



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Relatório de Estágio
Novas Propostas do Ensino do CEL: Reflexões e Dimensão
Crítica da Prática Pedagógica em Português e Espanhol

Alexandra Apolinário Estêvão

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

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã, junho de 2013

Agradecimentos

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”.

Rubem Alves

Antes de tudo e de todos, agradeço aos meus pais e à minha irmã por sempre me terem incentivado a seguir o meu sonho, por me proporcionarem a oportunidade de o concretizar e por nunca terem deixado de acreditar em mim. Ao Pedro, por estar ao meu lado ao longo deste extenso e árduo caminho, pela paciência e compreensão e pela força que sempre me deu, sobretudo nos momentos menos bons.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam desde a licenciatura, em especial, ao meu orientador, o Prof. Doutor Paulo Osório e ao professor supervisor, o Prof. Doutor Francisco Fidalgo, pelas críticas, sempre construtivas, pela ajuda, pelo apoio, pela disponibilidade e por tudo o que sabiamente me ensinaram.

Um agradecimento especial às professoras orientadoras, a Dr.^a Maria Celeste Nunes e a Dr.^a Sandra Espírito Santo, por me terem guiado e apoiado neste longo percurso, pela constante disponibilidade e por todos os importantes saberes que me transmitiram. Um obrigado também à direção da Escola Secundária Campos Melo por me ter proporcionado a oportunidade de desenvolver o meu estágio nesta tão conceituada instituição e a toda a comunidade escolar por tão bem me ter recebido.

Por último, agradeço às minhas colegas de estágio, Rita Proença, Lúcia Soeiro e Adelaide Pinto, pela amizade, pelo apoio, pela partilha de experiências e pelo companheirismo.

Resumo

Centrando o nosso foco na importância da gramática no ensino da língua materna e das línguas estrangeiras, nomeadamente nas repercussões positivas que acreditamos que o trabalho desta competência terá na aprendizagem destas línguas, analisar-se-á, num primeiro momento deste relatório, o papel e o relevo que os textos programáticos e que os manuais escolares concedem ao conhecimento explícito da língua na aula de Português do 8º ano e à competência linguística na aula de Espanhol do 10º ano. Na sequência desta análise, comentar-se-á também o estatuto e funções que os manuais detêm, atualmente, nas escolas portuguesas. Para encerrar esta primeira fase, apresentar-se-ão duas propostas de abordagem de conteúdos gramaticais na aula de Português do 8º ano e de Espanhol do 10º ano, propostas estas que seguem as diretrizes dos programas das disciplinas em questão. Num segundo momento, diretamente relacionado com o estágio pedagógico - realizado na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã, no ano letivo 2012/2013 - passar-se-á à reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do mesmo - nomeadamente acerca dos métodos, materiais, atividades e resultados - e à contextualização deste, através da caracterização da escola e das turmas com as quais se trabalhou e da descrição das atividades dinamizadas e nas quais se participou ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: Gramática, CEL, Competência Linguística, Documentos orientadores, Manuais, Prática pedagógica.

Resumen

Centrando nuestras atenciones en la importancia de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, sobre todo en las repercusiones positivas que creemos que el trabajo de esta competencia tendrá en el aprendizaje de esas lenguas, se analizará, en una primera parte de esta disertación, el papel y el relieve que los Programas y los libros de texto atribuyen al conocimiento explícito de la lengua en la clase de Portugués del 2º de ESO y a la competencia lingüística en la clase de Español del 4º de ESO. En este sentido, comentaremos también el estatuto y las funciones que los libros de texto poseen, actualmente, en las escuelas portuguesas. Para terminar esta primera parte, se presentarán dos propuestas de explotación de contenidos gramaticales en la clase de Portugués del 2º de ESO y de Español del 4º de ESO, que cumplen las directrices de los respectivos Programas. En la segunda parte, directamente relacionada con las prácticas - realizadas en la *Escola Secundária Campos Melo*, en Covilhã, en el curso 2012/2013 - además de la reflexión crítica sobre las clases impartidas - sus métodos, materiales, actividades y resultados - se caracterizará el instituto y los grupos a los que se han impartido clases y se describirán las actividades organizadas y en las que se ha participado a lo largo de las prácticas.

Palabras clave: Gramática, CEL, Competencia Lingüística, Programas, Libros de texto, Prácticas.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. O Papel do CEL na Aula de Português do 8º ano	3
1.1. O que nos dizem os programas	14
1.2. O que nos dizem os manuais	27
Capítulo 2. O papel da Competência Linguística na Aula de Espanhol do 10º ano	45
2.1. O que nos dizem os programas	47
2.2. O que nos dizem os manuais	54
Capítulo 3. Reflexão à Prática Pedagógica	70
3.1. Português	70
3.2. Espanhol	80
Capítulo 4. Envolvimento na Escola	90
4.1. Contextualização e caracterização da escola	90
4.2. Caracterização das turmas	91
4.3. Atividades	93
4.3.1. <i>Día de la Hispanidad</i>	93
4.3.2. Encontro com a Poesia	94
4.3.3. Jantar de Natal	95
4.3.4. <i>Peddy paper</i>	96
4.3.5. Visita ao Lar de S. José	96
4.3.6. Comunidade de leitores	97
4.3.7. Palestra do Professor Doutor Paulo Osório	97
4.3.8. Filhos leem para os pais	98
4.3.9. Jantar temático	98
4.3.10. Cozinha divertida	99
Considerações finais	100
Bibliografia	101
Anexos	108

Lista de figuras

Figura 1 - Ficha informativa do manual <i>(Para)Textos</i> da Porto Editora (primeira parte).	35
Figura 2 - Ficha informativa do manual <i>(Para)Textos</i> da Porto Editora (segunda parte).	36
Figura 3 - Capa e primeiro diapositivo (parte I).	38
Figura 4 - Primeiro diapositivo (parte II).	38
Figura 5 - Primeiro diapositivo (parte III).	39
Figura 6 - Primeiro diapositivo (parte IV).	39
Figura 7 - Primeiro diapositivo (parte V).	39
Figura 8 - Segundo diapositivo (parte I).	40
Figura 9 - Segundo diapositivo (parte II).	40
Figura 10 - Segundo diapositivo (parte III).	40
Figura 11 - Segundo diapositivo (parte IV).	41
Figura 12 - Ficha informativa da Voz Passiva e Complemento Agente da Passiva.	42
Figura 13 - Exercício 1 <i>Escola Virtual</i> .	42
Figura 14 - Exercício 2 <i>Escola Virtual</i> .	43
Figura 15 - Exercício 3 <i>Escola Virtual</i> .	43
Figura 16 - Exercícios 4 e 5 <i>Escola Virtual</i> .	43
Figura 17 - Excerto do manual <i>Prisma Comienza</i> (p. 53).	60
Figura 18 - Excerto do manual <i>Prisma Comienza</i> (p. 132).	61
Figura 19 - Exercício introdutório do <i>Gerundio</i> .	63
Figura 20 - Exercício de descoberta de alguns <i>gerundios irregulares</i> .	63
Figura 21 - Ficha informativa (parte I).	64
Figura 22 - Exercício 3.10. da página 97 do manual <i>Prisma Comienza</i> .	65
Figura 23 - Exercício 1.3.1. da página 93 do manual <i>Prisma Comienza</i> .	65
Figura 24 - Ficha informativa (parte II).	66

Figura 25 - Exercício de treino das <i>perífrasis estar + gerundio y seguir + gerundio</i> .	67
Figura 26 - Exercício final.	68
Figura 27 - Escola Secundária Campos Melo.	90
Figura 28 - Cartaz do <i>Día de la Hispanidad</i> .	93
Figura 29 - Ementa do <i>Día de la Hispanidad</i> .	93
Figura 30 - Núcleo de estágio de Português/Espanhol no jogo cultural.	93
Figura 31 - Jogo cultural.	93
Figura 32 - Apresentadores do Encontro com a Poesia.	95
Figura 33 - Participantes do Encontro com a poesia.	95
Figura 34 - Núcleo de Estágio de Português no jantar de Natal.	95
Figura 35 - Núcleo de Estágio de Espanhol no jantar de Natal.	95
Figura 36 - Posto 4 do <i>Peddy Paper</i> “Conhece a tua cidade” (parte I).	96
Figura 37 - Posto 4 do <i>Peddy Paper</i> “Conhece a tua cidade” (parte II).	96
Figura 38 - Janeiras no Lar de S. José (parte I).	96
Figura 39 - Janeiras no Lar de S. José (parte II).	96
Figura 40 - Capa do livro <i>O Homem que Plantava Árvores</i> .	97
Figura 41 - Comunidade de leitores.	97
Figura 42 - Palestra “O Conhecimento Explícito da Língua: a Anáfora e a Modalidade”.	97
Figura 43 - Prof. Doutor Paulo Osório.	97
Figura 44 - Prof. Doutora Graça Sardinha e Prof. Doutor Paulo Osório.	97
Figura 45 - Apresentação de um contrato de leitura.	98
Figura 46 - Apresentação de um texto argumentativo.	98
Figura 47 - Núcleo de Estágio de Português/Espanhol no Jantar temático “O Modernismo”.	98
Figura 48 - Jantar temático “O Modernismo”.	98
Figura 49 - Preparação de bolachas de chocolate.	99
Figura 50 - Bolachas de manteiga e bolos de coco preparados na cozinha divertida.	99
Figura 51 - Preparação de bolachas de manteiga.	99

Lista de tabelas

Tabela 1 - Funcionamento da Língua *versus* Conhecimento Explícito da Língua (Costa *et al*, 2010: 12). 19

Tabela 2 - O CEL no manual (*Para*)*Textos* e no programa de Português de 2009. 31

Tabela 3 - Os conteúdos linguísticos no *Prisma Comienza* e no Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano. 56

Introdução

O presente relatório pretende refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio nas disciplinas de Português e de Espanhol, realizado no ano letivo 2012/2013, na Escola Secundária Campos Melo, situada na cidade da Covilhã. Além desta reflexão, centraremos ainda a nossa atenção na área da gramática e na importante repercussão que acreditamos que o trabalho sobre ela tem, quer na língua materna, quer na língua estrangeira, no caso, o Português e o Espanhol, respetivamente. Neste sentido, analisar-se-á o papel e a importância que tanto os Programas das referidas disciplinas, como os manuais escolares atribuem à gramática.

Posto isto, além ter como objetivo refletir sobre a prática pedagógica e descrever o contexto em que esta decorreu, este trabalho, centrado na gramática (denominada como *Conhecimento Explícito da Língua* no Português e como *Competência Linguística* no Espanhol), apresenta uma série de outros objetivos relacionados com esta área, a saber: refletir sobre o papel do conhecimento explícito da língua (CEL) nas aulas de Português (língua materna); refletir sobre o papel da competência linguística nas aulas de Espanhol (língua estrangeira); analisar o que os textos programáticos estabelecem relativamente ao CEL no 8º ano e à competência linguística no 10º ano (iniciação); refletir sobre o estatuto e funções que os manuais escolares têm atualmente nas escolas portuguesas; analisar em que medida os manuais de Português do 8º ano e de Espanhol do 10º ano estão de acordo com as diretrizes dos respetivos textos programáticos; e apresentar propostas de abordagem dos conteúdos de CEL e linguísticos e refletir acerca das mesmas.

Posto isto, quanto à orgânica, este relatório encontra-se dividido em quatro partes, duas delas centradas sobretudo na gramática nas aulas de Português e de Espanhol e as restantes mais relacionadas com a prática pedagógica. Desta forma, no primeiro capítulo, intitulado “O Papel do CEL na Aula de Português do 8º ano”, abordar-se-á, além do importante papel desta competência nas aulas de Língua Portuguesa (língua materna), aquilo que o Programa de Português do Ensino Básico estabelece acerca do CEL, e se o manual adotado na escola, para o ano em estudo, segue ou não as diretrizes deste documento regulador. Na sequência do estudo do manual, comentar-se-á também o seu estatuto nas escolas portuguesas. A análise destes dois instrumentos - o programa e o manual - permitirá ainda aferir o papel e a importância que cada um deles concede à competência em análise. Ainda no primeiro capítulo apresentar-se-á uma proposta de abordagem do CEL na aula de Português do 8º ano, que vai ao encontro das diretrizes do respetivo programa. No segundo capítulo - que apresenta uma estrutura similar ao primeiro - denominado “O Papel da Competência Linguística na Aula de Espanhol do 10º ano”, abordar-se-á, além do importante papel desta nas aulas de Espanhol (língua estrangeira), aquilo que o Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano estabelece em relação a esta competência, e se o manual adotado na escola, para o 10º ano (iniciação), cumpre as diretrizes deste texto programático.

Esta análise permitirá aferir o papel e o relevo que tanto o programa, como o manual concedem à competência linguística. No final deste segundo capítulo apresentar-se-á ainda uma proposta de abordagem dos conteúdos linguísticos na aula de Espanhol do 10º ano, que se mostra de acordo com o estipulado no programa da disciplina. Por sua vez, no terceiro capítulo, intitulado “Reflexão à Prática Pedagógica”, refletir-se-á sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio, quer a Português, quer a Espanhol, nomeadamente sobre os objetivos, métodos, materiais e resultados de dez aulas que serão apresentadas. Para terminar, no quarto capítulo, denominado “Envolvimento na escola”, realizar-se-á uma contextualização do estágio e caracterização da escola onde este decorreu, uma caracterização das turmas com as quais se trabalhou, e ainda, uma descrição das atividades dinamizadas ou nas quais participou o Núcleo de Estágio de Português/Espanhol.

Capítulo 1

O Papel do CEL na Aula de Português do 8º ano

Antes de iniciar a reflexão acerca do papel do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) na aula de Língua Portuguesa (língua materna), importa fazer algumas contextualizações. Para tal, comecemos por esclarecer os conceitos de *Língua*, *Língua Materna*, *Gramática* e *Conhecimento Explícito da Língua*.

Principiando pelo conceito de *língua*, cabe, desde já, ressaltar a definição apresentada por Ferdinand de Saussure, um nome incontornável no que a este conceito diz respeito. No entender deste autor, a *língua* “É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade.” (1986: 34). Saussure esclarece ainda que “a língua é uma coisa adquirida e convencional” (1986: 35), por oposição à linguagem, considerada uma faculdade inata. Por outras palavras, no entender do referido autor, a *língua* é uma concretização da linguagem, estimulada e auxiliada por um contexto social. Numa perspetiva idêntica encontramos também a definição apresentada por Eugenio Coseriu, que considera a *língua* uma concretização, “segundo uma técnica determinada e historicamente condicionada” (1977: 16), da linguagem. Apresentando uma definição de *língua* um pouco mais ampla, mas não distinta das supracitadas, surgem Celso Cunha e Lindley Cintra na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*:

“língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência da colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” (2005: 1)

Posto isto, conclui-se que a *língua* é um elemento de identidade cultural (Silva, 2008) visto ser um “produto social”, adquirido. Sendo a *língua* uma “aquisição”, importa então acrescentar que a primeira língua adquirida por um indivíduo é denominada de *língua materna*. Todavia, este parece não ser um conceito unívoco, tal como refere Ançã (1999). A autora ressalta que a definição de língua materna pode ser ambígua, quer em contextos monolíngues, quer em contextos plurilíngues e corrobora este facto baseando-se em três outros autores. O primeiro, R. Kochmann (1982), apresenta em relação à definição de língua materna três semas:

“o *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala

manifesta um *sentimento* de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.” (Ançã, 1999: para.7)

No entender deste autor, a língua materna pode corresponder ou à língua falada pelos pais, ou à língua falada no país onde o falante nasceu e vive, ou ainda à língua em relação à qual o falante demonstra um maior “sentimento de posse”. Segundo Ançã, também W. Mackey (1992) defende esta ideia, ao propor “três critérios para definição da lexia língua materna [...]: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida [...], *domínio*, a língua que se domina melhor [...], *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico [...]” (Ançã, 1999: para.8). A autora, Maria Helena Ançã, refere ainda um terceiro nome, L. Dabène (1994), que fala de uma “*verdadeira constelação de noções*” associadas ao conceito de *língua materna*:

(i) *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. (Ançã, 1999: para.9)

Todavia, apesar de Ançã ressaltar esta dificuldade em definir concretamente *língua materna*, numa perspetiva menos intrincada esta pode ser definida como a primeira língua aprendida por uma criança, assimilada de forma espontânea, normalmente através do contacto com os pais. Frequentemente ocorre que esta primeira língua aprendida em casa seja também a língua da comunidade. É desde a perspetiva da comunidade, que Duarte define também *língua materna*, afirmando que a língua materna de uma comunidade linguística é aquela “que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem” (2000: 15).

Esclarecidos os conceitos de *língua* e *língua materna*, vejamos agora, e de um modo mais detalhado, o conceito de *gramática*. Todavia, antes de apresentar as definições constantes em alguns dicionários de referência, comecemos por referir que este vocábulo deriva do grego “*grammatiké [tékhne]*, «a arte relativa às letras»” (Costa & Melo, 2008: 856), tendo entrado na nossa língua pelo latim “*Grammatīca* [...] ‘arte de ler e escrever’” (Casteleiro, 2001: 1923). Pegando no significado do étimo latino, importa desde já ressaltar que este remete para uma das mais comuns definições apontadas à gramática - “arte de bem escrever e falar” (Costa & Melo, 2006: 856), “Uso correto ou o bom uso de uma língua, tanto escrita como falada.” (Casteleiro, 2001: 1923), ou ainda, “Conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correcto da língua escrita e falada” (Houaiss *et alii*, 2003: 1913). Contudo, indo um pouco além destas definições baseadas numa vertente mais normativa da gramática, portanto, menos amplas, comecemos pela definição apresentada pelo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia de Ciências de Lisboa:

“1. Ling. Descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia, e a sintaxe de uma língua; o sistema de regras que actuam na

construção de frases dessa língua. [...] 2. Manual, compêndio que contém regras de funcionamento morfológicas e sintáticas de uma língua, descrevendo e classificando morfológica e sintaticamente os elementos de frases ou de sintagmas. [...]” (Casteleiro, 2001: 1923).

Apresentando uma noção não muito distinta da supracitada, surge o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* que, além do acima referido - “Conjunto de prescrições [...]” - define a gramática tradicional como o “tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua (ficando de fora, portanto, a fonética e a semântica)”. Este dicionário acrescenta ainda outras definições, tais como:

“3. Livro, manual, tratado de gramática [...]. 4. LING em linguística descritiva, estudo objectivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem e caracterizam o sistema de uma língua [...]” (Houaiss *et alii*, 2003: 1913).

Verifica-se, nos dois conceitos acima apresentados, que *gramática* corresponde também ao manual no qual constam as regras do funcionamento da língua. Este mesmo sentido da *gramática* pode ainda encontrar-se no *Dicionário da Língua Portuguesa* - “livro que contém os princípios e as normas da organização e funcionamento da língua” (Costa & Melo, 2006: 856) - e no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* - “livro em que se expõem e se explicam as regras da linguagem (Figueiredo, 1996: 1290). Os dois dicionários citados definem também *gramática* como “1 disciplina linguística que estuda a organização e o funcionamento de uma língua; 2 conjunto de normas e convenções que regulam o funcionamento de um sistema semiótico; [...] 4 ensino da língua” (Costa & Melo, 2006: 856) e como “Estudo ou tratado dos factos da linguagem falada e escrita e das leis naturais que a regulam” (Figueiredo, 1996: 1290), respetivamente. Apresentando uma grande semelhança a esta última definição citada encontramos a fornecida pelo *Dicionário da Gramática da Língua Portuguesa* (2003: 138): “Estudo sistematizado dos factos da linguagem, falada e escrita, e das leis naturais que a regulam”. Além dos conceitos citados, quer o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, quer o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* apresentam ainda as diferentes áreas da gramática - gramática comparada, generativa, normativa, transformacional, descritiva, entre outras - definindo cada uma delas.

Vistos os conceitos de *gramática* constantes em diversos dicionários da Língua Portuguesa, vejamos agora a *gramática* desde o ponto de vista de alguns autores, citados por Rui Vieira de Castro (1995). Começando pelas noções mais simples, *gramática* é definida por Vasconcelos como o “[...] estudo e tratado dos factos [da] linguagem [falada] e das leis naturais que a regulam [...]” (cit. por Castro, 1995: 273). Conforme refere Castro, esta é uma definição em que a vertente normativa está ausente. Precisamente nesta linha de ausência do teor normativo, surgem também as definições de Gomes - “A gramática [...] estuda as leis que regulam a língua portuguesa, quer falada quer escrita” (cit. por Castro, 1995: 273) - e de P. Castro - “[Gramática é] o tratado das regras da língua portuguesa” (cit. por Castro, 1995:

273). Partindo agora para definições mais complexas, uma vez que nas três acima expostas a gramática é somente apresentada como a que formula e estuda as regras da Língua Portuguesa (Castro, 1995), comecemos pela definição de C. Figueiredo, considerada por Castro (1995) como “ambivalente”:

“Gramática é a arte de exprimir o pensamento por meio da palavra falada ou escrita, e segundo as regras deduzidas da prática legítima ou autorizada; ou, antes, a exposição metódica dos factos da linguagem” (cit. por Castro, 1995: 274).

Com efeito, enquanto que num primeiro valor a *gramática* é encarada como uma técnica que permite uma atitude cognitiva - expressar o pensamento - através da oralidade ou escrita, e baseada nas regras da língua; já num segundo sentido, a *gramática* é vista como uma “prática discursiva” cujo objetivo é sistematizar os factos da linguagem (Castro, 1995). Uma outra definição apresentada por Castro (1995) é a de P. Tavares que, ao afirmar que “A *Gramática Portuguesa* contém [...] as regras que deve observar quem pretenda falar e escrever a língua portuguesa segundo a prática dos que a bem falam e escrevem” (cit. por Castro, 1995: 274), remete para uma vertente normativa da *gramática*, na medida em que a define como aquela que estabelece as regras de escrever e falar corretamente tendo como referência os bons autores. Ainda nesta vertente normativa, resta destacar a definição de Figueiredo *et al.* apresentada por Castro (1995): “A gramática de uma língua estabelece as normas da expressão verbal, estudando as palavras e a correta construção ou estrutura da frase” (cit. por Castro, 1995: 275). Para concluir, importa apenas notar que nenhuma das definições agora apresentadas sustenta uma visão tão ampla da *gramática* como as propostas pelos dicionários supracitados.

Definida a *gramática* desde diversos pontos de vista, importa agora notar que, no que diz respeito ao seu ensino, este vocábulo foi substituído, nas últimas décadas, pelo conceito de *funcionamento da língua*¹ que, mais recentemente foi também “destronado” pelo chamado *conhecimento explícito da língua* (CEL). Com efeito, sendo este o conceito atual, é de ressaltar que “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 31). Por outras palavras, trata-se da explicitação formal do conhecimento inconsciente, informal e/ou intuitivo que os alunos já possuem sobre a língua.

Esclarecidos os conceitos de *língua*, *língua materna* e *gramática* e definido o CEL, vejamos agora o papel deste na aula de Português (língua materna) - sendo que no que se refere especificamente ao 8º ano tratar-se-á no ponto seguinte - dando assim início à reflexão que nos propomos empreender. Deste modo, comecemos esta reflexão por salientar que, desde há uns anos, tem sido comum questionar-se a utilidade do conhecimento explícito da língua/conhecimento gramatical na aula de Português. De facto, como refere Vilela, o

¹ A substituição do conceito de *gramática* pelo conceito de *funcionamento da língua* e deste pelo conceito de *conhecimento explícito da língua* será abordada com mais detenção no ponto 1.1..

conhecimento gramatical não ajuda “diretamente a resolver os problemas da vida humana como acontece com muitas ciências naturais [...]. Daí ser muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da gramática e do seu ensino” (1993: 143).

Assim, apesar da história nos mostrar que o ensino da gramática constituiu o cerne das aulas de língua materna durante séculos (Duarte, 2000), verificou-se nos últimos anos/décadas uma inversão desta situação, inversão esta corroborada por autoras como Inês Duarte, que afirma que o ensino gramatical “sofreu nas últimas décadas em Portugal uma significativa diminuição de espaço e de peso.” (2000: 55) e Maria Cristina Vieira da Silva, que ressalta que “o ensino da gramática foi perdendo lugar nas aulas de língua materna, em detrimento das outras competências” (2008: 89). Duarte (2000) aponta ainda as quatro razões que considera que despoletaram esta subalternização da gramática, nomeadamente o facto dos alunos não gostarem de gramática; a influência do método comunicativo em que se baseia o processo ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras; a fraca qualidade das gramáticas pedagógicas; e a insegurança gerada pela ausência de uniformização na terminologia gramatical. Também Silva (2008) se refere à uniformização terminológica, mas enquanto solução para colmatar o afastamento do CEL das aulas de língua materna, acrescentando ainda três outras soluções: a melhoria da formação inicial dos docentes; a adequação das metodologias do ensino da gramática, nomeadamente através de um processo de descoberta progressiva e não de memorização; e a articulação dos conteúdos gramaticais com as restantes competências.

Contudo, independentemente das razões do afastamento do CEL e das soluções para esta situação, importa sobretudo sublinhar as consequências deste facto, uma vez que a subalternização do ensino gramatical parece ter-se repercutido negativamente nos resultados da disciplina de Português, originando um défice no desempenho linguístico dos alunos. A este propósito, Silva (2008: 89) refere que:

“[...] o reconhecimento de que a qualidade do uso oral e escrito da língua atingiu níveis deficitários permite-nos, hoje em dia, questionar, com renovada convicção, o abandono a que foi votada a competência do funcionamento explícito da língua, abandono esse que certamente contribui para alguns (ab)usos da língua.”

Porém, não só esta autora nos dá conta do “abandono” do CEL nas aulas de língua materna e das suas nocivas consequências. Também no entender de Monteiro (1999: 166) existe uma relação entre o “abaixamento da competência linguística dos discentes (nos planos da oralidade e da escrita) [...] com a estranha ignorância da Gramática que a maioria deles revela”. Posto isto, torna-se evidente que a negligência a que o CEL foi votado na aula de Português se reflete negativamente na proficiência linguística (neste caso na falta dela) dos alunos. Corroborando esta situação surge ainda Inês Duarte, um nome incontornável no que a esta problemática diz respeito. No seu texto “Algumas boas razões para ensinar gramática”, a autora não só se refere à subalternização do CEL como um “equivoco de consequências dramáticas” (1998: 110), na medida em que considera impossível que os alunos

atinjam os níveis de desempenho na expressão e compreensão escrita e oral sem um ensino formal da língua, como vai mais além no que toca às consequências nefastas deste facto, concretizando-as e exemplificando-as:

“Mas o que importa [...] é avaliar os custos que esta moda pedagógica tem relativamente às aprendizagens dos alunos.

Alguns desses custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador. A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (por exemplo, não sabe escutar exposições longas, conferências ou debates, tendo dificuldade em seguir o fio condutor dos mesmos), nem do ponto de vista de expressão (por exemplo, tem dificuldade em expor com clareza as suas dúvidas, não consegue fazer apresentações orais aceitáveis). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas.

Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, [...] desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, autocorreção e aperfeiçoamento do texto.” (Duarte, 1998:111)

Este cenário leva-nos a concluir que conhecer explicitamente a língua é uma condição fulcral para o sucesso escolar dos alunos, de tal forma que o insucesso que hoje se verifica é um problema já diagnosticado pelos autores supracitados. De facto, as consequências do afastamento do CEL no desempenho linguístico dos discentes são ainda perceptíveis se analisarmos os resultados escolares em Língua Portuguesa e Português nos Exames Nacionais. Segundo os últimos relatórios do GAVE, relativos aos anos de 2010 e 2011, a média nacional no 3º ciclo foi de 56,9% e 51,4%, respetivamente. Quanto ao ensino secundário, os resultados não são mais animadores, visto que as médias foram de 11,0 valores em 2010 e 9,6 valores em 2011. Deste modo, torna-se evidente que o rendimento dos alunos na língua materna não só é baixo, como ainda diminuiu de 2010 para 2011. Além dos resultados nacionais, o fraco rendimento dos alunos portugueses na língua materna está ainda patente em estudos internacionais, como o *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Nas duas avaliações realizadas aos alunos portugueses no domínio da Literacia de Leitura², nos anos 2000 e 2009, os resultados colocam o nosso país no vigésimo quinto lugar, em vinte e sete países e no vigésimo primeiro lugar, em trinta e três países, respetivamente (GAVE, 2009). Posto isto, apesar da evolução registada, os alunos portugueses continuam a apresentar resultados pouco satisfatórios. Assim sendo, quer os resultados dos Exames Nacionais, quer do *PISA* evidenciam o fraco desempenho dos alunos ao nível da compreensão e expressão escrita, corroborando o défice linguístico diagnosticado pelos autores supracitados, que defendem decorrer do afastamento do CEL no ensino da língua materna.

² A Literacia de Leitura é definida pelo PISA como “a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (GAVE, 2009:6).

Todas as consequências acima reportadas corroboram a importância e utilidade do estudo do CEL nas aulas de Português, dado que, e citando António Carvalho da Silva, “aprender uma língua é também, em larga medida, saber gramática, não só como um fim em si mesmo, mas até como meio para a aquisição das diferentes competências verbais” (2006: 94). Precisamente neste sentido afirma Vilela que ensinar Português é, entre muitas outras coisas, ensinar a “tomar consciência do funcionamento da língua” (1995: 259). Com efeito, rematamos com as palavras de Nogueira (1985): “pôr em causa o ensino da gramática seria o mesmo que pôr em causa o próprio ensino da língua” (cit. por Silva, 2006: 97).

Considerando o que até aqui foi comentado, que o CEL influencia a aprendizagem da língua materna, isto é, partindo do princípio que, como refere Prista (1992), “o trabalho sobre a língua forçosamente terá reflexos nas aptidões de *uso da língua*” (cit. por Silva, 2006), importa agora explicitar qual a razão desta relação, isto é, o porquê da importância do CEL no ensino da língua materna. Em primeiro lugar, e de uma maneira geral, conforme refere Silva, autores como Castro e Lomas atribuem ao CEL importantes funções “nos usos bem sucedidos da língua [...] e na organização do próprio pensamento” (2006: VI). Especificamente Castro refere que a gramática ensina “a combinar as palavras, para a expressão do pensamento ou formação do discurso” (Castro, 1995: 385). Também Santos (2001) tece considerações nesta direção, advogando que a:

“aprendizagem do Português como língua materna, [...] requer o ensino sistemático, regular e explícito [...] da língua, com as suas regras e as suas regularidades [...] como instrumento para aceder à informação, como meio de expressão, como suporte do pensamento [...]” (cit. por Silva, 2006: 92).

Posto isto, no entender dos autores supracitados, o conhecimento gramatical contribui não só para o uso correto da língua enquanto meio de comunicação, mas também como meio de acesso à informação e de estruturação e expressão do pensamento. Em relação a esta última, também Maria Cristina Vieira da Silva tece considerações, afirmando que o conhecimento explícito da língua “promove a capacidade de análise, síntese e abstração que [...] concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais” (2008: 105). Com efeito, as apreciações destes autores permitem, desde já, destacar duas funções do CEL na aprendizagem da língua materna: a função instrumental - conhecer explicitamente a língua para comunicar - e a função cognitiva - conhecer explicitamente a língua para poder pensar. Desde um ponto de vista mais específico, relativamente à função instrumental, tendo em conta que acima advogámos que o afastamento do CEL influenciou negativamente as capacidades de expressão e compreensão escrita e oral dos discentes, torna-se então evidente que o conhecimento explícito da língua permite o desenvolvimento de cada uma destas competências (daí que este seja visto como um domínio transversal, questão que será abordada no final desta secção), sendo diversos os nomes que corroboram este facto.

No que diz respeito especificamente à escrita, nomeadamente à produção escrita, o contributo do CEL nesta competência é corroborado por autores como Barbeiro (2001) que

refere a existência de uma “clara ligação entre o domínio relativo ao estudo do funcionamento da língua e o domínio da produção escrita” (2001: 6) e Silva (2006), que concluindo a “existência de uma relação de interdependência entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento ou aplicação de conhecimentos gramaticais” (2006: 102), explica que os saberes que se relacionam com a competência de produção escrita “implicam saberes gramaticais explícitos” (2006: 103). Este mesmo autor remata o seu ponto de vista afirmando que conhecer explicitamente a língua é uma condição imprescindível para o profícuo desenvolvimento da capacidade de escrita (Silva, 2006). Nesta direção encontramos também Duarte (2000: 57), afirmando que:

“o escrito envolve a mobilização de alguns saberes que não são intuitivos. [...] o escrito recorre a estratégias próprias mais exigentes do que a conversa. Assim, a reflexão gramatical desempenha um papel preponderante, pois permite consciencializar mecanismos e processos linguísticos desejavelmente mobilizados no escrito”.

Duarte (2000) explica ainda esta distinção entre o escrito e o oral ao falar dos usos primários e secundários da língua. Segundo a autora, os seres humanos não desenvolvem espontaneamente as capacidades de compreensão e produção escrita, “sendo necessário ensino formal para que aprendem a ler e a escrever” (2000: 19). Com efeito, estes são usos secundários da língua por não se tratarem de uma “consequência natural do crescimento do ser humano” (2000:19), contrariamente à compreensão e expressão oral - os usos primários da língua (cf. anexo I). Perante as palavras da autora, torna-se evidente que a capacidade de expressão escrita (e também de compreensão escrita) exige, não um conhecimento intuitivo da língua, mas sim um conhecimento formal, explícito pois só este fornece os “instrumentos” necessários para a produção escrita. Maria Cristina Vieira da Silva especifica esta questão, advogando que o conhecimento explícito da língua é fulcral para “conhecer as regras a que a escrita está sujeita” (2008: 103), já que “permite evidenciar quais as relações entre palavras e frases ou entre frases e o texto, possibilitando generalizações e tornando explícitas as operações que realizamos.” (2008: 103). A autora acrescenta ainda que:

“No que à escrita diz especificamente respeito, e para além da questão ortográfica, outra das áreas que pode ser positivamente afectada pelo conhecimento gramatical localiza-se no âmbito da micro-estrutura textual: trata-se da pontuação.” (Silva, 2008: 103)

Nesta mesma linha de pensamento, comentando especificamente as razões da importância do conhecimento explícito da língua na escrita, encontramos Vilela (1993), autor que defende que:

“Não é possível compor e interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas da sintaxe e das coerências textuais decorrentes da gramática.” (cit. por Silva, 2006: 112)

Posto isto, no que concerne à expressão escrita torna-se evidente que o conhecimento explícito da língua tem um papel crucial, nomeadamente ao nível da ortografia, da pontuação, das estruturas frásica e textual e respetiva coerência e coesão.

Corroborada a importância do conhecimento explícito da língua para a competência de produção escrita, notemos que, na citação acima apresentada paralelamente a esta competência, Vilela, ao referir a interpretação de textos escritos, alude também ao contributo do CEL na compreensão escrita, isto é, na leitura. No que concerne especificamente a este domínio, não se pode deixar de referir Giasson (1993) e o seu modelo da compreensão na leitura, no qual os “conhecimentos sobre a língua” são encarados como essenciais ao nível das “estruturas cognitivas” do leitor (cf. anexo II), dado que permitem que a leitura se processe eficazmente. Como tal, segundo a autora, os conhecimentos sobre a língua têm uma importante função na compreensão escrita: “Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura” (Giasson, 1993: 26). Ainda no que diz respeito à leitura, vejamos Duarte (1991) que, ao analisar a relação de proximidade entre o conhecimento explícito da língua e a competência leitora, afirma que “Como é facilmente visível, a maior parte das ‘habilidades’ acima referidas pressupõem ou envolvem crucialmente conhecimento reflexivo, sistematizado [...] da estrutura e funcionamento da língua.” (cit. por Silva, 2006: 106).

Além do mais, quando se trata da importância dos conhecimentos gramaticais na compreensão escrita, emerge a questão o papel do CEL na literatura. De facto, é frequente que o ensino destes dois domínios seja encarado como oposto, contudo se acima ressaltamos que o conhecimento explícito da língua possibilita uma melhor compreensão escrita, no que toca à compreensão de um texto literário o contributo dos conhecimentos gramaticais não será diferente. Neste mesmo sentido, Maria Cristina Vieira da Silva ressalta que “o ensino da gramática [...] contribui decisivamente para uma mais completa fruição do texto literário, possibilitando uma melhor compreensão” do mesmo (2008: 104-105). De forma a fortalecer as suas considerações, a autora cita ainda Tavares (2006) que refere que:

“se os estudantes desconhecerem os materiais de que é feita a língua não só nunca atingirão as alturas do mosteiro da Batalha (ou d’Os Maias), como terão dificuldades em ler um artigo de jornal ou em escrever uma carta de reclamação.” (cit. por Silva, 2008: 105)

Posto isto, este autor vem corroborar o que até aqui foi referido: sem um conhecimento explícito e formal da língua os discentes terão dificuldades não só na compreensão escrita - dos textos do quotidiano e sobretudo da literatura - como também na expressão escrita. No que concerne ao contributo do CEL relativamente a estas duas competências - expressão escrita e compreensão escrita - rematamos com Silva, que sublinha que o conhecimento explícito da língua é uma condição fulcral “para o desenvolvimento das competências verbais de leitura e de escrita” (s.d.: 222) dado que “auxilia e melhora as capacidades de expressão escrita e de compreensão na leitura” (2006: 107), funcionando, assim, conforme refere o autor, como um meio para esta aprendizagem (2006: 96).

Comprovado o contributo do conhecimento explícito da língua na expressão e compreensão escrita, importa agora referir, especificamente, o papel dos conhecimentos gramaticais nas competências de expressão e compreensão oral. Para tal, destacam-se as considerações de Maria Cristina Vieira da Silva, autora que defende que “Duas das competências a que o conhecimento explícito da língua terá vantagem em ser aplicado são justamente a expressão oral e a compreensão do oral.” (2008: 100). A autora explica que o conhecimento explícito da língua aumenta a capacidade da criança deduzir o significado dos vocábulos desconhecidos, uma vez que lhe permite analisar a estrutura interna da palavra relativamente aos prefixos e sufixos que alteram o significado (Silva, 2008). Contudo, para Silva, o contributo do CEL na oralidade não passa somente pelo aumento da capacidade de inferência do significado das palavras. Segundo a autora, o conhecimento explícito da língua “pode ainda ser utilizado para contribuir para a correção de desvios à norma frequentemente assinalados no discurso oral” (2008: 101). Além do mais, ainda no que concerne à oralidade, vejamos o que diz António Carvalho da Silva (2006: 88):

“Na verdade, se há competências naturalmente adquiridas (ouvir e falar) e outras que a escola desenvolve (ler e escrever), não podemos ter grandes dúvidas de que o conhecimento intuitivo de uma língua deverá ser aperfeiçoado com uma aprendizagem formal, feita em contexto escolar, através do desenvolvimento de conhecimentos gramaticais explícitos, ou seja, pela explicitação de conhecimentos já adquiridos, os quais estarão, ao mesmo tempo, na base da promoção das competências comunicativas.”

Posto isto, cabe dizer que o CEL pode ser considerado um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que esta pressupõe a existência de uma competência linguística.

O que acima foi referido acerca do papel do CEL na promoção das competências orais e escritas vem corroborar a ideia de que, e pegando uma vez mais nas palavras de Maria Cristina Vieira da Silva, o conhecimento explícito da língua permite “facilitar e desencadear competências nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita” (2008: 89). António Carvalho da Silva vai mais longe, afirmando que os conhecimentos gramaticais possibilitam o desenvolvimento destas competências e de “conhecimentos lexicais, pois quem conhece a estrutura da sua língua mais rapidamente a compreende e melhor a usa.” (2006: 107). Como tal, conhecer explicitamente e formalmente a língua permite o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita, o que se traduz no correto uso e compreensão da língua. Neste sentido, rematamos com Vilela (1993: 145) que advoga que o conhecimento explícito da língua “melhora a capacidade de expressão escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação”.

Dado até aqui se ter considerado que o CEL tem funções cognitivas e instrumentais, então torna-se evidente que, por esta razão, o conhecimento explícito da língua contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, na medida em que quer a estruturação do

pensamento, quer o uso correto da língua interferem positivamente no desempenho social e escolar/profissional do indivíduo. De facto, como sublinha Silva:

“se o homem, enquanto ser social, se define pelo modo como desenvolve o seu pensamento e como manifesta os sentimentos na/pela linguagem, então é natural que se entenda o estudo de uma língua e da sua gramática, antes do mais, como parte da construção do ser humano.” (2006: 107)

Com efeito, o conhecimento explícito da língua, ao desenvolver as competências de compreensão e expressão escrita e oral e a organização e exteriorização do pensamento e de emoções, contribui decisivamente para a formação do indivíduo e respetiva integração social (Silva, 2006). Esta questão ficou implícita quando, citando Duarte, se comentou neste capítulo que o afastamento do CEL originou um défice na capacidade de compreensão e expressão oral dos estudantes, o que afetou negativamente a sua participação na vida social e o seu sucesso escolar e profissional. Ora, se um indivíduo for incapaz de se expressar adequadamente e de compreender o seu interlocutor, terá dificuldades em inserir-se na sociedade, nunca alcançando um papel ativo na mesma. Neste sentido, conforme refere Silva, (2006: 118) “Saber gramática é, pois, conhecer a linguagem e poder manifestar-se enquanto indivíduo falante e ser pensante que tem na sua língua uma porta de acesso ao conhecimento e uma via de participação na sociedade em que vive.”. Com efeito, “ensinar uma língua e a sua gramática é ensinar a SER HOMEM” (Silva, 2006: 117). Por tudo isto, no que se refere à construção do indivíduo, conclui-se que os conhecimentos gramaticais exercem influência no “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (ME, 2001a: 31).

Perante tudo o que até aqui foi comentado, e em jeito de conclusão, torna-se evidente que o conhecimento explícito da língua é um domínio transversal, na medida em que permite o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento da aprendizagem instrumental, uma vez que, em relação a esta última, constitui a base das competências de expressão e compreensão oral e escrita, já que influencia o seu desenvolvimento, facto corroborado por Silva, que comenta que Vilela *et alii* (1995) “referem quatro vertentes do ensino da língua (discurso oral, discurso escrito, leitura e funcionamento da língua), chamando a atenção para a *transversalidade do funcionamento da língua*” (2006: 99). Também nos textos programáticos o conhecimento explícito da língua é encarado como uma competência transversal, facto que será desenvolvido no ponto seguinte, nomeadamente à luz Programa de Português do 3º ciclo. Mediante o exposto acerca das três funções do CEL - instrumental, cognitiva e cultural - a importância do conhecimento explícito da língua na aula de Língua Portuguesa torna-se inquestionável.

1.1. O que nos dizem os programas

Sendo este ponto dedicado aos programas de ensino, importa referir que estes são documentos reguladores da prática pedagógica, dado que “fornecem directrizes claras para a intervenção dos professores” (ME, 1991, cit. por Silva, 2006: 188). Por outras palavras, e pegando no conceito oficial, os programas escolares podem ser definidos como:

“o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário.” (Lei N.º 47/2006: 6213)

No que concerne especificamente aos Programas de Português do Ensino Básico em vigor³ (que serão objeto de análise devido ao facto de regularem o ensino-aprendizagem do 8º ano, ano em análise neste capítulo), importa desde já destacar que estes atestam a já relatada importância do CEL, sublinhando ainda a sua transversalidade. Todavia, antes de uma análise detalhada do que programa em vigor, homologado em 2009, refere em relação ao conhecimento explícito da língua, vejamos ainda o que os textos programáticos anteriores, relativos (ou correspondentes) ao 3º ciclo, nos dizem acerca do ensino da gramática.

Iniciaremos esta breve descrição do percurso do CEL pelos textos programáticos anteriores ao 25 de abril, nomeadamente os de 1968. Conforme refere Silva, estes programas além de atribuírem bastante importância à gramática (termo usado neste texto programático), deixam patente “que as competências verbais dependem do conhecimento linguístico que venha a ser desenvolvido.” (2006: 180). Como tal, e indo ao encontro do referido na introdução deste capítulo, este programa sublinha o papel instrumental dos conhecimentos gramaticais, ao afirmar que estes contribuem para o desenvolvimento das competências verbais. Silva acrescenta ainda que, além dos conhecimentos gramaticais serem encarados como um “mecanismo de acesso às capacidades verbais” (2006: 181), neste programa sobressai também a grande valorização atribuída à “aprendizagem gramatical como conhecimento autónomo” (2006: 181).

Posteriormente, a revolução de abril veio marcar uma mudança no discurso dos textos programáticos (Silva, 2006). Dado tratar-se de uma época na qual se valorizava a liberdade de expressão, os programas de 1981, na generalidade, vêm dar ênfase à capacidade comunicativa, cujo desenvolvimento se considerava dependente da gramática, conforme menciona Silva, ao afirmar que estes programas remetem para “o desenvolvimento integrado das capacidades comunicativas que dependem de *“aprendizagens relativas a gramática, vocabulário, elocução, redacção”* (2006: 182). Contudo, a mudança acima referida torna-se evidente sobretudo pelo facto de “todas as actividades se centrarem na noção de “texto” ”

³ Estes programas encontram-se em vigor para todos os anos do ensino básico à exceção do 4º e 9º anos, uma vez que para estes entrará em vigor no próximo ano letivo (2013/2014) devido ao facto deste ser um processo gradual, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro.

(Silva, 2006: 182), o que significa que a aprendizagem gramatical estava diretamente ligada ao estudo do texto. Não obstante, Silva ressalta que a gramática tinha uma “importância significativa, quer em termos de objetivos quer ao nível da minúcia com que os conteúdos são enunciados.” (2006: 182), visto serem “os únicos que surgem descritos em detalhe” (Silva, 2006: 185). Como tal, no dizer do autor (2006), o estudo deste programa permite concluir que os domínios da gramática e da leitura são os de maior importância. Analisando especificamente os conteúdos relativos ao 8º ano (pelo facto de ser o ano em foco neste capítulo), estes dividiam-se em duas secções - a “ “Comunicação” (onde também se incluem assuntos relativos à teoria e à análise textuais)” e a “ “Estrutura da língua”, na qual se voltam a estudar as diferentes classes de palavras, mas de um modo bastante mais pormenorizado, assim como a frase e o léxico” (Silva, 2006: 186) - que confirmam o que até aqui foi mencionado acerca dos programas de 81: valorização da competência de comunicação, da compreensão do texto e da gramática. Silva (2006) acrescenta ainda que no programa do 3º ciclo de 1981 a gramática segue uma tendência normativa.

Substituindo os descritos textos programáticos de 1981, surgiram os Programas de Língua Portuguesa de 1991, que vigoraram até 2009 - data da homologação dos programas em vigor atualmente. Centrando o nosso foco, uma vez mais, no que os programas do 3º ciclo estipulam em relação ao ensino da gramática, destaca-se desde já a ausência deste termo - *gramática* - agora substituído pelo *funcionamento da língua*. Ainda que esta possa parecer apenas uma questão de nomenclatura, segundo António Carvalho da Silva esta substituição:

“poderá significar quer uma menor importância atribuída ao ensino explícito da língua (deixando a gramática de ser um *saber ensinável*), quer uma mudança oficial ou uma reconceptualização de um objecto central do ensino do *Português*, colocando-se então a tónica na aprendizagem da estrutura e do funcionamento da língua (...)” (2006: 191)

O autor corrobora a sua tese de que o termo *funcionamento da língua* representou uma mudança no ensino escolar da gramática citando Delgado-Martins (1999), autor que advoga que a nova denominação - *funcionamento da língua* - “trazia implícita a recusa de qualquer tratamento gramatical sistemático da língua”, representando o intuito dos autores destes programas “de excluir qualquer perspectiva teórica de abordagem da língua” (cit. por Silva, 2006: 192). Como tal, na opinião destes autores a substituição do termo *gramática* pelo *funcionamento da língua* no programa de 1991 trouxe consigo uma mudança no ensino da gramática, não se tratando de uma mera alteração da nomenclatura. Sublinhe-se também que outra das principais alterações que este programa veio instituir foi o facto de encarar o *funcionamento da língua* como uma área transversal aos três domínios nucleares - *Ouvir/Falar, Ler e Escrever*. De facto, quando neste texto programático é referido que “os programas apresentam os domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER” (ME, 1991: 49), torna-se notória a ausência do funcionamento da língua como domínio autónomo, sendo este posteriormente mencionado como área transversal aos três domínios enunciados. Esta situação torna-se ainda mais evidente quando neste programa se afirma que “pela reflexão

oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita” (ME, 1991: 49) e que “A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.” (ME, 1991: 65). Como tal, no programa de 91 a gramática, agora funcionamento da língua, deixa de ser uma competência autónoma, passando a ser uma área transversal que, sendo encarada como um saber instrumental, promove o desenvolvimento das quatro competências verbais. Este estatuto que os programas de 1991 atribuem ao funcionamento da língua é comentado por diversos autores, tais como Castro (1995), Silva (2006) e Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2010). Castro refere que os textos programáticos de 1991 “têm a particularidade de não procederem a uma apresentação autónoma dos conteúdos no domínio do funcionamento da língua” (1995: 251), o que corrobora o facto deste - o funcionamento da língua - não ser visto como um domínio autónomo. Já Silva menciona que “Porque os conteúdos nucleares do programa são a comunicação oral, a leitura e a escrita, o conhecimento gramatical está ao serviço do “desenvolvimento das competências dos alunos [nesses] três domínios” ” (2006: 109), acrescentando então que neste programa o “Funcionamento da língua se “dilui[...] enquanto saber autónomo, em favor da competência comunicativa.” (2006: 191). Indo ao encontro das suas palavras, acima citadas, acerca da exclusão de uma abordagem teórica da língua, Silva comenta ainda que neste texto programático:

“parece mesmo que o conhecimento da língua se vai configurando automaticamente e que, por isso, não há grandes sugestões pedagógicas e didáticas que se possam dar, quase como sugerindo, desta forma, que a gramática não se ensina (mas avalia-se sempre) [...]” (Silva, 2006: 193)

Neste mesmo sentido, comentando o tipo de ensino gramatical previsto pelos textos programáticos de 1991, vejamos as considerações de Costa *et al* (2010: 5):

“os Programas de 1991 atribuem ao estudo da gramática - referido como “Funcionamento da Língua” - um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto. Este estatuto periférico era até evidente na própria organização do documento, que não reservava para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, ao contrário do que se fazia com as restantes competências.”

Mediante o exposto, e sintetizando, o programa de Língua Portuguesa de 1991 relativo ao 3º ciclo entende o funcionamento da língua não como uma competência autónoma (razão pela qual não lhe são atribuídos conteúdos), mas como uma área transversal com um valor instrumental, na medida em que permite o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita.

Entre a vigência dos programas de 91 e a homologação dos atuais programas - de 2009 - foram publicados dois documentos reguladores aos quais importa dar destaque pelo facto de marcarem uma mudança no discurso oficial sobre o ensino da língua materna na escolaridade

básica: o LMEB (*A Língua Materna na Educação Básica*) em 1997 e o CNEB (*Currículo Nacional do Ensino Básico*) em 2001. Principiando pelo LMEB, importa desde já pôr em destaque que, baseando-se nos já referidos usos primários e secundários da língua (Duarte, 2000), neste documento reconhecem-se cinco competências fundamentais a desenvolver em Língua Portuguesa: “a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito, que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 12). Com efeito, ao contrário dos textos programáticos de 1991 - que consideravam a existência de apenas três competências, excluindo a autonomia da gramática (funcionamento da língua) - o LMEB encara novamente a gramática - aqui denominada de *conhecimento explícito* - como uma competência nuclear, autónoma, sublinhando ainda a sua transversalidade, uma vez que esta é considerada o alicerce das restantes competências. Sublinhe-se que este documento apresenta também os objetivos do conhecimento explícito da língua, sendo eles de dois tipos - cognitivos e instrumentais. A par do que já se aceitava nos programas de 1991 - que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura ” (ME, 1991: 49) - também o LMEB não deixa de ressaltar que “a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 101). Por sua vez, no que se refere ao CNEB, também este apresenta as cinco competências nucleares referidas pelo LMEB e, também aqui, o conhecimento explícito da língua é visto não só como um domínio essencial em Português, mas ainda como um saber transversal “ao serviço da escrita, da leitura, da compreensão e da expressão orais” (Silva, 2006: 200). Como tal, também neste documento se atribui bastante importância ao domínio do conhecimento explícito da língua, na medida em que este constitui a base das restantes competências.

Dando seguimento às linhas orientadoras do LMEB e do CNEB surgem os já referidos Programas de Português do Ensino Básico de 2009. No que à gramática diz respeito, destaca-se desde já a substituição do termo *funcionamento da língua* pelo termo *conhecimento explícito da língua*, já presente, aliás, nos documentos reguladores acima descritos. Posto isto, importa, antes de mais, aclarar a diferença entre as duas denominações, dado não se tratar de uma mera alteração de nomenclatura relativa ao ensino da gramática, conforme corrobora Costa *et al* ao afirmar que o “ “Conhecimento Explícito da Língua”, que afasta os programas anteriores do actual programa, encerra um conjunto de implicações diferentes sobre o trabalho a fazer sobre a língua” (2010: 6). Desde já, se falamos num “conhecimento explícito” torna-se evidente a existência de um conhecimento implícito da língua⁴, isto é, um conhecimento intuitivo e inconsciente, mas que ativamos de forma eficiente (Costa *et al*, 2010). Deste modo, conforme afirmam Costa *et al* (2010), ainda que não tenhamos consciência do conhecimento que possuímos sobre as regras gramaticais, é ele que nos

⁴ Conhecimento este sobre aspetos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos e discursivos (Costa *et al*, 2010).

permite usar a língua. Neste sentido, estes autores justificam o aparecimento da denominação “conhecimento explícito da língua” nos programas de 2009, ao ressaltarem que considerando a existência deste conhecimento implícito:

“consequimos entender que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência. É nesta dimensão que a diferença entre os trabalhos sobre “Funcionamento da Língua” e sobre “Conhecimento Explícito da Língua” se torna evidente.” (2010: 8)

Contudo, a diferença entre duas denominações - *funcionamento da língua* e *conhecimento explícito da língua* - não reside apenas no reconhecimento de que os alunos possuem um conhecimento implícito da língua e que, como tal, o ensino da gramática passa pela sua explicitação. Assim sendo, destaquemos agora os principais aspetos que marcam a rutura entre o funcionamento da língua dos programas de 1991 e o conhecimento explícito da língua dos programas de 2009.

