corredores llaman 'el muro', ya que si lo pasas llegas al final, y si no puedes afrontarlo te quedas ahí, [] (pensar) en mi hijo montado en una nube tirando de él con una cuerda para ayudarlo. Y el momento definitivo [] (acontecer) un día que salí a correr y estaba escuchando una canción de Enrique Bunbury titulada 'Y al final' mientras [] (pensar) en la mala suerte que [] (tener) mi hijo, y de repente [] (llegar) el estribillo que dice: "Y al final te ataré con todas mis fuerzas, mis brazos serán cuerdas". Y fue en ese momento, al oír esa frase, cuando [] (pensar) en mi hijo bailando con cuerdas, y de repente, en mi cabeza, [] (aparecer) el principio del corto y, según [] (correr), lo [] (ver) entero, desde el principio hasta el fin, y solo [] (tener) que llegar a casa y escribirlo.

3 - Busca en la sopa de letras los verbos del cuadro en pretérito indefinido:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | F | A | L | T | U | V | E | S | E |
| O | A | U | J | Q | E | I | A | I | S |
| M | L | A | I | U | Z | E | H | A | T |
| P | A | Y | G | M | A | N | G | B | U |
| R | V | H | A | B | O | E | S | A | V |
| A | I | B | N | Y | N | S | D | C | O |
| S | N | G | A | H | C | H | N | A | V |
| T | B | F | N | Á | T | E | S | S | E |
| E | C | D | I | P | G | S | J | U | F |
| I | S | T | U | V | E | A | D | S | E |
| S | H | U | B | I | M | O | S | A | D |
| J | U | G | Ó | V | I | V | I | Ó | V |

Haber (nosotros) _____

Estar (ella) _____

Tener (yo) _____

Comprar (vosotros) _____

Jugar (ella) _____

Vivir (él) _____

Ser (nosotros) _____

APÊNDICE 24 – Plan a corto término: Unidad 2 – La Casa



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira

no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁTICAS DE ENSEÑANZA SUPERVISIONADA

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL –</p> <p>402643</p> <p>ESTREMOZ</p> |  |
|---|--|---|

2016 /2017

PLAN A CORTO TÉRMINO

| | |
|---|---|
| Asignatura: Español | Nivel: A1.2 Curso: 7º Clase: TurmaMais |
| Unidad Temática: La casa | |
| Unidad Didáctica: Parte 2 - Unidad 2 | |
| Estudiantes: Amália Santos, Catarina Pires, Vera Rodrigues | |
| Fecha: 16 de febrero de 2017 | |

| | |
|-------------------------------|--|
| ACOGIDA | <ul style="list-style-type: none">• Se saluda a los alumnos y se certifica que están listos para empezarla clase.• Se verifican las presencias. |
| PRELIMINARES INICIALES | <ul style="list-style-type: none">• Se empieza la clase, escribiendo la fecha y los contenidos.• Posteriormente, se transmite a los alumnos que no van a necesitar el cuaderno diario y que necesitarán el libro del alumno y la ficha de trabajo preparada por las profesoras. |

| | | |
|------------------------------|------------------------------|---|
| MOTIVACIÓN REMOTA | Para esta clase | Hablar con los colegas y profesoras sobre los tipos de viviendas, partes de la casa, muebles y otros objetos. |
| | Para la próxima clase | Se informarán los estudiantes que la clase siguiente podrán hablar de su casa, describiendo su habitación. |

Tiempo: 90 minutos

| | | |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| MOTIVACIÓN INICIAL | Preparación Psicológica | Se indicará que, en esta clase, empezaremos la Unidad didáctica 2 – En casa , de la Parte 2. |
| | Preparación Pedagógica | Se intentará que los alumnos participen oralmente, preguntando por el vocabulario que conocen e incentivando a que participen. |

CONTENIDOS

| |
|--|
| <p>La casa: partes de la casa, muebles y objetos.</p> <p>Contraste entre los verbos haber y estar. Marcadores espaciales.</p> <p>Ejercicios de aplicación.</p> <p>Lectura del texto “Compartiendo Habitación”. Ejercicios.</p> |
|--|

OBSERVACIONES

| |
|--|
| <p>Los contenidos y las actividades previstas son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.</p> |
|--|

| DOMINIOS | CONTENIDOS | | | INDICADORES DE APRENDIZAJE | EVALUACIÓN |
|--|---|--|--|---|---|
| | TEMÁTICOS SOCIOCULTURALES | GRAMATICALES | DISCURSIVOS / FUNCIONALES | | |
| <p>COMPRESIÓN ORAL</p> <p>CONTENIDOS/ PROCEDIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprensión de mensajes orales, identificando de los elementos más importantes del discurso; — Identificar el contexto del mensaje; — Identificar la actitud e intención del interlocutor; — Identificar los tipos de respuesta verbal y no verbal; — Utilizar los conocimientos previos para completar la información; — Reconocer los aspectos formales del discurso; — Identificar palabras semejantes con la lengua materna, comparándolas; — Identificar los “falsos amigos” entre el portugués y el español. <p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer la importancia de saber expresarse en español; — Demostrar interés en comunicar oralmente; — Reconocer el error como algo necesario al aprendizaje del español; — Demostrar respeto por los compañeros; — Participar de modo reflexivo y crítico en clase. <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> — Participar oralmente en las varias actividades de aprendizaje en clase; — Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas; — Producir mensajes adecuados a la situación y al interlocutor; — Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas; — Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada; — Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso; — Integrar, en el discurso oral, las observaciones del profesor; | <p>Unidad 2 – La casa:</p> <p>Los tipos de vivienda (chalé; chalé adosado; piso; granja y finca);</p> <p>Las partes de la casa;</p> <p>Algunos muebles y objetos.</p> <p>Falsos amigos: <i>Vivienda, piso, balcón, habitación, sótano.</i></p> | <p>Verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>: en las formas <i>está, están</i> y <i>hay</i>.</p> <p>Marcadores espaciales:</p> <p>al lado de; entre; a la izquierda;</p> <p>a la derecha; sobre; bajo; (por) encima; (por) debajo; delante de; detrás de.</p> | <p>Completa un texto, de acuerdo con una audición y el vocabulario aprendido.</p> <p>Contesta a las cuestiones planteadas.</p> <p>Describe las imágenes y exprésalas oralmente.</p> <p>Da su opinión.</p> <p>Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido</p> | <p>Completar la letra de una canción de acuerdo con su audición.</p> <p>Identificar el tipo de casa dónde vive.</p> <p>Adquirir vocabulario sobre las partes de la casa y algunos objetos.</p> <p>Repetir, en alta voz, el vocabulario.</p> <p>Aplicar el vocabulario adquirido en la</p> | <p>CRITERIOS:</p> <p>Observación directa: (puntualidad; comportamiento; interés; motivación, interacción).</p> <p>MEDIOS / INSTRUMENTO:</p> <p>Libro del alumno “<i>Pasapalabra 7</i>”;</p> <p>Ficha de trabajo;</p> <p>Diapositivas de PowerPoint;</p> <p>Ordenador;</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer la importancia de expresarse en español; — Revelar interés en comunicar oralmente; — Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral; — Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase. <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprender textos variados relacionados con el tema de la clase; — Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada; — Reconocer elementos gráficos (fotografías y dibujos); — Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Rellenar textos cortos, aplicando el vocabulario aprendido; — Escribir un texto corto basándose en un texto semejante; — Organizar, de manera coherente las ideas; — Utilizar vocabulario relacionado con el tema; — Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español; — Revelar interés en comunicar, por escrito. <p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> — Contrastar el portugués con el español (sobre todo los <i>falsos amigos</i>); — Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura; — Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura; — Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel | | | <p>y resuelve dudas.</p> | <p>ficha de trabajo.</p> <p>Identificar muebles y objetos de las habitaciones.</p> <p>Utilizar correctamente las formas verbales de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>.</p> <p>Resolver ejercicios con los marcadores espaciales y los verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>.</p> <p>Leer expresivamente un texto y comprenderlo.</p> <p>Rellenar un</p> | <p>Proyector de video.</p> <p>Pizarra, borrador y rotulador.</p> |
|--|--|--|--------------------------|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>comunicativo básico en la lengua extranjera;</p> <ul style="list-style-type: none"> — Participar en actividades de interacción; — Manifestar una actitud positiva frente a las actividades propuestas y a la competencia comunicativa. <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Valorar el aprendizaje del español; — Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español; — Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar; — Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecerla. | | | | <p>texto descriptivo corto con el vocabulario aprendido en la clase.</p> <p>Escribir un texto sobre su habitación.</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludarán. Cuando ellos estén listos para empezar, abriremos la clase en una diapositiva de PowerPoint, escribiendo los números de la lección, la fecha y los contenidos.

Para introducir la nueva unidad temática, los alumnos escucharán una música. A continuación, se entregará la Ficha de Trabajo 1 y, tras escuchar otra vez la canción, los alumnos rellenarán los huecos. A continuación, se corregirán los ejercicios.

La clase seguirá con la presentación, a través de PowerPoint, de vocabulario relativo a los tipos de vivienda y partes de la casa. Los alumnos repetirán el vocabulario para practicar la competencia oral. Después, se pedirá a los alumnos que rellenen la ficha con los tipos de vivienda y las partes de la casa que han aprendido.

En la ficha de trabajo se llamará la atención de los alumnos para los *falsos amigos*. Señalando algunos ejemplos del vocabulario aprendido en clase (vivienda, piso, sótano, balcón, habitación) que son *falsos amigos* con la lengua portuguesa.

Se presentará el vocabulario de muebles y objetos que hay en todas las casas. Se pedirá a los alumnos que repitan el vocabulario aprendido para practicar la competencia oral. Se preguntará si tienen dudas, y se pedirá que abran su libro en la página 77 para hacer el ejercicio 1.1., para que señalen las opciones correctas. Cuando terminen el ejercicio, este se corregirá y se pedirá a los alumnos que cierren el libro y cojan la ficha que las profesoras les han dado.

Con la ficha de trabajo se explicará a los alumnos los verbos *haber* y *estar*, con el objetivo de que aprendan la diferencia que hay entre estos dos. Para reforzar el aprendizaje harán un ejercicio para completar los espacios en blanco con las formas verbales adecuadas (*hay, está y están*). Se corregirá el ejercicio.

Con la ayuda de la ficha de trabajo se introducirán los *marcadores espaciales*, y con los conocimientos adquiridos se pedirá que hagan un ejercicio, en el que se deberán señalar el marcador espacial correcto para las distintas imágenes presentadas. En seguida se corregirá oralmente con los alumnos el ejercicio, y se concluirá la ficha de trabajo nº 1. Se preguntará a los alumnos si tienen alguna duda con algún de los temas ya hablados y se proseguirá la clase.

Se pide a los alumnos que cojan la ficha de trabajo nº 2 entregue por las profesoras.

En la ficha de trabajo nº 2, las profesoras pedirán dos alumnos como voluntarios para leer el texto: “Compartiendo habitación...”. Después de leer el texto se pedirá que hagan el ejercicio nº 1, donde deberán señalar con verdadero o falso las afirmaciones visibles. Cuando hayan terminado el ejercicio se procederá a su corrección.

En la segunda parte de la ficha de trabajo se pedirá que los alumnos hagan una lectura individual y en silencio, y rellenen los espacios en blanco de los últimos dos textos de la ficha. Cuando los

alumnos hayan terminado el ejercicio se pedirá dos voluntarios para que lo lean y se haga la corrección del ejercicio todos juntos.

Por último, se propondrá a los alumnos, como tarea para hacer en casa, que escriban un texto describiendo su habitación. El objetivo del ejercicio es que los alumnos pongan en práctica todos los aprendizajes adquiridos en esta clase.

BIBLIOGRAFIA

Chicharro, T., N. S. (2011). *Nuevos Amigos 7ºano Espanhol. Nível 1*. Leiria: Leirilivro.

Elias, N. (Ed.). (201). *En línea plus-1/Livro do aluno*. Madrid: SGEL.

Mendo, S. (Ed.). (2012). *Mochila 7.ano Nível 1*. Lisboa: Santillana.

Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. (2012). *Pasapalabra 7. Nível 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

Juez, A. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL.

Raya, R. (Ed.). (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Recuperado em 2017, janeiro 13, de
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf>.

Recuperado em 2017, janeiro 13, de <www.rae.es>.

APÊNDICE 25 - PowerPoint: Unidad 2 – La Casa

 Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz
CURSO Español- 7º



Por la mañana, me voy a bañar...
¿Dónde está la bañera, dónde está?
En el CUARTO DE BAÑO ...

Por la mañana, para desayunar,
¿dónde está el zumo, dónde está?
Está en el frigorífico. En la COCINA.

*Yo soy Santi y vivo con mi familia
Esta es mi casa. Tiene GARAJE y tiene JARDÍN*

Y por la tarde, estoy en el SALÓN.
¿y qué hay en el SALÓN ¡Un televisor!
Y mama lee en el sofá. Y mama lee en el sofá.

Y por la noche, a la hora de dormir,
¿dónde está la cama, dónde está?
Está en la HABITACIÓN...





 Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

2 EN CASA





Download from
Dreamstime.com
Stock Photo by [unreadable]

Image ID: 100000000
Image: [unreadable] | Dreamstime.com

Tipos de Vivienda

Tipos de vivienda

Chalé



Tipos de vivienda

Chalé adosado



Tipos de vivienda

Finca



Tipos de vivienda

Granja



Tipos de vivienda

Un piso



Tercer piso

Segundo piso

Primera planta/ primer piso

Planta baja



En casa: partes de la casa

Recibidor



Pasillo

Cocina



Despensa



Salón



Salón Comedor

Balcón



Despacho

Vestidor



Habitación

Aseo



Cuarto de Baño

Desván
/Buhardilla



Terraza



Piscina

Sótano



Garaje



Jardín

Ahora completa tu
Ficha de Trabajo.



Vocabulario: muebles y objetos





APÊNDICE 26 – Ficha de Trabajo 1 y 2: Unidad 2 – La Casa

Nombre: _____ Grupo: 7.º TurmaMais

Número: _____

1. Santi nos va a hablar de su casa. Escucha la canción. ☺

2. Escucha de nuevo y completa los huecos.

Por la mañana, me voy a bañar...
 ¿Dónde está la bañera, dónde está?
 En el _____. En el _____.
 ¿Dónde está la bañera, dónde está?

Por la mañana, para desayunar,
 ¿dónde está el zumo, dónde está?
 Está en el frigorífico. En la _____.
 ¿Dónde está el zumo, dónde está?

Yo soy Santi y vivo con mi familia
Esta es mi casa. Tiene _____ y tiene _____. (2x)

Y por la tarde, estoy en el _____...
 ¿y qué hay en el _____? ¡Un televisor! Y
 mama lee en el sofá. Y mama lee en el sofá.
 ¿y qué hay en el salón? ¡Un televisor!

Y por la noche, a la hora de dormir,
 ¿dónde está la cama, dónde está?
 Está en la _____. Está en la _____.
 ¿Dónde está la cama, dónde está?

Yo soy Santi y vivo con mi familia
Esta es mi casa. ¡Tiene _____ y tiene _____!



3. Ahora busca en la canción el vocabulario para completar la tabla siguiente:

| Formas verbales | Partes de la casa | Objetos |
|-----------------|-------------------|---------|
| | | |

Tipos de Vivienda

4. Observa las siguientes imágenes e identifica el tipo de vivienda.



En casa: partes de la casa

5. Observa las imágenes e identifica cada una de las partes de la casa.





6. ¡OJO! Algunas palabras de las que has aprendido son *falsos amigos*. Indica su significado.

- 1 vivienda
- 2 piso
- 3 sótano
- 4 balcón
- 5 habitación

- A ___quarto
- B ___cave
- C ___varanda
- D ___apartamento
- E ___casa

| ESTAR | HABER |
|--|------------------------------|
| ¿Dónde <u>está</u> la bañera? ¿Dónde <u>está</u> la cama? | ¿Qué <u>hay</u> en el salón? |
| PARA HABLAR DE LA EXISTENCIA | PARA LOCALIZAR EN EL ESPACIO |

7. Completa con *hay, está o están*.

- El coche nuevo _____ en el garaje.
- Mi casa _____ muchos cuadros.
- ¡No _____ comida en la nevera!
- Los libros _____ en la estantería.
- ¡Mama! ¿Dónde _____ mi vestido nuevo?
- Hoy no _____ cena.
- El cuarto de baño _____ en la segunda planta.
- En mi casa _____ muchas obras de arte.
- En el piso de mi padre _____ todos mis libros.
- La granja de mi tío _____ a las afueras de la ciudad.

Marcadores Espaciales

8. Mira la imagen y las descripciones. Señala la descripción correcta para cada una de las imágenes de donde está el niño.

¿Dónde está el niño? No sé.

1 2
3 4
5 6 7 8 9

| | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Delante de la televisión. | <input type="checkbox"/> Debajo del sofá. | <input type="checkbox"/> Al lado de la lavadora. |
| <input type="checkbox"/> Entre el lavabo y el váter. | <input type="checkbox"/> Encima de la mesa. | <input type="checkbox"/> Detrás de la mesilla. |
| <input type="checkbox"/> A la izquierda del gato. | <input type="checkbox"/> En el frigorífico. | <input type="checkbox"/> A la derecha del perro. |

Ficha de Trabajo 2

1. Paco, un amigo de Santi, le llama por teléfono. Lee atentamente el dialogo y contesta verdadero (V) o falso (F).

Compartiendo habitación...

Paco: ¡Hola, Javi! ¿Estudiamos hoy en mi casa para el examen de mañana?

Santi: Sí, me parece bien.

Paco: Mi hermano no va a estar. Después podemos ver algo en la tele, escuchar música...

Santi: ¡Ah!, ¿y tú también compartes habitación?

Paco: Sí, pero preferiría dormir solo, porque discutimos mucho.

Santi: Y, ¿por qué?

Paco: Por la noche yo quiero leer un poco; pero como la lámpara está entre las dos camas, a él no le gusta nada, y además prefiere dormir escuchando música.

Santi: Pues yo tengo suerte porque tenemos una habitación grande y mi lámpara está en mi mesilla, cerca de mi escritorio.

Paco: ¿Y no discutís?

Santi: Casi nunca. Es que a los dos nos encanta leer, jugar en el ordenador y casi siempre dormimos a la misma hora.

Paco: ¡Qué suerte tienes!

Adaptado de *En Línea Plus7*



- Paco y Santi van a estudiar juntos. _____
- Los dos comparten habitación con sus hermanos. _____
- A Paco le gusta mucho compartir su espacio. _____
- Santi y su hermano tienen una habitación amplia. _____
- Santi y su hermano no se llevan bien. _____
- En el escritorio de Santi hay una lámpara. _____

2. Carla y Vicente, dos compañeros de Santi, describen sus habitaciones. Lee los textos y complétalos con las palabras adecuadas.

mesilla estantería pared literas

¡Me encanta mi habitación! En la _____ hay muchas fotos de mis amigos. Me gusta mucho la música y tengo una guitarra. ¡Está siempre al lado de mi _____ de noche! Comparto habitación con mi hermana, por eso dormimos en _____. Cada una tiene una mesa, un ordenador y una _____. Es divertido compartir habitación porque también compartimos libros, música y conversaciones antes de dormir. Por la noche siempre hablamos de nuestras cosas.

Carla

fotografías

lámpara

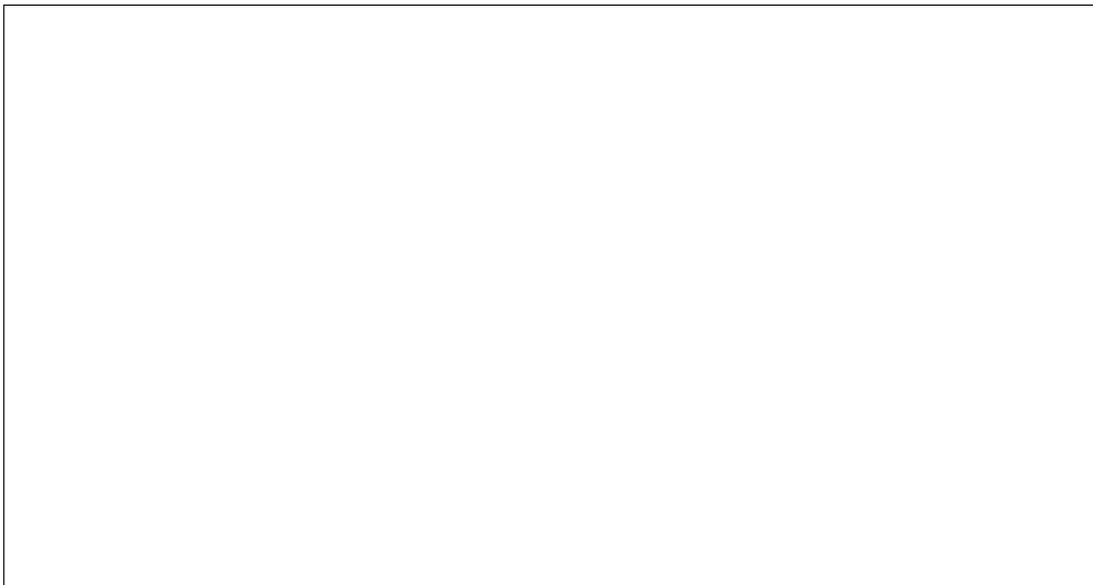
cama

diccionarios

En mi habitación hay una _____, una mesa y una estantería. Encima de la mesa está el ordenador y mis cuadernos. En las paredes tengo _____ de mis jugadores y mis cantantes preferidos. Me interesa mucho la informática. En la estantería tengo una _____, tengo varios libros de informática y algunos _____. Mi cama es muy cómoda ¡Perfecta para dormir y para leer!

Vicent

3. Tarea final: describe tu habitación.



APÊNDICE 27 – Plan a corto término: Unidad 6 - Sabores Hispanos



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SUPERVISIONADA

| | | |
|---|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643 ESTREMOZ |  |
|---|---|---|

2016 /2017

PLAN A CORTO TÉRMINO

| | | | |
|---|-----------------|-------------------|-------------------|
| Assinatura: | Nível: 4 | Curso: 10º | Clase: B/F |
| Unidad Temática: 6. Sabores Hispanos | | | |
| Unidad Didáctica: Unidad 6 | | | |
| Estudiantes: Amália Santos, Catarina Pires, Vera Rodrigues | | | |
| Fecha: 22 de febrero de 2017 | | | |

Tiempo: 90 minutos

| | |
|-------------------------------|---|
| ACOGIDA | <ul style="list-style-type: none">• Se saluda a los alumnos y se certifica que están listos para empezarla clase.• Se verifican las presencias. |
| PRELIMINARES INICIALES | <ul style="list-style-type: none">• Se empieza la clase, escribiendo la fecha y los contenidos.• Se transmite a los alumnos que no van a necesitar el cuaderno diario; que tendrán que prestar atención a la presentación y que las profesoras, posteriormente, les entregarán una ficha de trabajo. El libro se utilizará al final de la clase. |

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------|--|
| MOTIVACIÓN REMOTA | Para esta clase | Conocer platos típicos de algunos países hispanohablantes y expresarse con relación a ellos. |
| | Para la próxima clase | Se informarán los alumnos de que haremos un pequeño libro con algunas recetas de los países hispanohablantes. |
| MOTIVACIÓN INICIAL | Preparación Psicológica | Se preguntará a los alumnos que platos típicos españoles conocen. Los alumnos hablarán de platos que hayan probado u oído hablar en los grados anteriores (probablemente de tortilla de patata, paella, tacos, ...). |
| | Preparación Pedagógica | Se intentará que los alumnos participen oralmente, pidiéndoles que descubran un plato típico de España a través de una foto de sus ingredientes. |

CONTENIDOS

| |
|--|
| <p>Sabores Hispanos - visionado de un video y diapositivas sobre algunos platos hispanos.</p> <p>Ejercicios.</p> <p>Ficha de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresiones coloquiales. - Expresar acuerdo y desacuerdo. |
|--|

OBSERVACIONES

| |
|---|
| Los contenidos y las actividades previstas son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto. |
|---|

| DOMINIOS | CONTENIDOS | | | INDICADORES DE APRENDIZAJE | EVALUACIÓN |
|--|--|--|---|---|--|
| | TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES | GRAMÁTICAS | DISCURSIVOS / FUNCIONALES | | |
| <p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <p>CONTENIDOS/ PROCEDIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprensión de mensajes orales, identificando de los elementos más importantes del discurso; — Identificar el contexto del mensaje; — Identificar la actitud e intención del interlocutor; — Identificar los tipos de respuesta verbal y no verbal; — Utilizar los conocimientos previos para completar la información; — Reconocer los aspectos formales del discurso; <p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer la importancia de saber expresarse en español; — Demostrar interés en comunicar oralmente; — Reconocer el error como algo necesario al aprendizaje del español; — Demostrar respeto por los compañeros; — Participar de modo reflexivo y crítico en clase. <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> — Participar oralmente en las varias actividades de aprendizaje en clase; — Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas; — Producir mensajes adecuados a la situación y al interlocutor; — Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas; — Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada; — Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso; — Integrar, en el discurso oral, las observaciones del profesor; — Reconocer la importancia de expresarse en español; | <p>Unidad 6 – Sabores Hispanos</p> <p>Receta - Paella de Mariscos;</p> <p>Vocabulario gastronómico;</p> <p>Platos Hispanos;</p> <p>Platos típicos de algunos países hispanohablantes.</p> <p>Expresiones idiomáticas.</p> | <p>Verbos más usuales en recetas:</p> <p>Añadir; Freír; Reservar; Rehogar; Cocer; Limpiar; Cortar; Quitar; Rallar; Mezclar; Echar; Hervir; Cubrir.</p> | <p><i>El alumno:</i></p> <p>Reconoce algunos platos hispanos y a qué país pertenecen.</p> <p>Contesta a las cuestiones planteadas.</p> <p>Lee un texto e interprétalo.</p> <p>Deduce el sentido de algunas expresiones idiomáticas de acuerdo con el contexto en el que</p> | <p>Describir una receta de Paella de Mariscos después de la visualización de un video.</p> <p>Identificar platos hispanos.</p> <p>Relacionar algunos platos hispanos con los países a que pertenecen.</p> <p>Formar preguntas apropiadas al contexto.</p> <p>Aplicar, en la ficha de trabajo, los conocimientos</p> | <p>CRITERIOS:</p> <p>Observación directa: (puntualidad; comportamiento; interés; motivación, interacción).</p> <p>MEDIOS / INSTRUMENTO:</p> <p>Libro del alumno “EnDirecto4”;</p> <p>Ficha de Trabajo: <i>Sabores Hispanos</i>;</p> <p>Diapositivas de PowerPoint; Ordenador; Proyector de</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Revelar interés en comunicar oralmente; — Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral; — Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase. <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprender textos variados relacionados con el tema de la clase; — Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada; — Reconocer elementos gráficos (fotografías y dibujos); — Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Organizar, de manera coherente las ideas; — Utilizar vocabulario relacionado con el tema; — Hacer preguntas de acuerdo con la información de un texto; — Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español; — Revelar interés en comunicar, por escrito. <p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> — Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura; — Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura; — Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo avanzado en la lengua extranjera; — Participar en actividades de interacción; — Manifiestar una actitud positiva frente a las actividades propuestas y a la competencia comunicativa. | | | <p>aparecen.</p> <p>Da su opinión.</p> <p>Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y aclara dudas.</p> <p>Usa correctamente e de las expresiones coloquiales.</p> <p>Expresa correctamente e acuerdo y desacuerdo:</p> <p>- acuerdo total;</p> | <p>adquiridos,</p> <p>Leer expresivamente un texto y comprenderlo.</p> <p>Comprender el uso de expresiones coloquiales.</p> <p>Expresar correctamente acuerdo y desacuerdo.</p> <p>Resolver ejercicios.</p> | <p>video.</p> <p>Pizarra, borrador y rotulador.</p> <p>Vídeo:</p> <p>-Paella de marisco- receta arroz brillante.</p> |
|---|--|--|---|---|--|

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Valorar el aprendizaje del español; — Valorar la cultura hispana en el mundo; — Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español; — Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar; — Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecerla. | | | <p>- acuerdo parcial;</p> <p>- desacuerdo total;</p> <p>-desacuerdo Parcial.</p> | | |
|---|--|--|--|--|--|

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludarán. Cuando ellos estén listos para empezar, se abrirá la clase, escribiendo los números de la lección, la fecha y los contenidos. Se verifica si están todos.

Para introducir la nueva unidad temática, los alumnos verán una diapositiva de una imagen con distintos ingredientes que son específicos de un plato típico de España. Al ver la imagen los alumnos tendrán que adivinar el plato, que es la Paella de Mariscos.

Después de adivinar el plato, visualizarán un vídeo (de 2 minutos y 51 segundos) para aprender cómo se hace una Paella de mariscos. Al terminar de ver el vídeo, las profesoras enseñarán a los alumnos una diapositiva con imágenes de los ingredientes utilizados para hacer la Paella de Mariscos y se pedirá a los alumnos que, oralmente, identifiquen cada uno de los ingredientes. Después, se les pedirá que, oralmente, digan la receta de la Paella de Mariscos que han visionado.

Se pregunta a los alumnos qué otros platos hispanos conocen. Todos los alumnos deberán participar y, a través de la “lluvia de ideas”, se escribirán algunos platos en la pizarra. Se pregunta, además, a los alumnos si conocen platos de otros países hispanos (fajitas de México, por ejemplo...).

Para conocer algunos platos típicos de países hispanohablantes, se les dará a los alumnos una Ficha de Trabajo. En el primer ejercicio de la ficha, los alumnos tendrán que hacer la correspondencia de 10 platos hispanos con los países a que estos pertenecen. Se les dará unos minutos para que los alumnos hagan el ejercicio y se hará la corrección en una diapositiva.

La clase seguirá con la Ficha de Trabajo. En el segundo ejercicio los alumnos tendrán que leer descripciones de los platos antes nombrados y tendrán que adivinar cuál es cual. El ejercicio se corregirá oralmente y enseñando la resolución a través de PowerPoint.

A continuación, en el tercer ejercicio los alumnos tendrán que leer un texto intitulado “¡No me ligués!”. Se pedirán voluntarios para leer el texto. Después de la lectura del texto las profesoras harán con los alumnos, oralmente, los ejercicios 3.1. y 3.2. Se hará al ejercicio 3.3., en el que los alumnos tendrán que prestar atención a las expresiones subrayadas en el texto y hacer la correspondencia con su significado. Se corregirá el ejercicio y se preguntará a los alumnos si tienen dudas con algunas de las expresiones del texto.

Con la Ficha de Trabajo se introducirán algunas expresiones idiomáticas. En el cuarto ejercicio los alumnos tendrán que leer las distintas expresiones y señalar el significado que estas tienen. Cuando terminen el ejercicio se hará su corrección con ayuda del PowerPoint, se preguntará si tienen dudas y si conocen más expresiones idiomáticas. (Para consolidar los conocimientos adquiridos, los alumnos deberán leer el diálogo y contestar a las preguntas de la página 103 del libro del alumno. Este ejercicio se hará como tarea de casa o, al final de la clase, como tarea de consolidación.)

Con la Ficha de Trabajo los alumnos aprenderán expresiones usadas para expresar acuerdo y desacuerdo, siguiendo la presentación en el *Powerpoint*, y las escribirán en su hoja. Tras escribirlas expresiones correctamente, se les pedirá que hagan el ejercicio 5.1., en el que tendrán que expresarse de acuerdo con su opinión personal. Después de terminar el ejercicio, se preguntará que han respondido a cada una de las alineas, con el objetivo de que mejoren su oralidad.

Por último, se propondrá a los alumnos, que abran el libro del alumno en la página 108 y hagan el ejercicio número 3. Se dará tiempo para que los alumnos resuelvan el ejercicio. Cuando terminen, se hará la corrección oralmente.

Para terminar la clase, la profesora pedirá a los alumnos que traigan, la clase siguiente, una receta simple y rápida de hacer de un país hispanohablante, con el objetivo de hacer un libro de recetas hispanas para todos los alumnos.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4.nivel continuación*. Porto: Areal.
Recuperado em 2017, janeiro 15 de <www.rae.es>.
Recuperado em 2017, janeiro 15 de <<https://www.youtube.com/watch?v=rxnd8QHbX70>>.

Consultado:

Orenga, Ana (s/d). *Enseñanza del español idiomático en ELE. Actas XXXIV*. Centro Virtual Cervantes.
Recuperado em 2017, janeiro 15 de
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_17.pdf>.

APÊNDICE 28 - PowerPoint: Unidad 6 – Sabores Hispanos



Escola Secundária/3 da Rainha
Santa Isabel de Estremoz

SABORES HISPANOS

Español - 10ºcurso

Sabores Hispanos

¿Qué plato típico se prepara aquí?



PAELLA DE MARISCOS



¿Cómo preparar una paella?



| Ingredientes | Objetos | Algunos verbos | Vocabulario |
|--------------|---------|----------------|-------------|
| | C | | ras |
| | C | | ras |
| | Ra | | colado |
| | Pa | | |
| | Col | | |
| | | | |

¡Ahora tú!

Explica la receta.

| Ingredientes | Objetos | Algunos verbos... | Vocabulario |
|--------------|----------|-------------------|-------------|
| | | Rehogar | Mezclar |
| | Cazuela | Cocer | Echar |
| | Cuchillo | Limpiar | Hervir |
| | Rallador | Reservar | Cubrir |
| | Paellera | Añadir | |
| | Colador | Cortar | |
| | | Quitar | |
| | | Rallar | |

Ficha de Trabajo

- Clique para adicionar texto



¿Conoces platos de otros países hispanohablantes?

| | | | |
|----|--------------|--|-------------|
| 2 | Sancocho | | Venezuela |
| 3 | Humintas | | México |
| 4 | Locro | | Perú |
| 5 | Chivito | | Colombia |
| 6 | Ceviche | | El Salvador |
| 7 | Paila marina | | Bolivia |
| 8 | Pupusa | | España |
| 9 | Arepa | | Argentina |
| 10 | Fabada | | Uruguay |

- a. Plato muy nutritivo de judías cocidas junto con carnes como morcilla chorizo, panceta y lacón.
- b. Plato compuesto de una mezcla de mariscos, pescado, vino blanco, caldo de pescado y especias que se sirve caliente.
- c. Sopa hecha con carnes, tubérculos, verduras y condimentos.
- d. Sándwich de lomo con jamón cocido, tocino, queso, lechuga, tomate, pimiento y mayonesa. Acompaña con una porción de papas fritas.
- e. Alimento de origen indígena hecho a base de masa de maíz molido o de harina de maíz precocida...
- f. Es un estofado de porotos (un tipo de alubias) y maíz. Suele llevar carne de ternera.
- g. Mezcla de pescado o marisco, "cocinada" por la reacción de los ácidos de los jugos cítricos y la sal; condimentado con ajo, cebolla, y cilantro.
- h. Sopa elaborada a partir de tiras de maíz frita, que se sumergen en un caldo de tomates molidos con ajo y cebolla, sazonado con perejil.
- i. Tortillas de maíz rellenas. Generalmente se sirven acompañadas con escabeches o curtidos...
- j. Tipo de empanadas de maíz con algún complemento -por ejemplo queso- envueltas en hojas de las mazorcas de maíz, cocidas y tostadas.