Um dos aspetos que, desde logo, põe em destaque a rutura acima referida, e que vai ao encontro do estabelecido no CNEB, reside no facto do programa de 2009 atribuir ao conhecimento explícito da língua o papel de competência específica, portanto autónoma, contrariamente ao que estabeleciam os textos programáticos de 1991, nos quais (conforme foi acima exposto) o funcionamento da língua não era visto enquanto domínio autónomo, mas como área transversal e instrumental, promotora das três competências (oralidade, escrita e leitura), facto que implicou a ausência de momentos de trabalho especificamente dedicados à gramática. Este reconhecimento do CEL como competência autónoma fica patente na leitura deste novo texto programático, que considera a existência das cinco “competências específicas estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* para a disciplina de Português, a saber: *compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.*” (ME, 2009: 28). O estatuto de competência específica atribuído ao CEL e a autonomia que lhe está inerente conduzem-nos a outra rutura com o programa de 1991: o facto da gramática passar a ser trabalhada em momentos específicos (e possuir os seus próprios conteúdos), à semelhança do que ocorre com a oralidade, a leitura e a escrita. Este mesmo facto é corroborado por Costa *et al*, ao sublinharem que “os Programas de Português do Ensino Básico assumem claramente que o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita ou o oral”. (2010: 10). Os autores ressaltam ainda que estes programas estabelecem a criação de “momentos em que se explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso” (2010: 10-11). Com efeito, sublinhe-se que o trabalho sobre a gramática estabelecido nos programas em vigor é inverso ao que os programas de 1991 preconizavam, na medida em que estes últimos não concediam à gramática momentos de trabalho específicos, estabelecendo o recurso a esta apenas se o contexto o justificasse.

Costa *et al* (2010) sintetizam, de forma bastante clara, as principais diferenças entre a concepção de 1991 e a concepção de 2009 sobre o ensino escolar da gramática:

Tabela 1. Funcionamento da Língua *versus* Conhecimento Explícito da Língua (Costa *et al*, 2010: 12).

Funcionamento da Língua (concepção 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (concepção 2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Conscencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para correcção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

Perante o que até aqui foi exposto, e de forma a concluir a caracterização do CEL e dos programas de 2009 em oposição aos anteriores, vejamos a definição de conhecimento explícito da língua apresentada por estes novos textos programáticos:

“Entende-se por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” (ME, 2009: 16)

Com efeito, poder-se-á afirmar que os programas de 2009, através do conhecimento explícito da língua estabelecem um ensino autónomo, explícito/consciente e formal da gramática. Antes de concluir esta caracterização do CEL, não se pode deixar de notar um elemento que aproxima os textos programáticos de 1991 e de 2009: a transversalidade atribuída ao conhecimento explícito da língua, nos programas de 2009, em relação às demais competências (cf. anexo III) - “o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios” (ME, 2009: 19). Esta transversalidade é claramente enunciada nestes textos programáticos quando se refere que “os conteúdos desta competência deverão ser encarados como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências” (ME, 2009: 108) e que esta competência “permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (ME, 2009: 16). Como tal, por explicitar um conhecimento inconsciente e informal e por constituir a base do desenvolvimento das restantes competências, os programas de 2009 afirmam inequivocamente que esta é uma competência que “merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo.” (ME, 2009: 19).

Finda a análise geral e comparativa dos Programas de Português do Ensino Básico de 2009, passemos agora a uma análise mais específica do que estes programas estabelecem relativamente à competência do conhecimento explícito da língua no 3º CEB. No que concerne ao trabalho desta competência neste ciclo, o programa começa por estipular que se deve partir do conhecimento implícito que o aluno possui sobre a língua: “O trabalho em torno do conhecimento explícito da língua decorre da experiência e do saber dos alunos relativamente ao uso da linguagem” (ME, 2009: 114). Além do mais, para o 3º ciclo, este programa menciona que:

“o reforço do estudo sistematizado sobre a língua concretiza-se quer no âmbito das actividades de comunicação oral, de leitura e de escrita, quer em práticas oficiais específicas concebidas de modo a que o reinvestimento de conhecimentos permita um aperfeiçoamento dos desempenhos nos modos oral e escrito.” (ME, 2009: 114)

Como tal, este texto programático aposta numa abordagem da gramática em dois momentos: num momento especificamente dedicado ao trabalho desta competência e no âmbito das actividades das restantes competências (enfatizando a ideia da transversalidade do CEL). Ainda neste âmbito, o programa refere que o CEL permitirá consolidar as aprendizagens das outras competências, o que promoverá desempenhos mais competentes e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos alunos.

Já no que concerne aos resultados esperados, isto é, às expectativas pedagógicas, o programa estabelece cinco relativas ao CEL para o 3º ciclo. Assim sendo, no final deste ciclo espera-se que os alunos consigam refletir sobre o funcionamento da língua para interpretar os sentidos dos textos - “Refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.” (ME, 2009: 117); espera-se que consigam explicitar os aspetos essenciais da estrutura da língua - “Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.” (ME, 2009: 117); espera-se que consigam ativar os conhecimentos gramaticais no uso da oralidade e da escrita - “Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais.” (ME, 2009: 117); espera-se que consigam diferenciar a linguagem oral da escrita, as variedades da língua e os registos adequados às diferentes situações comunicativas - “Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação.” (ME, 2009: 117); e, por último, espera-se que os alunos consigam usar como norma o português padrão, aceitando e valorizando sempre as variedades da Língua Portuguesa - “Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma.” (ME, 2009: 117). Note-se que estas cinco “metas” a atingir no final do 3º ciclo vêm corroborar o que até aqui foi comentado acerca do papel do CEL (nos programas em vigor) enquanto competência específica e autónoma e enquanto domínio transversal às restantes competências.

Dando agora início à análise dos conteúdos programáticos do CEL para o 3º ciclo, apresentados após a enunciação dos resultados esperados acima descritos, importa desde já começar por sublinhar que antes da apresentação destes quadros, o programa chama a atenção para o facto de também nos quadros das restantes competências - compreensão/expressão oral, leitura e escrita - serem apresentados conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua:

“Nos quadros relativos ao conhecimento explícito da língua são elencados os conteúdos específicos dessa competência; nos respeitantes à oralidade, à leitura e à escrita são apresentados os dessas competências e ainda uma selecção de conteúdos do conhecimento explícito da língua.” (ME, 2009: 118)

De notar que esta situação vem, uma vez mais, atestar a transversalidade que o programa atribui à competência do conhecimento explícito da língua. Posto isto, vejamos agora, em detalhe, os conteúdos específicos do CEL estabelecidos pelo programa para o 3º ciclo. Na introdução destes quadros, é desde logo esclarecido que o conhecimento linguístico dos alunos deve ser desenvolvido através da passagem do conhecimento implícito que estes possuem da língua para um conhecimento explícito - “O desenvolvimento da consciência (trans)linguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um estágio de conhecimento explícito.” (ME, 2009: 129). Acrescenta-se ainda que esta passagem/evolução consiste no desenvolvimento de um conhecimento formal, “reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão.” (ME, 2009: 129). Finalmente, no que concerne aos conteúdos programáticos e respetivos descritores de desempenho, estes surgem organizados por oito planos, a saber: Plano da Língua, Variação e Mudança; Plano Fonológico; Plano Morfológico; Plano das Classes de Palavras; Plano Sintáctico; Plano Lexical e Semântico; Plano Discursivo e Textual; e Plano da Representação Gráfica e Ortográfica.

Os conteúdos relativos ao Plano da Língua, Variação e Mudança são os primeiros elencados, sendo eles a *Mudança linguística* - cujo respetivo descritor de desempenho remete para o reconhecimento da “língua como sistema dinâmico, aberto e em elaboração contínua” (ME, 2009: 129); os *Factores internos e externos e tipos de mudança* - para o qual são apresentados dois descritores de desempenho, nomeadamente “Identificar, em textos orais e escritos, a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintáctico, semântico e pragmático)” e “Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português” (ME, 2009: 129); as *Famílias de línguas; etimologia, étimo* - cujo descritor de desempenho correspondente aponta para a caracterização do “português como uma língua românica.” (ME, 2009: 129); a *Variação histórica (português antigo, português clássico, português contemporâneo); palavras convergentes/ palavras divergentes* - apontando o descritor de desempenho para a identificação dos “dados que permitem contextualizar a variação histórica da língua portuguesa”; o *Substrato, superstrato, adstrato; crioulos de base lexical portuguesa; bilinguismo, multilinguismo* - sendo o descritor de desempenho correspondente a

caracterização do “processo de expansão da língua portuguesa e as realizações associadas ao seu contacto com línguas não-europeias.” (ME, 2009: 129); as *Variedades do português; variedades africanas e variedade brasileira* - cujo respetivo descritor de desempenho remete para o reconhecimento das “especificidades fonológicas, lexicais e sintáticas nas variantes do português não-europeu” (ME, 2009: 129); a *Normalização linguística; língua padrão* - apontando o descritor de desempenho para a sistematização de “propriedades da língua padrão” (ME, 2009: 129); e, finalmente, os *Glossários; terminologias* - cujo descritor de desempenho remete para a consulta regular de “obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da recepção e da produção do modo oral e escrito” (ME, 2009: 129). Posto isto, e sistematizando, pretende-se com estes conteúdos dotar o aluno de conhecimentos que lhe permitam não só saber o Português padrão como ainda conhecer a evolução da língua e reconhecer as variantes da mesma.

Seguidamente, num outro quadro, surgem enumerados os conteúdos programáticos do Plano Fonológico, sendo estes essencialmente quatro: as *Propriedades acentuais das sílabas*; a *Semivogal*, o *Ditongo: oral, nasal, crescente, decrescente* e o *Hiato*; a *Sílaba métrica e sílaba gramatical* e as *Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia*; e, por último, os *Processos fonológicos de inserção, supressão e alteração; redução vocálica, assimilação e dissimilação; metátese*. Como tal, perante estes conteúdos, os descritores de desempenho apontados pelo programa relacionam-se com a distinção de “pares de palavras quanto à classe morfológica, pelo posicionamento da sílaba tónica” (ME, 2009: 130); com a sistematização de “propriedades do ditongo e do hiato” e de “propriedades da sílaba gramatical e da sílaba métrica: segmentar versos por sílaba métrica; utilizar rima fonética e rima gráfica.”; com a caracterização de “processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos” (ME, 2009: 130); e com a distinção de “contextos de ocorrência de modificação dos fonemas nos planos diacrónico e sincrónico” (ME, 2009: 130). Em suma, os conteúdos acima enumerados deverão dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitam, na prática, identificar e distinguir palavras agudas, graves e esdrúxulas; conhecer as características próprias dos ditongos e hiatos; fazer a escansão dos versos; e reconhecer processos fonológicos observáveis no quotidiano.

Em terceiro lugar são apresentados os conteúdos do Plano Morfológico, sendo eles os seguintes: os *Verbos defectivos impessoais; unipessoais*; as *Formas verbais finitas e formas verbais não-finitas*; o *Verbo regular* e o *verbo irregular*; a *Flexão: Nominal, adjectival e verbal. / Determinantes e pronomes. / Pronomes pessoais: caso nominativo, acusativo, dativo e oblíquo*; a *Composição - morfológica; morfossintáctica*; e, por último, a *Afixação* e a *derivação não-afixal*. Quanto aos descritores de desempenho relativos aos conteúdos programáticos enumerados, estes apontam para a sistematização das “especificidades da flexão verbal em: verbos de conjugação incompleta; contraste das formas do infinitivo pessoal com as do infinitivo impessoal e respectivas realizações linguísticas.”, de “paradigmas flexionais regulares e irregulares dos verbos”, de “paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso frequente e menos frequente”, das “categorias relevantes para a flexão das

classes de palavras variáveis”, de “padrões de formação de palavras complexas: por composição de duas ou mais formas de base”; e para a explicitação do “significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português” (ME, 2009: 130). De notar que este plano apresenta conteúdos que sofreram alterações em relação aos anteriores textos programáticos, nomeadamente no que diz respeito aos processos morfológicos de formação de palavras: derivação e composição.

Após os conteúdos do Plano Morfológico é apresentado o quadro relativo ao Plano das Classes de Palavras. Este é já um quadro mais extenso no que concerne aos conteúdos, sendo estes os seguintes: *Classe aberta de palavras* e *Classe fechada de palavras*; *Nome: contável e não-contável*; *Adjectivo relacional*; *Verbo principal: transitivo directo, indirecto, directo e indirecto*; *auxiliar temporal, aspectual e modal*; *Determinante: indefinido e relativo*; *Quantificador universal e existencial*; *Conjunção coordenativa: conclusiva, explicativa*; *Conjunção subordinativa: comparativa, concessiva, consecutiva*; *Locução conjuncional*; *Locução preposicional*; *Advérbio de predicado, de frase e conectivo*; *Locução adverbial*; *Verbos transitivos indirectos e transitivos-predicativos*; e *Pronomes: próclise, mesóclise, ênclise*. Já no que respeita aos descritores de desempenho relativos a estes conteúdos, estes são apenas quatro, a citar: “Caracterizar classes de palavras e respectivas propriedades”; “Sistematizar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras”; “Caracterizar propriedades de selecção de verbos transitivos”; e “Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência verbal” (ME, 2009: 131). Posto isto, neste plano pretende-se sobretudo que o discente a consiga identificar e caracterizar as diferentes classes e subclasses de palavras.

Ao Plano das Classes de Palavras segue-se o Plano Sintático, cujo quadro, à semelhança do plano anterior, se mostra bastante extenso, sendo os seus conteúdos os seguintes: *Grupo nominal, grupo verbal, grupo adjectival, grupo preposicional, grupo adverbial*; *Concordância, elipse*; *Funções sintácticas ao nível da frase*; *Sujeito frásico, Sujeito composto*; *Funções sintácticas: Sujeito, predicado, modificador, vocativo, Complemento, predicativo, modificador, Complemento do nome, modificador do nome, Complemento do adjectivo, Complemento do advérbio*; *Frase passiva*; *Coordenação assindética*; *Coordenação: oração coordenada conclusiva e explicativa*; e *Subordinação: oração subordinada substantiva (completiva), oração subordinada adjectiva (relativa restritiva e relativa explicativa), oração subordinada adverbial: concessiva e consecutiva*. Perante estes conteúdos, os descritores de desempenho vão no sentido da sistematização dos principais constituintes da frase e sua composição, dos processos sintáticos e das relações entre os principais constituintes da frase e as funções sintáticas que desempenham (ME, 2009); da deteção de “diferentes configurações da função sintáctica de sujeito” (ME, 2009: 132); da sistematização de funções sintáticas ao nível da frase, internas ao grupo verbal, internas ao grupo nominal, internas ao grupo adjectival, e internas ao grupo adverbial (ME, 2009); da transformação de frases na voz ativa em frases na voz passiva e vice-versa; da sistematização de “processos de articulação de grupos e de frases” (ME, 2009: 132); e da distinção de “processos sintáticos de articulação

entre frases complexas” (ME, 2009: 132). Sublinhe-se que os programas de 2009 introduziram alterações nos conteúdos deste plano, nomeadamente no que toca às funções sintáticas.

Após o Plano Sintático surgem os conteúdos do Plano Lexical e Semântico (também estes sofreram alterações com os programas de 2009), a saber: *Vocabulário; neologismo, arcaísmo* - cujo descritor de desempenho aponta para a sistematização de “processos de enriquecimento lexical do português” (ME, 2009: 133); *Acrónimo, sigla, extensão semântica, empréstimo, amálgama, truncação* - indo o respetivo descritor de desempenho no sentido da caracterização dos “processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical” (ME, 2009: 133); *Estrutura lexical, campo semântico* - apontando o descritor de desempenho para a determinação dos significados que um vocábulo pode ter de acordo com o seu contexto; *Significação lexical, monossemia e polissemia* - indo o descritor de desempenho na direção da distinção das “propriedades semânticas que diferenciam palavras com um só significado de palavras com mais do que um significado.” (ME, 2009: 133); *Hiperonímia, hiponímia* - apontando o descritor de desempenho para a sistematização de “relações semânticas de semelhança e oposição, hierárquicas e de parte-todo” (ME, 2009: 133); *Valor temporal, Valor aspectual/classes aspectuais: evento; situação estativa, Aspecto lexical/ aspecto gramatical* - indo o descritor de desempenho no sentido da caracterização de “relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase” (ME, 2009: 133); e *Valor modal, modalidade* - apontando o respetivo descritor para a caracterização de “atitudes do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso” (ME, 2009: 133). Sintetizando, pretende-se com os conteúdos deste plano levar os alunos a identificar os processos de enriquecimento e inovação lexical e de formação de palavras e a identificar os valores semânticos dos vocábulos de acordo com o seu contexto.

Segue-se o Plano Discursivo e Textual, sendo o que maior volume de conteúdos apresenta nestes textos programáticos, a saber: *Prefácio, posfácio, epígrafe, bibliografia; Enunciação, enunciado, enunciador/destinatário, intenção comunicativa, contexto extraverbal, paraverbal, verbal, universo do discurso; Acto de fala directo/indirecto; Monólogo, Discurso indirecto livre; Princípio da cooperação, máximas conversacionais: de quantidade, de qualidade, de modo; Pressuposição, implicação, implicatura conversacional; Macroestruturas textuais/microestruturas textuais, Progressão temática, Deixis (pessoal, temporal, espacial), anáfora, Conectores discursivos (aditivos ou sumativos; conclusivos ou explicativos; contrastivos ou contra-argumentativos); Intertexto, hipertexto; Modo narrativo, modo lírico e modo dramático, Tipologia textual, Plurissignificação; e Aliteração, pleonismo, anáfora, hipálage, prosopopeia, imagem, antítese, perífrase, hipérbole, eufemismo, ironia, metáfora, alegoria, símbolo, sinédoque. No que concerne aos descritores de desempenho associados aos conteúdos enumerados, estes relacionam-se com o uso de “paratextos para recolher informações de natureza pragmática, semântica e estético-literária que orientam e regulam de modo relevante a leitura” (ME, 2009: 134); com a caracterização de “elementos inerentes à comunicação e interacção discursivas” (ME, 2009: 134); com a identificação de “diferentes actos de fala” (ME, 2009: 134); com a caracterização de “modalidades discursivas*

e sua funcionalidade” (ME, 2009: 134); com o uso de “princípios reguladores da interação verbal” (ME, 2009: 134); com a dedução de “informação não explicitada nos enunciados, recorrendo a processos interpretativos inferenciais” (ME, 2009: 134); com o reconhecimento de “propriedades configuradoras da textualidade” (ME, 2009: 134) nomeadamente a coerência e coesão textuais e a referência; com a interpretação de “várias modalidades e relações de intertextualidade” (ME, 2009: 134); com a caracterização de “diferentes géneros e subgéneros literários e respectiva especificidade semântica, linguística e pragmática” (ME, 2009: 134); e, por último, com a identificação de “figuras de retórica e tropos como mecanismos linguísticos geradores de densificação semântica e expressividade estilística” (ME, 2009: 134). Em suma, pretende-se através dos conteúdos supracitados dotar o aluno de conhecimentos que lhe permitam analisar e interpretar discursos e textos nas mais diversas dimensões.

Encerrando os conteúdos programáticos de CEL estipulados para o 3º ciclo surge o quadro do Plano da Representação Gráfica e Ortográfica, que apresenta essencialmente quatro conteúdos e os respetivos descritores de desempenho, a citar: os *Sinais de pontuação* - apontando o descritor de desempenho para a sistematização das “regras de uso de sinais de pontuação para: delimitar constituintes de frase, veicular valores discursivos” (ME, 2009: 135); os *Sinais auxiliares da escrita, Aspas* - indo o descritor de desempenho no sentido da sistematização de “regras de uso de sinais auxiliares da escrita para destacar contextos específicos de utilização” (ME, 2009: 135); as *Formas de destaque, Sobrescrito, Suscrito, Nota de rodapé* - cujo descritor de desempenho aponta para a sistematização de “regras de configuração gráfica para: destacar palavras, frases ou partes de texto; adicionar comentários de referência ou fonte.” (ME, 2009: 135); e o *Conhecimento gramatical e lexical, Homonímia* - apontando o descritor de desempenho para a desambiguação de “sentidos decorrentes de relações entre a grafia e fonia de palavras.” (ME, 2009: 135). Mediante o exposto, os conteúdos estabelecidos neste plano visam levar o discente a conhecer e a aplicar as regras formais da escrita, isto é, de representação gráfica, e ainda a escrever com correção ortográfica.

Apresentados os conteúdos de CEL e descritores de desempenho estipulados pelos programas de 2009 para o 3º ciclo, importa, antes de encerrar este ponto, não deixar de referir que estes textos, após a apresentação dos conteúdos programáticos, deixam ainda orientações de gestão relativas ao conhecimento explícito da língua. No que se refere à gestão de tempo para o 3º ciclo, estes programas deixam claro que a distribuição deste - do tempo - deverá ser equitativa, isto é, dever-se-á atribuir o mesmo peso a todas as competências - “distribuição equilibrada do mesmo pelas diferentes competências - compreensão e expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua” (ME, 2009: 143). Este novo programa deixa ainda orientações mais específicas relativamente aos conteúdos de CEL a aprofundar em cada um dos três anos do 3º ciclo. Com efeito, uma vez que pretendemos neste capítulo tratar do CEL na aula de Português do 8º ano, importa destacar as orientações programáticas relativas a este mesmo ano:

“No 8.º ano deverá aprofundar-se o estudo dos aspectos referentes às classes de palavras e aos processos sintáticos de articulação associados à frase complexa e alargar-se o estudo dos elementos situados no plano lexical e semântico e no plano discursivo e textual.” (ME, 2009: 145)

Como tal, ainda que nos quadros, os conteúdos sejam apresentados para o 3º ciclo, sem distinção do ano, o programa não deixa de estabelecer que estes devem ser lecionados de forma gradual, deixando, como é visível, indicações acerca de que conteúdos devem ser privilegiados em cada ano. Note-se que este texto programático menciona ainda que estas indicações servem para auxiliar o docente - “pretendem, sobretudo, apoiar a tomada de decisões pelo professor” (ME, 2009: 143) - a quem é reservada a tarefa de gerir, gradualmente, os conteúdos elencados pelos três anos. Contudo, as orientações relativas ao CEL para o 3º ciclo deixadas pelos novos programas não se limitam à gestão do tempo e dos conteúdos a aprofundar em cada ano. Estes textos programáticos deixam ainda instruções específicas relativas ao trabalho do CEL, isto é, relativas ao modo como esta competência deve ser abordada na sala de aula. Assim sendo, no que toca a esta questão, o programa de 2009 começa por referir que “O trabalho que visa o *conhecimento explícito da língua* implica uma atenção especial à compreensão dos mecanismos da língua.” (ME, 2009: 150). Acrescenta-se ainda que se pretende:

“assegurar que o aluno, sendo possuidor de um conhecimento intuitivo e implícito da língua, sedimentado no treino e no confronto com novos padrões, vá progressivamente, mediante uma reflexão sistemática, aprofundando a consciência desse saber, moldada por categorias e por termos que lhe permitam explicitá-lo e sistematizá-lo, no plano gramatical e no plano textual. Importa frisar que esse trabalho de explicitação não deve ser associado a um ensino baseado em definições.” (ME, 2009: 150)

Com efeito, este programa sublinha a necessidade de um ensino progressivo do CEL, baseado numa reflexão que torne explícitos e conscientes os conhecimentos implícitos dos discentes, excluindo-se o ensino através de definições. Os textos programáticos de 2009 enfatizam ainda a necessidade de articular o trabalho do CEL com os outros domínios - “realização de um trabalho articulado com os restantes domínios (oralidade, leitura e escrita), no âmbito do qual se possibilita a reflexão sobre os usos da língua.” (ME, 2009: 150) - o que vem uma vez mais corroborar a transversalidade atribuída a esta competência. Ainda no que concerne ao trabalho do CEL no 3º ciclo, estes programas, além de ressaltarem a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem para que os discentes alcancem os desempenhos estabelecidos para esta competência, especificam-nas:

i) Realização de actividades de carácter oficial para analisar e manipular diferentes aspectos da língua, nos vários planos descritos. Estas actividades contemplam múltiplas operações: fazer inferências, deduzir conclusões, estabelecer relações, abstrair princípios e generalizações; ii) Explicitação de saberes a partir de actividades de uso instrumental (conhecimento implícito) e de reflexão sobre a língua e os textos; iii) Sistematização de noções e conceitos adquiridos, com recurso a terminologia própria (gramatical, textual,

retórica); [...] v) Participação na construção de utensílios (quadros-síntese, mapas conceptuais) para sistematizar e registar a informação de modo estruturado, metódico e progressivo, nomeadamente com recurso a ferramentas tecnológicas. (ME, 2009: 151)

Da análise destas oportunidades de aprendizagem sugeridas pelos novos programas extraem-se essencialmente duas linhas orientadoras para o trabalho sobre o CEL na sala de aula: o ensino-aprendizagem progressivo e pela reflexão e descoberta⁵.

Mediante o exposto, a importância do CEL no Programa de Português do 3º ciclo torna-se evidente e inquestionável, não só pelo facto deste ser considerado uma competência nuclear, como também por ser visto como um domínio transversal aos restantes domínios, merecendo por esse motivo uma atenção especial. Posto isto, concluída a análise diacrónica do papel/importância do conhecimento explícito da língua nos textos programáticos de Português do 3º ciclo, em especial nos novos Programas de Português do Ensino Básico, vejamos no próximo ponto a importância que os manuais escolares concedem a esta competência⁶.

1.2. O que nos dizem os manuais

Antes de nos referirmos à importância que os manuais escolares de Português concedem ao conhecimento explícito da língua, nomeadamente o manual do 8º ano (visto o presente capítulo ser, especificamente, relativo a este ano) com o qual se trabalhou durante o estágio pedagógico - *(Para)Textos 8* da Porto Editora - importa fazer algumas contextualizações. Como tal, principiemos por esclarecer o que se entende por *manual escolar* e por comentar brevemente o estatuto e funções que este tem atualmente nas escolas portuguesas.

Começemos por definir *manual escolar* como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia.” (Gérard & Roegiers, 1998: 47). Sendo este um conceito simples, que encara o manual como um instrumento que auxilia e melhora a aprendizagem dos discentes, importa agora, para ir mais além, destacar o conceito oficial de manual escolar, estipulado no artigo 3º da Lei N.º 47/2006 de 28 de agosto:

“«Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando

⁵ Esta conceção de ensino-aprendizagem do CEL pela descoberta é também defendida por diversos autores, entre eles Inês Duarte (1997), António Carvalho da Silva (2006), Maria Cristina Vieira da Silva (2008) e Lola Geraldine Xavier (2012).

⁶ No início do estágio a que se refere este relatório estava feita uma planificação anual relativa ao ano em estudo neste capítulo, o 8º ano, elaborada de acordo com o programa analisado neste ponto (cf. anexo IV).

informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor;”

Esta definição, bastante ampla e completa, ao considerar o manual escolar um instrumento importante, mas não exclusivo, no processo ensino-aprendizagem, e cujos conteúdos correspondem aos do programa em vigor, levanta algumas questões às quais importa dar ênfase neste ponto, nomeadamente no que se refere ao estatuto e funções atribuídas a este instrumento no contexto escolar nacional. De facto, note-se, antes de mais, que a relevância destes recursos referida na definição supracitada é inegável, uma vez que o manual escolar tem nas escolas portuguesas um estatuto privilegiado (Bento, 1999). Este estatuto advém do facto deste instrumento ocupar um lugar central - “o manual escolar detém um papel central amplamente reconhecido” (Sousa, 1999: 495) - e muitas vezes exclusivo (contrariando o que é referido no conceito acima citado) no processo ensino/aprendizagem, sendo diversos os autores que corroboram esta situação. Esta centralidade, ou exclusividade, provém do facto de este ser um dos materiais a que mais recorre o docente que “Embora possa usar outros materiais curriculares, [...] acaba por privilegiar o uso do manual escolar na sala de aula.” (Bento: 1999: 111-112). Com efeito, a “forte dependência que alguns professores têm relativamente ao manual adoptado” (Pereira & Duarte, 1999: 368), revela, como sublinha Brito:

“uma falta de iniciativa em construir o próprio material, assim como uma ausência de tradição em utilizar, com frequência outros recursos que conduzam os alunos a ultrapassar a vivência da rotina escolar, marcada pela imagem do manual, onde não há, por vezes, espaço para outras explorações.” (1999: 139)

Como tal, a referida centralidade acaba por se materializar no facto do manual escolar, conforme refere Mariana Oliveira Pinto, se constituir “como referência [por vezes única] daquilo que pode ser dito nas aulas (os conteúdos), e da forma como estes se transmitem e adquirem (a pedagogia)” (Pinto, s.d.: 3). Atestando as suas considerações, a autora cita Aran (1996), que sustenta também a opinião de que o uso do manual condiciona quer os conteúdos lecionados, quer a maneira como estes são lecionados:

“se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (cit. por Pinto, s.d.: 4)

Numa linha semelhante de ideias encontramos Castro, que afirma que “Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles” (1999: 189), e Barbeiro (1999), referindo que os manuais escolares são “recursos «configuradores das práticas pedagógicas» e

[...] esteios dessas práticas” (1999: 99). Mediante o exposto, e recorrendo às palavras de Silva (2006: 142), “o manual escolar é quase sempre, um actor principal ou um protagonista da relação pedagógica”, uma vez que os docentes se deixam “submeter ao seu poder absoluto de regulação, ou seja, aos seus princípios, às suas escolhas, à sua estrutura, às suas linhas orientadoras [...]” (2006: 142).