3.



APÊNDICE 29 – *Ficha de Trabajo: Unidad 6 - Sabores Hispanos*

Nombre: _____ Grupo: _____

Número: _____ Fecha: _____

Ficha de Trabajo

1. ¿Conoces otros sabores hispanos? Relaciona cada plato típico con su país de origen.

- | | | | |
|----|--------------|---|-------------|
| 1 | Sopa azteca | — | Chile |
| 2 | Sancocho | — | Venezuela |
| 3 | Humintas | — | México |
| 4 | Locro | — | Perú |
| 5 | Chivito | — | Colombia |
| 6 | Ceviche | — | El Salvador |
| 7 | Paila marina | — | Bolivia |
| 8 | Pupusa | — | España |
| 9 | Arepa | — | Argentina |
| 10 | Fabada | — | Uruguay |

2. Identifica el plato a que se refieren las descripciones.

| | |
|--|--|
| a. Plato muy nutritivo de judías cocidas junto con carnes como morcilla, chorizo, panceta y lacón. | |
| b. Plato compuesto de una mezcla de mariscos, pescado, vino blanco, caldo de pescado y especias que se sirve caliente. | |
| c. Sopa hecha con carnes, tubérculos, verduras y condimentos. | |
| d. Sándwich de lomo con jamón cocido, tocino, queso, lechuga, tomate, pimiento y mayonesa. Acompaña con una porción de papas fritas. | |
| e. Alimento de origen indígena hecho a base de masa de maíz molido o de harina de maíz cocida, en forma aplanada e circular. | |
| f. Es un estofado de porotos (un tipo de alubias) y maíz. Suele llevar carne de ternera. | |
| g. Mezcla de pescado o marisco, “cocinada” por la reacción de los ácidos de los jugos cítricos y la sal; generosamente condimentado con ajo, cebolla, y cilantro. | |
| h. Sopa elaborada a partir de tiras de maíz frita, que se sumergen en un caldo de tomates molidos con ajo y cebolla, sazonado con perejil. | |
| i. Tortillas de maíz rellenas. Generalmente se sirven acompañadas con escabeches o curtidos, que son una preparación de repollo, zanahoria, cebolla y pepino (todo rallado y con salsa picante). | |
| j. Tipo de empanadas de maíz con algún complemento - por ejemplo queso -, envueltas en hojas de las mazorcas de maíz, cocidas y tostadas. | |



3. Lee el texto atentamente y contesta a las preguntas.

!No me liganes*!

Hace varios fines de semana conocí a una chica estupenda, una compañera de trabajo de Manu, que llevaba un par de semanas estudiando español y ya lo chapurreaba un poquito. Se puso como un tomate cuando le pedí su teléfono, pero me dijo:

5 -“Liga-me amanhã!” – propuesta que me parecía muy clara y evidente. ¡Por fin! Así que al día siguiente, al mediodía, busqué el papelito con el número de teléfono y la invité a cenar esa misma noche en un restaurante chachi que hay cerca de mi casa.

10 -Hola, chata! Qué pantalones más chulos! - le dije en cuanto la vi porque quería decir algo halagador. Ella seguramente estaba de mala leche porque me replicó «*O quê? Chata? Ainda mal me conheces e já estás a chamar-me chata?*».

15 - No, no, tranquila, tranquila, quiero decir que estás muy mona, que estás monísima. Me miró con un gesto de infinito desdén y se metió en el coche ignorándome: la noche no había empezado muy bien, pero enseguida me di cuenta que seguramente había habido un problema de comunicación y le dije:

15 - ¡Vamos a cenar! El restaurante tiene una pinta estupenda. (...)

20 En el restaurante la tía estaba en su salsa, parecía la reina del lugar, desenvuelta y a sus anchas. No tenía dudas acerca de cuál era el mejor vino, ni tampoco me dio la oportunidad de elegir: “Este es muy bueno, cosecha de 95, *“tens de experimentar”...*”, y yo me quedé pensando a qué tipo de experimentos me estaría invitando. “Tú sabrás” le dije yo, con una sonrisa picarona, pero ella, inmutable, empezó a elegir los platos, y no solo para ella sino también para mí. Para empezar, berenjenas rebozadas, *“uma coisa forado normal”*, sin que yo me atreviera a decirle que las berenjenas me dan mal rollo y que prefería pimientos rellenos de jamón serrano o una ración de gambas al ajillo. “¿A ti no te gustan los embutidos?”, a ver si la tía captaba la indirecta y pedía por lo menos una tapita de jamón, como habían hecho los comensales de la mesa de al lado, y yo no podía evitar que se me fueron los ojos.

25 Pero ella no me hizo ni caso y exclamó: “¡Mira, por ahí vienen nuestras berenjenas!” Así que empezamos a comer, y yo, a halagarla por su gusto y crear buen rollo, le dije: “Hum, huele de muerte!” - mientras casi me atragantaba con las berenjenas. *“Não me digas que não gostas?!”* – me contestó la chica con una sonrisa forzada. “No, no, sí están muy ricas, justo como las solía hacer mi novia, que tenía una maña para esto de la cocina que...”

30 Pero no dejo acabar la frase, con los ojos encendidos me soltó: “Cómo que te vas a casar?, ¿habrase visto semejante caradura!?” Yo me quedé flipado, no sólo por lo bien que parecía hablar español tan de repente, sino por hablarme de boda tan pronto, pues sí que era lanzada, sí. ...

Texto adaptado de Internet

*Por **ligar** con alguien se entiende, conquistar, atraer, entrar en una relación o hacer el intento para estar.

3.1. Identifica los personajes del texto y explica la situación que se cuenta.

3.2. ¿Te parece que todo salió de acuerdo con lo esperado? Justifica.

3.3. De acuerdo con el sentido del texto, explica las expresiones subrayadas.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| _____ 1. "lo chapurreaba un poquito" | a) Que es muy bueno o está muy bien. |
| _____ 2. "se puso como un tomate" | b) Tener buena apariencia |
| <u>A</u> _____ 3. "chachi" | c) Tía, chica, ... |
| _____ 4. "chata" | d) Que muestre reconocimiento; algo agradable |
| _____ 5. "halagador" | e) Descarado |
| _____ 6. "estaba de mala leche" | f) Que no sientan bien, que desagradan |
| _____ 7. "mona" | g) Estar de mal humor |
| _____ 8. "tiene una pinta estupenda" | h) Hablar con dificultad una lengua |
| _____ 9. "estaba en su salsa" | i) Examinar; comprobar determinados principios científicos |
| _____ 10. "experimentar" | j) Sentirse muy atraído por algo |
| _____ 11. "picarona" | k) Bonita, guapa |
| _____ 12. "me dan mal rollo" | l) Quedarse pasmado, asombrado |
| _____ 13. "se me fueron los ojos" | m) Feliz, bromista |
| _____ 15. "caradura" | n) Sentirse muy a gusto en un determinado ambiente |
| _____ 15. "me quedé flipado" | ñ) Quedarse sonrosado/ Quedarse avergonzado |

4. ¿Conoces otras expresiones idiomáticas relacionadas con alimentos? Intenta descubrir su significado, relacionado las columnas.

- | | |
|--|--|
| 1. _____ Dar las uvas | a) Algo que no tiene importancia |
| 2. _____ Tener mala uva / Estar de mala uva | b) Estar gordo/a, fofo/a |
| 3. _____ Ser pan comido | c) Rechazar a alguien |
| 4. _____ Importar un pimiento / pepino/ comino | d) Algo que es muy fácil |
| 5. _____ Ser del año de la pera | e) Doler la cabeza |
| 6. _____ Estar como una foca | f) Ser la otra mitad de alguien |
| 7. _____ Dar calabazas | g) Decir a alguien que se vaya bien lejos |
| 8. _____ Doler el coco | h) Persona malhumorada o antipática |
| 9. _____ Ser la media naranja | i) Algo muy antiguo |
| 10. _____ Ir a freír espárragos / churros/ morcillas | j) Tardar en hacer algo, ej.: Si no te apuras, nos van a dar las uvas. |

Tarea Extra: ¡Abre tu libro en la página 103 y lee el diálogo!

Expresar acuerdo y desacuerdo

5. Mira la diapositiva y completa la tabla con las expresiones apropiadas para expresar:

| | |
|------------------------|---------------------------|
| Acuerdo total | Desacuerdo total |
| Acuerdo parcial | Desacuerdo parcial |

5.1. Lee las siguientes afirmaciones y expresa acuerdo o desacuerdo.

- a) La comida portuguesa es peor que la española. _____
- b) La comida mexicana es ampliamente conocida en todo el mundo. _____
- c) La paella es mejor que la fabada. _____
- d) Se come mucha comida argentina en Portugal. _____
- e) Comer *ceviche* está de moda. _____

¡Practica en tu libro: pág. 108 (ej.3)!

APÊNDICE 30 – *Plan a corto término: Unidad 3 – Mis Rutinas*



Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SUPERVISIONADA

| | | |
|--|---|--|
| | ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643 ESTREMOZ | |
|--|---|--|

2016 /2017

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español

Nivel: A1.2 **Curso:** 7º **Clase:** Turma A

Unidad Temática: Mis rutinas

Unidad Didáctica: Parte 2 - Unidad 3

Estudiantes: Amália Santos, Catarina Pires, Vera Rodrigues

Fecha: 22 de marzo de 2017

Tiempo: 90 minutos

| | |
|-------------------------------|--|
| ACOGIDA | <ul style="list-style-type: none">• Se saluda a los alumnos y se certifica que estén listos para empezar la clase.• Se verifican las presencias. |
| PRELIMINARES INICIALES | <ul style="list-style-type: none">• Se empieza la clase, escribiendo la fecha y los contenidos.• Posteriormente, se transmite a los alumnos que no van a necesitar el cuaderno diario y que necesitarán el libro del alumno y la ficha de trabajo preparada por las profesoras. |

| | | |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| MOTIVACIÓN REMOTA | Para esta clase | Hablar con los colegas de las rutinas (acciones cotidianas). |
| | Para la próxima clase | Se informarán a los estudiantes que en la clase siguiente podrán hablar de su propia rutina, y contársela a los compañeros. |
| MOTIVACIÓN INICIAL | Preparación Psicológica | Se indicará que, en esta clase, trabajaremos la Unidad didáctica 3 – Mis rutinas , de la Parte 2. Se les dirá a los alumnos que van a escuchar una canción. |
| | Preparación Pedagógica | Se intentará que los alumnos participen oralmente, preguntando por el vocabulario que conocen e incentivando a que participen. |

CONTENIDOS

Mis rutinas: hablar de la rutina diaria.

Lectura del texto “Por la mañana...”. Ejercicios.

Verbos irregulares en presente de indicativo. Formas y usos. Ejercicios de aplicación.

OBSERVACIONES

Los contenidos y las actividades previstas son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.

| DOMINIOS | CONTENIDOS | | | INDICADORES SDE APRENDIZAJE | EVALUACIÓN |
|---|---|--|---|--|--|
| | TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES | GRAMÁTICAS | DISCURSIVOS / FUNCIONALES | | |
| <p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <p>CONTENIDOS/ PROCEDIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprensión de mensajes orales, identificando de los elementos más importantes del discurso; — Identificar el contexto del mensaje; — Identificar la actitud e intención del interlocutor; — Identificar los tipos de respuesta verbal y no verbal; — Utilizar los conocimientos previos para completar la información; — Reconocer los aspectos formales del discurso; — Identificar palabras semejantes con la lengua materna, comparándolas; <p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer la importancia de saber expresarse en español; — Demostrar interés en comunicar oralmente; — Reconocer el error como algo necesario al aprendizaje del español; — Demostrar respeto por los compañeros; — Participar de modo reflexivo y crítico en clase. <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> — Participar oralmente en las varias actividades de aprendizaje en clase; — Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas; — Producir mensajes adecuados a la situación y al interlocutor; — Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas; | <p>Parte 2 Unidad 3 – Mis rutinas</p> <p>Acciones cotidianas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertarse; - Levantarse; - Ducharse; - Vestirse; - Peinarse; - Cepillarse los dientes; - Ir al instituto; - Asistir a clase; - Comer en el comedor; - Volver a casa; - Hacer los deberes; - Merendar; - Practicar deporte; - Poner la mesa; - Cenar en familia; - Arreglar la cocina; - Ver la tele; - Vestir el pijama; - Acostarse. <p>La hora</p> | <p>Verbos irregulares en presente de indicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos de cambio vocálico; - Verbos reflexivos; - Verbos irregulares en primera persona. <p>Algunos adverbios de frecuencia (que aparezcan en la ficha).</p> | <p>El alumno:</p> <p>Completa unos huecos de acuerdo con una audición y el vocabulario aprendido.</p> <p>Contesta a las cuestiones planteadas.</p> <p>Describe las imágenes y exprésalas oralmente.</p> <p>Da su opinión.</p> <p>Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido</p> | <p>Completar la Ficha de Trabajo de acuerdo con la audición de la música.</p> <p>Adquirir vocabulario sobre las acciones cotidianas.</p> <p>Identificar las acciones cotidianas.</p> <p>Repetir el vocabulario.</p> <p>Aplicar el vocabulario adquirido en la ficha de trabajo.</p> <p>Leer expresiva</p> <p>-</p> | <p>CRITERIOS:</p> <p>Observación directa: (puntualidad; comportamiento; interés; motivación, interacción).</p> <p>MEDIOS / INSTRUMENTO:</p> <p>Canción: “Buenos, días”;</p> <p>Ficha de trabajo;</p> <p>Diapositivas de PowerPoint;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Proyector de video;</p> <p>Altavoces;</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada; — Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso; — Integrar, en el discurso oral, las observaciones del profesor; — Reconocer la importancia de expresarse en español; — Revelar interés en comunicar oralmente; — Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral; — Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase. <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Comprender textos variados relacionados con el tema de la clase; — Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada; — Reconocer elementos gráficos (fotografías y dibujos); — Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos. — Identificar el sentido de algunas expresiones. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> — Aplicar el vocabulario aprendido; — Organizar, de manera coherente las ideas; — Escribir correctamente los verbos regulares e irregulares en presente; — Completar un texto corto, basándose en un texto semejante. | | | <p>y resuelve dudas.</p> <p>Lee un texto.</p> <p>Usa correctamente el presente de indicativo.</p> <p>Habla de su rutina.</p> | <p>mente un texto y comprenderlo.</p> <p>Comprender la formación de los verbos irregulares en presente de indicativo.</p> <p>Utilizar correctamente los verbos en presente de indicativo (regulares e Irregulares).</p> <p>Rellenar un texto descriptivo de la rutina de un personaje.</p> | <p>Pizarra, borrador y rotulador.</p> <p>Libro del alumno "Pasapalabra 7";</p> |
|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español; — Revelar interés en comunicar, por escrito; <p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> — Contrastar el portugués con el español; — Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura; — Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura; — Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo básico en la lengua extranjera; — Participar en actividades de interacción; — Manifestar una actitud positiva frente a las actividades propuestas y a la competencia comunicativa. <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Valorar el aprendizaje del español; — Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español; — Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar; — Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecerla. | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludará a los alumnos. Cuando ellos estén listos para empezar, las profesoras darán inicio a la clase, escribiendo los números de las lecciones, la fecha y los contenidos.

Para introducir la nueva unidad temática, los alumnos escucharán una canción, en la que Lucía les saluda, y, a continuación, deberán completar su letra. Se corregirá el ejercicio, con el apoyo de la diapositiva.

La clase seguirá con la presentación, a través de PowerPoint, de las acciones cotidianas de los parientes de Lucía. Los alumnos deberán repetir el vocabulario, practicando la competencia oral. Al terminar la presentación, se pedirá a los alumnos que rellenen los pies de foto con las acciones cotidianas de cada imagen. Se les darán algunos minutos para que hagan el ejercicio. Este ejercicio se corregirá oralmente.

Al terminar el ejercicio de vocabulario las profesoras seguirán con la ficha de trabajo. En esta parte se pedirán algunos voluntarios para que hagan la lectura del texto “Por la mañana...”, en el que se presenta la rutina de la familia de Lucía. Al terminar la lectura del texto, los alumnos tendrán que resolver dos ejercicios relacionados al texto. (Primero, los alumnos tendrán que encontrar el significado correcto para cada una de las expresiones subrayadas en el texto; después, tendrán que señalar las acciones de uno de los personajes). Se corregirán los ejercicios oralmente.

A continuación, con ayuda de la Ficha de Trabajo y del PowerPoint se hará un repaso del Presente de Indicativo de los verbos regulares. Después, se explicarán a los alumnos las formas del Presente de Indicativo Irregular y se les pedirá que rellenen una tabla con las formas verbales correctas, para que pongan en práctica lo que han aprendido. Se repasarán los verbos pronominales para este ejercicio.

Se hará la corrección con la ayuda del *PowerPoint* y se preguntará si tienen dudas. A continuación, tendrán que completar una tabla con verbos irregulares en primera persona. Se les darán algunos minutos y se corregirá el ejercicio.

Para recapitular sus aprendizajes se presentará a los alumnos, en la Ficha de Trabajo, un crucigrama, lo cual tendrán que rellenar con la forma correcta del verbo en presente (regular e irregular). Se escribirá la corrección en la pizarra.

En el último ejercicio de la Ficha de Trabajo los alumnos tendrán que completar un párrafo en el que Lucía habla de su rutina por la tarde, usando los verbos en su tiempo adecuado. Se hará la corrección oralmente con ellos y, si hay dudas, se escribirá la forma verbal en la pizarra.

Por último, se propondrá a los alumnos, como tarea para hacer en casa (o en clase, si hay tiempo) que hagan los ejercicios de las páginas 86 y 91 del libro del alumno. El objetivo del ejercicio es que los alumnos pongan en práctica todos los aprendizajes adquiridos en esta clase, para que, la clase siguiente puedan hablar de sus rutinas.

BIBLIOGRAFIA

Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. P. (2012). *Pasapalabra 7. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

VVAA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

VVAA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Recuperado em 2017, fevereiro 15, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf>.

Recuperado em 2017, fevereiro 15, de <<https://espanhol05.files.wordpress.com/2010/10/teste-2-8c2ba-ano.pdf>>.

Recuperado em 2017, fevereiro 15, de <www.rae.es>.

Recuperado em 2017, fevereiro 15, de <<https://www.youtube.com/watch?v=kdDu8pFbnRc>>.

APÊNDICE 31 – PowerPoint: Unidad 3 – Mis Rutinas



Buenos días, buenos días...
Buenas tardes, buenas tardes...
Buenas noches, buenas noches,
Me voy a dormir.

Me quito la ropa,
Me pongo el pijama,
Me cepillo los dientes,
Me voy a la cama.



Rutina diaria





¡Por la mañana!



Despertarse y levantarse



Desayunar



Lavarse los dientes



Ducharse



¡Por la mañana!



Vestirse



Salir de casa e ir a trabajar



Empezar a trabajar

¡Por la tarde!



Comer en el comedor



Volver al trabajo



Merendar

¡Por la tarde!



Salir del trabajo



Practicar deporte



Volver a casa

¡Por la noche!



Poner la mesa



Cenar

¡Por la noche!



Ver la tele



Vestir el pijama



Acostarse

Ficha de Trabajo

Página

Por la mañana...



EL PRESENTE DE INDICATIVO



El Presente de Indicativo es un tiempo con formas regulares y formas IRREGULARES.

Acuérdate: Para formar el **PRESENTE DE INDICATIVO REGULAR** usamos las siguientes terminaciones:



EL PRESENTE DE INDICATIVO IRREGULAR

Hay tres tipos de cambios vocálicos en presente de indicativo.

El cambio no está relacionado con la terminación del verbo.



e > ie



DESPERTAR SE > yo me despierto

e > i



PEDIR > yo pido

o/u > ue



VOLVER > yo vuelvo

EL PRESENTE DE INDICATIVO IRREGULAR

me despierto

te despiertas

te despierta

nos despertamos

os despertáis

se despiertan

e» ie

pido

pides

pide

pedimos

pedis

piden

e» i

Vuelvo

Vuelves

Vuelve

volvemos

volveis

vuelven

o» ue



Practica algunos verbos pronominales

- o > ue ej.: acostarse
- e > ie ej.: despertarse
- e > i ej.: vestirse



| | Acostarse | Despertarse | Vestirse |
|----------------------|-----------|-------------|----------|
| Yo | | | |
| Tú | | | |
| Él / Ella / Usted | | | |
| Nosotros | | | |
| Vosotros | | | |
| Ellos (as) / Ustedes | | | |

EL PRESENTE DE INDICATIVO IRREGULAR

ALGUNOS VERBOS IRREGULARES
EN PRIMERA PERSONA



| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ser | estar | tener | ir | salir | saber |
| hacer | venir | dar | decir | poner | oír |

APÊNDICE 32 – Ficha de Trabajo: Unidad 3 – Mis Rutinas



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

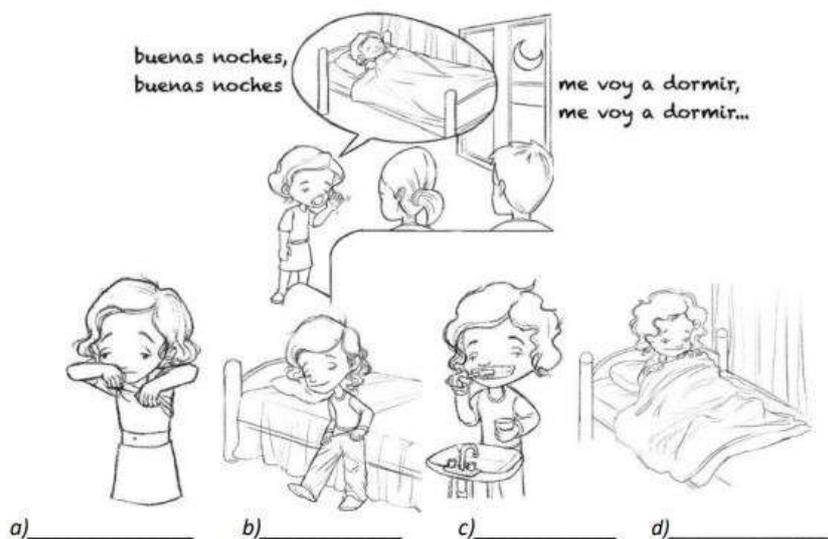
Español - 7º curso

Nombre: _____ Grupo: 7º _____ Número: _____

Ficha de Trabajo



1. Lucía nos va a dar los buenos días. Escucha la canción. 😊
2. Ahora completa la letra de la canción con el vocabulario a continuación:
Me cepillo los dientes. Me pongo el pijama.
Me voy a la cama. Me quito la ropa.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=kdDu8pFbnRc>



Rutinas diarias

3. ¡Estos son algunos parientes de Lucía! Observa las imágenes y escribe el vocabulario de acuerdo con lo que has aprendido.

| | | | | |
|---------------|------------------------|---------------------|-------------|----------|
| Ducharse | Cepillarse los dientes | Acostarse | Despertarse | Vestirse |
| Poner la mesa | Practicar deporte | Comer en el comedor | Peinarse | |



1.



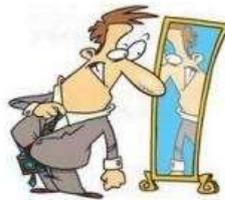
2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



4. Ahora, Lucía nos habla de la rutina de su familia por la mañana. Lee el texto.

Por la mañana...

Mi padre no es una persona como otra cualquiera. Se levanta todos los días a las cinco y media de la mañana para estudiar los nuevos avances de la medicina. Él es dermatólogo. A las ocho en punto apaga el ordenador, cierra los libros y baja las escaleras para ir a la cocina a desayunar. Siempre se le cae algo al suelo: una tartera, un vaso,... (depende del día) y ésta es

5 su peculiar forma de despertar al resto de la familia. Yo creo que el año que viene, cuando me vaya a estudiar a Salamanca, echaré mucho de menos esos ruidos matinales de mi casa.

Mi padre desayuna nueve nueces con miel y un vaso de leche, pero siempre prepara la leche para mi madre y para mí. Cuando llegamos a la cocina ya está todo listo y nos sentamos los tres para contarnos los planes del nuevo día. De vez en cuando, mi madre se levanta de la

10 mesa y va hasta la habitación de mi hermano refunfuñando: "Fernando, despierta, que vas a perder el autobús del colegio..." Cualquiera día vamos a tener que llamar a una grúa para que lo saque de la cama porque siempre se le quedan pegadas las sábanas.

Cuando termino de desayunar, lavo mi taza, subo las escaleras para ir a ducharme y... ¡el cuarto de baño está ocupado! Le grito:

15 - Fernando, ¡date prisa, que me tengo que ir al Instituto!

La verdad es que termina en dos minutos, pero a mí me parecen dos minutos

eternos. Cuando consigo entrar en el baño y empiezo a ducharme, mi padre golpea la puerta: "Lucía, tenemos que irnos, ¡venga!" Siempre llego a clase con el pelo mojado porque cuando salgo de la ducha, mi padre ya tiene el coche encendido y preparado para salir.

Amara Castro Cid (adaptado)

4.1. Relaciona las expresiones y su sentido adecuado.

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| a) "echaré mucho de menos" | 1. ____ hablando entre dientes, |
| b) "está todo listo" | 2. ____ está todo preparado |
| c) "refunfuñando" | 3. ____ tenemos que irnos, ¡vamos! |
| d) "se le quedan pegadas las sábanas" | 4. ____ recordaré mucho |
| e) "tenemos que irnos, ¡venga!" | 5. ____ tarda mucho en despertarse |

4.2. Señala las acciones que el padre de Lucía hace antes de salir de casa.

| | Sí | No |
|---|----|----|
| a. Estudia muy temprano. | | |
| b. Desayuna leche con cereales. | | |
| c. Prepara el desayuno para la familia. | | |
| d. Despierta a Fernando, su hijo. | | |
| e. Lava las tazas. | | |
| f. Se ducha. | | |
| g. Enciende el coche. | | |



Yo lavo la taza.



REPASA: Presente de Indicativo

| Habl | -ar | Com | -er | Part | -ir |
|------|---|-----|---|------|--|
| | o | | o | | o |
| | as | | es | | es |
| | a | | e | | e |
| | amos | | emos | | imos |
| | áis | | éis | | ís |
| | an | | en | | en |
| | Yo hablo (Hablar) todos los días con mi abuelo. | | Yo como (Comer) muchas legumbres. | | Vivo (Vivir) en Estremoz. |

¡Ahora aprende!

Presente de Indicativo Irregular

| E > IE | E > I | O/ U > UE |
|--|---|--|
| PENSAR | PEDIR | VOLVER |
| pien <u>so</u> | pid <u>o</u> | vuel <u>vo</u> |
| piens <u>as</u> | pid <u>es</u> | vuel <u>ves</u> |
| piens <u>a</u> | pid <u>e</u> | vuel <u>ve</u> |
| pens <u>amos</u> | ped <u>imos</u> | volv <u>emos</u> |
| pens <u>áis</u> | ped <u>ís</u> | volv <u>éis</u> |
| piens <u>an</u> | pid <u>en</u> | vuel <u>ven</u> |
| Otros verbos: atravesar, calentar, confesar, mentir, despertarse, regar, defender, encender, entender, sentir, ... | Otros verbos: medir, conseguir, corregir, despedir, elegir, repetir, seguir, servir, vestirse, ... | Otros verbos: contar, encontrar, mostrar, probar, rodar, soñar, volar, mover, poder, jugar, ... |



5. Ahora tú: escribe los verbos pronominales. ¡Fíjate en los cambios vocálicos!



| | Acostarse | Despertarse | Vestirse |
|---------------------|-------------|--------------|-----------|
| Yo | | | |
| Tú | te acuestas | | |
| Él/ ella/Usted | | se despierta | |
| Nosotros/as | | | |
| Vosotros/as | | | os vestís |
| Ellos/Ellas/Ustedes | | | |

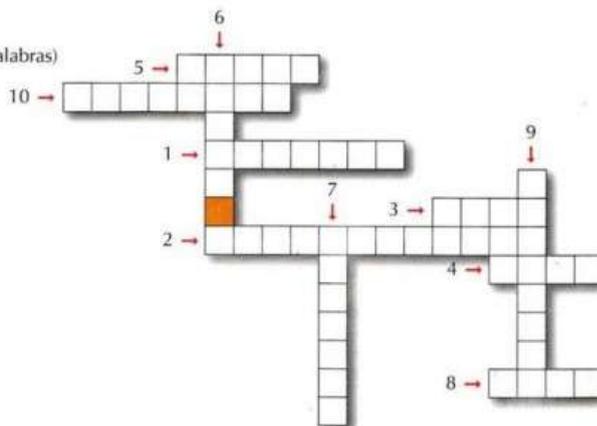
6. Hay verbos que cambian en 1ª persona. Completa la tabla con las siguientes formas verbales:

pongo digo voy soy tengo doy oigo estoy salgo hago sé vengo

| ser | estar | tener | ir | salir | saber |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| soy | | | | | |
| hacer | venir | dar | decir | poner | oir |
| | | | | pongo | |

7. Completa el crucigrama con la forma adecuada del verbo en presente.

1. Estudiar, yo
2. Acostarse, nosotros (2 palabras)
3. Vivir, él
4. Ir, vosotros
5. Estar, tú
6. Salir, ustedes
7. Comer, nosotras
8. Hacer, yo
9. Desayunar, ella
10. Empezar, vosotras





8. Por la tarde, Lucía llega a casa a las cinco. Completa el texto y di qué hace ella al salir del Instituto.



Todos los días _____ (llegar, yo) a casa y _____

(merendar, yo). Luego, _____ (hacer, yo) los deberes.

A veces, mi primo Pedro y yo _____ (estudiar, nosotros) juntos. Los

viernes, _____ (llamar, yo) a mis amigos, Lola y Pepe, porque

siempre _____ (ir, nosotros) al parque.

✓ A la hora de la cena _____ (poner, yo) la mesa sin ayuda de nadie, y

_____ (cenar, yo). Después de cenar _____ (ver, nosotros) la tele todos
juntos.

Casi siempre _____ (acostarse, yo) sobre las diez.

Tarea extra: ¡Abre tu libro en la página 86 y completa los pies de foto!

Practica el presente de indicativo en la página 91.

APÊNDICE 33 – Examen de Español: 7. Grado

| | |
|---|---|
|  | Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz |
| | Español – 7º curso – 2016 / 2017 |
| | Nombre: _____ 7º _____ No.: _____ |
| | La profesora: _____ Tutor : _____ |
| Calificación: _____ | |

Bloque I – Vocabulario

1. Selecciona la actividad de ocio adecuada a cada imagen, escribiendo el número correcto.



- ___ pintar
- ___ visitar museos
- ___ hacer la compra
- ___ salir con los amigos
- ___ correr
- ___ ir de compras
- ___ viajar
- ___ navegar por internet
- ___ cocinar
- ___ jugar al ajedrez
- ___ hacer fotos
- ___ pasear

2. Escribe el nombre de cada una de las actividades de ocio a continuación.



| | | | |
|----|----|----|----|
| a. | b. | c. | d. |
|----|----|----|----|

3. Lee la lista de la compra de Santi, y di a qué tiendas va a comprar cada uno de los productos. Escribe el nombre de la tienda adecuada.

| | |
|------------------------------|----|
| a. unas botas | 1 |
| b. el periódico y dos sellos | 2 |
| c. manzanas, cerezas | 3 |
| d. un reloj | 4 |
| e. flores para su mamá | 5 |
| f. sardinas y calamares | 6 |
| g. filetes de ternera | 7 |
| h. pan | 8 |
| i. un diccionario | 9 |
| j. una camiseta | 10 |

Bloque II – Comprensión Escrita

1. Lee atentamente el texto y responde al cuestionario.

“El Rastro”

María Pilar, la madre de Santi, está en “El Rastro”, un gran mercadillo al aire libre que se organiza los domingos en el centro histórico de Madrid.

Vendedor: Buenos días, ¿qué querría?

María Pilar: Buenos días ¿Qué es esto?

Vendedor: Es un botijo.

María Pilar: ¿Y para qué sirve?

Vendedor: Es un recipiente que sirve para conservar el agua fresca.

María Pilar: ¡Qué interesante! ¿Y cuánto cuesta?

Vendedor: Cuesta setenta y tres euros.

María Pilar: ¡Uy, es muy caro! ¿Tiene algo más económico?

Vendedor: Sí, tengo este abanico, sirve para darse aire cuando hace calor. Son diecisiete euros.

María Pilar: Es un poco caro.

Vendedor: ¿Cuánto me ofrece usted?

María Pilar: Ummm... ¡diez euros!

Vendedor: Imposible, solo el material cuesta eso. Pero por trece euros es suyo.



María Pilar: ¡No, es muy caro! ¿Y cuánto cuestan esas castañuelas?

Vendedor: Son de plástico. Las puede llevar por tres euros.

María Pilar: De acuerdo. Está muy bien de precio, me las llevo.

Vendedor: Aquí tiene, gracias.

María Pilar: Muchas gracias, hasta luego.

www.todoele.net/actividades_mat/compras.htm (adaptado)

1.1. Di si las afirmaciones son Verdaderas o Falsas.

- a. María Pilar está en un almacén.
- b. Al principio, María Pilar se interesó por unas castañuelas.
- c. Un botijo sirve para conservar agua fresca.
- d. El abanico costaba doce euros.
- e. María gastó tres euros.

| V | F |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2. Contesta a las cuestiones.

2.1. ¿Qué es “El Rastro”?

2.2. ¿Qué quería comprar María Pilar, al principio?

a. ¿Por qué no lo compró?

b. ¿Al final, que llevó María Pilar y cuánto gastó?