Como tal, sendo o manual central nas práticas escolares, e condicionando, como acima foi referido, a prática pedagógica, esse facto significa que quando planificam, os professores trabalham com os manuais adotados e não com os programas das disciplinas. Todavia, e contrariado a definição oficial de manual escolar, importa sublinhar que nem sempre este recurso segue as orientações dos programas, não só no que toca aos conteúdos, mas também no que toca à pedagogia. Ainda que, como menciona Azevedo (1999: 91) o manual funcione como um “mediador” ou “retransmissor dos objetivos e orientações oficiais do ensino” que “de forma mais cómoda e/ou mais acessível, se “tem à mão”, ou que, como refere Silva (2006: 128) o manual desempenhe “uma importante função recontextualizadora” do discurso oficial, “ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas”, note-se que não poucas vezes estas “interpretações” e “reorganizações” fogem às diretrizes dos textos programáticos em vigor. Mediante o exposto, vejamos as considerações de Ana Parracho Brito (1999: 142), que descreve na perfeição tudo o que até aqui foi exposto:

“Sabemos que, algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade [...] acabando por esvaziar-se o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve caminhar de mãos dadas com a rotina.”

Em suma, ressaltemos que o papel central que o manual, geralmente, tem nas escolas se confirma pelo facto de este, muitas das vezes, substituir o programa de cada disciplina e, assim, condicionar as práticas letivas. Desta forma, como intervém fortemente no processo de ensino-aprendizagem, o manual tem uma clara função pedagógica (Silva, 2006). No que se refere especificamente aos manuais da disciplina de Língua Portuguesa e à forma como tratam o conhecimento explícito da língua, a situação acima relatada não se revela diferente. Também aqui “se os programas dizem o que / como se deve ensinar” parecem ser “os manuais que estipulam o que / como se ensina” (Silva, 2006: 129). De facto, tal como refere Castro, os manuais de Língua Portuguesa mostram-se um “texto ‘totalizante’ - o ‘livro de Português’ é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.” (1999: 191). Com efeito, no que concerne ao trabalho do conhecimento explícito da língua, também este é condicionado e determinado pelo manual adotado, conforme relata Silva (2006: 131), citando Sousa (2000): “O conhecimento gramatical legítimo é, assim, em grande medida, circunscrito e definido, no contexto pedagógico, por esses textos [os livros de Português].”.

Ora, se os manuais de Língua Portuguesa assumem, maioritariamente, um papel central na condução das práticas letivas, importa agora analisar, como foi referido na introdução deste ponto, a importância que estes (os manuais) atribuem à competência específica do conhecimento explícito da língua, isto é, analisar, de acordo com os programas em vigor, que conteúdos de CEL são abordados e de que forma são abordados. Para tal, o objeto desta análise será o manual *(Para)Textos 8⁷* (Porto Editora) de Língua Portuguesa do 8º ano, dado tratar-se do manual adotado na escola onde decorreu o estágio pedagógico a que se refere este relatório. Posto isto, para principiar esta análise, começemos pelo título do manual - *(Para)Textos*. Como é perceptível, este é um título que dá ênfase aos domínios da compreensão e produção escrita, situação confirmada pelo facto deste (o título) surgir acompanhado, na capa do manual, por ilustrações que aludem às personagens dos textos presentes no interior do mesmo (cf. anexo V). Também na capa são ainda apresentadas duas informações às quais importa dar relevo: o manual apresenta-se de acordo com o Novo Acordo Ortográfico e de acordo com o Novo Programa (2009) e Dicionário Terminológico.

Partindo agora para a análise do interior do manual, detenhamos desde já a nossa atenção no índice. Este apresenta-se dividido em quatro grandes unidades - texto comunicacional, texto narrativo, texto poético e texto dramático - que, por sua vez, se organizam em torno dos respetivos textos, cuja exploração surge dividida de acordo com as competências estabelecidas no novo programa (organizadas em colunas verticais): leitura, conhecimento explícito da língua, escrita e oralidade (cf. anexo VI). Ainda que quer o título, quer a organização do manual patente no índice atribuam bastante importância aos textos e respetiva interpretação, importa sublinhar que, ainda no índice é possível ver (numa coluna específica) que os conteúdos de CEL não surgem apenas no âmbito das atividades de exploração dos textos, mas também em fichas informativas/de trabalho e oficinas (no final do manual) especialmente dedicadas a esta competência (cf. anexo VI). Como tal, este facto fornece-nos desde já indicações acerca da forma como o CEL é abordado: quer em momentos de trabalho especificamente dedicados a esta competência, quer no âmbito de outras atividades, tal como é estipulado no programa (cf. ponto 1.1.). Todavia, antes de mais acerca da forma como são tratados os conteúdos de CEL neste manual, vejamos quais os conteúdos explorados. Para tal, elaborou-se uma tabela na qual se distribuíram os conteúdos abordados pelo manual de acordo com os oito planos do programa relativos ao CEL, a fim de analisar com maior clareza os seguintes parâmetros:

- Conteúdos de CEL explorados pelo manual: quais os que estão previstos no programa (assinalados a preto); quais os que não estão no programa de 3º ciclo mas correspondem a itens de revisão por pertencerem a ciclos anteriores (assinalados a laranja); e quais os que não estão presentes no programa (assinalados a vermelho).

- Conteúdos de CEL que não são explorados pelo manual mas que estão estabelecidos no programa.

⁷ De Ana Miguel de Paiva, Gabriela Barroso de Almeida, Noémia Jorge e Sónia Gonçalves Junqueira.

Tabela 2. O CEL no manual (*Para*)*Textos 8* e no programa de Português de 2009.

Planos	Conteúdos de CEL abordados pelo manual	Conteúdos de CEL estabelecidos pelo programa e não abordados pelo manual
Plano da Língua, Variação e Mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Variedade africana da língua portuguesa (construção frásica; léxico; pronúncia). - Variedade brasileira da língua portuguesa (construção frásica; léxico; pronúncia). - Variedade europeia da língua portuguesa. - Vocabulário de origem árabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança linguística. - Fatores internos e externos e tipos de mudança. - Famílias de línguas; etimologia, étimo. - Variação histórica. - Substrato, superstrato, adstrato; crioulos de base lexical portuguesa; bilinguismo, multilinguismo. - Glossários, terminologias.
Plano Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação das palavras quanto à sílaba tónica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Semivogal; Ditongo: oral, nasal, crescente, decrescente; Hiato. - Processos fonológicos de inserção, supressão e alteração; redução vocálica, assimilação e dissimilação; metátese.
Plano Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão verbal (presente do conjuntivo). - Flexão verbal (pessoa, número, tempo, modo). - Graus do adjetivo. - Formação de palavras (sufixação - revisão de outros ciclos). - Verbos defetivos impessoais; unipessoais. - Verbo regular; verbo irregular. - Compostos morfológicos. - Processos de formação de palavras: composição (morfológica; morfossintática). - Processos de formação de palavras: derivação (afixação; derivação não afixal; conversão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas verbais finitas e formas verbais não-finitas. - Flexão: Pronomes pessoais: caso nominativo, acusativo, dativo e oblíquo.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Plano das Classes de Palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Classes abertas de palavras. - Classes fechadas de palavras. - Subclasses do nome: próprio; comum (coletivo); contável; não-contável. - Subclasses do verbo: Verbo principal: intransitivo; transitivo direto, indireto, direto e indireto; auxiliar; verbo copulativo. Complexo verbal. - Subclasses do advérbio: Advérbio de negação, afirmação, quantidade e grau, de inclusão e exclusão, interrogativo, de predicado, de frase e conectivo; Locução adverbial. - Pronominalização. - Subclasses do adjetivo: qualificativo; numeral; relacional. - Conjunções/locuções conjuncionais: coordenativas (copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas, explicativas); subordinativas (temporais, causais, finais, condicionais, completivas, comparativas, consecutivas, concessivas). - Preposições (simples e contraídas). - Interjeição. - Pronome/Antecedente. - Determinante: indefinido; relativo. - Quantificador: numeral; interrogativo; universal; existencial. - Preposição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução preposicional.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Plano Sintático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase ativa e frase passiva. Complemento agente da passiva. - Tipos de frase. - Funções sintáticas (vocativo). - Grupos frásicos (grupo nominal; grupo verbal; grupo adjetival; grupo preposicional; grupo adverbial). - Funções sintáticas (sujeito; predicado; modificador; vocativo; complemento direto, indireto e oblíquo; predicativo do sujeito e do complemento direto; modificador). - Tipos de sujeito. - Coordenação: oração coordenada copulativa; adversativa; disjuntiva; conclusiva; explicativa. - Subordinação: oração subordinada adverbial (temporal, causal, final, condicional, comparativa, consecutiva, concessiva); oração subordinada substantiva (completiva). - Coordenação assindética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concordância; elipse. - Complemento do nome; Complemento do adjetivo; Complemento do advérbio. - Oração subordinada adjetiva (relativa restritiva e relativa explicativa).

<p>Plano Lexical e Semântico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário técnico (astronomia). - Palavras truncadas. - Sinonímia. - Processos irregulares de formação de palavras: empréstimo, sigla, acrónimo, onomatopeia, truncação, amálgama, extensão semântica. - Vocabulário técnico (geografia). - Família de palavras. - Significação lexical: monossemia e polissemia. - Valor dos tempos verbais. - Valor dos modos verbais. - Antonímia. - Hiperonímia. Hiponímia. - Campo lexical. Campo semântico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neologismo, arcaísmo. - Valor aspectual: evento; situação; estativa.
<p>Plano Discursivo e Textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coesão textual. Coerência textual. - Conectores discursivos (aditivos, conclusivos, contrastivos, causais, comparativos, concessivos, condicionais, consecutivos, finais, temporais, etc.). - Discurso direto/discurso indireto. - Formas verbais/expressões introdutoras do discurso direto. - Registo formal e informal. - Texto conversacional. - Princípios de cooperação e cortesia. - Intenção comunicativa. - Figuras de retórica e tropos: aliteração; anáfora; antítese; perífrase; hipérbole; eufemismo; ironia; metáfora; apóstrofe; assonância; comparação; enumeração; personificação; sinestesia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prefácio; posfácio; epígrafe; bibliografia. - Enunciação; enunciado; enunciador/ destinatário. - Ato de fala direto/indireto. - Discurso indireto livre. - Intertexto; hipertexto. - Pleonasma; hipálage; prosopopeia; alegoria; símbolo; sinédoque.
<p>Plano da Representação Gráfica e Ortográfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sinais auxiliares da escrita (aspas simples e duplas). - Formas de destaque (itálico). - Pontuação (diálogo). - Uso da vírgula. - Pontuação (parênteses). - Homografia; Homofonia; Paronímia; Homonímia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrescrito; Subscrito; Nota de rodapé.

Legenda:

Preto: conteúdo presente no programa.

Laranja: conteúdo de ciclos anteriores (revisão).


Vermelho: conteúdo presente no manual mas não no programa.

Uma análise rápida desta tabela permite, em primeiro lugar, perante os parâmetros analisados, concluir que este manual não está totalmente de acordo com o programa em vigor, pelo facto de abordar conteúdos de CEL que não constam do programa e pelo facto de não abordar todos os conteúdos estabelecidos nos textos programáticos. Sublinhe-se, porém, no que se refere a este último, que (como já foi referido no ponto anterior) nestes programas os conteúdos são apresentados para o 3º ciclo, havendo apenas breves indicações sobre quais os planos que devem ser aprofundados em cada um dos anos em particular, atribuindo-se ao docente a “liberdade” de gerir os conteúdos elencados, de acordo com o seu “grau de dificuldade [...], de complexidade e de abstracção”, de forma a possibilitar uma “progressão coerente ao longo dos três anos deste ciclo” (ME, 2009: 142). Como tal, não estando “em causa um processo de anualização rígido” (ME, 2009: 143), este manual, ao não abordar todos os conteúdos estipulados pelo programa, parece então substituir o papel do professor na tarefa de gestão dos conteúdos pelos três anos. Importa ainda sublinhar que, no que concerne aos conteúdos abordados, tendo em conta que, conforme já foi mencionado, o programa sugere que no 8º ano deve “aprofundar-se o estudo dos aspectos referentes às classes de palavras e aos processos sintácticos de articulação associados à frase complexa e alargar-se o estudo dos elementos situados no plano lexical e semântico e no plano discursivo e textual.” (ME, 2009: 145), é neste aspeto que o manual em estudo parece seguir à risca as indicações do novo programa, uma vez que além de serem estes os planos que apresentam uma maior extensão de conteúdos, é também a estes conteúdos que é dada maior ênfase. Este facto é visível pelas fichas informativas/de trabalho relativas ao CEL contidas no manual em estudo, na medida em que das onze fichas informativas/de trabalho de CEL, apenas duas não se referem a conteúdos pertencentes aos planos cujo estudo deve ser aprofundado e alargado. Importa ainda notar que, ainda que se encontrem conteúdos de revisão, pertencentes a outros ciclos, e que o manual inclua, ainda que poucos, conteúdos que não constam do programa, através da tabela verifica-se que todos os restantes estão estipulados no novo programa (assinalados a preto na coluna dos conteúdos de CEL abordados pelo manual).

Vistos os conteúdos abordados, importa agora comentar, de forma breve, a maneira como estes são explorados. Além do que já foi referido anteriormente, que neste manual o trabalho do CEL surge em dois momentos distintos, seguindo, por isso, as diretrizes do novo programa, vejamos se também na forma como decorre esse trabalho do CEL o manual segue as indicações do programa. Conforme foi mencionado no capítulo anterior, os novos programas estabelecem que o ensino-aprendizagem do CEL não se deve basear em definições, devendo antes ser entendido como uma atividade progressiva e de reflexão (que deve partir do conhecimento implícito dos discentes) e descoberta. Como tal, o novo programa sublinha ainda a necessidade de serem criadas oportunidades para que os discentes façam inferências, deduções, generalizações, estabeleçam relações e participem na “construção de utensílios (quadros-síntese, mapas conceptuais) para sistematizar e registar a informação de modo estruturado, metódico e progressivo” (ME, 2009: 151). Porém, ainda que estas diretrizes sejam claras, o manual em estudo parece não ter a maioria delas em consideração. Em

primeiro lugar, este manual não concebe o ensino-aprendizagem do CEL como uma atividade de reflexão e descoberta, mas sim, e contrariando totalmente as indicações do novo programa, como um processo baseado no ensino de definições (seguidas de exercícios que implicam a mera aplicação destas), fornecidas aos discentes sem que estes sejam implicados na sua construção através da reflexão e da descoberta, isto é, sem que sejam levados a fazer inferências, generalizações ou a estabelecer relações, tal como se pode verificar pelas figuras 1 e 2.

Ficha Informativa
7



Funções sintáticas



Funções sintáticas ao nível da frase

Sujeito – função sintática desempenhada por **grupos nominais** ou por alguns tipos de **orações**.
O sujeito pode ser classificado como:

- **sujeito simples**: **Ex.:** *A Eva faz ioga.*
- **sujeito composto**: **Ex.:** *Eu e a Patrícia vamos às compras logo à tarde.*
- **sujeito nulo**: **Ex.:** *Dizem que esse livro é bom.*

Predicado – função sintática desempenhada por **grupos verbais**.
Ex.: *O Pedro viu um filme ontem.* (verbo + CD + modificador do GV)
Neva. (verbo)
A Rita é enfermeira. (verbo + predicativo do sujeito)

Vocativo – função sintática desempenhada por um constituinte usado para interpelar o interlocutor. Ocorre frequentemente em frases imperativas, interrogativas e exclamativas.
Ex.: *Pedro, come a sopa!*

Modificador da frase – função sintática desempenhada por **grupos adverbiais**, **preposicionais** ou algumas **orações subordinadas adverbiais** e que não é exigida pela frase ou oração com que se relaciona.
Ex.: *Irei ficar em casa, **infelizmente**.* (grupo adverbial)
*Irei ficar em casa, **com certeza**.* (grupo preposicional)
*Irei ficar em casa, **se chover**.* (oração)

Valores do modificador da frase

O modificador da frase pode apresentar os seguintes valores:

- transmitir a **opinião**, o **ponto de vista do falante** em relação ao que diz;
Ex.: ***Infelizmente**, o concerto foi cancelado.* (opinião do falante)
- fazer referência a um determinado **domínio ou área do saber** (História, Biologia, Filosofia, etc.).
Ex.: ***Arquitetonicamente**, este edifício é riquíssimo.* (área da Arquitetura)

Funções sintáticas internas ao grupo verbal

Complemento direto – função sintática exigida por verbos transitivos diretos e desempenhada por **grupos nominais** ou por **orações subordinadas substantivas**.
Ex.: *O Vasco terminou o livro.* (grupo nominal)
*O médico disse **que tens de fazer exercício**.* (oração)

Complemento indireto – função sintática exigida por verbos transitivos indiretos e desempenhada por **grupos preposicionais**.
Ex.: *O Jaime telefonou **à namorada**.*

PTB da Porto Editora

93

Figura 1. Ficha informativa do manual *(Para)Textos* da Porto Editora (primeira parte).

35

Ficha Informativa 7

Complemento oblíquo – função sintática exigida por verbos transitivos indiretos e desempenhada por grupos preposicionais ou advérbiais ou qualquer um destes coordenados
Ex.: *A Rita gosta de sopa.* (grupo preposicional)
Aquela criança porta-se mal. (grupo advérbial)
Vives aqui ou no Algarve? (coordenação de grupo advérbial e de grupo preposicional)

Complemento agente da passiva – função sintática desempenhada por grupos preposicionais e exclusiva de frases passivas, correspondendo ao sujeito da frase ativa
Ex.: *O bolo foi feito pela avó*
A árvore foi quebrada pelo vento.

Predicativo do complemento direto – função sintática que atribui propriedades ao CD, exigida por alguns verbos transitivos-predicativos (*acha; chama; considera; julga; trata; elega; nomear...*) e desempenhada por grupos nominais, adjetivais ou preposicionais
Ex.: *Ele nomeou o Tomás subdiretor.* (grupo nominal)
O Rui acha a Márcia belíssima. (grupo adjetival)
Eu considero essa piada de mau gosto. (grupo preposicional)

Predicativo do sujeito – função sintática que atribui propriedades ao sujeito, exigida por verbos copulativos (*ser; estar; permanecer; ficar; continuar...*) e desempenhada por grupos nominais, adjetivais, preposicionais ou advérbiais
Ex.: *A Rita é engenheira* (grupo nominal)
O leite continua quentíssimo! (grupo adjetival)
O meu pai está em casa. (grupo preposicional)
A reunião foi ontem. (grupo advérbial)

Modificador do grupo verbal – função sintática desempenhada por grupos advérbiais, preposicionais ou orações e que não é exigida pelo grupo verbal com que se relaciona
Ex.: *Os alunos terminaram a ficha rapidamente.* (grupo advérbial)
O Pedro comprou uma revista no quiosque. (grupo preposicional)
Eu fiz os exercícios quando cheguei a casa. (oração)

Valores do modificador do grupo verbal

O modificador do grupo verbal pode apresentar os seguintes valores:

- **valor temporal**
Ex.: *Ontem fui jantar com os meus avós.*
Sempre que vieres à Madeira, vem visitar-me.
- **valor espacial (ou locativo)**
Ex.: *A Joana caiu no recreio.*
Perdi o relógio aí.
- **valor modal (ou de modo)**
Ex.: *Eu desci as escadas lentamente.*
Atravessa a estrada com cuidado!

Atenta

Funções sintáticas internas ao grupo nominal

Modificador do nome – função sintática desempenhada por grupos nominais, adjetivais, preposicionais ou alguns tipos de orações e que não é exigida pelo nome com que se relaciona
Ex.: *D. Dinís, o Lavrador, mandou plantar o pinhal de Leiria.* (grupo nominal)
Comprei uma camisola verde. (grupo adjetival)
O Pedro está a comer um gelado de limão. (grupo preposicional)
O homem que vive nesta casa é médico. (oração)
As rãs, que são anfíbios, vivem em charcos. (oração)

Exercícios

1. Lê o texto seguinte

Concebido como um romance de aventuras e como uma homenagem ao mundo amazónico, hoje tão violentamente agredido, *O Velho que Lia Romances de Amor* conta a história de António Proaño, um homem que vive numa aldeia isolada no interior da floresta e que um dia é forçado a partir em perseguição de um predador que assola as proximidades [...].

Da história de *O Velho que Lia Romances de Amor*, Luis Sepúlveda, 21.ª ed., Aes, 2008 (com expressão)

1.1. Copia a grelha abaixo para o teu caderno e preenche-a com os nomes e os respetivos modificadores. Segue o exemplo

Nome	Modificador do nome
romance	de aventuras
a.	amazónico; tão violentamente agredido
Velho	b.
c.	de Amor
António Proaño	d.
e.	que vive numa aldeia isolada
aldeia	f.
predador	g.

2. Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelos constituintes das frases seguintes

- a. Pedro, amanhã eu e o pai vamos a Lisboa
- b. O meu filho gosta de bolas de maça
- c. O meu marido acha a minha irmã convencida
- d. O Rui e a Teresa chegaram de Roma há duas horas
- e. Ontem, o meu tio continuava doente
- f. Obviamente, o Pedro fez os exercícios
- g. O juiz considerou o réu inocente
- h. Sr. Agente, este homem foi assaltado por um rapaz
- i. O cão que mordeu o meu primo é castanho

Mais exercícios no Caderno de Atividades pp. 29-34

Figura 2. Ficha informativa do manual (Para)Textos da Porto Editora (segunda parte).

Ainda assim, de entre as diretrizes supracitadas do programa sobre a forma como deve ser abordado o CEL, importa ressaltar que no que concerne à progressão, este livro escolar parece tê-la em conta. De facto, ainda que, relativamente à teoria, o manual - apesar de partir muitas das vezes de conteúdos de revisão (o que denota progressão) - não aborde os novos conteúdos de forma gradual, mas sim num só momento específico (através das fichas informativas), a sua exercitação é feita de forma gradual e progressiva, no âmbito de atividades relacionadas com os textos que retomam/recuperam os conteúdos já trabalhados.

Perante o que até aqui foi referido, podem-se extrair duas conclusões acerca da relevância que o manual em estudo concede à competência do conhecimento explícito da língua: se, por um lado, o manual parece atribuir bastante importância ao CEL, tanto pela quantidade de conteúdos abordados - que são, a par dos da leitura, os que surgem em maior número (cf. anexo VI) - como por se verificar uma “preocupação” por abordar, maioritariamente, os conteúdos que constam no programa; por outro lado, esta quantidade parece não ser sinónimo de qualidade no que se refere à forma como os conteúdos são abordados, na medida em que, neste campo, o manual não respeita a maioria das importantes indicações fornecidas pelos novos programas para que o ensino-aprendizagem desta competência seja significativo e efetivo. Posto isto, apesar do elevado número de conteúdos de CEL abordados denotar que o manual concebe esta competência como “importante”, a negligência relativamente à forma como estes são tratados leva-nos a “reduzir” a relevância que este livro escolar parece dar ao conhecimento explícito da língua.

Conforme foi referido na introdução deste ponto, o manual escolar é muitas vezes usado “como único recurso, único guia da prática lectiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores.” (Brito, 199: 144), daí a sua centralidade no contexto escolar português. Contudo, tendo em conta que os manuais não são cópias dos programas, facto pelo qual jamais os poderão substituir, como é aliás visível pelo manual agora analisado, estes devem ser entendidos pelos docentes não como um material exclusivo, mas “como um material exclusivamente auxiliar do seu processo de ensino” (Brito, 199: 147). Como tal, visto que este recurso deve ser encarado como um instrumento meramente indicativo e que, anteriormente, comentámos a importância (e a necessidade) dos docentes criarem os seus próprios materiais, apresenta-se seguidamente uma proposta de exploração de um conteúdo de CEL sem recurso ao manual, baseada no uso de materiais próprios, construídos durante o estágio pedagógico para o 8º ano, materiais esses que, ao contrário do manual analisado, se mostram de acordo com as diretrizes do programa de 2009 relativamente à forma de explorar esta competência. O conteúdo de CEL explorado foi a voz passiva e o complemento agente da passiva⁸, conteúdo este que foi abordado na última aula de uma sequência de cinco (dedicadas ao estudo do conto *Parece impossível mas sou uma*

⁸ Aqui apresentar-se-ão apenas os materiais relativos à abordagem deste conteúdo. A planificação na íntegra pode ser consultada no anexo VII.

nuvem, de José Gomes Ferreira, e de algumas funções sintáticas), tendo esta última sido reservada quase na totalidade para o estudo do referido conteúdo de CEL.

A exploração deste conteúdo de conhecimento explícito da língua iniciou-se através de uma breve apresentação de diapositivos, durante a qual se solicitou a participação constante dos discentes para que, através da reflexão (do conhecimento implícito) e da descoberta, passassem (com o auxílio da docente) a frase na voz ativa para a voz passiva (figura 3), isto porque, ainda que este fosse um conteúdo novo, a voz passiva é por eles usada no quotidiano sem que tenham consciência deste conhecimento implícito; para que analisassem sintaticamente os constituintes das frases ativa e passiva (figuras 4, 5, 6 e 7); e para que, através da análise das transformações ocorridas nas frases, deduzissem as regras da transformação da voz ativa para a voz passiva (figuras 8, 9, 10 e 11).