Bloque III – Gramática

1. Completa las frases a continuación y di qué están haciendo los amigos de Santi.



- a. María (montar) está montando en bici
- b. Pablo (escuchar) _____.
- c. Juan (tocar) _____.
- d. Ellos (bailar) _____.
- e. Ana (correr) _____.
- f. Pilar y Nicolás (partir) _____.
- g. El señor García (hacer) _____.
- h. Ellos (aprender) _____.

2. Completa con el verbo en PRESENTE DE INDICATIVO.

- a. El centro comercial _____ (ser) muy grande.
- b. A Pepe _____ (gustar) ir de compras.
- c. Santi _____ (pedir) unas zapatillas nuevas.
- d. Ellos _____ (hablar) con la dependienta.
- e. Tú _____ (ir) al cine.
- f. María _____ (jugar) muy bien al baloncesto.
- g. Ellas _____ (pensar) comprarse unas mochilas nuevas.
- h. Nosotros _____ (poder) ir al cine el viernes.~

3. Escribe la primera persona de presente de indicativo (yo) de los verbos del recuadro.

| ser | estar | tener | ir | salir | saber |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| soy | | | | | |
| hacer | venir | dar | decir | poner | oír |
| | | | | pongo | |

4. Señala el marcador temporal adecuado a cada una de las frases.

- a. Fui de compras y me compré una camiseta. ESTA SEMANA AYER, POR LA NOCHE
- b. Me he levantado a las siete de la mañana. HOY EL LUNES PASADO
- c. He ido a Sevilla y he visitado la Giralda. ESTAS VACACIONES EL MES PASADO
- d. Fuimos al cine y vimos la película de Almodóvar. ESTA TARDE AYER
- e. Aún no has comprado el libro, ¿verdad? ESTE MES EL MES PASADO

5. Selecciona la forma verbal correcta. ¡Ojo a los marcadores!

Ejemplo: Siempre fui / he sido un buen alumno.

- a) La semana pasada he ido / fui a Sevilla.
- b) Hoy me he levantado / me levanté a las siete de la mañana.
- c) Este año he tenido / tuve muchas tareas de la escuela.

APÊNDICE 34 – Matriz y Corrección del Examen – 7. Grado



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

Español – 7º curso – 2016 / 2017

Examen - mayo 2017

| Matriz | | | | |
|---|--|---|----------------|--|
| Objetivos | Contenidos | Estructura | Puntos | Calificación |
| Bloque I - Conocer y aplicar vocabulario | - Vocabulario: • Ocio; | - Relacionar las imágenes presentadas con la actividad que representan | 12 x 0,5p = 6p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | • De Compras | - Nombrar actividades de ocio | 4 x 1p = 4p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | | - Nombrar de tipos de tiendas | 10 x 1p = 10p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| Bloque II - Leer y comprender de un texto | - Lectura y comprensión del texto: "El Rastro" | Identificar las afirmaciones Verdaderas y Falsas | 5x 2p = 10p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | - Resolución de cuestiones | -Contestar correctamente a las cuestiones | 4x 5p = 20p | Respuesta correcta, sin errores: 5p Respuesta incompleta: 3p Respuesta incorrecta: 0p |
| Bloque III - Aplicar los aprendizajes gramaticales | - Estar + gerundio | - Aplicar la construcción "Estar + gerundio" | 7 x 1p = 7p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | - Presente de indicativo | - Completar frases | 8 x 1p = 8p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | - Presente de Indicativo: verbos Irregulares en 1ª persona | - Completar huecos | 10 x 0,5p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | - Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido | - Señalar el marcador temporal adecuado | 5 x 1p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| | - Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido | - Seleccionar la forma verbal correcta | 5 x 1p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| Bloque IV Escribir un diálogo | - Tema: • De compras | - Escribir un diálogo en una tienda de moda, de acuerdo con las instrucciones | 20p | 18- 20 puntos Texto ordenado y coherente, que respeta las instrucciones; errores de ortografía y estructura irrelevantes. 14 -17 puntos Texto ordenado y coherente, que respeta las instrucciones; algunos errores de ortografía y estructura que no impiden la comunicación. |



Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz

Español – 7ºcurso – 2016 / 2017

| | | | | |
|--|--|--|------------|---|
| | | | | <p>8-13 pontos Texto que respeta el tema y algunas instrucciones; errores de ortografía y estructura; errores sintácticos.</p> <p>1-7 pontos Texto poco coherente y poco ordenado; no respeta la totalidad de las instrucciones; muchos errores de ortografía y estructura que impiden la comunicación.</p> |
| | | | 100 puntos | |



Corrección del Examen

| | Puntos | Calificación |
|---|----------------|---|
| BLOQUE I | | |
| 1. Orden: 10, 11, 8, 5, 1, 9, 7, 6, 12, 4, 3, 2 | 12 x 0,5p = 6p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 2. a. Montar en bici; b. ver la tele / ver películas c. ler / estudiar d. ir al cine | 4 x 1p = 4p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 3. a. zapatería b. quiosco c. frutería d. relojería e. floristería f. pescadería g. carnicería h. panadería i. librería j. tienda de moda | 10 x 1p = 10p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| BLOQUE II | | |
| 1.1. a. F b. F c. V d. F e. V | 5x 2p = 10p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 2. 2.1. "El rastro" es un mercadillo al aire libre que se realiza en Madrid, los domingos. 2.2. Al principio ella quería comprar un botijo. 2.2.1. No lo compró porque costaba 73 euros / era muy caro. 2.3. Al final María Pilar llevó unas castañuelas y gasto 3 euros. | 4x 5p = 20p | Respuesta correcta, sin errores; 5p Respuesta incompleta: 3p Respuesta incorrecta: 0p |
| BLOQUE III | | |
| 1. b. ...está escuchando música. c. ... está tocando la guitarra. d. ... están bailando. e. ...está corriendo. f. ... están partiendo. g.está haciendo fotos. h. ... están aprendiendo a jugar al ajedrez. | 7 x 1p = 7p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |



| | | |
|---|----------------|--|
| 2. a.es b. le gusta c. pide d. hablan e. vas f. juega g. piensan h.. podemos | 8 x 1p = 8p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 3. estoy – tengo – voy – salgo – sé hago – vengo – doy – digo – oigo | 10 x 0,5p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 4. a. ayer b. hoy c. estas vacaciones d. ayer, por la noche e. este mes | 5 x 1p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| 5. a. fui b. he levantado c. he tenido d. tuvimos e. gasté | 5 x 1p = 5p | Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos |
| BLOQUE IV | | |
| Diálogo entre un cliente y una dependienta. | 20 p | 18- 20 puntos Texto ordenado y coherente, que respeta las instrucciones; errores de ortografía y estructura irrelevantes. 14 -17 puntos Texto ordenado y coherente, que respeta las instrucciones; algunos errores de ortografía y estructura que no impiden la comunicación. 8-13 puntos Texto que respeta el tema y algunas instrucciones; errores de ortografía y estructura; errores sintácticos. 1-7 puntos Texto poco coherente y poco ordenado; no respeta la totalidad de las instrucciones; muchos errores de ortografía y estructura que impiden la comunicación. |
| | 100 puntos | |

APÊNDICE 35 – Fotos dos Jogos *Literatura-te* e *Atrévete*





APÊNDICE 36 – Regras do Jogo *Literatura-te*

Literatura-te!

Regras do jogo

1. Componentes

- 1.1. Cartão de vencedor (um por equipa).
- 1.2. Selos de resposta correta.
- 1.3. Ficha de resposta escrita (uma por equipa).
- 1.4. “Cartões-perguntem”, suporte digital e de papel.

O jogo é de equipa. Cada equipa pode ter um número variável de elementos.

2. Objetivo

Ser o primeiro a completar o cartão de vencedor, com três selos relativo a cada categoria.

3. Regras

- a** Cada equipa, à vez, escolhe uma das quatro categorias.
- b** Todas as equipas podem responder ao que for perguntado, devendo escrever a sua resposta na folha de resposta escrita.
- c** No caso de **resposta correta**, cada equipa recebe um selo, correspondente à categoria.
- d** No caso de **resposta incorreta**, a equipa perde um selo dessa categoria ou, se não tiver selos, ficará com saldo negativo na categoria.
- e** Depois de ser lançada a pergunta, as equipas podem decidir não responder, não sendo penalizadas, excepto no caso da equipa que seleccionou a categoria em jogo.

APÊNDICE 37 – Cartões do Jogo *Literatura-te*

| | |
|--|--|
| <p>«Aquele D. João de Portugal, um honrado cavaleiro (...)» A que obra pertence a presente fala?</p> | <p>Que escritor estudado, frequentou a Companhia de Jesus, no Brasil, em 1614?</p> |
| <p>Que mito está presente na obra “Frei Luís de Sousa”?</p> | <p>Por quem foi escrito a obra “Frei Luís de Sousa”?</p> |
| <p>Qual era o nome de batismo de Almeida Garrett?</p> |  <p>A que obra pertence a a presente cena de teatro?</p> |
|  <p>Como se chama a personagem da imagem e a que obra pertence?</p> | <p>Ouve a música n.º 1 e identifica-a.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Quando ganhou José Saramago o prémio Nobel da Literatura?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1996 2. 1997 3. 1998 | <p>Quem foi o Prémio Nobel da Literatura em 2016?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Svetlana Alexijevich (Bielorrússia) 2. Bob Dylan 3. Patrick Modiano |
| <p>Quantos escritores portugueses foram já galardoados com o Prémio Nobel da Literatura?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. um 2. dois 3. três | <p>Quem foi o Prémio Nobel da Literatura em 2015?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Svetlana Alexijevich (Bielorrússia) 2. Bob Dylan 3. Patrick Modiano |
| <p>Qual destes escritores não recebeu nenhuma vez o Prémio Camões?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hélia Correia 2. José Luís Peixoto 3. Mia Couto | <p>De onde se crê que era natural Camões?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisboa 2. Porto 3. Coimbra |
| <p>Quando nasceu Fernando Pessoa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1888 2. 1890 3. 1893 | <p>Que crítica faz o Padre António Vieira no Sermão de Santo António (aos peixes)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Critica a escravatura dos índios 2. Critica o rei 3. Critica a inquisição |
| <p>Onde viveu José Saramago a maior parte da sua vida?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gran Canaria 2. Lanzarote 3. Fuerteventura | <p>Qual o nome de duas personagens importantes da obra "Memorial do Convento", de José Saramago?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Baltasar Sete Rios e Mariana Flores 2. Baltasar Sete Sois e Blimunda Sete Luas 3. Maria Laurinda e João António |
| <p>Qual dos seguintes autores ganhou o prémio Camões em 2016?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Raduan Nassar 2. Hélia Correia 3. Alberto da Costa | <p>Em que ano ganhou Miguel Torga o Prémio Camões?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1979 2. 1989 3. 1999 |

| | |
|---|---|
| <p>Quem venceu o Prémio Pessoa no ano de 2016?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acácio Lino 2. Francisco Franco 3. Rui Chafes (1º escultor a vencer este prémio) | <p>Qual a nacionalidade de Mia Couto?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cabo-verdiano 2. Moçambicano 3. Português |
| <p>Em que século se passa a obra <i>Os Maias</i>?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Segunda metade do século XVII 2. Segunda metade do século XVIII 3. Segunda metade do século XIX | <p>Em que lugar foi pregado o sermão de Sto. António aos Peixes?</p> <p>-São Luís do Maranhão</p> |
| <p>Qual foi a última Batalha de Dom Sebastião?</p> <p>-Batalha de Alcácer Quibir</p> | <p>No ano de 2016, relativamente a Vergílio Ferreira, comemorou-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O centenário da sua morte 2. O centenário do seu nascimento 3. O centenário da publicação do seu primeiro livro |
| <p>Qual o nome de batismo de Almeida Garrett?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. João António Rodrigues 2. João Batista da Silva Leitão 3. José de Almeida Garrett | <p>Como morreu Camilo Castelo Branco?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Morreu com leucemia 2. Foi assassinado 3. Suicidou-se com um tiro de revólver |
| <p>Quais os nomes das personagens que fazem par romântico na obra <i>Amor de Perdição</i>?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Simão Botelho e Tereza de Albuquerque 2. Maria Eduarda e Carlos da Maia 3. Matilde Melo e Gomes Freire | <p>Qual das seguintes Obras Literárias foi recentemente considerada entre as dez melhores obras portuguesas dos últimos 100 anos?</p> <p>1-<i>A Viagem do Elefante</i>, José Saramago 2-<i>A Sibilía</i>, de Agustina Bessa-Luís 3-<i>Em nome da Terra</i>, Virgílio Ferreira</p> |
| <p>Em quantos Cantos se encontra dividida a obra <i>Os Lusíadas</i>?</p> <p>-10</p> | <p>Em que ano, a versão integral de Frei Luís de Sousa foi pela 1ª vez levada ao Teatro Nacional?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1840 2. 1850 3. 1860 |

| | |
|---|---|
| <p>Como perdeu Luís Vaz de Camões o seu olho direito?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Numa luta numa taberna 2. Na Batalha de Alcácer Quibir 3. Numa batalha contra os árabes | <p>Onde nasceu Florbela Espanca?</p> <p>- Vila Viçosa</p> |
| <p>Que escritor frequentou a Companhia de Jesus, no Brasil, em 1614?</p> <p>- Pe. António Vieira</p> | <p>Que rei português foi um famoso poeta e trovador?</p> <p>- D. Dinis.</p> |
| <p>Em quantos atos se divide a obra “Frei Luís de Sousa”?</p> <p>- Três</p> | <p>Quem reuniu os relatos que compõem a História Trágico-marítima?</p> <p>- Bernardo Gomes de Brito</p> |
| <p>Na obra Frei Luís de Sousa, quantos anos esteve D. Madalena sem casar?</p> <p>- 7 anos</p> | <p>Como se designa uma composição poética composta por duas quadras e dois tercetos?</p> <p>- Soneto</p> |
| <p>Onde nasceu Antero de Quental?</p> <p>- Ponta Delgada</p> | <p>Qual era o nome de “Miguel Torga”?</p> <p>- Adolfo Correia da Rocha.</p> |

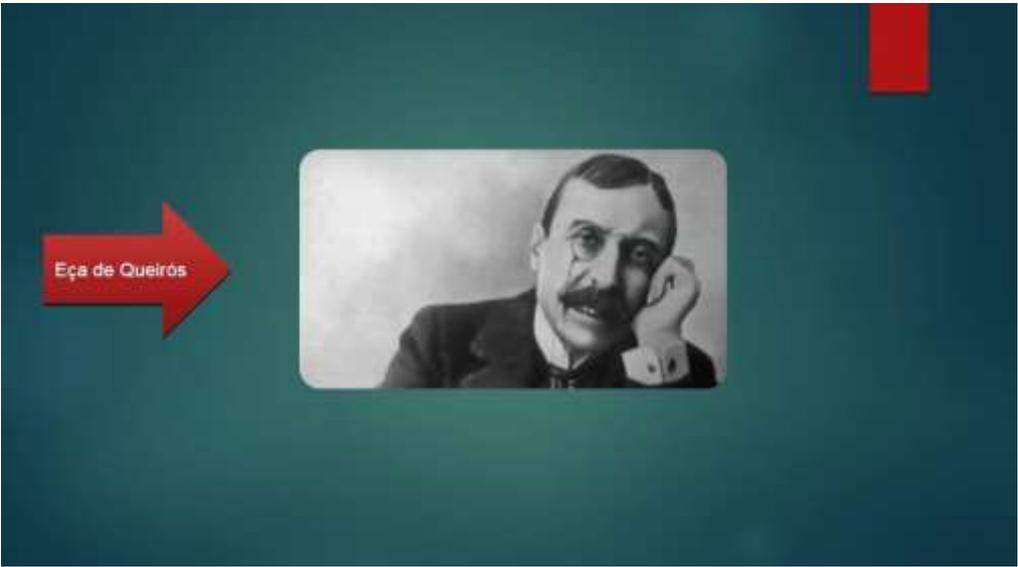
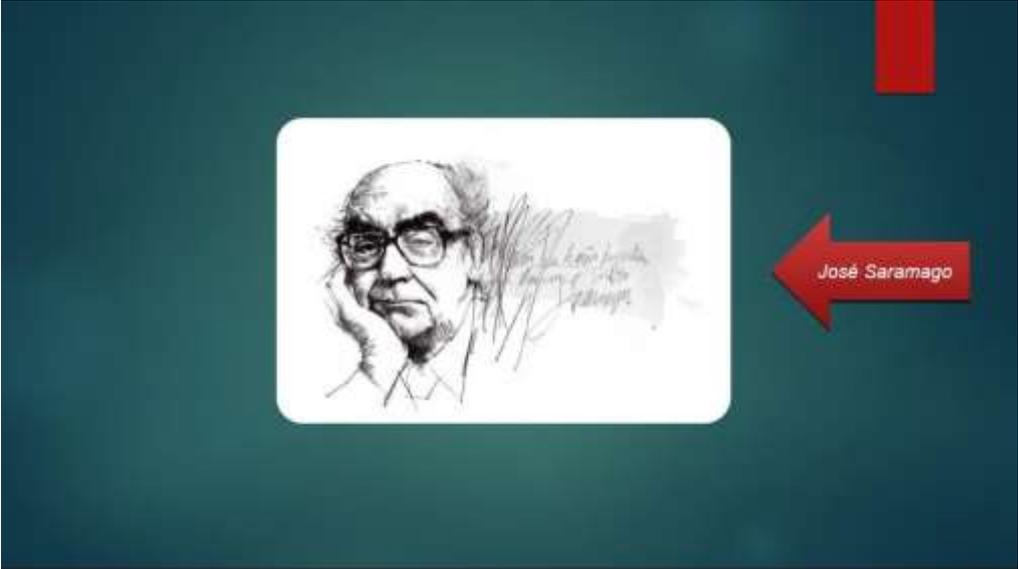
| | |
|--|--|
| <p>“Amor é um fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói, e não se sente/ É um contentamento descontente/ É dor que desatina sem doer.”</p> <p style="text-align: right;">Luís Vaz de Camões</p> | <p>“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser, muda-se a confiança: /Todo o mundo é composto de mudança /Tomando sempre novas qualidades.”</p> <p style="text-align: right;">Luís Vaz de Camões</p> |
| <p>“O poeta é um fingidor que /Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/A dor que deveras sente.”</p> <p style="text-align: right;">Fernando Pessoa</p> | <p>“Ser poeta é ser mais alto/ é ser maior do que os homens/ morder como quem beija...”</p> <p style="text-align: right;">Floribela Espanca</p> |
| <p>“Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!/ Por te cruzarmos, quantas mães choraram/ Quantos filhos em vão rezaram!/Quantas noivas ficaram por casar?”</p> <p style="text-align: right;">Fernando Pessoa</p> | <p>“- Romeiro, Romeiro! Quem és tu? - Ninguém...”</p> <p style="text-align: right;">Frei Luís de Sousa</p> |
| <p>“Maria – O que sou...só eu o sei, minha mãe... E não sei, não; não sei nada, senão que o que devia ser não sou...”</p> <p style="text-align: right;">Frei Luís de Sousa, Almeida Garret</p> | <p>“Ondas do mar de Vigo,/ se vistes meu amigo?/ e ai Deus, se verrá cedo?”</p> <p style="text-align: right;">Cantiga de Amigo, Martim Codax</p> |
| <p>“Longos anos o Ramalhete permanecera desabitado, com teias de aranha pelas grades dos postigos térreos, e cobrindo-se de tons de ruína.”</p> <p style="text-align: right;">Os Maias, Eça de Queirós</p> | <p>“Vós poderoso Rei, cujo alto Império O sol logo em nascendo vê primeiro”</p> <p style="text-align: right;">Os Lusíadas (dedicatória ao rei D. Sebastião)</p> |
| <p>“ À barca, à barca, houlá! Que temos gentil maré! – Ora venha o caro à ré!”</p> <p style="text-align: right;">Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente</p> | <p>“Verdes são os campos/ da cor limão/ assim como os olhos/ do meu coração/ Campo que te estendes/ com frescura bela/ Ovelhas que nela/ vosso pasto tendes”</p> <p style="text-align: right;">Luís de Camões, lírica</p> |

| | |
|--|--|
| <p>“Meio enterrada na erva negra, toda a face de Rui se tornara negra. Uma estrelinha tremeluzia no céu. O tesouro ainda lá está, na mata de Roquelanes”</p> <p>Conto: Eça de Queirós - O Tesouro</p> | <p>“E vós Tágides minhas, pois criado Tendes em mim um novo engenho ardente Se sempre em verso humilde celebrado Foi de mim vosso rio alegremente”</p> <p>Os Lusíadas, Invocação (canto I)</p> |
| <p>“Ai dona fea, fostes-vos queixar/ que vos nunca louv'en[o] meu cantar;/ mais ora quero fazer um cantar/ em que vos loarei todavia”</p> <p>João Garcia de Guilhade</p> | <p>“A maldade é comerem-se os homens uns aos outros, e os que cometem são os maiores, que comem os pequenos.”</p> <p>Sermão de St António aos Peixes-IV</p> |
| <p>“ As armas e os barões assinalados/ Que, a Ocidental praia Lusitana,/ Por mares nunca dantes navegados,/ Passaram ainda além da Taprobana”</p> <p>Luís Vaz de Camões - Proposição</p> | <p>“Estavas, linda Inês, posta em sossego,/ De teus anos colhendo doce fruto,/ Naquele engano da alma, ledado e cego,/ Que a Fortuna não deixa durar muito”</p> <p>Os Lusíadas, Inês de Castro</p> |
| <p>“Oh que famintos beijos na floresta, / e que mimoso choro que soava! / que afagos tão suaves! Que ira honesta,/ que em risinhos alegres se tornava”</p> <p>Os Lusíadas, Ilha dos Amores</p> | <p>“Nisto, levanta-se de lá uma vaga altíssima, toda negra por baixo, coroada de espumas; e dando na proa com um borbotão do vento, galga sobre ela, a submerge, e arrasa. Estrondeando e partindo, leva o mastro ...”</p> <p>História Trágico-Marítima (adaptação de António Sérgio)</p> |
| <p>“Decerto era terrível tornar a vê-la naquela sala, quente ainda do seu amor, agora que a sabia sua irmã”.</p> <p>Os Maias, Eça de Queirós</p> | <p>Tanta vivacidade surpreendeu também Vilaça. Quis ouvir mais o menino e, pousando o seu talher: - E diga-me, Carlinhos, já vai adiantado nos seus estudos?</p> <p>Os Maias, Eça de Queirós</p> |
| <p>“O mar do Norte, verde e cinzento, rodeava Vig, a ilha, e as espumas varriam os rochedos escuros. (...) Hans viu que se estava formando a tempestade. Mas ele não temia a tempestade e, com os fatos inchados de vento, caminhou até ao extremo do promontório.”</p> <p>A Saga, Sophia de Mello Breyner Andersen</p> | <p>“- Ora, entrai! Entrai! Entrai! Ei-la prancha! Ponde o pé...” - Entremos, pois que assi é.” - Ora, senhor, descansai, passeai e suspirai. Entanto virá mais gente.”</p> <p>Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente</p> |

| | |
|--|--|
| <p>“Aqui a fera batalha se encrucece/ Com mortes, gritos, sangue e cutiladas;/ A multidão da gente que perece/ Tem as flores da própria cor mudadas./ Já as costas dão e as vidas; já falece/ O furor e sobejam as lançadas”</p> <p style="text-align: center;">Os Lusíadas, Luís de Camões</p> | <p>“Simão Botelho levou de Viseu para Coimbra arrogantes convicções da sua valentia.”</p> <p style="text-align: center;">Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco</p> |
| <p>“Ó sino da minha aldeia, Dolente na tarde calma, Cada tua badalada Soa dentro da minha alma.”</p> <p style="text-align: center;">Fernando Pessoa</p> | <p>Assim aconteceu uma vez a Clio, musa da História, que, enfadada da imensa tapeçaria milénária a seu cargo (...) deixou descair a cabeça loura e adormeceu por instantes (...) Logo se enlearam dois fios (...).</p> <p style="text-align: center;">Mário de Carvalho, A Inaudita guerra da Av. Gago Coutinho</p> |
| <p>“A Andorinha Sinhá além de bela era um pouco louca. Louquinha, fica-lhe melhor.”</p> <p style="text-align: center;">Jorge Amado, O Gato Malhado e Andorinha Sinhá</p> | <p>“... começou d’ ir rijamente a galope, em cima do cavalo em que estava, dizendo altas vozes bradando: - Matom o Meestre! Matom o Meestre nos Paaços da Rainha!”</p> <p style="text-align: center;">Crónica de D. João I, Fernão Lopes</p> |
| <p>“Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.”</p> <p style="text-align: center;">José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira</p> | <p>“Como Ulisses te busco e desespero Como Ulisses confio e desconfio É como para o mar se vai um rio Para ti vou. Só não me canta Homero. (...)”</p> <p style="text-align: center;">Manuel Alegre, Como Ulisses te busco e desespero.</p> |

APÊNDICE 38 – PowerPoint do Jogo *Literatura-te: Quem sou eu?*







Luis Vaz de Camões



Gil Vicente



Fernando Pessoa

Sophia de Mello
Breyner



Florbela Espanca

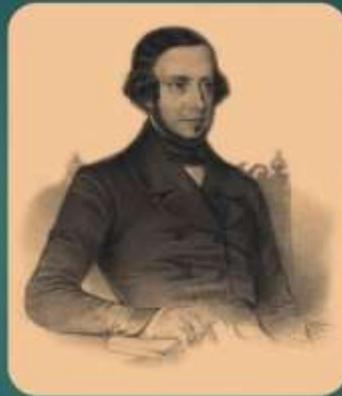


Ana Maria
Magalhães





Camilo Castelo Branco



Almeida Garret



Mia Couto





José Luis Peixoto



Rei Dom Dinis



Fernão Lopes

APÊNDICE 39 – Jogo *Literatura-te*: Com que obras me relacionas?

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo e Ensino Secundário
Prática de Ensino Supervisionado

Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel

LITERATURA-TE!!!



Com que obra me relacionas?
Associa as pinturas e imagens/ episódios com
as obras que conheças

Rei Dom Sebastião



Cidade e as Serras, Os Maias,

Frei Luís de Sousa





Os Lusíadas



Auto da Barca do Inferno



Sermão de Sto. António aos Peixes







Os Lusíadas



História Tragico-Marítima



Sermão de São Antonio aos Peixes



Frei Luís de Sousa



Crónica de D. João

APÊNDICE 40 – *Reglas del Juego Atrévete*

¡Atrévete!

Reglas del juego

1. Elementos

- 1.1. Tarjeta ganadora
- 1.2. Sellos de respuesta correcta.
- 1.3. Ficha de respuesta escrita (una por equipo).
- 1.4. Tarjetas de pregunta: gramática, cultura, vocabulario.

El juego funcionará en equipo. Cada equipo puede tener un número variable de jugadores.

2. Objetivo

Ser el primero en completar la tarjeta ganadora, obteniendo nueve sellos, tres de cada tipo.

3. Reglas

- a** Cada equipo, a la vez, elige una de las tres categorías.
- b** Todos los equipos podrán contestar a la pregunta que salga, escribiendo su respuesta en la hoja propia.
- c** Si la respuesta está **correcta**, cada equipo recibe un sello, correspondiente a la categoría.
- d** En el caso de respuesta **incorrecta**, el equipo pierde un sello.
- e** Después de leída la pregunta, los equipos pueden decidir no responder, excepto el equipo que haya elegido la categoría.

APÉNDICE 41 - *Sellos del Juego Atrévete*



APÉNDICE 42 – Tarjetas del Juego Atrévete

| | |
|---|--|
| <p>¿Quién pintó el famoso “Guernica”?</p> <p>A - Antonio Gaudí B - Salvador Dalí C - Pablo Picasso D - Goya</p> <p style="text-align: right;">c</p> | <p>¿Dónde está “La Puerta del Sol”?</p> <p style="text-align: right;">Madrid</p> |
| <p>¿Qué equipo de fútbol juega en el estadio Camp Nou?</p> <p style="text-align: right;">Barcelona</p> | <p>¿Qué es un “cortado”?</p> <p>A - Un pan B - Un zumo C - Una fruta D - Un café con leche</p> <p style="text-align: right;">D</p> |
| <p>¿Quién fue Francisco de Goya?</p> <p>A - Un político B - Un músico C - Un actor D - Un pintor</p> <p style="text-align: right;">D</p> | <p>¿Qué es el gallego?</p> <p>A - Un deporte B - Un idioma C - Una fruta D - Una verdura</p> <p style="text-align: right;">B</p> |
| <p>¿Dónde se encuentra el Museo reina Sofía?</p> <p>A - En Madrid B - En Barcelona C - En Sevilla D - En Badajoz</p> <p style="text-align: right;">A</p> | <p>¿Qué día es el “Día de los inocentes”?</p> <p>A - el 24 de diciembre B - el 28 de diciembre C - el uno de enero D - el 12 de octubre</p> <p style="text-align: right;">B</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Quién es Fernando Alonso?</p> <p>A - Un tenista B - Un ciclista C - Un piloto D - Un futbolista</p> <p style="text-align: right;">c</p> | <p>¿Cuándo descubrió Colón las Américas?</p> <p>A - 1490 B - 1492 C - 1494 D - 1496</p> <p style="text-align: right;">B</p> |
| <p>¿A qué se dedica Penélope Cruz?</p> <p>A - Es directora de cine B - Es actriz C - Es deportista D - Es cantante en un grupo</p> <p style="text-align: right;">B</p> | <p>La hija mayor de Felipe y Letizia es...</p> <p>A - Cristina B - Elena C - Sofía D - Leonor</p> <p style="text-align: right;">D</p> |
| <p>Para visitar La Giralda, viajaríamos a...</p> <p>A - Santander B - Barcelona C - Sevilla D - Madrid</p> <p style="text-align: right;">c</p> | <p>¿Qué es el <i>Chotis</i>?</p> <p>A - Un tipo de música y baile B - Un plato típico C - Un deporte peligroso D - Un animal</p> <p style="text-align: right;">A</p> |
| <p>¿Quién escribió "Cien años de soledad"?</p> <p>A - Gabriel García Márquez B - Miguel de Cervantes C - José Saramago D - Pablo Neruda</p> <p style="text-align: right;">A</p> | <p>¿Quién es Almudena Cid?</p> <p>A - Una tenista B - Una actriz C - Una gimnasta D - Una cantante de flamenco</p> <p style="text-align: right;">c</p> |

| | |
|---|---|
| <p>¿La palabra “sal” es una palabra masculina o femenina?</p> <p>Masculina</p> | <p>¿La palabra “crisis” es una palabra masculina o femenina?</p> <p>Femenina</p> |
| <p>¿Cómo se dice?</p> <ol style="list-style-type: none"> Tenemos un problema Tenemos una problema | <p>¿Cómo se dice?</p> <ol style="list-style-type: none"> Compra la lápiz Compra el lápiz |
| <p>¿Cómo se dice?</p> <ol style="list-style-type: none"> Aquí la gente va mucho en bici Aquí el gente va mucho en bici | <p>¿Cuándo debemos utilizar el saludo “¡Buenas tardes!”?</p> <p>Por la tarde.</p> |
| <p>¿Cuándo debemos utilizar el saludo “¡Buenos días!”?</p> <p>Por la mañana.</p> | <p>¿Cuándo debemos utilizar el saludo “¡Buenas noches!”?</p> <p>Por la noche.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>“¡Hola! ¿Qué tal?”</p> <p>¿Es un discurso formal o informal?</p> <p>Informal</p> | <p>“¡Buenos días Sr. Silva!”</p> <p>¿Es un discurso formal o informal?</p> <p>Formal</p> |
| <p>“¡Hola! ¿Qué tal está?” ¿Es un discurso formal o informal?</p> <p>Formal</p> | <p>Contesta a la pregunta:</p> <p>“¡Hola! ¿Qué tal?”</p> <p>Respuesta libre.</p> |
| <p>¿Cómo se dice “uno” en contaje ordinal?</p> <p>Primero</p> | <p>¿Cómo se dice “diez” en contaje ordinal?</p> <p>Décimo</p> |
| <p>¿Cómo se dice “cincuenta” en contaje ordinal?</p> <p>Quincuagésimo</p> | <p>¿Cómo se dice “cien” en contaje ordinal?</p> <p>Centésimo</p> |

| | |
|---|---|
| <p>¿Con qué personas debemos usar el pronombre personal “tú”?</p> <p>Debemos de utilizarlo con las personas con quién tengamos intimidad, nuestros amigos y familia.</p> | <p>¿Con qué personas debemos usar el pronombre personal “usted”?</p> <p>Con los desconocidos, con las personas mayores y en los locales que nos exijan una postura más formal.</p> |
| <p>Responde a la pregunta: _ ¡Hola! ¿Cómo te llamas?</p> | <p>Responde a la pregunta: _ ¡Hola! ¿Cómo estás?</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués “Hasta luego”?</p> <p>Até logo!</p> | <p>¿Qué significa en portugués “Hasta pronto”?</p> <p>Até já!</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués “Hasta la vista”?</p> <p>Até à próxima! / Até à vista!</p> | <p>¿Qué significa en portugués “Hasta mañana”?</p> <p>Até amanhã!</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿En qué provincia está el Parque Nacional Doñana?</p> <p>a) Galicia;</p> <p>b) Castilla-La Mancha</p> <p>c) Andalucía.</p> | <p>¿Por qué Toledo ha sido siempre conocida como la Ciudad de las Tres Culturas?</p> <p>a) Debido a la convivencia entre judíos, cristianos y musulmanes.</p> <p>b) Debido a la convivencia entre españoles, árabes y portugueses.</p> <p>c) Debido a sus famosos escritores.</p> |
| <p>¿Cómo quedó conocido el pintor Domenico Theotocopoulos, en España?</p> <p>_ El Griego/ El Greco.</p> | <p>Antes de Madrid, ¿cuál fue la capital de España?</p> <p>a) Toledo;</p> <p>b) Cáceres;</p> <p>c) Barcelona.</p> |
| <p>¿En qué ciudad española está el parque temático “Isla Mágica”?</p> <p>a) Valencia;</p> <p>b) Madrid;</p> <p>c) Sevilla.</p> | <p>¿En qué ciudad está La Alhambra?</p> <p>a) Sevilla;</p> <p>b) Granada;</p> <p>c) Córdoba;</p> |