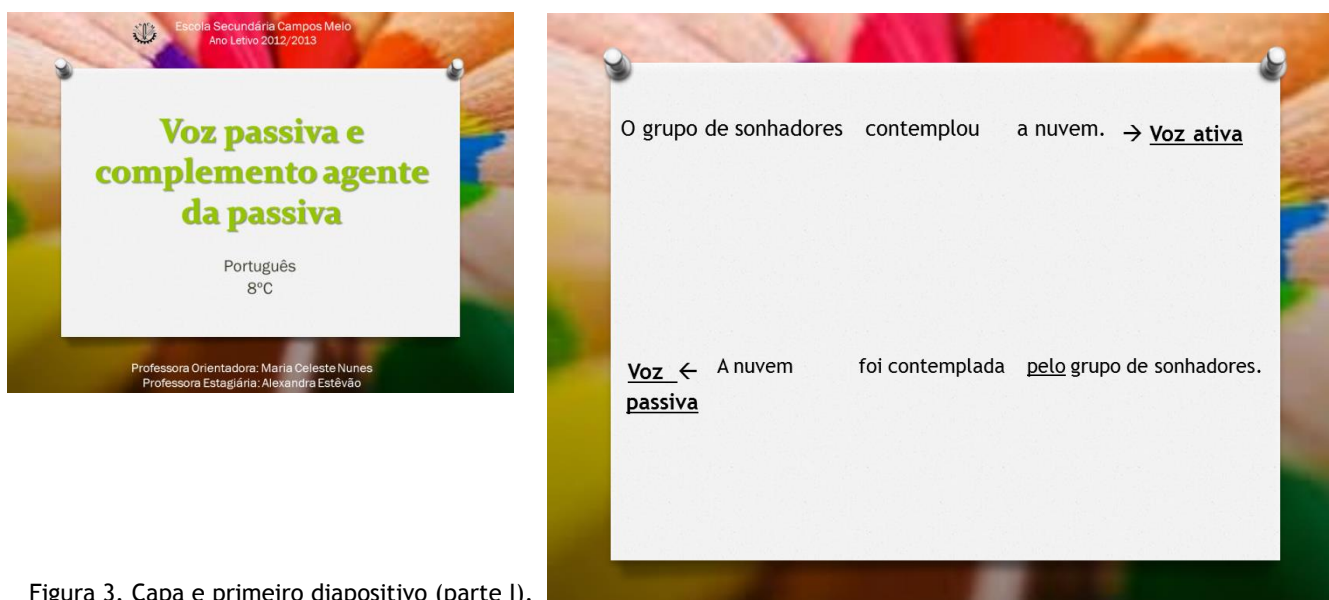


Figura 3. Capa e primeiro diapositivo (parte I).

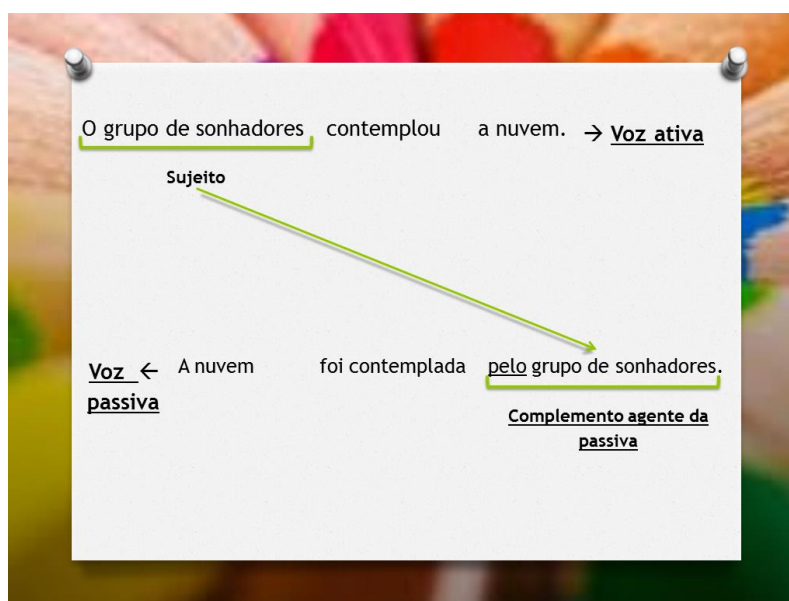


Figura 4. Primeiro diapositivo (parte II).

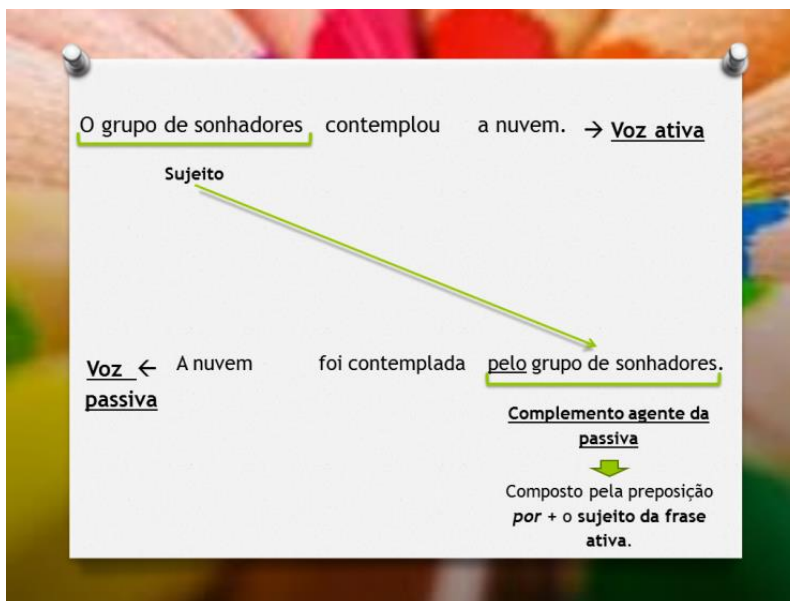


Figura 5. Primeiro diapositivo (parte III).

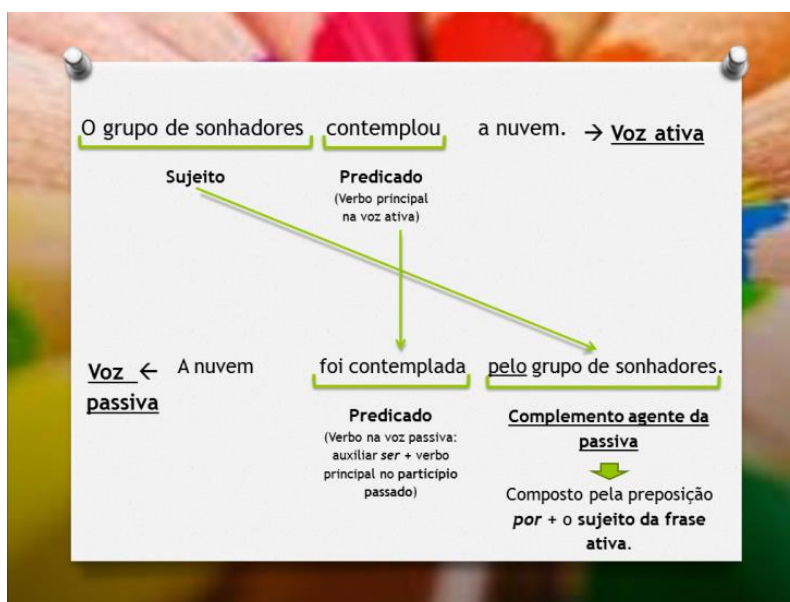


Figura 6. Primeiro diapositivo (parte IV).

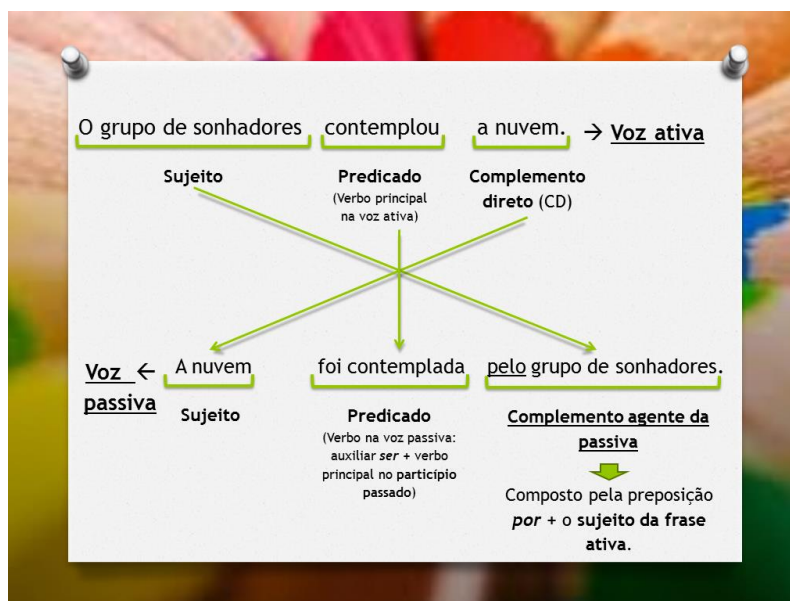


Figura 7. Primeiro diapositivo (parte V).



Figura 8. Segundo diapositivo (parte I).

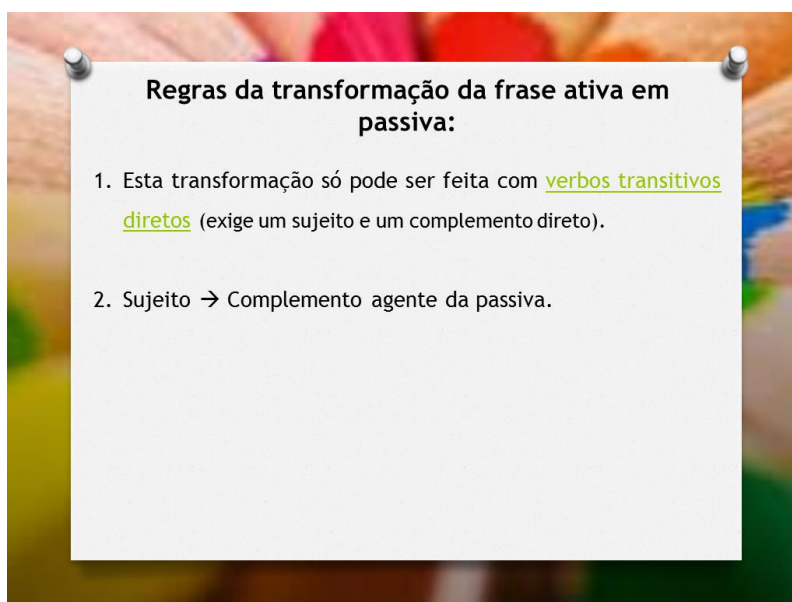


Figura 9. Segundo diapositivo (parte II).

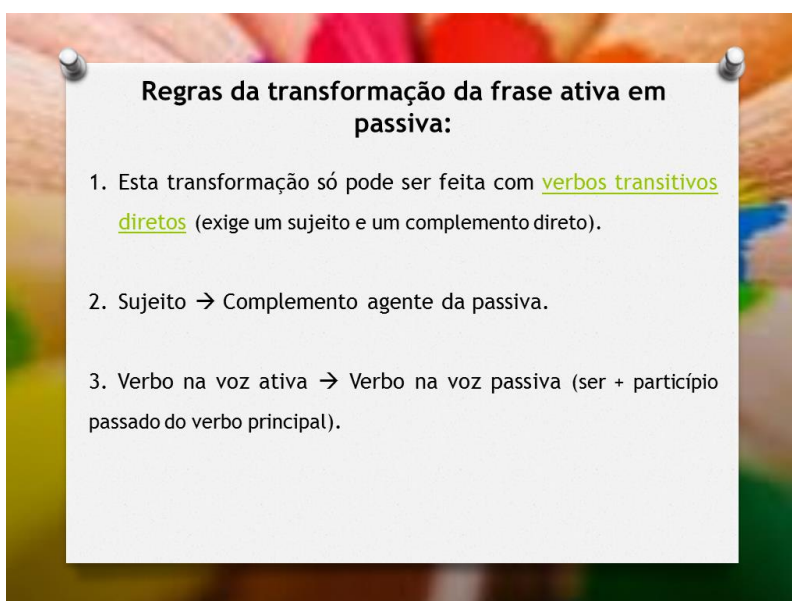


Figura 10. Segundo diapositivo (parte III).

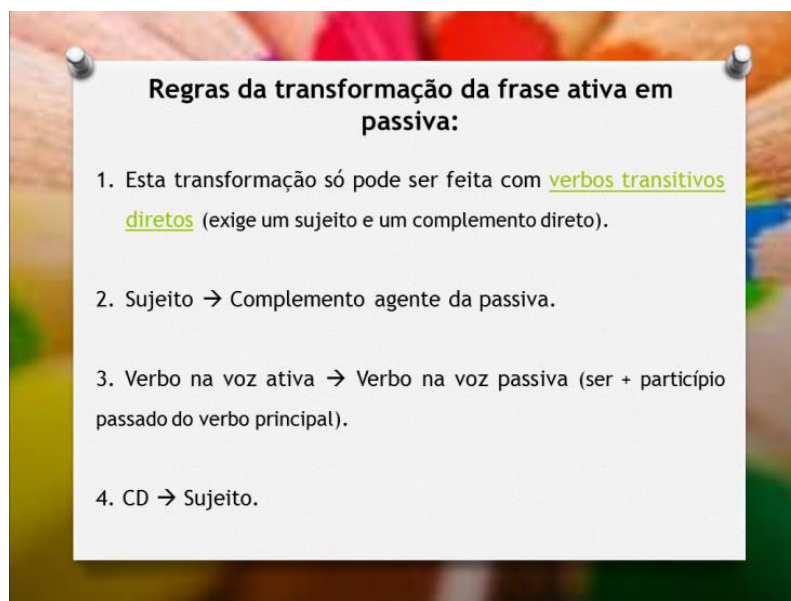
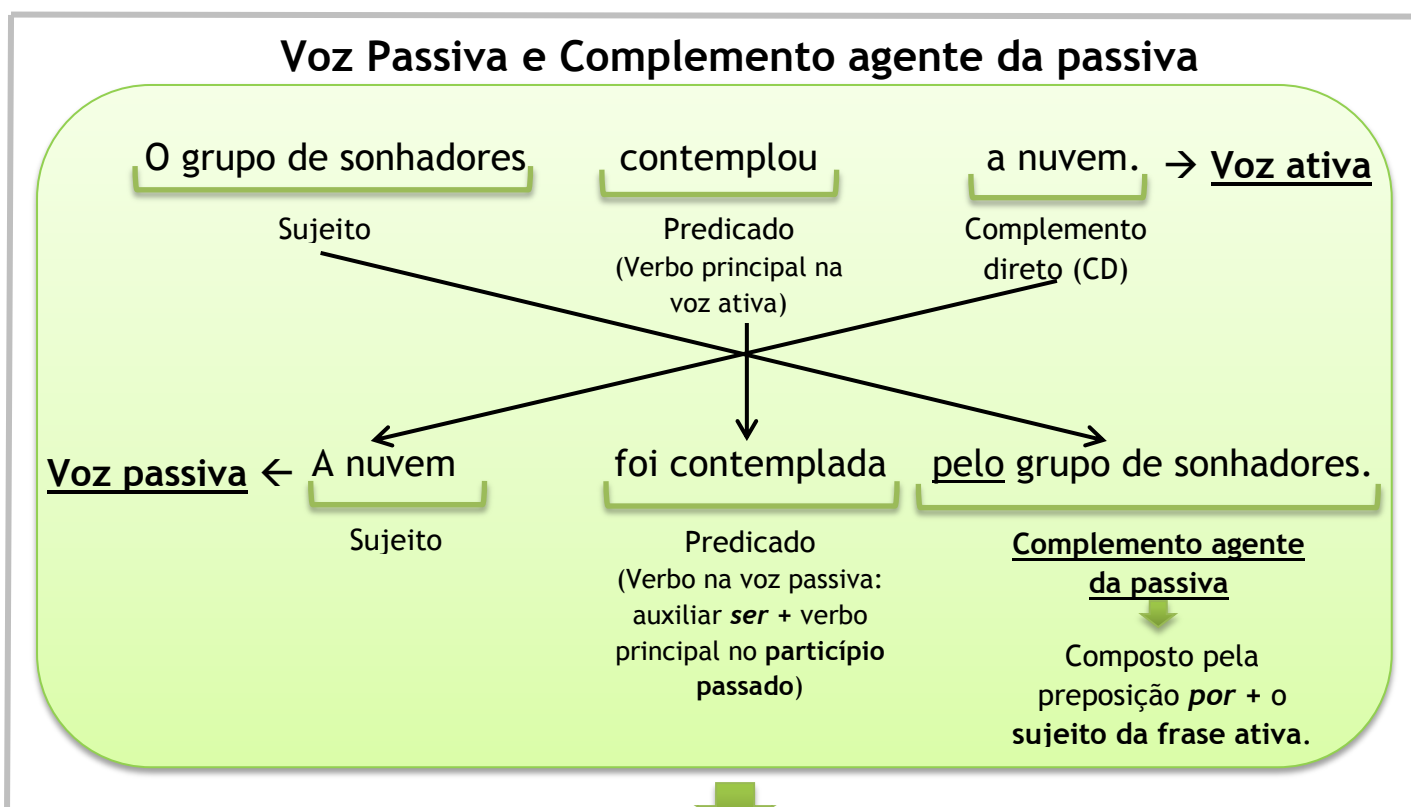


Figura 11. Segundo diapositivo (parte IV).

Este repto de dedução das regras lançado aos alunos entusiasmou-os bastante, de tal forma que todos queriam dar a sua contribuição. Cabe sublinhar que toda esta atividade de descoberta teve como objetivo tornar a aprendizagem dos conteúdos mais motivadora, significativa e frutuosa, objetivo que parece ter sido atingido na medida em que os discentes se mostraram bastante interessados e participativos, conseguindo ainda, na posterior exercitação, resolver a maioria das questões com sucesso. Somente após este momento de descoberta dos conteúdos foi fornecida aos alunos uma ficha informativa (figura 12) com os mesmos, uma vez que como se pediu a sua constante colaboração, não lhes foi dada a oportunidade de registar a matéria no caderno.



Regras da transformação da frase ativa em passiva:

1. Esta transformação só pode ser feita com verbos transitivos diretos (exige um sujeito e um complemento direto).
↳ Sujeito → Complemento agente da passiva.
2. O sujeito da frase ativa passa a complemento agente da passiva.
↳ Sujeito → Complemento agente da passiva.
3. O verbo da voz ativa passa para a voz passiva (ser + participípio passado do verbo principal).
↳ Verbo na voz ativa → Verbo na voz passiva.
4. O complemento direto da voz ativa passa a sujeito na voz passiva.
↳ CD → Sujeito.

Construa as seguintes frases na voz passiva e identifique o complemento agente da passiva.

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. O Pedro come um bolo. | 4. O jornalista escreveu a notícia. |
| 2. A professora explicou a matéria. | 5. O aluno leu todos aqueles livros. |
| 3. Os bombeiros extinguiram o incêndio. | 6. Os alunos treinarão os exercícios. |

Proposta de correção

1. Um bolo foi comido **pelo Pedro**. 2. A matéria foi explicada **pela professora**.
3. O incêndio foi extinto **pelos bombeiros**. 4. A notícia foi escrita **pelo jornalista**.
5. Todos aqueles livros foram lidos **pelo aluno**. 6. Os exercícios serão treinados **pelos alunos**.

Figura 12. Ficha informativa da Voz Passiva e Complemento Agente da Passiva.

A abordagem deste conteúdo concluiu-se com a já referida exercitação - quer das regras (figura 13), quer da transformação da voz ativa para a voz passiva (figuras 14, 15 e 16) - através de uma série de cinco exercícios interativos que, só pelo facto de serem interativos, motivaram os alunos.

→ → **ativa frase passiva** → →

1. Completa cada uma das afirmações seguintes, seleccionando a opção correta.

a. Para formar uma frase passiva é necessário que a frase ativa contenha um .

b. O complemento agente da passiva corresponde ao da frase ativa.

c. O sujeito da frase passiva corresponde ao da frase ativa.


d. O complemento agente da passiva é um grupo preposicional iniciado pela preposição .

e. A forma verbal da frase passiva é um complexo verbal constituído pelo verbo auxiliar e o do verbo principal.

Correção:

- a) complemento direto; b) sujeito; c) complemento direto; d) *por*; e) *ser* / participípio passado.

Figura 13.
Exercício 1
Escola Virtual.



2. Assinala a única frase que não pode ser transformada numa frase passiva por não conter um complemento direto.

- A Joana saboreia um gelado.
- O juiz condenou o assaltante.
- Os meus pais comprarão uma casa no próximo ano.
- De repente, todos ouviram um grande trovão.
- Os cães ladraram a meio da noite.
- A camioneta transportava as crianças até à escola.

Correção: Os cães ladraram a meio da noite.








Figura 14. Exercício 2 Escola Virtual.

3. Distingue as frases ativas e as frases passivas, escolhendo a coluna correta para cada caso.

	Frase ativa	Frase passiva
a. A casa foi destruída por um tornado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. A professora lerá um conto policial à turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Os meus filhos são acompanhados pelos avós.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ele visitou um colega doente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Os textos serão avaliados por um júri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Repentinamente, um indivíduo interrompeu o espetáculo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Comprei um presente ao meu primo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Ontem, as ruas foram ocupadas pelos manifestantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Correção: Frases ativas: b., d., f., g. / Frases passivas: a., c., e., h.








Figura 15. Exercício 3 Escola Virtual.

4. Transforma estas frases ativas em frases passivas.

a. O meu pai consertou a minha bicicleta.

b. A televisão transmitirá os jogos.

5. Transforma estas frases passivas em frases ativas.

a. O discurso do Paulo foi ouvido por todos com atenção.

b. A Ana era respeitada por todos os colegas.

Correção:








Figura 16. Exercícios 4 e 5 Escola Virtual.

4. a) A minha bicicleta foi consertada pelo meu pai. b) Os jogos serão transmitidos pela televisão.
5. a) Todos ouviram o discurso do Paulo com atenção. b) Todos os colegas respeitavam a Ana.

Como trabalho de casa, para consolidar os novos conhecimentos aprendidos, solicitou-se a realização do exercício contido na ficha informativa (figura 12), que mais uma vez consistia na passagem das frases na voz ativa para a voz passiva e na identificação do complemento agente da passiva. Importa mais uma vez sublinhar que, ao longo da exploração deste novo conteúdo, os discentes colaboraram pertinentemente nas atividades, revelando entusiasmo e interesse, o que concedeu à aula um ritmo bastante ativo e rentável.

Note-se que o referido interesse, entusiasmo e participação dos alunos adveio, sobretudo, de dois fatores: o facto de lhes ter sido dada a oportunidade de serem eles próprios a descobrir os conteúdos (em vez de os sujeitar a uma exposição teórica e desinteressante), o que proporcionou uma aprendizagem mais significativa e efetiva, pelo que se verificou quer na resolução dos exercícios na aula, quer, posteriormente, no sucesso que os discentes atingiram na aplicação destes conhecimentos no teste de avaliação; e o facto de em todas estas atividades de descoberta e exercitação se ter recorrido a “ferramentas tecnológicas.” (ME, 2009: 151), quebrando, assim, a rotina da “típica” aula de Língua Portuguesa centrada no manual. Importa não deixar de sublinhar que, quer o ensino-aprendizagem pela descoberta (através da reflexão, dedução, generalização, entre outros), quer o recurso a materiais tecnológicos fazem parte das indicações dadas pelos novos programas de Português sobre a forma como se deve abordar o CEL no 3º ciclo. Assim, como já havia sido referido, nesta exploração cumprem-se as diretrizes do programa, quer no que toca aos conteúdos lecionados, quer no que toca à forma como estes foram lecionados (ao contrário do que havia verificado no manual). Para concluir, ressalte-se uma vez mais que, como é visível pelos materiais apresentados, nesta abordagem não se recorreu ao manual escolar, mas sim a recursos construídos pela própria professora estagiária (à exceção dos exercícios da *Escola Virtual*), o que vai ao encontro do que se tem vindo a ressaltar neste ponto: o manual escolar deve ser entendido, não como um instrumento usado de forma exclusiva na aula de Português em detrimento do programa da disciplina, mas como um material meramente auxiliar e orientador do docente, que não deve nunca descurar, mas antes privilegiar, o recurso ao programa e a construção dos próprios materiais de acordo com este.

Capítulo 2

O Papel da Competência Linguística na Aula de Espanhol do 10º ano

De forma a levar a cabo a reflexão acerca do papel da gramática na aula de Espanhol língua estrangeira, importa, à semelhança do primeiro capítulo, para contextualizar, esclarecer alguns conceitos. Como tal, tendo em conta que no capítulo anterior foram já definidos *Língua* (e língua materna, visto tratar-se de um capítulo referente ao Português língua materna) e *Gramática*, importa, nesta etapa, aclarar o conceito de *Língua Estrangeira* (LE).

Começemos por definir *língua estrangeira* como aquela que um indivíduo aprende num contexto “restrito”, normalmente o contexto escolar, e que não corresponde à língua usada pela restante comunidade. Por outras palavras, e segundo Leiria, o termo *língua estrangeira* usa-se para “classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (2004: 1). A autora acrescenta ainda que a língua estrangeira “pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos.” (Leiria, 2004: 4). Em suma, quando falamos de LE, referimo-nos a uma língua distinta da utilizada pela comunidade no seu quotidiano, estando o seu aprendente num contexto de aprendizagem artificial e limitado, por se tratar de uma aprendizagem formal e menos espontânea.

Concluída a contextualização, detenhamo-nos agora no papel da gramática na aula de Espanhol língua estrangeira. Se, como foi comentado no primeiro capítulo deste trabalho, esta desempenha um papel de grande relevo no ensino da língua materna, essa situação não se mostra distinta no que concerne às línguas estrangeiras. De facto, diversos são os autores que advogam que a gramática é imprescindível no ensino de línguas estrangeiras e que, com efeito, sem ela é impossível alcançar uma aprendizagem efetiva dessas línguas. Desde logo, António Franco sublinha que “não é possível ensinar uma segunda língua⁹ sem o recurso à gramática” (1989: 90). Neste mesmo sentido encontramos Nakai que, dando resposta à questão se “¿sería posible aprender una lengua extranjera sin estudiar la gramática?” (s.d.: 87), afirma que “si la lengua es un sistema, es decir, un conjunto de reglas gramaticales, nadie podrá aprender un idioma extranjero sin saber su gramática.” (s.d.: 87). Já Coyle, defendendo a mesma ideia de que não é possível aprender uma língua estrangeira sem um conhecimento gramatical da mesma, comenta as conseqüências do afastamento desta: “el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar será un proceso muy lento, si no

⁹ Note-se que, ainda que seja comumente aceite que os conceitos de Língua Estrangeira e Língua Segunda (L2) remetem para situações distintas, este facto nem sempre é consensual entre os autores da área, que, como é o caso, muitas vezes se referem a eles de forma indiferenciada.

se dirige la atención de los niños, de manera selectiva, a los elementos formales del sistema lingüístico.” (2005: 147). Comentando também as consequências da ausência da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras, Sánchez (2008: 30) assevera que “La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta.”. Com efeito, e referindo-se especificamente ao Espanhol língua estrangeira, este mesmo autor afirma que “La gramática es una herramienta básica de aprendizaje del español.” (2008: 31). Posto isto, é possível afirmar que o conhecimento da gramática de uma língua estrangeira, neste caso do Espanhol, possibilita uma aprendizagem mais rápida e mais eficaz da língua, já que permite ao aprendente comunicar-se com correção e precisão - “Tiene una incidencia positiva, tanto en el ritmo de aprendizaje de la LE como en el nivel de consecución a largo plazo.” (Moreno, 2005: 97). Como tal, e conforme foi acima referido, só através do conhecimento gramatical é possível alcançar uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira, tal como salienta Revelles, ao afirmar que “sin competencia gramatical, el aprendizaje de español nunca supondrá un conocimiento profundo. [...] la enseñanza de una lengua sin apoyo gramatical da como resultado un conocimiento superficial e inseguro de esa lengua” (s.d.: 6).

De facto, pegando novamente nas palavras de Revelles, “Desde los comienzos de la enseñanza de idiomas, la gramática ha sido considerada uno de los pilares básicos.” (s.d.: 4). Ainda que, durante séculos, o ensino das línguas estrangeiras tenha sido sinónimo de “ensinar gramática” (Silva, 2006), e que, contrariando essa situação, nas últimas décadas tenha surgido um novo método didático para o ensino da LE - o método comunicativo, o atual cerne do ensino das LE, “cuyo objetivo es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa” (Sánchez, 2008: 35) - esta mudança não se traduziu num abandono da gramática, que continua a ser encarada como um pilar básico dado que, segundo Canale e Swain, a referida competência comunicativa é composta por subcompetências, entre elas a competência gramatical¹⁰, definida como “o conhecimento linguístico dos elementos léxicos, morfossintáticos, fonológicos e semânticos.” (Viapiana e Paviani, 2012: 8). Posto isto, conforme esclarece Revelles (s.d.: 5), “la gramática nunca ha estado ausente en el método comunicativo, sino que ha quedado subordinada a la función comunicativa.”. Por outras palavras, no dizer de Sánchez (2008: 29), “la gramática siempre ha estado ahí, aunque fuera presentada a los alumnos de forma diferente.”. Com efeito, fazendo parte da competência comunicativa, a gramática afigura-se como um conhecimento fulcral para que os aprendentes de uma língua estrangeira atinjam essa competência de comunicação, permitindo-lhes, como já foi referido, falar com correção e precisão.

Desta forma, e sintetizando, a gramática no ensino das línguas estrangeiras, neste caso do Espanhol, funciona como um instrumento que permite ao discente aprender e

¹⁰ A par das competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Também segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* a competência comunicativa compreende subcompetências, sendo neste caso apenas três, nomeadamente a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. Esta questão será abordada com mais detenção no ponto 2.1..

comunicar-se, de forma efetiva, nessa língua. Posto isto, rematemos com as palavras de Sánchez:

“los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos. Se trata por tanto de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación.” (2008: 36-37).

O que até aqui foi comentado acerca da importância da gramática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente do Espanhol, é corroborado pelos textos programáticos desta disciplina em Portugal. Este facto desenvolver-se-á no ponto seguinte, à luz do Programa de Espanhol Nível Iniciação do 10º ano.

2.1. O que nos dizem os programas

Dado no capítulo anterior, relativo ao Português, ter já sido apresentada a definição oficial de programas escolares, principiemos, desde logo, este ponto com a análise do Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano (visto tratar-se do ano em estudo neste capítulo), homologado em 2001¹¹. Uma vez que o presente capítulo é dedicado ao papel da gramática na aula de Espanhol, analisar-se-á detalhadamente o que o referido programa estabelece em relação a esta competência, nele designada como *competência linguística*.

Principiemos esta análise, de forma a contextualizar, pela introdução do programa, que nos fornece uma visão geral do mesmo. Nas primeiras linhas deste texto introdutório esclarece-se que este é um programa que resulta, entre outros, “da reflexão sobre as opções pedagógicas [...] de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*¹², do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996)” (ME, 2001b: 3). Mais adiante, após esta informação, surge o esclarecimento de que o método didático no qual se alicerçou este texto programático foi o método comunicativo - “O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo” (ME, 2001b: 3) - ressaltando-se, com efeito, logo de seguida, que “a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências - linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (ME, 2001b: 3). Neste mesmo âmbito importa sublinhar que

¹¹ Contrariamente ao capítulo anterior, não será possível fazer neste capítulo uma descrição diacrónica do papel da competência linguística nos programas de Espanhol de iniciação do 10º ano, devido ao facto de não existirem programas anteriores ao que se encontra em vigor, uma vez que se trata de uma disciplina relativamente recente no currículo do Ensino Secundário.

¹² “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. [...] define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (Conselho da Europa, 2001: 19).

também no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER)¹³ - a edição espanhola do documento acima mencionado - são referidas as subcompetências da competência comunicativa, ainda que este considere a existência de apenas três: “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.” (Conselho da Europa, 2002: 13), sendo o linguístico é também dividido em seis competências - *léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica e ortoépica*. Mediante o exposto, e conforme foi referido na parte introdutória deste capítulo, tendo em conta que no método comunicativo a competência linguística surge como uma subcompetência da competência comunicativa, ela possui, por essa razão, um papel de grande relevo, dado que sem esta subcompetência seria impossível alcançar a macrocompetência - a competência comunicativa. Resta apenas sublinhar, de forma a concluir a análise da introdução do programa, que, de facto, seguindo as orientações do documento europeu a que nos temos referido, este texto programático, conforme menciona a sua autora - Sonsoles Fernández - propicia uma metodologia orientada para a ação:

“Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.” (ME, 2001b: 3)

Após a introdução segue-se o capítulo referente à *Apresentação do Programa*, no qual importa, para a análise que pretendemos empreender - relativa ao que o programa estabelece em relação à competência linguística - determo-nos em três pontos, nomeadamente os da *Visão Geral dos Conteúdos*, das *Competências a Desenvolver* e das *Sugestões Metodológicas Gerais*. Deste modo, começemos por ressaltar, no ponto relativo à *Visão Geral dos Conteúdos*, aquilo que à gramática diz respeito, especificamente. Nesta etapa explica-se que os conteúdos se encontram organizados em quatro secções - *Competências comunicativas, Autonomia na aprendizagem, Aspectos socioculturais e Conteúdos Linguísticos* - importando-nos dar relevo a esta última - a relativa aos Conteúdos linguísticos. Assim, no que concerne a esta secção, detenhamo-nos sobretudo no texto que a introduz, no qual se sublinha que os conteúdos linguísticos estabelecidos por este programa de iniciação “estão ao serviço do desempenho da competência comunicativa; são os recursos linguísticos necessários para cumprir as funções que se trabalham ao longo de todo o ciclo.” (ME, 2001b: 14), o que, uma vez mais, vai ao encontro do já referido acerca do papel da gramática enquanto subcompetência de competência comunicativa. Além do mais, neste texto esclarece-se ainda que “o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses elementos.” (ME, 2001b: 14), isto é, que os conteúdos linguísticos não devem servir como um fim, por si próprios, mas devem ser integrados num contexto em que o

¹³ Aquando da homologação deste Programa de Espanhol, em julho de 2001, ainda não havia sido publicada a edição espanhola deste documento. Contudo, visto que o presente capítulo trata do Espanhol, basear-nos-emos na referida edição, intitulada *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER).

seu uso permita o desenvolvimento da competência comunicativa. Findo este esclarecimento, apresenta-se um esquema geral dos conteúdos a desenvolver no 10º, 11º e 12º anos, o qual denota, como seria de esperar, a progressão dos conteúdos durante os três anos do ensino secundário. Contudo, uma vez que pretendemos tratar, concretamente, os conteúdos do 10º ano, importa analisar com detença não este esquema geral, mas sim o quadro específico dos conteúdos deste ano, apresentado no capítulo seguinte deste documento orientador.

Prosseguindo com a análise do capítulo da *Apresentação do Programa*, e centrando-nos agora no ponto das *Competências a Desenvolver*, começemos por notar que aqui se retoma a questão da subcompetência linguística - que é agora definida - e do seu papel no desempenho da competência comunicativa - que é reiterado, como é, aliás, visível na seguinte passagem:

“A subcompetência linguística centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão. Está ao serviço da comunicação e é nesta perspectiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo.” (ME, 2001b: 18)

Começando pela definição de competência linguística, importa ressaltar que esta vai ao encontro da definição apresentada pelo MCER: “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (Conselho da Europa, 2002: 107). Já no que diz respeito à função desta competência, torna-se evidente que o programa pretende deixar claro, até pela repetição da ideia, que o conhecimento linguístico não deve ser uma “meta”, isto é, um fim, mas um meio para alcançar a verdadeira meta - a competência comunicativa. Como tal, esclarece-se mais à frente que, apesar da importância de se dedicarem à competência linguística, como a cada uma das restantes subcompetências, momentos de trabalho específicos, estes devem sempre ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa - “Todas estas subcompetências têm momentos de preparação específica, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da comunicação.” (ME, 2001b: 18).

Por sua vez, no que concerne ao ponto das *Sugestões Metodológicas Gerais*, ainda no capítulo da *Apresentação do Programa*, detenhamo-nos, desde já, na primeira secção, relativa às “Linhas-Eixo”, na qual se retoma a ideia da aprendizagem orientada para a ação, que já havia sido referida na introdução deste texto programático. Segundo se esclarece nesta secção, este método implica que os discentes devam realizar, na aula de Espanhol, tarefas reais, autênticas, que lhes possibilitem a aquisição dos conhecimentos linguísticos imprescindíveis para a realização destas mesmas tarefas - “os alunos, na aula, devem realizar tarefas significativas, como as que se realizam na vida quotidiana, que os levem a adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução.” (ME, 2001b: 19). Tudo isto vem, mais uma vez, corroborar o importante papel que a gramática desempenha no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol e a necessidade de esta surgir integrada num contexto.

De seguida, ainda no ponto das *Sugestões Metodológicas*, centremos a nossa atenção na secção da *Integração de objectivos e conteúdos*. Importa, para a nossa análise, destacar que surge nesta secção a justificação da supracitada divisão dos conteúdos por quatro

secções, esclarecendo-se, então, que estes surgem divididos não por razões didáticas, mas por uma questão de organização. Como tal, acrescenta-se que este facto deverá implicar que, aquando da planificação das aulas, os docentes tenham em consideração a “interrelação que existe entre todos os domínios, assim como a existente entre os diversos tipos de conteúdos” (ME, 2001b: 20). Assim sendo, refere-se que é tarefa do professor colocar os conteúdos em prática, tendo sempre em conta que “é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa.” (ME, 2001b: 20). De facto, esta necessidade de integração dos conteúdos ficou, desde logo, patente quando, em relação aos conteúdos linguísticos, se referiu que estes deveriam ser incluídos num contexto em que proporcionem o desenvolvimento da competência comunicativa, e não ser encarados como um fim.

Por sua vez, prosseguindo no ponto das *Sugestões Metodológicas Gerais*, agora concretamente na secção da *Comunicação oral e escrita*, destaquemos que, uma vez mais, é reiterada a ideia de que os conteúdos linguísticos não devem ter como objetivo a reflexão metalinguística, mas devem ser um instrumento para alcançar a competência de comunicação, dado que se afirma inequivocamente que “Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua [...] Assim, ainda que se desenvolvam actividades [...] específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos,” (ME, 2001b: 20). Esta passagem vem corroborar o que já se havia dito neste programa acerca da necessidade de dedicar momentos de trabalho específicos para cada subcompetência, mas que tenham como fim o desenvolvimento da macrocompetência.

Dando continuidade à análise que temos vindo a realizar, relativa ao ponto das *Sugestões Metodológicas*, salientemos, no que concerne à secção do *Papel do Professor e do Aluno*, o facto deste texto programático ressaltar a necessidade do discente ter uma postura autónoma e ativa na sua aprendizagem, para, desta forma, entre outros, descobrir o funcionamento da língua - “não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e dêem as respostas, o aprendente autónomo arrisca [...] descobrir o funcionamento da língua” (ME, 2001b: 22). Como tal, pede-se ao docente, não que cumpra um papel de mero “transmissor” da matéria, mas que conduza o aluno à descoberta¹⁴ autónoma dos conteúdos, levando-o, assim, a ter um papel ativo na sua própria aprendizagem.

Mais adiante, importa deter o nosso foco também na secção dos *Erros*, relativa ainda às *Sugestões Metodológicas Gerais*, uma vez que nesta se afirma, sem qualquer margem para dúvidas, que estes - os erros - além de “necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem” são “a forma de ensaiar as hipóteses que se vão construindo sobre o funcionamento da língua, para comprovar a sua validade” (ME, 2001b: 23). Como tal, o programa destaca a importância dos erros cometidos pelos discentes, devido ao facto de estes - os erros - revelarem os caminhos que os aprendentes seguem na, já referida, descoberta do

¹⁴ Cabe recordar que este método de ensino-aprendizagem da gramática pela descoberta é também referido no Programa de Português do Ensino Básico analisado no capítulo anterior.

funcionamento da língua. Desta forma, estes são um elemento de relevo a ter em conta pelo docente durante o trabalho dos conteúdos linguísticos. Neste mesmo âmbito, deixa-se claro que quando um aluno está em situação de comunicação, a interrupção deste, para a correção dos erros formais que cometa, não será frutuosa, e que esta - a correção - tem o seu “momento privilegiado quando o trabalho se centra nos aspectos formais.” (ME, 2001b: 24).

Finalmente, para concluir a análise do ponto das *Sugestões Metodológicas Gerais* e com ele, do capítulo da *Apresentação do Programa*, resta notar que, na secção relativa aos *Métodos de trabalho*, o programa sugere o método da aprendizagem por tarefas, em relação ao qual se deixa bem claro que:

“Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), para, a partir deles, estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação” (ME, 2001b: 24)

De facto, através da sugestão deste método, o programa volta a enfatizar a ideia de que os conhecimentos linguísticos não são a meta do ensino-aprendizagem da língua espanhola, mas que devem ser integrados num contexto, para que funcionem como um meio, crucial, para atingir a verdadeira meta - a competência comunicativa.

Após o capítulo da *Apresentação do Programa*, que se mostrava de carácter mais geral, surge o capítulo do *Desenvolvimento do Programa*, este sim, especificamente relacionado com o 10º ano. Conforme foi anteriormente mencionado, é nesta etapa que são elencados os conteúdos linguísticos do 10º ano (e os das três restantes secções), aos quais importa dar relevo neste ponto. Todavia, precedendo o ponto dos *Conteúdos* encontramos o dos *Objetivos de Aprendizagem*, em relação ao qual interessa, para esta análise, destacar um dos objetivos, uma vez que este se relaciona com o que até aqui se relatou acerca do papel atribuído, por este texto programático, à competência linguística. De facto, quando o programa estabelece que um dos objetivos de aprendizagem para o 10º ano passa pelo uso consciente dos “conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e de autocorreção das suas produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias.” (ME, 2001b: 34), conclui-se, sem margem para dúvidas, que este texto programático atribui aos conhecimentos linguísticos um estatuto de grande relevo e importância, na medida em que estes funcionam como um meio que suporta quer a expressão, quer a compreensão oral e escrita, sendo, por isso, indispensáveis.

Posto isto, centremos, agora sim, o nosso foco no ponto dos *Conteúdos*, nomeadamente nos conteúdos linguísticos. Todavia, antes de nos referirmos especificamente a estes, cabe sublinhar que introduzindo a sua enumeração, surge, uma vez mais, um texto idêntico ao que havia surgido no capítulo anterior aquando da apresentação do esquema geral dos conteúdos linguísticos dos três anos do secundário. Este facto significa que se repete a ideia que temos ressaltado ao longo de todo este ponto: o programa estipula que os conteúdos enunciados não devem ser lecionados com um propósito de reflexão metalinguística, devendo antes ser considerados um meio, necessário e essencial, para

alcançar a competência comunicativa. Após esta aclaração segue-se a enumeração dos conteúdos, que surgem organizados por cinco tipos, a saber: conteúdos Morfossintáticos, Fonéticos, Gráficos, Lexicais e Discursivos.

Os conteúdos morfossintáticos são os primeiros elencados, sendo também os de maior extensão, e apresentam-se, também eles, organizados de acordo com onze categorias. Em relação à primeira categoria, relativa ao *Nome e Adjetivo*, estabelece-se que sejam lecionados os seguintes conteúdos: *Regras gerais de mudança de género e de número; A concordância; Femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido; Gradação do adjetivo; Formação regular dos comparativos; Superlativos absolutos (“muy + adjetivo/ -ísimo/a/os/as”); Superlativos relativos (“el más... de...”)*. Já no que concerne à segunda categoria, o *Artigo*, os conteúdos apresentados prendem-se com a *Morfologia e concordância com o nome*, com os *Casos mais frequentes de presença/ausência do artigo (especial atenção ao erro frequente de “lo” por “el”)* e com os *Artigos contraídos*. Em terceiro lugar surge a categoria dos *Indefinidos*, em relação à qual se estipulam os seguintes conteúdos: *Usos e sintaxe do indefinido “un / una / unos / unas”; Usos e sintaxe de: “algún/o/os/as”; “ningún/o/a”; Usos e sintaxe de: “alguien / nadie”; “algo / nada”; “mucho, poco, bastante, demasiado, todo”*. Por sua vez, são apresentados os conteúdos relativos aos *Possessivos*, sendo eles: *Formas e usos dos adjetivos possessivos; Formas e usos dos pronomes possessivos; Outras formas de indicar posse: “El + N + de + determinante”, “el de ...”; e Substantivação: “el mío, la mía, los míos, las mías”*. Seguidamente são enumerados os conteúdos da categoria dos *Demonstrativos*, sendo estes apenas dois, a saber: *Usos, formas e sintaxe; e As formas neutras em frases com partículas interrogativas*. Relativamente à categoria que se segue, os *Numerais*, os conteúdos a lecionar prendem-se com os *Tipos; concordância e apócope em cardinais e ordinais; as Irregularidades: “quinientos, setecientos, cien, ciento, millones de ...”; os Pesos e medidas; os Partitivos mais frequentes; e o Uso do artigo com numerais*. Por sua vez, são enumerados os conteúdos relativos aos *Interrogativos*, sendo eles: *Formas, usos e sintaxe dos interrogativos: “qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, dónde”; Usos preposicionais mais comuns: “por dónde, de dónde, por qué ...”; Interrogativos com outras preposições exigidas pelos verbos*. Segue-se a categoria dos *Pronomes*, na qual se apresentam os seguintes conteúdos: *Sujeito: formas, casos de presença/ausência, colocação, Formas de tratamento “tú / usted”; Pronomes átonos de complemento directo: formas, Colocação com verbos em forma pessoal e com imperativo negativo, Colocação com imperativo afirmativo e com o Infinitivo e o Gerúndio, Colocação com perífrase; Formas tónicas dos pronomes pessoais; Pronomes reflexos e recíprocos; Relativos: “que”*.

Por sua vez, ainda nos conteúdos morfossintáticos, a categoria que se segue, relativa ao *Verbo*, é a que apresenta maior quantidade de conteúdos, a citar: *Presente do Indicativo: verbos regulares e irregulares mais comuns; Passados: Contraste do “pretérito perfecto simple” (“indefinido”) com o “pretérito perfecto de indicativo”, acompanhados dos respectivos “marcadores” temporais, “Pretérito indefinido” dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes, “Pretérito perfecto de indicativo” dos verbos regulares e dos*

*irregulares mais frequentes; Futuro: “ir a” + Infinitivo; formas regulares e irregulares dos verbos mais comuns; Participios regulares e irregulares de uso mais frequente; Imperativo afirmativo; Gerúndios regulares e irregulares de uso mais frequente; Perífrase: Incoativas: “ir a”, De obrigação: “tener que”, “hay que”, “deber”, Reiterativas: “volver a”, Gerúndio: “estar” + gerúndio, “seguir” + gerúndio, “llevar” + gerúndio; Usos dos verbos “ser” e “estar”; Contraste “hacer” / “estar”; Contraste “haber” / “tener”; Sintaxe dos verbos: “gustar”, “preocupar” e “molestar”. Seguem-se os conteúdos a lecionar relativos à Oração, sendo eles: *Concordâncias gramaticais básicas; Declarativas afirmativas e negativas; Interrogativas parciais e totais; Interrogativas directas; Exclamativas. Uso das interjeições mais frequentes; Imperativas afirmativas; Imperativas negativas; Impessoais com os verbos: “hacer, haber, ser”; Coordenação: Copulativas com “y”, “... y ... y también...”, Copulativas com “ni ... ni, ... y tampoco”, Adversativas com “pero”; Subordinação: Substantivas: “quiero” + infinitivo, “creo que” + indicativo, Adjectivas ou de relativo, com o verbo no indicativo, Adverbiais: causais e temporais no indicativo, finais: “para” + infinitivo.**

Em penúltimo lugar, e seguindo nos conteúdos morfossintáticos, surge a categoria dos *Advérbios*, em relação à qual se enumeram apenas dois conteúdos, a saber: *Uso dos advérbios simples de quantidade, modo, afirmação, negação e dúvida mais frequentes, Contraste “muy / mucho”, “también / tampoco”; e Advérbios compostos, expressões adverbiais mais frequentes.* Finalmente, em relação à última categoria - “*Marcadores*” e *Conectores* - apresentam-se os seguintes conteúdos: *“Marcadores” de hábito e frequência; Indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro; Expressão da hora, data, estação do ano; Indicadores de anterioridade e de posterioridade em relação ao presente; Indicadores de localização espacial: “aquí, allí, cerca, encima, al norte”; Indicadores de proximidade, afastamento, distância; Usos gerais das preposições e conjunções mais frequentes; Casos de regência das preposições mais frequentes.*

Por sua vez, findos os conteúdos morfossintáticos, enumeram-se os conteúdos fonéticos, que, relativamente aos primeiros, se apresentam em número bastante mais reduzido, a citar: *Correspondência entre fonemas e grafemas em espanhol; Reconhecimento e produção dos sons vocálicos e consonânticos; Sons vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas ao falante de português: Vogais “o, e” em posição átona, Consoantes: “c, z, ch, j, g, b, v, r, rr, s”; Identificação da sílaba tónica de cada palavra; Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas; Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (declarativo, interrogativo, exclamativo).* Seguem-se os conteúdos gráficos, que se limitam às *Regras ortográficas elementares; às Regras de acentuação do Espanhol; e aos Sinais de pontuação.* Por sua vez, e já a terminar, são elencados os conteúdos lexicais, sendo eles: *Vocabulário próprio das situações e temas propostos; Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes; Sinónimos e antónimos usuais; e Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas.* Em último lugar enumeram-se os conteúdos discursivos, que

são apenas três, a saber: *Coerência e unidade temática; Adequação ao contexto e à situação; e Conectores discursivos - orais e escritos - próprios deste nível.*

Apresentados os conteúdos linguísticos estabelecidos pelo Programa de Espanhol para o 10º ano, resta sublinhar, antes de encerrar esta análise, que também neste capítulo do *Desenvolvimento do Programa* encontramos, após a enumeração dos conteúdos, *Sugestões Metodológicas*, não gerais, mas relativas, especificamente, aos conteúdos do 10º ano, às quais importa ainda, de forma breve, dar relevo. Estas sugestões baseiam-se no método por tarefas, anteriormente referido, e mencionam que para que o aluno realize a tarefa final em Espanhol, este deverá “aprender a utilizar a nova língua com funções concretas”, sendo, para tudo isto, “necessários elementos linguísticos” (ME, 2001b: 51), facto que vem, uma vez mais, corroborar a imprescindibilidade do ensino-aprendizagem dos conteúdos linguísticos.

Mediante tudo o que até aqui foi exposto, resta concluir que este é um programa no qual a competência linguística não passa despercebida, sobretudo pela insistência com que se afirma, ao longo de todo o texto, que esta funciona como um instrumento que permite aos discentes atingir a competência comunicativa (a macrocompetência) e sem o qual seria impossível alcançá-la. Com efeito, note-se que se reitera neste programa a ideia de que os conteúdos linguísticos não constituem um fim, mas sim um meio, importante, necessário e imprescindível, para alcançar com sucesso a competência de comunicação. Posto isto, analisada e confirmada a importância a competência linguística no Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano, vejamos, no próximo ponto, qual a importância que um manual escolar de Espanhol Iniciação (adotado para o 10º ano) concede a esta competência¹⁵.

2.2. O que nos dizem os manuais

Considerando que no capítulo anterior, no ponto relativo aos manuais, foi já apresentada a definição oficial de manual escolar e comentado o seu estatuto e funções nas escolas portuguesas, e visto que, em relação aos manuais de Espanhol, a situação não se revela diferente, isto é, também na disciplina de Espanhol os manuais são tidos como um recurso central e regulador das práticas pedagógicas, principiemos, desde já, este ponto pela análise do manual com o qual se trabalhou no 10º ano de iniciação durante o estágio pedagógico - o manual *Prisma Comienza*¹⁶ da Editorial Edinumen. À semelhança do capítulo anterior, relativo à Língua Portuguesa, iremos deter o foco da nossa análise no papel que o referido manual concede à competência linguística/gramática. Para tal, analisar-se-ão, de acordo com o programa em vigor, quais os conteúdos gramaticais abordados e de que maneira são abordados neste livro escolar.

¹⁵ No início do estágio a que se refere este relatório estava feita uma planificação anual relativa ao ano em estudo neste capítulo, o 10º ano, elaborada de acordo com o programa analisado neste ponto (cf. anexo VIII).

¹⁶ De Isabel Bueso, Raquel Gómez, Carlos Oliva, Isabel Pardo, María Ruiz de Gauna e Ruth Vásquez.

Posto isto, comecemos pelo exterior do manual - a capa (cf. anexo IX). Além do título - *Prisma Comienza* - que remete apenas para o facto de este ser um manual elaborado para um nível de iniciação, informação corroborada pela referência, também na capa, de que este se destina ao nível A1¹⁷, surgem outras duas informações às quais importa dar relevo: o *Prisma Comienza* foi elaborado segundo as diretrizes do *Marco Común Europeo de Referencia* e de acordo com o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹⁸. Deste modo, ainda que o manual se alicerce nestes dois importantes documentos reguladores, verifica-se uma completa ausência de qualquer referência ao programa português de Espanhol Nível Iniciação do 10º ano. Esta situação deve-se ao facto de este não ser um manual especialmente dirigido a alunos portugueses, mas sim, em geral, a estudantes de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), o que, desde logo, vai condicionar, como veremos mais adiante, os conteúdos abordados.

Partindo agora para o interior do manual, comecemos por centrar a nossa atenção na introdução do mesmo. Além de nesta se esclarecer que este manual se baseia numa perspetiva comunicativa, o que vai, desde logo, ao encontro do referido no programa de Espanhol analisado no ponto anterior, importa sobretudo destacar, para esta análise, que neste texto introdutório se esclarece que cada unidade didática se desenvolve atendendo, entre outros, à gramática, que é apresentada “de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar, dependiendo de la frecuencia, rentabilidad o complejidad de los contenidos” (Bueso *et al.*, 2011: 4). Deste modo, o texto inicial fornece-nos uma importante informação acerca da forma como são abordados os conteúdos gramaticais neste livro: quer de forma indutiva, o que implica que (a partir de exemplos) seja o aluno a inferir as regras gramaticais; quer de forma dedutiva, que consiste em apresentar ao aluno uma regra, para que este, posteriormente, a ponha em prática. Para concluir a análise da introdução, cabe referir que nesta se alude para o facto das unidades didáticas do manual recuperarem conteúdos gramaticais, léxicos e funcionais de unidades anteriores - “retroalimentación” (Bueso *et al.*, 2011: 4) - o que nos fornece mais uma informação acerca do modo como os conteúdos, incluindo os linguísticos, são abordados neste manual.

Após a introdução, apresenta-se o índice de conteúdos, que surge dividido em doze unidades, mais duas de revisão. Para cada uma das unidades são apresentados quatro tipos de conteúdos: funcionais, gramaticais, lexicais e, por último, culturais (cf. anexo X). Uma vez que se pretende neste ponto ver, à luz do Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano, quais os conteúdos linguísticos que o manual aborda, ou não (isto é, os conteúdos

¹⁷ O nível A1, a par dos cinco restantes níveis comuns de referência - A2, B1, B2, C1, C2 - foram estabelecidos *pelo Quadro Comum Europeu de Referência* com o objetivo de “medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (Conselho da Europa, 2001: 19). Também o Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano, anteriormente analisado, tem em conta estes níveis comuns de domínio das línguas.