| | |
|--|---|
| <p>¿En qué ciudad está el Museo Guggenheim?</p> <p>a) En Valencia;</p> <p>b) En Bilbao;</p> <p>c) En Málaga.</p> | <p>El Teatro Romano de Mérida, está en la provincia de...</p> <p>_ Extremadura.</p> |
| <p>¿Qué jugador español de fútbol se hizo un cantante de nivel internacional, en parte debido a un accidente?</p> <p>a) Julio Iglesias;</p> <p>b) Enrique Iglesias;</p> <p>c) David Bustamante.</p> | <p>¿A qué se dedica Pablo Alborán?</p> <p>a) A la pintura;</p> <p>b) Al cine;</p> <p>c) A la Música.</p> |
| <p>¿Qué es “La oreja de Van Gogh”?</p> <p>a) Una tela;</p> <p>b) Grupo de música;</p> <p>c) Una película.</p> | <p>¿A qué se dedica Joaquín Sabina?</p> <p>a) Al teatro;</p> <p>b) A la música;</p> <p>c) Al cine.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>¿Quién dijo? “ _ Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído.”</p> <p>a) Pablo Picasso; b) Jorge Luis Borges; c) Miguel de Cervantes.</p> | <p>¿Quién dijo? “ _ Amor y deseo son dos cosas diferentes; que no todo lo que se ama se desea, ni todo lo que se desea de ama.”</p> <p>a) Miguel de Cervantes; b) Alejandro Sanz; c) Enrique Iglesias.</p> |
| <p>¿En qué ciudad española está “La Torre de la Malmuerta”?</p> <p>a) Bilbao; b) Granada; c) Córdoba.</p> | <p>¿Quién dijo? “ _ Donde hay poca justicia es un peligro tenerse razón.”</p> <p>a) Gonzalo Torrente Ballester; b) Francisco de Quevedo; c) Miguel de Cervantes.</p> |
| <p>¿En qué ciudad de España, está “La Sagrada Familia”?</p> <p>a) Valencia; b) Ceuta; c) Barcelona.</p> | <p>¿En qué ciudad española está el “Monumento a los caídos en la Guerra de África”?</p> <p>a) Madrid; b) Ceuta; c) Zaragoza.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>¿En qué día del año se celebran los Reyes Magos?</p> <p>_ El día 6 de enero.</p> | <p>Es una representación del día del nacimiento de Cristo en las casas, ayuntamientos e iglesias. ¿Cómo se llama?</p> <p>_Belenes.</p> |
| <p>Fue una gran pintora y poetisa mejicana. Su marido era también un gran pintor mejicano - Diego Rivera. ¿Cómo se llamaba ella?</p> <p>a) Paula Rego;</p> <p>b) Frida Kahlo;</p> <p>c) Isabel Pantonja.</p> | <p>¿Quién fue Diego Velázquez?</p> <p>a) un director de cine;</p> <p>b) un pintor;</p> <p>c) un escritor.</p> |
| <p>¿Qué significa ETA?</p> <p>a) Euskadi Ta Askatasuna (vasco para “Pátria Basca e Liberdade”);</p> <p>b) Era Terrorista de Aragón.</p> | <p>¿Quién ha remodelado integralmente la “Casa Batlló” en Barcelona?</p> <p>a) Antonio Gaudí;</p> <p>b) Arata Isozaki;</p> <p>c) Auguste Rodin.</p> |
| <p>¿De qué obra te parece ser este pasaje?</p> <p>“ (...) aquellos que ahí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento y, lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas por el viento hacen andar la piedra del molino. (...)”</p> <p>a) Platero y yo;</p> <p>b) Don Quijote de la Mancha;</p> <p>c) Molinos de viento.</p> | <p>Se considera “La Manzana de la Discordia”, como el más famoso conjunto de edificios modernistas de...</p> <p>a) Sevilla;</p> <p>b) Madrid;</p> <p>c) Barcelona.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Qué significa “hacerse con la gorra”?</p> <p>a) Algo que es muy difícil;</p> <p>b) Algo que es muy sencillo;</p> <p>c) Hacer frío.</p> | <p>Estar nervioso, se dice:</p> <p>“Estar como...</p> <p>a) ... un flan.”</p> <p>b) ...un cerdo.”</p> <p>c) ... un pastel.”</p> |
| <p>¿Qué significa “tener su habitación como una leonera”?</p> <p>a) Tener su habitación muy lejos;</p> <p>b) Tener su habitación desordenada;</p> <p>c) Tener muchos animales.</p> | <p>Completa:</p> <p>“Manolo siempre está distraído, tiene la cabeza...</p> <p>a) ... en las nubes.”</p> <p>b) ...en el suelo.”</p> <p>c) ... en el aire.”</p> |
| <p>Traduce “berros” para português:</p> <p>a) Gritos;</p> <p>b) Espinafres;</p> <p>c) Agrião.</p> | <p>Completa:</p> <p>“Le han vuelto a engañar, es más tonto...</p> <p>a) ... que un león.”</p> <p>b) ... que el que asó la manteca.”</p> <p>c) ... que un teniente.”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Qué significa “brinco”, en portugués?</p> <p>a) Brinco; b) Salto; c) Jogo.</p> | <p>¿Cómo se dice “cadeira” en español?</p> <p>_ Silla.</p> |
| <p>¿Qué significa “tener el pelo canoso”?</p> <p>a) Tener el pelo sucio; b) Tener el pelo gris; c) Tener el pelo muy largo.</p> | <p>Traduce al portugués “copos de nieve”.</p> <p>_ Flocos de neve.</p> |
| <p>¿Qué significa “¡Te extraño!”?</p> <p>a) “Tenho saudades tuas!”; b) “Acho-te estranho!”; c) “Que esquisito!” c) Estar contento.</p> | <p>¿Qué significa “tiene grasa”?</p> <p>a) “Tem gordura.”; b) “Tem piada.”; c) “É bonito.”</p> |
| <p>Completa el refrán: “Lengua malvada... a) ... corta más que espada.” b) ... lengua gozada.” c) ... lengua pesada.”</p> | <p>Completa el refrán: “Cuando el río suena... a) ... agua lleva.” b) ... déjalo correr.” c) ... más le viene.”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Traduce “aguafiestas” para português:</p> <p>a) Ser o rei da festa;</p> <p>b) Ser divertido;</p> <p>c) Ser um desmancha-prazeres.</p> | <p>¿Qué es una “seta”?</p> <p>_ Cogumelo.</p> |
| <p>Completa el refrán: “Cuando el dinero habla...</p> <p>a) ... manda poco y bien.”</p> <p>b) ... habla mucho.”</p> <p>c) ... todos callan.”</p> | <p>Completa el refrán: “Parientes y trastos viejos...</p> <p>a) ... son la mejor universidad.”</p> <p>b) ... por suyos los tiene.”</p> <p>c) ... pocos y lejos.”</p> |
| <p>Completa el refrán: “Quién bien te quiere...</p> <p>a) ... te hará llorar.”</p> <p>b) ... mal te hará”</p> <p>c) ... mejor te hará.”</p> | <p>¿Qué significa ser “pan comido”?</p> <p>_ Tarea muy fácil.</p> |
| <p>¿Qué significa “acordarse”?</p> <p>a) acordar;</p> <p>b) lembrar-se;</p> <p>c) concordar.</p> | <p>¿Qué es la “cueca”?</p> <p>a) Es una prenda de vestir femenina;</p> <p>b) Es una comida típica de Argentina;</p> <p>c) Es un género musical y un baile típico de Chile, Argentina y Bolivia.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>¿Cuál es el sinónimo de “estar como una cuba”?</p> <p>a) Estar borracho; b) Estar alegre; c) Estar nervioso.</p> | <p>¿Qué significa “no entender ni jota”?</p> <p>a) No entender idiomas. b) Estar sordo. c) No entender nada.</p> |
| <p>¿Qué significa si te dicen? “Estoy espeso”?</p> <p>a) Está gordo. b) Está un infierno. c) Los pensamientos no fluyen.</p> | <p>¿Qué significa la “cola”?</p> <p>_ A fila.</p> |
| <p>¿Qué significa “ser la hostia”?</p> <p>a) Ser una locura. b) Ser genial. c) Ser único.</p> | <p>¿Cómo se traduce “ervilhas” al español?</p> <p>_ Guisantes.</p> |
| <p>¿Qué significa “estornudar”?</p> <p>_ Espirrar.</p> | <p>¿Cómo se dice “alface” en español?</p> <p>a) “Alfaja”; b) “Alface”; c) Lechuga.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“A buen entendedor, pocas palabras bastan.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“A caballo regalado no le mires el diente.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“A grandes males, grandes remedios.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“De noche todos los gatos son pardos.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Después de la tempestad, viene la calma.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Dime con quién andas y te diré quién eres.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“El que calla, otorga.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“El gato escaldado, del agua fría huye.”</p> |

| | |
|--|--|
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“El que espera, desespera.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Ni pidas a quien pidió, ni sirvas a quien sirvió.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Ojos que no ven, corazón que no siente.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Más vale pájaro en mano que ciento volando.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Dar en el clavo.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“De tal palo tal astilla.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Quién canta, sus males espanta.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“La curiosidad mató al gato.”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Quién siembra vientos, recoge tempestades.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Al mal tiempo, buena cara.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Quien espera, desespera.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“No hay dos sin tres.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Mala hierba nunca muere.”</p> |
| <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“Ladrón que roba a otro ladrón tiene cien años de perdón.”</p> | <p>¿Qué significa en portugués el siguiente refrán?</p> <p>“El sol brilla para todos.”</p> |

APÊNDICE 43 – *PowerPoint de presentación del Juego Atrévete*



APÊNDICE 44 – Cartaz *Club de Cine y Literatura Española*

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano lectivo 2016/2017



CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA



¡Apúntate!



Biblioteca Escolar y
profesoras de las
Prácticas de Español

¡ACTIVIDADES DIVERTIDAS, MÚSICA Y PELÍCULAS EN ESPAÑOL!
Abierto a todos los alumnos de cualquier lengua.

APÊNDICE 45 – Ficha de inscrição *Club de Cine y Literatura Española*



Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017

CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

BIBLIOTECA ESCOLAR/ AUDITORIO

Inscripciones

Día y hora a establecer, de acuerdo con la disponibilidad de los alumnos.

| Nombre | Curso/ Grupo | Correo electrónico | ¡Elije el <u>día</u> y <u>hora</u> que te viene mejor! |
|--------|-----------------|--------------------|--|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 41 | | | |
| 15 | | | |
| 16 | | | |
| 17 | | | |
| 18 | | | |
| 19 | | | |
| 20 | | | |
| 21 | | | |
| 22 | | | |
| 23 | | | |
| 24 | | | |
| 25 | | | |
| 26 | | | |

APÊNDICE 47 – Programación del Club de Cine y Literatura Española

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Curso 2016/2017



PROGRAMACIÓN “CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA”

| FECHA | ACTIVIDAD Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS Y MATERIALES |
|------------|--|--|--|
| 01/03/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura del libro “Carrapeto”; ➤ Comentarios sobre la obra. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acercamiento a la lengua española; ➤ Adquisición de vocabulario; ➤ Practicar la prosódia. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Libro <i>Carrapeto</i>, de Ánxela Gracián. |
| 08/03/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura del libro “Caperucita Roja”; ➤ Comentarios. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Practicar la prosódia; ➤ Aprendizaje de vocabulario general y simple. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Libro “Caperucita Roja”, de Sara Torrico |
| 15/03/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización de receta “Suquet de rape y gambas”. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión oral ➤ Adquisición de vocabulario; ➤ Enumerar los ingredientes de la receta y ser capaz de la recitar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección; ➤ Caderno de apuntes; ➤ Bolígrafo. |
| 22/03/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización del videoclip de Juan Fernando Fonseca “Vine a buscarte”; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión oral; ➤ Motivar para la lengua cultura española; ➤ Practicar la lengua española. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador ➤ Aparato de proyección; ➤ Caderno de apuntes; ➤ Bolígrafo; ➤ Ficha de trabajo; ➤ Ficha de trabajo corregida. |
| 29/03/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ PowerPoint con varias imágenes – descripción. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar y practicar el lenguaje; ➤ Ganar confianza en utilizar la lengua española. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección; ➤ Caderno de apuntes ➤ Bolígrafo. |
| Vacaciones | | | |
| 19/04/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oficina de escrita: cada alumno debe describir su viaje de sueño. En el final, cada alumno lee su texto y en conjunto se intentará adivinar donde queda. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar el lenguaje; ➤ Adquisición de nuevo vocabulario; ➤ Practicar el lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caderno de apuntes; ➤ Bolígrafo. |

| | | | |
|------------|---|---|--|
| 26/04/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización de “Heróis do Ultramar. Adeus até ao meu regresso”. ➤ Debate de ideas, reacciones. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Practicar la lengua española; ➤ Sentirse seguro al hablar español. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección. |
| 03/05/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Madrileños por el mundo (2016) Kenia – Telemadrid. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar el “oído” para la lengua española; ➤ Motivar los alumnos para la lengua española; ➤ Transmisión de cultura. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección. |
| 10/05/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización de Escuela Taurina de Madrid “Marcial Lalanda”; ➤ Reacciones; ➤ Debate de ideas sobre corrida de toros. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivar los alumnos para la cultura española; ➤ Motivar los alumnos a hablar en español. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección. |
| 17/05/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización del cortometraje “Cuerdas” de Pedro Solís ➤ Reacciones. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión oral; ➤ Interactuar y desarrollar la lengua española. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Televisión; ➤ Lector de DVD; ➤ DVD <i>Cuerdas</i>, de Pedro Solís. |
| 24/05/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de la música Visualización “Amnesia” de Anahí; ➤ Rellenar una ficha de trabajo; ➤ Visualización del videoclip. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acercamiento de los alumnos a la lengua y cultura española; ➤ Motivar los alumnos a hablar español. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección. |
| 31/05/2017 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualización de “Sevilla, la ciudad que enamora”; ➤ Reacciones; ➤ Discusión sobre viajes de sueño. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivar los alumnos para la lengua y cultura española; ➤ Practicar la lengua española oralmente; ➤ Practicar la comprensión oral. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordenador; ➤ Aparato de proyección. |

Bibliografía:

- García, P. (2016). *Cuerdas*. Madrid: Grupo Editorial Bruño, S. L.
- Gracián, A. (2009). *Carrapeto*. Madrid: Macmillan Iberia, S.A.
- Torrico, S. (2005). *Capercita Roja*. Madrid: Susaeta Ediciones, S.A.

Webgrafía:

- Escuela Taurina de Madrid “Marcial Lalanda”. Recuperado en 2017, febrero 3, de <<https://www.youtube.com/watch?v=SPwWut5DCpg>>.
- Madrileños por el mundo. Recuperado en 2017, febrero 3, de [https://www.bing.com/videos/search?q=+Madrileños+por+el+mundo+\(2016\)+Kenia+--+Telemadrid.&qpv=+Madrileños+por+el+mundo+\(2016\)+Kenia+--+Telemadrid.&view=detail&mid=A79627E4121ACCF3512AA79627E4121ACCF3512A&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3D%25ef%2583%2598%2BMadrile%25c3%25b1os%25](https://www.bing.com/videos/search?q=+Madrileños+por+el+mundo+(2016)+Kenia+--+Telemadrid.&qpv=+Madrileños+por+el+mundo+(2016)+Kenia+--+Telemadrid.&view=detail&mid=A79627E4121ACCF3512AA79627E4121ACCF3512A&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3D%25ef%2583%2598%2BMadrile%25c3%25b1os%25)
- Música “Amnesia”, Anahí. Recuperado en 2017, febrero 3, de <https://www.youtube.com/watch?v=ie1_T7O6oWc>.

- Música “Vine a buscarte” de Fonseca. Recuperado en 2017, febrero 2, de <<https://www.youtube.com/watch?v=7dpVyIyDwEo>>.
- Receta de Suquet de rape y gambas. Recuperado en 2017, febrero 3, de <<https://www.bing.com/videos/search?q=Receta+suquet+de+rape+y+gambas&view=detail&mid=2B9B2C1EFBA84D6470412B9B2C1EFBA84D647041&FORM=VIRE>>.
- Sevilla, la ciudad que enamora. Recuperado en 2017, febrero 3, de <<https://www.bing.com/videos/search?q=conocer+sevilla&&view=detail&mid=C7AD1DCC776AF666E733C7AD1DCC776AF666E733&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dconocer%2Bsevilla%26FORM%3DHDRSC3>>.
- Video “Heróis do Ultramar. Adeus até ao meu regresso”. Recuperado en 2017, febrero 3, de <<https://www.youtube.com/watch?v=w5SyBb4BvuM>>.