¹⁸“El *Plan curricular del Instituto Cervantes* desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que [...] propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo. [...] se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo”, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, acedido a 03 de maio de 2013.

gramaticais e lexicais) elaborou-se uma tabela (abaixo apresentada) na qual estes foram distribuídos, de acordo com os cinco tipos de conteúdos pelos quais se dividem os conteúdos linguísticos no referido programa - Morfossintáticos, Fonéticos, Gráficos, Lexicais e Discursivos. Esta divisão permitiu analisar com maior clareza dois parâmetros:

- Conteúdos linguísticos explorados pelo manual (coluna da esquerda): quais os que estão previstos no programa (assinalados a preto); e quais os que não estão presentes no programa (assinalados a vermelho);

- Conteúdos linguísticos que não são explorados pelo manual mas que estão estabelecidos no programa (coluna da direita).

Tabela 3. Os conteúdos linguísticos no *Prisma Comienza* e no Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano.

	Conteúdos linguísticos abordados pelo manual	Conteúdos linguísticos estabelecidos pelo programa e não abordados pelo manual
Morfossintáticos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Presentes: ser, tener, trabajar, llamarse.</i> - <i>Presentes regulares: -ar/-er/-ir.</i> - <i>Presente de indicativo (verbos regulares e irregulares).</i> - <i>Ser, tener, llevar.</i> - <i>Verbos: necesitar, querer, preferir + infinitivo/sustantivo.</i> - <i>Verbos gustar, encantar....</i> - <i>Verbo doler.</i> - <i>Verbos de tiempo atmosférico: llover, nevar, etc.</i> - <i>Números 0-101.</i> - <i>Números cardinales del 101 al millón.</i> - <i>Los demostrativos: este, esta, estos, estas.</i> - <i>Pronombres y adjetivos demostrativos.</i> - <i>Género y número en adjetivos.</i> - <i>Género y número en sustantivos y adjetivos.</i> - <i>Interrogativos: ¿Cómo/De dónde/Cuántos?.</i> - <i>Interrogativos: ¿Dónde/Qué/Quién?.</i> - <i>Yo creo que + opinión.</i> - <i>Usos tú/usted.</i> - <i>Uso de artículo determinado e indeterminado.</i> - <i>Presencia y ausencia.</i> - <i>Contraste hay/está-n.</i> - <i>Locuciones prepositivas.</i> - <i>Adjetivos calificativos.</i> - <i>Adjetivos y pronombres posesivos.</i> - <i>Concordancia adjetivo-sustantivo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Especial atención ao erro frequente de “lo” por “el”.</i> - <i>Substantivação: “el mío, la mía, los míos, las mías”.</i> - <i>Outras formas de indicar posse: “el de ...”.</i> - <i>Partitivos mais frequentes.</i> - <i>Uso do artigo com numerais.</i> - <i>(Pronomes átonos de complemento direto) Colocação com verbos em forma pessoal e com imperativo negativo; Colocação com o Infinitivo e o Gerúndio; Colocação com perífrase.</i> - <i>Formas tónicas dos pronomes pessoais.</i> - <i>Pronomes relativos: “que”.</i> - <i>Contraste do “pretérito perfecto simple” (“indefinido”) com o “pretérito perfecto de indicativo”, acompanhados dos respectivos “marcadores” temporais.</i> - <i>“Pretérito indefinido” dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes.</i> - <i>Futuro: formas regulares e irregulares dos verbos mais comuns.</i> - <i>Perífrase: “volver a”.</i> - <i>Perífrase: “llevar” + gerúndio.</i>

<p>Morfossintáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Uso de los comparativos: igualdad, superioridad e inferioridad con adjetivos.</i> - <i>Comparativos irregulares.</i> - <i>Preposiciones “en” y “a” con verbos de movimiento.</i> - <i>Preposición “para”.</i> - <i>Verbos reflexivos.</i> - <i>Adverbios y expresiones de frecuencia.</i> - <i>Pronombres de objeto directo.</i> - <i>Pronombres de objeto indirecto.</i> - <i>Adverbios: también/ tampoco.</i> - <i>Estar + gerundio.</i> - <i>Seguir + gerundio.</i> - <i>Hace + muy/mucho + adjetivo/sustantivo.</i> - <i>Muy/mucho.</i> - <i>Uso de la preposición “en”.</i> - <i>Pronombres y adjetivos indefinidos: algo/nada, alguien/nadie, alguno/ninguno.</i> - <i>Ir a + infinitivo.</i> - <i>Hay que + infinitivo.</i> - <i>Tener que + infinitivo.</i> - <i>Deber + infinitivo.</i> - <i>Pensar/preferir/querer/poder + infinitivo.</i> - <i>La negación: nunca, jamás, nunca jamás/ no... ni... ni... / ¡qué dices! / ¡ni hablar! / bueno, bueno, no...</i> - <i>Me parece que... / creo que... / para mí ...</i> - <i>¿Por qué? / Porque.</i> - <i>Morfología del pretérito perfecto: regulares e irregulares.</i> - <i>Marcadores temporales: hoy, esta mañana, esta tarde, este mes, este año, alguna vez, nunca, ya, todavía no/aún no.</i> - <i>Imperativo afirmativo: regulares e irregulares.</i> - <i>Imperativo + pronombres.</i> - <i>Secuencias de afirmación: sí, claro / sí, por supuesto / sí, cómo no / claro, claro.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Usos dos verbos “ser” e “estar”.-</i> - <i>Contraste “haber” / “tener”.</i> - <i>Orações imperativas negativas.</i> - <i>Orações subordinadas adjetivas ou de relativo, com o verbo no indicativo.</i> - <i>Orações subordinadas adverbiais temporais no indicativo.</i>
-------------------------	--	---

Fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sons vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas ao falante de português: - Vogais "o, e" em posição átona - Consoantes: " ch, r, rr, s". - Identificação da sílaba tónica de cada palavra.
Gráficos	<ul style="list-style-type: none"> - Signos de puntuación (implícito). 	<ul style="list-style-type: none"> - Regras ortográficas elementares. - Regras de acentuação do Espanhol.
Lexicais	<p>Vocabulario de los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos de nacionalidad. - Nombres de países. - Profesiones. - Lenguas. - Léxico de supervivencia en clase. - Objetos de clase, de escritorio y personales. - Los colores. - Léxico relacionado con las direcciones. - La casa: distribución y mobiliario. - La familia. - La ropa. - El aspecto físico. - Transportes. - Establecimientos comerciales y de ocio. - Actividades cotidianas y de ocio. - Partes del día. - Meses del año. - Días de la semana. - Ocio y tiempo libre. - Comidas y alimentos. - Partes del cuerpo. - En el médico. - El tiempo atmosférico. - Los puntos cardinales. - Estaciones del año. - Las compras. - Las tiendas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes.

Lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El supermercado. La lista de la compra.</i> - <i>Viajes.</i> - <i>Los tópicos sobre nacionalidades: adjetivos relativos al tema.</i> - <i>Léxico relacionado con el modo de vida de los españoles.</i> - <i>Las actividades cotidianas: la agenda y una página de un periódico.</i> - <i>Turismo.</i> - <i>La ciudad.</i> - <i>El banco: el cajero automático.</i> - <i>La cabina: llamar por teléfono.</i> 	
Discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Organizadores del discurso.</i> 	- <i>Coerência e unidade temática.</i>

Legenda: Preto - conteúdo presente no programa.


Vermelho - conteúdo presente no manual mas não no programa.

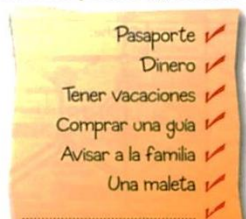
Conforme seria de prever pelo que foi referido anteriormente, a análise desta tabela permite-nos concluir que este é um manual que, no que se refere aos conteúdos linguísticos, não está de acordo com o programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano, uma vez que não se trata de um instrumento especialmente concebido para Portugal. Contudo, a tabela permite-nos verificar que esta divergência não é significativa no que se refere aos conteúdos linguísticos abordados pelo manual - visto que a grande maioria destes coincidem com os estabelecidos pelo programa mencionado, excetuando três deles (de entre estes, note-se que os *pronombres de objeto indirecto* apresentam uma dificuldade considerável para um aprendiz português num nível inicial) - mas sim no que toca ao considerável número de conteúdos que este não aborda, e que estão estabelecidos no programa. Sublinhe-se que, de entre os conteúdos que não são abordados, alguns deles afiguram-se, no nosso entender, essenciais e imprescindíveis durante o processo inicial de aprendizagem de um aluno português, tais como, e citando o programa, a “Especial atenção ao erro frequente de “lo” por “el”” (ME, 2001b: 45), uma vez que, sendo este um erro extremamente recorrente entre os aprendentes portugueses de Espanhol, negligenciar a sua explicação e aprendizagem desde um nível inicial poderá dar origem à sua fossilização; e, paralelamente ao conteúdo anterior, e pelas mesmas razões, o contraste entre os verbos “ser” e “estar”, uma vez que os seus usos diferem entre o Português e o Espanhol. Além do mais, importa ainda ressaltar, de entre os conteúdos que não são abordados mas que seriam essenciais, a ausência do treino de alguns sons consonânticos que costumam suscitar problemas aos aprendentes portugueses, nomeadamente “ch”, “r”, “rr” e “s”, isto porque a maioria dos sons nos quais o manual em


estudo insiste pronunciam-se de forma igual no Português e no Espanhol (ex.: “g, gu, c, qu”). Analisando ainda, de acordo com o programa, os conteúdos em falta no manual em estudo, ressaltamos, pela relevância destes, a ausência do *Pretérito Indefinido* e do *Futuro*. De forma a concluir a análise dos conteúdos abordados, ou não, por este livro escolar, resta destacar que, como é possível verificar pela tabela, dentro dos conteúdos linguísticos tratados pelo manual, os que merecem maior atenção são, sem qualquer margem para dúvidas, os morfossintáticos (à semelhança do programa) e os lexicais.

Vistos os conteúdos linguísticos abordados, cabe agora comentar, brevemente, a maneira como estes são explorados. Detenhamo-nos, para começar, no que foi referido no texto introdutório deste manual: os conteúdos linguísticos são abordados quer de forma dedutiva, quer de forma indutiva. De facto, ao analisar o modo como os diversos conteúdos linguísticos são explorados ao longo do manual, torna-se perceptível a existência de uma “dupla abordagem” da gramática, como é visível pelas figuras 17 e 18. Se, por um lado, na figura 17 se torna evidente que a exploração do conteúdo linguístico em questão é feita de uma forma dedutiva, uma vez que em primeiro lugar são expostos os conteúdos gramaticais, através de um quadro informativo, e só posteriormente, no exercício 3.1.1., estes são postos em prática pelo aluno; por outro lado, através da figura 18 verificamos que o manual aborda também os conteúdos linguísticos de forma indutiva, na medida em que começa por fornecer exemplos relativos ao conteúdo gramatical a explorar, para que, a partir deles, os discentes consigam inferir as regras do mesmo, neste caso, para que consigam inferir quer o uso, na pergunta 1.2., quer a forma do *Pretérito Perfecto*, através da questão 1.3. que, também ela, fornece alguns exemplos para que os alunos descubram a regra.

Necesitar	Querer	Preferir
necesito	quiero	prefiero
necesitas	quieres	prefieres
necesita	quiere	prefiere
necesitamos	queremos	preferimos
necesitáis	queréis	preferís
necesitan	quieren	prefieren
<ul style="list-style-type: none"> • Necesitar + infinitivo: <i>Necesito ir a la estación.</i> • Necesitar + sustantivo: <i>Necesito un abono de transporte.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Querer + infinitivo: <i>Quiero comprar una rosa.</i> • Querer + sustantivo: <i>Quiero una rosa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferir + infinitivo: <i>Prefiero comer pescado.</i> • Preferir + sustantivo: <i>Prefiero pescado.</i>

3.1.  **A continuación, tienes una lista de “cosas” más o menos necesarias para viajar. ¿Puedes añadir tres más? Tu diccionario puede ayudarte.**



3.1.1.  **Ahora, dile a tu compañero qué necesitas y qué no de esa lista. ¿Estáis de acuerdo? ¿Necesitáis lo mismo?**

Ejemplo: *Para viajar, yo necesito tener vacaciones, al menos dos o tres días. También necesito avisar a mi familia, pero normalmente no necesito pasaporte, porque viajo por mi país.*

Figura 17. Excerto do manual *Prisma Comienza* (p. 53) - abordagem.

1 Lucía y su mundo

1.1. Lucía tiene treinta y cinco años, trabaja fuera de casa y vive en un chalé adosado a las afueras de una gran ciudad. Su ritmo de vida es muy estresante. Hoy es jueves por la noche y está agotada. Mira los dibujos y marca qué ha hecho hoy.

- 1. Se ha levantado muy temprano.
- 2. Ha dejado al niño en el colegio.
- 3. Ha desayunado con unas amigas.
- 4. Ha abierto su correo electrónico.
- 5. Ha leído una novela.
- 6. Ha trabajado mucho en la oficina.
- 7. Ha tenido una reunión importante.
- 8. Ha visto a su madre y han comido juntas.
- 9. Ha llegado tarde a buscar a su hijo.
- 10. Ha ido en coche a la ciudad.
- 11. Ha hecho la cena.
- 12. Ha acostado al niño.
- 13. Ha salido a cenar con unos amigos.

1.2. Las frases que has marcado, se refieren al... Márcalo con una X.

Presente Futuro Pasado

1.3. Este tiempo se llama pretérito perfecto y se refiere al pasado. ¿Sabes cómo se forma? Mira bien la tabla y complétala.

Pretérito perfecto

Sujeto	Presente del verbo haber	Verbos en -AR	Verbos en -ER	Verbos en -IR
Yo	he	trabajado	tenido	salido
Tú	has			salido
Él/ella/usted		trabajado		
Nosotros/as	hemos		tenido	
Vosotros/as	habéis	trabajado		salido
Ellos/ellas/ustedes			tenido	

El participio se forma así → **trabaj-** **ten-** **sal-**

132 ■ [ciento treinta y dos] UNIDAD 11 · PRISMA

Figura 18. Excerto do manual *Prisma Comienza* (p. 132).

Porém, ainda que no manual em estudo se verifique o recurso aos dois métodos, sublinhe-se que o que surge com maior frequência é o método indutivo. Note-se que a exploração dos conteúdos linguísticos de forma indutiva é referida pelo Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano (conforme foi mencionado no ponto anterior) quando se alude à necessidade de levar o discente a descobrir o funcionamento da língua de forma ativa e autónoma. Para concluir esta breve análise da forma como os conteúdos linguísticos são explorados no manual *Prisma Comienza*, resta destacar que, tendo em conta que o objetivo geral deste manual é “dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para

desenvolverse en un ambiente hispano” (Bueso *et al*, 2011: 3), os conteúdos linguísticos são nele encarados como parte importante desses conhecimentos necessários, isto é, como um instrumento essencial para que o aluno alcance a competência comunicativa, o que, ressalte-se, vai ao encontro do estabelecido pelo programa de Espanhol.

Considerando o que até aqui foi referido acerca dos conteúdos linguísticos no manual *Prisma Comienza*, podemos extrair algumas conclusões. Em primeiro lugar, não sendo este um livro adaptado ao sistema educativo português nem a aprendentes portugueses, se por um lado se verifica uma discrepância considerável entre o manual e o programa relativamente aos conteúdos linguísticos em falta, por outro lado, no que concerne à maneira como aborda os conteúdos linguísticos, parece não se verificar uma disparidade tão significativa. Em segundo lugar, e referindo-nos agora à importância que o manual em questão atribui à competência linguística, podemos, desde já, concluir, quer pela elevada quantidade de conteúdos linguísticos abordados (apesar dos conteúdos em falta), quer pelo papel relevante que lhes é atribuído, enquanto meio necessário para atingir a competência comunicativa, que esta competência não é, de todo, descurada no manual. Posto isto, à semelhança do que o programa prevê, os conteúdos linguísticos têm neste manual o importante e indispensável papel de alicerçar e permitir o acesso à competência de comunicação que, sem eles, seria impossível de alcançar.

A análise deste manual permite, uma vez mais, corroborar o que temos defendido neste trabalho: ainda que aos manuais seja atribuído um papel central nas escolas portuguesas, há que ressaltar que estes não cumprem rigorosamente as diretrizes dos programas (e no caso do manual analisado, este nem sequer está adaptado ao sistema português) e que, como tal, nunca poderão ser encarados como material exclusivo das práticas pedagógicas. Neste contexto, emerge, a já referida, necessidade dos docentes construírem os seus próprios recursos e materiais, encarando o manual como um instrumento tão-somente indicativo. Posto isto, apresenta-se seguidamente uma proposta de abordagem de um conteúdo linguístico, posta em prática durante o estágio pedagógico, na qual se recorreu ao manual de forma bastante seletiva, priorizando-se, assim, o uso de materiais próprios, construídos durante o estágio, e que se mostram de acordo com as diretrizes do Programa de Espanhol Nível de Iniciação do 10º ano - uma vez que estes materiais se destinaram a este nível - quer no que se refere aos conteúdos a lecionar, quer à forma como estes são explorados. Os materiais que apresentaremos destinaram-se a abordar *el gerundio e las perífrasis estar/seguir + gerundio*¹⁹, conteúdo linguístico que surge, entre outros, na sequência do estudo do *Tiempo Atmosférico*, e que foi explorado na segunda aula de uma série de três lições dedicadas a este tema.

A exploração deste conteúdo linguístico iniciou-se através de um exercício relativo ao *tiempo atmosférico*, abaixo apresentado (figura 19), no qual constavam as formas verbais “lloviendo” y “nevando”.

¹⁹ A planificação na íntegra pode ser consultada no anexo XI.

2. Lee los textos. ¿A qué mapa se refieren?

Hoy, temperaturas frías en todo el país. Está lloviendo en el norte y en el centro. Está nevando en algunos puntos del norte por encima de los 1.500 metros. En el sur luce el sol, pero hace frío.

En el este, sol. En el noroeste, lluvia y viento. Está nevando en los Pirineos y en el centro del país. Lluvia en algunos puntos del sur.













Figura 19. Exercício introdutório do *Gerundio*.

Após a resolução deste exercício pediu-se aos discentes que identificassem as formas verbais em questão, tarefa que resolveram de imediato e sem quaisquer dificuldades, uma vez que se apoiaram nos conhecimentos que já possuíam da língua materna. Identificadas as formas verbais, lançou-se o repto aos alunos de, a partir destes dois exemplos, tentarem descobrir como se constrói *el gerundio*. Além do entusiasmo e interesse com que encararam esta atividade de descoberta, os discentes não demonstraram grandes dificuldades em inferir a regra de formação do *gerundio*. Após esta atividade, e tendo em conta que a regra descoberta era relativa aos verbos regulares, para que a turma aprendesse os principais *gerundios irregulares* recorreu-se também à descoberta, através da resolução conjunta, com o auxílio da docente, de um exercício para decifrar os hieroglíficos. (figura 20).

1. Interpreta los jeroglíficos, utilizando el gerundio.

- 1.1. Ahora estoy  mi jersey porque hoy hace mucho frío.
- 1.2. Estoy _____ (hacer) un muñeco de nieve y mi hermano se está  de mí.
- 1.3. Pinocho siempre está  .
- 1.4. Mientras nevaba, mi gato estaba  .
- 1.5. Mi flor está  porque hace muchísimo calor.
- 1.6. Estoy  la lluvia caer.
- 1.7. Estoy  un libro mientras llueve.

Corrección:

- 1.1. vistiendo.
- 1.2. haciendo/riendo.
- 1.3. mintiendo.
- 1.4. durmiendo.
- 1.5. muriendo.
- 1.6. oyendo.
- 1.7. leyendo.

Figura 20. Exercício de descoberta de alguns *gerundios irregulares*.

A resolução deste exercício contou com a colaboração da maioria dos discentes que, confrontados com o desafio da descoberta, foram arriscando propostas e fazendo generalizações, acertadas, que lhes permitiram identificar os tipos de irregularidades e, como tal, conjugar com sucesso os verbos apresentados. À semelhança da atividade anterior, os alunos revelaram-se bastante atentos e motivados. Descobertas estas irregularidades, distribuiu-se, de seguida, à turma uma ficha informativa que permitiu consolidar quer a formação do *gerundio*, quer, e sobretudo, os *gerundios irregulares*, através de uma breve explicação alicerçada nos demais exemplos contidos na ficha (figura 21).

Ficha informativa

Gerundio



Morfología

Radical + terminaciones:

1ª conjugación: -ar

2ª conjugación: -er

3ª conjugación: -ir

Terminaciones:

-ando

-iendo

-iendo

Hablar → hablando

Beber → bebiendo

Escribir → escribiendo

Cantar → cantando

Comer → comiendo

Existir → existiendo

Mirar → mirando

Ser → siendo

Vivir → viviendo

Verbos irregulares

E > I (verbos de la 3ª conjugación)

O > U

Otros cambios: I > Y (cuando la “i” se encuentra en medio de dos vocales o en inicio de palabra)

Decir → diciendo

Dormir → durmiendo

Ir → yendo (*~~iendo~~)

Divertir → divirtiéndose

Poder → pudiendo

Leer → leyendo (*~~leiendo~~)

Elegir → eligiendo

Morir → muriendo

Oír → oyendo (*~~oiendo~~)

Herir → hiriendo

Caer → cayendo

Hervir → hirviendo

Construir → construyendo

Mentir → mintiendo

Destruir → destruyendo

Pedir → pidiendo

Huir → huyendo

Preferir → prefiriendo

Poseer → poseyendo

Referir → refiriendo

Traer → trayendo

Servir → sirviendo

Sentir → sintiendo

Sugerir → sugiriendo

Vestir → vistiendo

Figura 21. Ficha informativa (parte I).

Note-se que esta ficha informativa serviu somente para consolidar, de forma breve, os conteúdos que já explorados, e não para os abordar de uma forma expositiva e sem qualquer interesse para o aluno. Como tal, foi precisamente o facto de, ao contrário da abordagem dedutiva - que não suscita o interesse e a colaboração dos alunos - se ter privilegiado, nas atividades até aqui descritas, uma abordagem mais indutiva - que implicou o envolvimento dos discentes na descoberta e construção dos conhecimentos, de acordo com o que o programa sugere - que suscitou a referida colaboração e motivação destes nas atividades.

Uma vez aprendido *el gerundio*, com o objetivo de introduzir o estudo das *perífrasis estar/ seguir + gerundio*, sem perder de vista a ligação deste ao tema da unidade, passou-se à resolução de um exercício do manual no qual constavam as referidas perífrases (figura 22).

3.10. Escucha la siguiente grabación y completa el cuadro.

1. En las montañas _____ .

2. En el sur _____ aproximadamente 35°.

3. _____ sigue teniendo temperaturas muy agradables.

4. En la costa mediterránea no hay _____ .

5. En la costa mediterránea está _____ .

6. En las islas Canarias _____ despejado.

7. En el centro el tiempo es _____ .

Corrección: 1. sigue lloviendo; 2. hace calor, las temperaturas rondan; 3. La costa mediterránea; 4. nubes; 5. (está) haciendo un sol espléndido. 6. el cielo está. 7. inestable.

Figura 22. Exercício 3.10. da página 97 do manual *Prisma Comienza*.

Terminada a resolução do exercício, pediu-se aos discentes que centrassem as suas atenções nas duas perífrases, que haviam sido escritas no quadro, e tentassem descobrir qual a diferença entre elas, isto é, qual a diferença entre usar o verbo *estar + gerundio* e o verbo *seguir + gerundio*. De forma a ajudar os alunos através de um exemplo mais concreto, perguntou-se-lhes o que difere entre dizer *está lloviendo* e *sigue lloviendo*. Ainda que com alguma reticência, e recorrendo uma vez mais à língua materna, os discentes conseguiram explicar de forma simples, mas com sucesso, o que lhes havia sido pedido. De seguida, apesar de já ter sido descoberto o que expressa cada uma das perífrases, para que não restassem quaisquer dúvidas, pediu-se aos alunos que completassem o esquema informativo do manual (figura 23) com as perífrases constantes no exercício que precedia o mesmo (figura 23).

1.3. ¿Verdadero o falso? Justifica tu respuesta.

4. En el país de Hans ahora está nevando y sigue haciendo bastante sol.

1.3.1. Rellena los espacios en blanco con un ejemplo. Puedes encontrarlos en las frases del ejercicio 1.3.

Acción en desarrollo

Estar + gerundio (acción que se produce en el momento en que se habla)

_____ (mucho/muchísimo/bastante/un poco).

Seguir + gerundio (continuación de una acción que viene del pasado)

_____ (mucho/muchísimo/bastante/un poco de) _____ .

Corrección: está nevando / sigue haciendo... sol.

Figura 23. Exercício 1.3.1. da página 93 do manual *Prisma Comienza*.

Durante a correção desta atividade explicaram-se as informações do esquema de forma mais detalhada, com recurso a outros exemplos e à ficha informativa (figura 24).

Perífrasis *Estar + gerundio*

Usos:

- Se usa para indicar el presente continuo, expresando el desarrollo o duración de una acción que se realiza en el momento en que se habla:

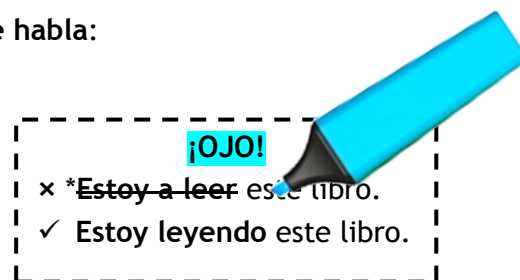
Ej.: - ¿Qué haces?

Estoy haciendo la comida / los ejercicios.

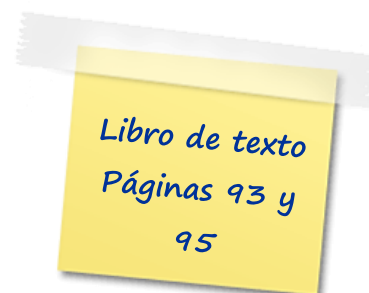
Estoy estudiando. / *Estoy durmiendo.*

-¿Dónde están los niños?

Están jugando al fútbol.



	Estar	+	Gerundio (escribir)
(yo)	estoy		escribiendo
(tú)	estás		escribiendo
(usted, él/ella)	está		escribiendo
(nosotros/nosotras)	estamos		escribiendo
(vosotros/vosotras)	estáis		escribiendo
(ustedes, ellos/ellas)	están		escribiendo



Perífrasis *Seguir + gerundio*

Usos:

- Se usa para expresar la continuación de una acción que viene del pasado:

Ej.: (A las 10:00) Mi padre está leyendo el periódico.

(A las 10:30) Mi padre **sigue leyendo** el periódico.










	Seguir	+	Gerundio (hablar)
(yo)	sigo		hablando
(tú)	sigues		hablando
(usted, él/ella)	sigue		hablando
(nosotros/nosotras)	seguimos		hablando
(vosotros/vosotras)	seguís		hablando
(ustedes, ellos/ellas)	siguen		hablando

Figura 24. Ficha informativa (parte II).

Em último lugar, para pôr em prática e consolidar os conteúdos linguísticos aprendidos, quer os *gerundios regulares* e *irregulares*, quer as *perífrasis*, passou-se à resolução dos dois exercícios abaixo apresentados (figuras 25 e 26).

2. Construye frases con los verbos presentados, siguiendo el modelo.

	10:50	11:59
Hablar 	La chica <u>está hablando</u> .	Una hora después, la chica <u>sigue hablando</u> .
Huir 		
Hervir 		
Construir 		
Beber 		
Dormir 		
Cantar 		

Corrección:
 El gato está huyendo. / Una hora más tarde, el gato sigue huyendo.
 El agua está hirviendo. / Una hora después, el agua sigue hirviendo.
 El señor está construyendo. / Una hora después, él sigue construyendo.
 El señor está bebiendo. / Una hora más tarde, el señor sigue bebiendo.
 Está durmiendo. / Una hora más tarde, sigue durmiendo.
 Está cantando. / Una hora después, sigue cantando.