APÊNDICE 48 – Ficha de Trabajo 1: Club de Cine y Literatura Española

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo 2016/2017



CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

1. Escucha la música “Vine a buscarte”, de Fonseca, una segunda vez. Rellena los huecos con el Presente de Indicativo.

Nunca he dicho que te _____ (quedar)

Por temor a que te vayas

Ay, ay, ay

Tú te fuiste y ahora _____ (entender)

Que callar no _____ (llevar) a nada

Ay, ay, ay

Y en el techo de mi alma

_____ (tener) un hueco donde _____ (entrar) la lluvia

Y me _____ (mojar) el alma

Pocas cosas me _____ (dar) miedo

Y una de ellas _____ (ser) perder la luz

De tu mirada

Vine a buscarte por que yo _____ (soñar) contigo

Y no _____ (pensar) echarte al olvido esta vez

_____ (Ir) a amarrarme como un velero a tu boca Y

hasta que te _____ (volver) loca lo haré

_____ (ir) a llover sobre tu piel mojada

Hay un mapa de regreso

Sólo _____ (seguir) las señales

Ay, ay, ay

No hay amor que _____ (ser) perfecto

Y el cariño _____ (ser) lo que vale

Ay, ay, ay



Y en el techo de mi alma
 _____(tener) un hueco donde entra la lluvia
 Y me _____ (mojar) el alma
 Pocas cosas me (dar) miedo
 Y una de ellas _____ (ser) perder la luz
 De tu mirada
 Vine a buscarte por que yo _____ (soñar) contigo
 Y no _____(pensar) echarte al olvido esta vez
 _____(ir) a amarrarme como un velero a tu boca Y
 hasta que te _____(volver) loca lo haré
 _____(ir) a llover sobre tu piel mojada
 Sólo tú
 Y sólo yo
 Sabemos lo que el río _____(ir) arrastrando
 Y _____(ser) que yo sólo _____(querer) que tú _____(entender)
 Porque _____(ser) que te _____(querer) tanto
 Te _____(querer) tanto
 Vine a buscarte porque yo _____(soñar) contigo
 Y no _____(pensar) echarte al olvido esta vez
 _____(ir) a amarrarme como un velero a tu boca Y
 hasta que te _____(volver) loca lo haré
 Vine a buscarte
 Predecible como lluvia de abril
 Y así despacio tú llegaste hasta mí
 Te _____(tener)
 _____(ir) a amarrarme
 Pero promesas yo te _____(pensar) cumplir
 Si tú me _____(jurar) no olvidarte de mí
 Te _____(soñar)
 Vine a buscarte
 Predecible como lluvia de abril
 Y así despacio tú llegaste hasta mí
 Te _____(tener)
 Y junto a mí tú vas a vivir

_____ (ir) a amarrarme

Pero promesas yo te pienso cumplir

Si tú me juras no olvidarte de mi Te

sueño

Desde hace mucho es que te he querido

Vine a buscarte

Porque yo sueño contigo

Y no pienso echarte al olvido esta vez

Voy a amarrarme como un velero a tu boca

Y hasta que te vuelvas loca lo haré

Voy a llover sobre tu piel mojada...

APÊNDICE 49 – Resolución de la Ficha de Trabajo 1: Club de Cine y Literatura Española

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo 2016/2017



CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

1. Observa la letra completa de la canción y compárala con lo que escribiste en los huecos de la Ficha de Trabajo.

Nunca he dicho que te quedes
Por temor a que te vayas
Ay, ay, ay
Tú te fuiste y ahora entiendo
Que callar no lleva a nada
Ay, ay, ay
Y en el techo de mi alma
Tengo un hueco donde entra la lluvia
Y me moja el alma
Pocas cosas me dan miedo
Y una de ellas es perder la luz
De tu mirada
Vine a buscarte por que yo sueño contigo
Y no pienso echarte al olvido esta vez
Voy a amarrarme como un velero a tu boca
Y hasta que te vuelvas loca lo haré
Voy a llover sobre tu piel mojada
Hay un mapa de regreso
Sólo sigue las señales
Ay, ay, ay
No hay amor que sea perfecto
Y el cariño es lo que vale
Ay, ay, ay
Y en el techo de mi alma
Tengo un hueco donde entra la lluvia
Y me moja el alma
Pocas cosas me dan miedo



Y una de ellas es perder la luz
De tu mirada
Vine a buscarte por que yo sueño contigo
Y no pienso echarte al olvido esta vez
Voy a amarrarme como un velero a tu boca
Y hasta que te vuelvas loca lo haré
Voy a llover sobre tu piel mojada
Sólo tú
Y sólo yo
Sabemos lo que el río va arrastrando
Y es que yo sólo quiero que tú entendas
Porque es que te quiero tanto
Te quiero tanto
Vine a buscarte porque yo sueño contigo
Y no pienso echarte al olvido esta vez
Voy a amarrarme como un velero a tu boca
Y hasta que te vuelvas loca lo haré
Vine a buscarte
Predecible como lluvia de abril
Y así despacio tú llegaste hasta mí
Te tengo
Voy a amarrarme
Pero promesas yo te pienso cumplir
Si tú me juras no olvidarte de mí Te
sueño
Vine a buscarte
Predecible como lluvia de abril
Y así despacio tú llegaste hasta mí
Te tengo
Y junto a mí tú vas a vivir
Voy a amarrarme
Pero promesas yo te pienso cumplir
Si tú me juras no olvidarte de mi Te
sueño
Desde hace mucho es que te he querido
Vine a buscarte
Porque yo sueño contigo
Y no pienso echarte al olvido esta vez
Voy a amarrarme como un velero a tu boca
Y hasta que te vuelvas loca lo haré
Voy a llover sobre tu piel mojada...

APÊNDICE 50 – Ficha de Trabajo 2: Club de Cine y Literatura Española

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo 2016/2017



CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

1. Escucha la canción “Amnesia” de Anahí, una segunda vez y rellena los huecos.

Mi corazón _____
Mi pulso se _____
_____ un pesado equipaje
Recuerdos que _____

Tu _____ es una tormenta
Que arrasa con _____ alegría
Soy una _____ seca
_____ una rama _____

Y lo más triste de todo
Es _____ que mis labios tus besos _____
Lo más triste de todo
Es que no _____, no _____, te vas y me _____

Como si me _____ amado
Y mi nombre se _____
Como si una vez me hubieras escrito
Y tu _____ me hubiera _____

Como si tu cuerpo _____
Toda la memoria _____
Como si _____ la puerta
Y se te _____ la vida

¿_____ de _____ te habrá curado?
Y _____ de anestesia
Como si _____...

Oh-oh

Oh-oh-oh

Te _____ en sombras de noche

Te _____ en pena de día

Si me levanto del _____

Tu voz retoma y me _____

Y lo más triste de todo

Es aceptar que _____ tus besos mendigan

Lo _____ triste de todo

Es que no _____, no _____, te vas y me _____

Como si me _____ amado

Y mi nombre se _____

Como si una vez me hubieras escrito

Y tu _____ me hubiera _____

Como si tu cuerpo _____

Toda la memoria _____

Como si _____ la puerta

Y se te _____ la vida

¿ _____ de _____ te habrá curado?

Y _____ de anestesia

Como si _____...

Oh-oh

¡Oh-oh!

Oh-oh-oh

¡Oh-oh-oh!

Retirado de <https://m.letras.mus.br>>Anahí

APÊNDICE 51 – Resolución de la Ficha de Trabajo 2: Club de Cine y Literatura Española

Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz



CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

Año letivo 2016/2017

1. Observa la letra completa de la canción y compárala con lo que escribiste en los huecos de la Ficha de Trabajo.

Mi corazón se deshace Mi
pulso se desanima Cargo
un pesado equipaje
Recuerdos que contaminan

Tu ausencia es una tormenta
Que arrasa con mi alegría
Soy una lágrima seca
Soy una rama caída

Y lo más triste de todo
Es aceptar que mis labios tus besos mendigan
Lo más triste de todo
Es que no vuelves, no vuelves, te vas y me olvidas

Como si me hubieras amado
Y mi nombre se hubiera borrado
Como si una vez me hubieras escrito
Y tu pluma me hubiera tachado

Como si tu cuerpo tuviera
Toda la memoria vacía
Como si cruzaras la puerta
Y se te cerrara la vida

¿Quién de mí te habrá curado?
Y embriagado de anestesia
Como si tuvieras...

Amnesia

Oh-oh

Amnesia

Oh-oh-

oh

Te pienso en sombras de noche

Te sueño en pena de día

Si me levanto del suelo

Tu voz retoma y me inclina

Y lo más triste de todo

Es aceptar que mis labios tus besos mendigan

Lo más triste de todo

Es que no vuelves, no vuelves, te vas y me olvidas

Como si me hubieras amado

Y mi nombre se hubiera borrado

Como si una vez me hubieras escrito

Y tu pluma me hubiera tachado

Como si tu cuerpo tuviera

Toda la memoria vacía

Como si cruzaras la puerta

Y se te cerrara la vida

¿Quién de mí te habrá curado?

Y embriagado de anestesia

Como si tuvieras...

Amnesia

Oh-oh

Amnesia

¡Oh-oh!

Amnesia

Oh-oh-oh

Amnesia

¡Oh-oh-oh!

Retirado de <https://m.letras.mus.br>>Anahí.

APÊNDICE 52 – *PowerPoint 1: Club de Cine y Literatura Española*

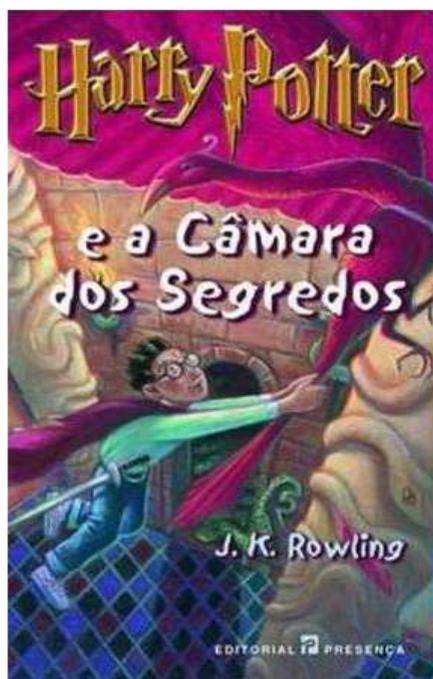
Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017









Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017





Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017

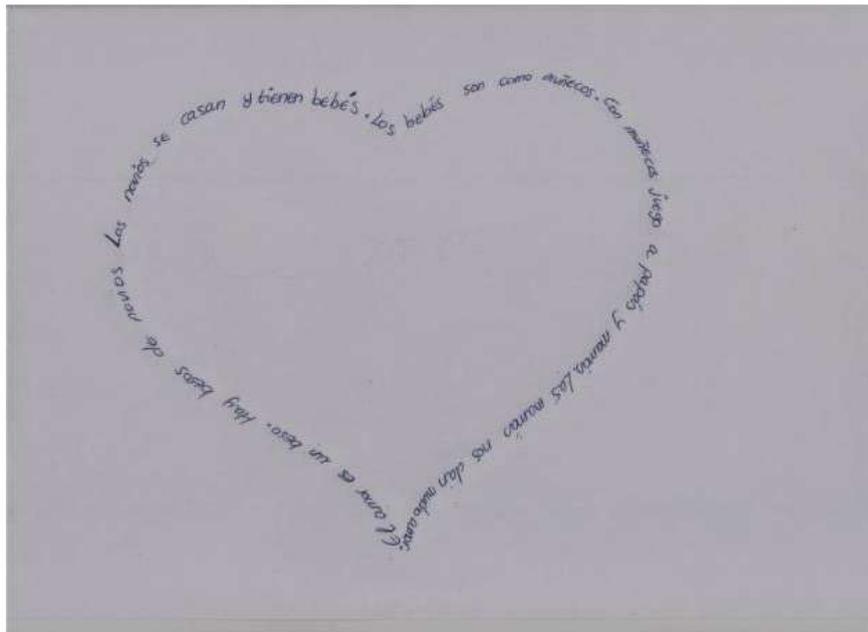




Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017





Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017

**‘La muerte es algo que no
debemos temer porque, mientras
somos, la muerte no es y cuando
la muerte es, nosotros no somos.’**

Antonio Machado

www.frasespedia.com



Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017





Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017



APÊNDICE 53 – *Cuestionario final: Club de Cine y Literatura Española*



Escola Secundária/ 3 Rainha Santa Isabel de Estremoz
Ano letivo 2016/2017

CLUB DE CINE Y LITERATURA ESPAÑOLA

CUESTIONÁRIO FINAL

Nombre: _____
Año: _____ Clase: _____ Fecha: __/__/____

1 – ¿Las sesiones impartidas coincidieron con tus expectativas? ¿Porqué?

2 – ¿Qué piensas que se podría mejorar para que te sentieras más motivado (a) ?

3 - ¿Qué más gustarias de haber hecho en el “Club”?

1

APÊNDICE 54 – Foto referente à Sessão de Leitura



APÊNDICE 55 – Foto referente à Semana da Leitura

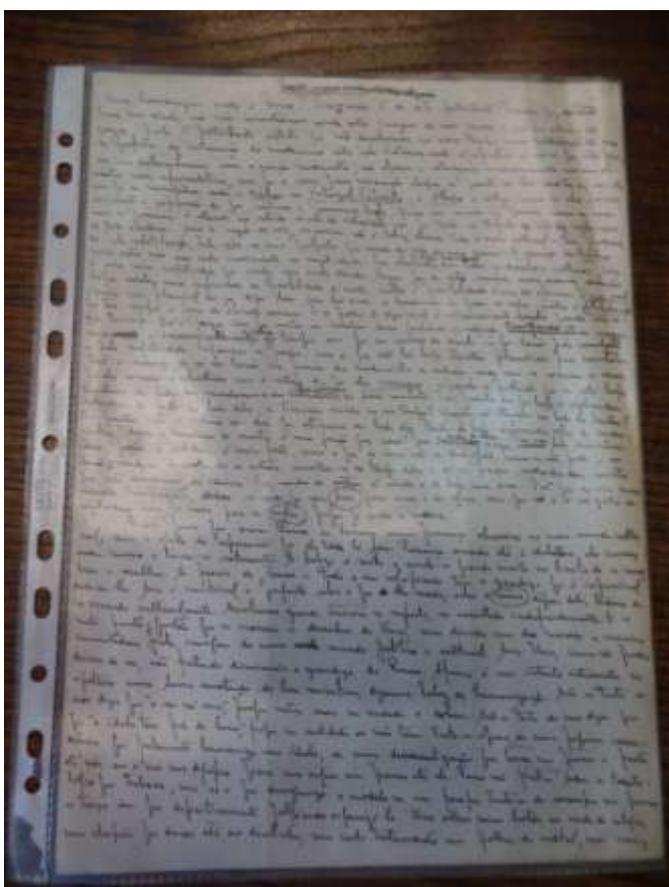


APÊNDICE 56 – Visita de Estudo a Gouveia: Museu do Pão

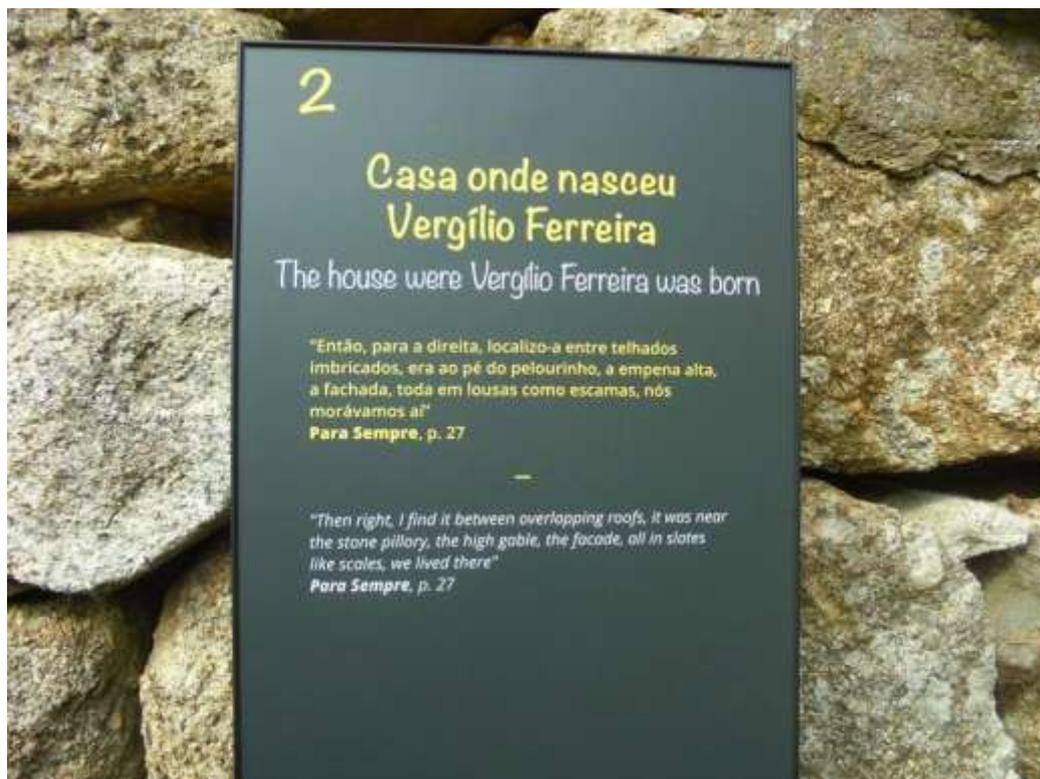




APÊNDICE 57 – Visita de Estudo a Gouveia: Biblioteca Vergílio Ferreira e Manuscrito de Vergílio Ferreira



APÊNDICE 58 – Visita de Estudo a Gouveia: Casa de Vergílio Ferreira



APÊNDICE 59 – Visita de Estudo a Melo: *Roteiro Vergiliano*