Figura 25. Exercício de treino das *perífrasis estar + gerundio* y *seguir + gerundio*.

Durante a resolução deste primeiro exercício os alunos não manifestaram dificuldades de maior, até porque a maioria dos verbos apresentados já tinham sido referidos durante as exemplificações e constavam na ficha informativa. Além do mais, o facto de estar exemplificado no exercício o que se pretendia que fizessem facilitou a tarefa dos discentes. Durante a correção desta atividade, quando questionados acerca da razão pela qual tinham usado a perífrase *seguir + gerundio* na segunda coluna e não na primeira, os alunos responderam de forma correta e imediata.

3. Imagina que no estás en casa y tu madre quiere saber qué tiempo hará hoy y mañana para planchar la ropa que necesitarás. Envíale un mensaje describiendo el tiempo de los dos días, utilizando las perífrasis *estar + gerundio* y *seguir + gerundio*.



Corrección:

Mamá, hoy está lloviendo y haciendo frío. Mañana sigue lloviendo, pero las temperaturas suben ligeramente.

Figura 26. Exercício final.

Por sua vez, a resolução do exercício acima exposto suscitou entre os discentes uma grande motivação devido à sua apresentação gráfica. Contudo, visto que se tratava de uma atividade menos controlada, foi necessário que a docente fornecesse algumas “pistas” aos alunos que, através delas, conseguiram resolver esta questão com sucesso.

Cabe notar que, tendo esta última tarefa como objetivo levar o aluno a usar a língua - alicerçado nos conhecimentos linguísticos aprendidos - numa situação autêntica (tal como refere o programa), de forma a tornar a aprendizagem mais significativa, torna-se, então, perceptível a utilidade dos conteúdos linguísticos aprendidos para a unidade em estudo - relativa ao *tiempo atmosférico* - uma vez que o uso das perífrases estudadas auxiliará o discente na tarefa comunicativa de falar do tempo. Como tal, cumpre-se o que vem estipulado no Programa de Espanhol que temos vindo a tratar: os conteúdos linguísticos são

um instrumento útil e necessário para alcançar a comunicação. Além do mais, indo também ao encontro do que é sugerido pelo programa, e conforme foi referido anteriormente, importa ressaltar que na abordagem acima apresentada o discente é implicado na sua própria aprendizagem, visto que é levado a desenvolver uma postura ativa e autónoma que lhe permite descobrir o funcionamento da língua. Esta abordagem indutiva dos conteúdos linguísticos, ao desconstruir a tradicional atitude passiva dos alunos, além de se tornar mais motivadora e cativante para estes - conforme foi visível pelo interesse, colaboração e motivação acima descritos - torna ainda a aprendizagem mais significativa e frutuosa, na medida em que são os próprios discentes a descobrir as regras linguísticas. Para concluir, resta sublinhar uma vez mais que, indo ao encontro do que neste ponto se advogou, privilegiou-se nesta abordagem, conforme é visível, não o uso do manual escolar, ao qual se escassas vezes se recorreu, mas o uso de materiais próprios, que cumprem as diretrizes do programa, tanto no que se refere aos conteúdos linguísticos a lecionar, como à forma de os lecionar.

Capítulo 3

Reflexão à Prática Pedagógica

Sendo o presente relatório referente ao estágio realizado durante o ano letivo 2012/2013 na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã, iniciaremos nesta etapa a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida durante o mesmo. Esta prática foi orientada e supervisionada, a Português, pela Dr.^a Maria Celeste Nunes e pelo Professor Doutor Paulo Osório e, a Espanhol, pela Dr.^a Sandra Espírito Santo e pelo Professor Doutor Francisco Fidalgo. Neste capítulo apresentar-se-ão dez aulas, cinco de cada disciplina, em relação às quais se refletirá sobre os objetivos pretendidos, os métodos e os materiais utilizados, as atividades levadas a cabo e os resultados obtidos.

3.1. Português

Ao longo do ano letivo, no decorrer do estágio pedagógico, foram assistidas onze aulas de Português pela professora coordenadora da escola e três aulas pelo professor supervisor. Considerando que uma das aulas lecionadas à turma C do 8º ano foi já comentada no primeiro capítulo deste relatório, comentar-se-ão neste capítulo outras cinco aulas, uma delas lecionadas a esta turma e as restantes lecionadas à turma C do 10º ano e à turma H do 12º ano.

Antes de qualquer reflexão, cabe referir que para todas as aulas foi elaborada uma planificação na qual constavam os seguintes elementos: uma capa com a identificação da escola, do ano letivo, da disciplina, da turma, das professoras coordenadora e estagiária e da sequência de aprendizagem; uma tabela de verificação com a lista dos alunos da turma; e os planos de aula contendo relativamente a cada uma das aulas a sua duração, os objetivos a alcançar, as competências a adquirir, os conteúdos a lecionar, as estratégias a pôr em prática, os materiais a utilizar, o registo do sumário, a motivação inicial, o desenvolvimento da aula - no qual são enumeradas e descritas as atividades a realizar, todas elas presentes em anexo, e o tempo dedicado a cada uma delas - e, finalmente, a síntese da lição. De referir ainda que, na última aula de cada sequência de aprendizagem, incluía-se na planificação descrita, uma planificação geral, contendo as datas, os objetivos gerais, os conteúdos processuais e declarativos, os materiais/recursos, a avaliação e as referências bibliográficas de todas as aulas lecionadas à turma em questão.

Principiemos esta reflexão pelas aulas do primeiro período letivo, lecionadas à turma do 10º C, de Línguas e Humanidades. Ainda que tivessem sido lecionadas cinco aulas a este grupo, dedicadas ao estudo dos Textos do domínio educativo e transacional - o regulamento e a declaração - e dos Textos dos *media* - a crónica, o artigo de apreciação crítica e a entrevista - comentar-se-ão neste relatório apenas três delas, nomeadamente as duas

primeiras e a última (todas elas de 90 minutos). Começamos pela primeira aula supervisionada²⁰, que decorreu no dia 02 de outubro de 2012, e que foi dedicada à introdução do estudo dos textos do domínio transacional - tendo-se abordado a necessidade da compreensão destes para o quotidiano - e ao estudo do regulamento - características e estrutura - no final do qual se abordou ainda a derivação. Perante estes conteúdos, a lição teve como principais objetivos despertar a atenção dos alunos para a pertinência e importância do estudo e da compreensão dos textos do domínio transacional; levá-los a mobilizar conhecimentos prévios; levá-los a identificar e a conhecer as características próprias do regulamento; levá-los a analisar e interpretar corretamente um regulamento; ampliar os seus conhecimentos lexicais; desenvolver as competências oral e escrita; e aprofundar os seus conhecimentos ao nível do CEL.

Relativamente ao desenrolar da aula, uma vez que se tratava da lição em que se introduziu a abordagem dos textos do domínio transacional, de forma a motivar os alunos para o estudo destes, a aula iniciou-se com a apresentação de um vídeo acerca da importância de saber analisar, interpretar e compreender os textos deste domínio. Após a visualização e comentário do vídeo, passou-se à leitura do excerto de um regulamento e à resolução da primeira questão da ficha de trabalho (parte I) relativa ao mesmo - em que se pedia aos alunos que, mobilizando os conhecimentos prévios, identificassem a tipologia textual a que pertencia o excerto lido - a qual permitiu a realização imediata de um *brainstorming* sobre exemplos de regulamentos. Finda esta atividade, passou-se à resolução dos restantes exercícios da primeira parte da ficha de trabalho, que remetiam para a análise das principais características formais da tipologia textual em estudo que, posteriormente, foram consolidadas através da leitura e exploração do texto informativo do manual acerca do regulamento. De forma a aplicar os conteúdos teóricos aprendidos, procedeu-se à leitura e análise do “Regulamento do Clube de Rádio Escolar” e à resolução de algumas das questões de compreensão relativas ao mesmo. Concluída a interpretação do regulamento em causa, passou-se aos conteúdos de CEL, nomeadamente ao estudo da derivação. Por último, a atividade final - o comentário, baseado na definição de regulamento, dos versos «Amor foge a dicionários / e a regulamentos vários.» do poema *As sem-razões do amor* de Carlos Drummond de Andrade - ficou como trabalho de casa, uma vez que por uma questão de escassez de tempo não foi possível concluí-la na aula.

Importa sublinhar que esta foi uma lição com um ritmo bastante ativo, implicando o constante envolvimento, trabalho e colaboração dos alunos que, na generalidade, manifestaram uma postura correta, mantendo-se em silêncio e participando sempre de forma ordeira. Em relação aos materiais usados e às atividades desenvolvidas, sublinhe-se que, logo de início, se optou pela apresentação do vídeo, uma vez que este tipo recurso costuma captar a atenção dos discentes e, tendo em conta que o estudo dos textos do domínio transacional é um conteúdo que aparentemente pouco interesse lhes suscita, através do vídeo conseguiu-se despertar a consciência dos alunos para a importância e necessidade da compreensão destes

²⁰ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XII.

textos. De facto, esta estratégia surtiu o efeito pretendido, uma vez que, aquando dos comentários sobre o vídeo, os discentes não só participaram pertinentemente, como também se revelaram interessados pela temática introduzida. No que concerne às restantes atividades, ainda que estas fossem de cariz menos atrativo, como implicaram o constante envolvimento dos alunos, para que a aprendizagem fosse mais significativa - levando-os a mobilizar conhecimentos prévios, a expor as suas apreciações, a inferir alguns conteúdos, a participar nas leituras e nas análises, entre outros, - contaram com a sua participação frequente e ativa. Além do mais, cabe notar que quando surgiram dúvidas ou dificuldades, os alunos não revelaram quaisquer problemas em expô-las. Como tal, sempre que se verificou esta situação, houve a preocupação de não avançar nas atividades sem que os discentes ficassem esclarecidos, recorrendo-se, para tal, a explicações mais detalhadas e aos mais diversos exemplos. Além do mais, ao longo de toda a aula teve-se ainda a constante preocupação de explicar aos discentes o que iriam fazer e porquê, para que desta forma não surgissem dúvidas acerca do que se pretendia em cada atividade. Não obstante, importa sublinhar que, aquando da correção das questões de compreensão do regulamento estudado, surgiu alguma desorganização devido ao facto desta ter sido efetuada de forma oral, o que deu origem a que nem todos os discentes conseguissem acompanhar o ritmo. Como tal, foi necessária a repetição da correção de algumas questões para colmatar quaisquer dúvidas e lacunas que pudessem existir nas respostas.

Em suma, resta sublinhar que o desempenho dos alunos nas atividades da aula permitiu concluir que esta era uma turma de grandes potencialidades, não só pelo interesse e empenho que demonstraram, mas também pela pertinência das suas colaborações. Todavia deve salientar-se que alguns discentes revelaram mais dificuldades, sobretudo na compreensão do regulamento, ainda que estas não tenham sido impeditivas da participação destes nas atividades. Assim sendo, em geral a turma não só acompanhou com facilidade e de forma bastante positiva o ritmo ativo da aula, aula esta que pareceu agradar a todos, como assimilou os conteúdos sem dificuldades de maior.

Por sua vez, a segunda aula supervisionada²¹ foi lecionada no dia 09 de outubro de 2012. Nesta lição, deu-se continuidade ao estudo dos textos do domínio transacional e educativo, através do estudo da declaração - definição, características do registo linguístico, estrutura e exemplos - na sequência do qual se estudaram também os atos ilocutórios. Perante estes conteúdos, a aula em questão teve como objetivos levar os alunos a identificar e a conhecer as características próprias da declaração; levá-los a conhecer e refletir acerca dos objetivos, utilidade e efeitos de uma declaração; dotá-los dos conhecimentos necessários para redigirem corretamente uma declaração; ampliar os seus conhecimentos lexicais; desenvolver as competências oral e escrita; e aprofundar os seus conhecimentos ao nível do CEL.

²¹ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XIII.

No que diz respeito ao decorrer da lição, esta iniciou-se com a correção do trabalho de casa - o comentário dos versos «Amor foge a dicionários / e a regulamentos vários.» e a parte II da ficha de trabalho fornecida na aula anterior. Em relação ao comentário, que permitiu rever e consolidar a definição e as características formais do regulamento, foram escutados os trabalhos de diversos alunos e, no final, feita uma síntese oral das principais ideias. Já relativamente à ficha de trabalho, para a correção desta foi distribuída uma ficha informativa sobre a derivação, de forma a consolidar este conteúdo (que havia sido abordado na aula anterior). Concluída a correção do TPC, procedeu-se à audição do tema musical *Sorte Grande* de João Só e Abandonados, que funcionou como motivação inicial para o estudo do novo conteúdo - a declaração. Após esta audição, os alunos concluíram, como se esperava, que a canção se tratava de uma declaração de amor, o que permitiu dar início ao *brainstorming* acerca dos demais tipos de declarações existentes e respetivas características. Posteriormente, deu-se lugar à análise e comentário de uma tira de banda desenhada presente no manual, a partir da qual os alunos refletiram acerca dos objetivos, utilidade e efeitos das declarações. De seguida, passou-se à leitura e comentário do texto informativo do manual acerca da tipologia textual em estudo - definição, características do registo linguístico e estrutura - e, após esta, à leitura e preenchimento de dois exemplos de declarações e identificação dos respetivos objetivos. Seguidamente, na sequência da resolução de uma questão relativa a estas declarações na qual se perguntava qual o ato ilocutório nelas presente, iniciou-se a abordagem deste novo conteúdo do CEL - os atos ilocutórios - introduzido pela leitura e explicação (através de exemplos) da informação contida no manual e sistematizado e consolidado através da resolução do primeiro exercício da ficha de trabalho distribuída. Por último, a atividade final - redação de uma declaração de amor (para publicar no *Facebook*) com a estrutura de uma declaração formal escrita, na qual se comprometam a tomar determinadas atitudes e ações perante o objeto do seu amor - tal como se previa, foi enviada como trabalho de casa.

Cabe referir que, à semelhança da primeira aula, contou-se com a forte adesão e colaboração da turma nas atividades desenvolvidas, tendo a maioria dos alunos mantido uma postura correta, ainda que num dado momento tenha sido necessário impor o silêncio. No que concerne aos materiais usados e às atividades levadas a cabo, uma vez mais tentou-se recorrer a atividades diferentes que captassem a atenção e o interesse dos alunos, tal como a tarefa de comentário do poema (TPC), que fugia ao que seria expectável de uma atividade relativa aos regulamentos, visto que falava de amor. Como tal, durante a correção desta, os discentes revelaram um grande empenho e motivação em divulgar os seus trabalhos, tendo-se verificado não só uma forte adesão a esta atividade, mas sobretudo uma participação pertinente, na medida em que os trabalhos realizados alcançaram os objetivos pretendidos. Por sua vez, no que concerne à ficha informativa sobre a derivação, esta foi elaborada com o objetivo de consolidar este conteúdo e colmatar quaisquer dúvidas, uma vez que apresentava uma síntese esquemática da matéria, explicada de forma clara e exemplificada, o que não só agradou bastante aos alunos, como os auxiliou na correção da parte II da ficha, na qual

acabaram por revelar dúvidas não na derivação, mas sim nas orações (conteúdo de revisão). Já no que diz respeito ao tema musical escutado, este foi escolhido pelo facto de se tratar de uma canção conhecida mas que, à partida, os discentes não relacionariam com a declaração. Desta forma, além de os motivar, a música escutada permitiu mostrar-lhes, de forma mais lúdica, que existem diversos tipos de declarações além das formais, nomeadamente a declaração de amor, e que estas podem assumir diversas formas. De facto, como os alunos reconheceram de imediato o tema, após a sua audição, através das pistas fornecidas, conseguiram concluir sem qualquer dificuldade que se tratava de uma declaração de amor. Quanto à ficha de trabalho acerca dos atos ilocutórios, cabe referir que o primeiro exercício desta teve como principal objetivo, quando resolvido, fornecer aos discentes uma síntese clara, não só com uma definição simples dos vários atos ilocutórios, como também com as marcas linguísticas a eles associadas e respetivos exemplos. Por último, também a atividade final teve como objetivo cativar os alunos - pelo seu cariz criativo - e levá-los a aplicar os conhecimentos que haviam aprendido acerca das declarações formais escritas.

Cabe ainda referir que houve, uma vez mais, a preocupação em explicar convenientemente os conteúdos aos discentes, recorrendo-se, para isso, quer a atividades cativantes (também estas devidamente explicadas), quer a materiais simples e claros, quer ainda a explicações adicionais, às quais também se recorreu sempre que surgiu alguma dúvida, sendo esta aclarada de imediato. Desta forma, o facto de se terem fornecido fichas informativas e de trabalho à turma com explicações simples, claras e ilustradas, teve como objetivo primordial auxiliar os discentes, sobretudo os que revelaram mais dificuldades, na compreensão dos conteúdos, objetivo esse que foi plenamente alcançado.

A última aula lecionada no primeiro período letivo²², ainda à turma C do 10º ano, decorreu no dia 2 de novembro de 2012. Esta foi uma aula já dedicada aos textos dos *media*, nomeadamente à conclusão e consolidação do estudo do artigo de apreciação crítica e ao estudo da entrevista - características e análise de exemplos - na sequência do qual se abordou também o tipo textual conversacional. Como tal, a aula teve como objetivos consolidar as características dos artigos de apreciação crítica; fomentar o interesse dos discentes pelo estudo da entrevista; levá-los a identificar e a conhecer as características próprias da entrevista; levá-los a identificar as intencionalidades das entrevistas; levá-los a identificar o tipo textual conversacional; ampliar os seus conhecimentos lexicais; e desenvolver a competência de escrita e oral.

No que concerne ao desenvolvimento da aula, esta iniciou-se com a correção do trabalho de casa - redação de um texto de apreciação crítica (respeitando as características deste) sobre a forma como, nos dias de hoje, as pessoas usam as redes sociais no seu quotidiano. Após a leitura e comentário dos textos produzidos por alguns alunos, foi apresentada e comentada uma proposta de resolução, isto é, um exemplo, para que não restassem dúvidas sobre as características e a estrutura que este texto deveria ter. De

²² A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XIV.

seguida, introduziu-se a motivação inicial relativa ao novo conteúdo a abordar nesta aula - a entrevista - atividade que sofreu uma pequena alteração devido ao facto de não ter sido possível aceder ao *site* onde estava alojado o vídeo que se pretendia visualizar - excerto de uma entrevista do programa televisivo “Alta Definição”, na qual Clara de Sousa surge como entrevistadora e Daniel Oliveira como entrevistado. Ainda assim, apesar deste contratempo, optou-se pela visualização de um outro vídeo do mesmo programa televisivo, nomeadamente um excerto da entrevista de Daniel Oliveira a Cristiano Ronaldo. Com efeito, terminada a visualização, os alunos não foram questionados sobre qual o método que Daniel Oliveira refere usar enquanto entrevistador, mas sim sobre qual parece ser o método que Daniel Oliveira usa enquanto entrevistado. Ao dar resposta à questão colocada, os discentes identificaram algumas das características principais das entrevistas que, de seguida, foram sistematizadas e consolidadas pela leitura e comentário de um texto informativo. Finda esta atividade, procedeu-se à leitura de uma entrevista do semanário *Sol* a Daniel Oliveira - intitulada “Não me tornei uma máquina de fazer televisão” - e à posterior resolução de questões relativas às características da mesma. Na sequência da resolução destas questões introduziu-se de forma breve um novo conteúdo - o tipo textual conversacional. A aula concluiu-se com a resolução da última questão desta ficha de trabalho, que remetia para a revisão dos atos ilocutórios.

Como veio sendo habitual nesta turma, esta foi uma aula com um ritmo de trabalho muito proveitoso, sobretudo porque os alunos se mostraram bastante motivados pelos conteúdos em estudo, que captaram a sua atenção e interesse. De facto, os materiais usados ao longo de toda a aula foram construídos e selecionados precisamente com o objetivo de cativar os discentes. Desde logo a leitura do texto-modelo apresentado no âmbito da correção do trabalho de casa proporcionou alguns momentos lúdicos, além de ter permitido não só a fácil identificação, por parte dos alunos, das razões pelas quais se tratava de um texto de apreciação crítica, como ainda a compreensão dos erros que haviam sido cometidos nos textos redigidos. Também o vídeo apresentado, conforme se pretendia, suscitou o interesse e a atenção dos discentes - sobretudo por se tratar do excerto de um programa bastante apreciado por eles, no qual se entrevistava uma das figuras públicas portuguesas mais mediáticas - de tal forma que, na posterior análise e comentário do mesmo, participaram ativamente, divulgando com entusiasmo as suas análises, na grande maioria, bastante pertinentes. Cabe notar que nesta atividade os alunos revelaram uma boa capacidade de expressão oral, uma vez que não demonstraram quaisquer dificuldades em exprimir as suas opiniões de forma devidamente argumentada. Quanto à ficha de trabalho distribuída, por esta conter uma entrevista ao entrevistado de que se havia falado na motivação inicial - Daniel Oliveira - na qual se revelavam factos que a maioria dos alunos desconheciam, despertou também a curiosidade dos alunos, à semelhança das atividades anteriores. Dado que nesta aula se abordou um conteúdo mais acessível, os discentes não manifestaram dificuldades de maior. Não obstante, para evitar que surgissem dúvidas, quer os conteúdos, quer as atividades foram devidamente explicados.

Resta sublinhar, uma vez mais, que o ritmo de trabalho desta aula foi bastante rentável, contando uma vez mais com o interesse, colaboração e participação afluyente dos discentes. Além do mais, importa referir que o trabalho desenvolvido com a turma foi bastante gratificante. Este foi um grupo que reagiu muito bem a estas aulas e aos métodos nelas usados, e que demonstrou bastante potencial quando estimulado, o que permitiu a criação de um ambiente positivo, de trabalho e de colaboração mútuos.

Por sua vez, quanto às aulas lecionadas no segundo período letivo, à turma C do 8º ano, comentar-se-á neste relatório a primeira destas (de uma sequência de quatro), que decorreu no dia 08 de janeiro de 2013²³. Nesta aula deu-se início ao estudo do conto “Parece impossível mas sou uma nuvem” da obra *O Mundo dos Outros - Histórias e Vagabundagens* de José Gomes Ferreira e, na sequência deste, ao estudo da conotação e denotação e de duas das categorias da narrativa - narrador e personagens. Perante estes conteúdos, a aula teve como objetivos fomentar o interesse dos discentes pela leitura, descoberta e exploração do texto narrativo; levá-los a entender e a interpretar o sentido conotativo do texto; levá-los a conhecer as categorias da narrativa; ampliar os seus conhecimentos lexicais; e desenvolver as competências orais e de escrita.

Quanto ao desenvolvimento da aula, esta principiou com a atividade de motivação inicial, que consistiu na apresentação de uma fotografia do céu com diversas nuvens para que os alunos, depois de observarem as formas destas, expressassem oralmente as suas diferentes interpretações acerca das mesmas. Seguidamente, de forma a que os discentes entendessem o porquê da atividade anterior, e para dar continuidade à motivação inicial - despertando uma maior curiosidade acerca da lição - a docente informou que iriam iniciar o estudo de um conto intitulado “Parece impossível mas sou uma nuvem”, pedindo aos discentes que, perante o título, expressassem as suas expectativas em relação ao possível teor da narrativa. Após esta atividade, passou-se à leitura integral e silenciosa do conto, que permitiu que os alunos verificassem se as suas expectativas tinham sido correspondidas. Finda a leitura procedeu-se ao esclarecimento do significado dos vocábulos que suscitaram dúvidas aos discentes, tendo estes sido registados no quadro. Esclarecidos os significados, pediu-se então aos alunos que comentassem se o texto havia superado ou não as suas expectativas. Na sequência desta questão, para que os alunos compreendessem o significado da metáfora entre o narrador e a nuvem no texto e, conseqüentemente, o título da narrativa, mobilizaram-se as questões abordadas durante a motivação inicial: à semelhança do que ocorreu no início da aula, em que cada discente interpretou as formas das nuvens de diferentes maneiras, também o narrador se considera uma nuvem por ser visto de diferentes maneiras pelas pessoas. De seguida, para sistematizar a relação entre o narrador e as nuvens no conto e explicar a sua distinção quanto ao seu sentido denotativo e conotativo no texto, projetou-se um esquema no quadro que, depois de explicado, foi fornecido aos alunos. Posteriormente, compreendida a narrativa na sua globalidade, procedeu-se à leitura em voz alta do primeiro excerto da

²³ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XV.

mesma (que, para uma melhor exploração, foi dividida em três excertos) e à posterior resolução de duas questões do manual, referentes ao conteúdo do excerto lido. Na sequência da correção da última questão, que remetia para o narrador, deu-se início ao estudo desta categoria da narrativa, seguido da aplicação destes conhecimentos ao texto em questão na resolução da primeira questão de uma ficha de trabalho. Uma vez que na segunda questão desta ficha os alunos tiveram que identificar as personagens presentes no excerto, iniciou-se, de seguida, o estudo desta categoria da narrativa.

Esta foi uma aula bastante produtiva e frutuosa, uma vez que os discentes trabalharam bastante, acompanhando sem grandes dificuldades o ritmo ativo da lição, na qual não houve momentos mortos. Além do mais, este ritmo de trabalho foi possível devido ao facto da turma se ter mantido em silêncio, atenta, interessada, empenhada e colaborativa em todas as atividades. Quanto aos materiais usados e às atividades desenvolvidas, uma vez mais não se perdeu de vista o objetivo de cativar os discentes, até porque se tratavam de alunos do ensino básico que, por norma, se revelam mais inquietos. Como tal, desde logo, com a motivação inicial pretendia-se suscitar a curiosidade dos alunos para a matéria que se iria abordar na lição, uma vez que a observação de uma fotografia com nuvens, aparentemente, em nada estaria relacionada com uma aula de Português. De facto os discentes mostraram-se curiosos e aderiram à atividade com bastante entusiasmo, exprimindo, tal como se esperava, as mais diversas opiniões acerca das formas das nuvens na fotografia apresentada. Nesta atividade verificou-se a participação de um número bastante elevado de discentes, já que todos queriam expor as suas interpretações. De igual forma, quando lhes foi pedido que revelassem as suas expectativas acerca da história da narrativa, os alunos, motivados, revelaram as mais diversas ideias. Nas restantes atividades, já de cariz menos lúdico, não deixou de se contar com o interesse e a participação dos alunos, que não hesitavam em arriscar respostas. Uma vez mais, nesta aula teve-se a preocupação de explicar detalhadamente todas as atividades e todos os conteúdos. Precisamente por essa razão foi elaborado o já referido esquema-síntese da narrativa, uma vez que se previa, conforme se verificou, que os alunos não compreendessem devidamente a narrativa após a sua leitura. Desta forma, o esquema permitiu, justamente, colmatar as dúvidas em relação ao teor do conto, contribuindo para uma melhor compreensão global do mesmo, isto porque, além de durante a explicação deste se ter contado com a colaboração oportuna e pertinente dos discentes, finda esta atividade, os alunos responderam acertadamente às questões que lhes foram colocadas. Além do mais, houve também a preocupação de explicar com detença os sentidos conotativo e denotativo da narrativa, de forma a evitar dúvidas de maior. Assim, para que esta distinção ficasse clara, estes conceitos foram inicialmente explicados de forma detalhada, com base em exemplos claros e significativos para os alunos, o que facilitou a subsequente compreensão destes na narrativa em estudo. Também as categorias da narrativa foram explicadas com detalhe, além de ter sido, inclusivamente, solicitado aos discentes o registo de algumas informações para completar os apontamentos do manual. No que concerne às dúvidas colocadas, também estas foram aclaradas com detença e, quando se justificava,

com recurso a exemplos ou a citações do texto. Importa ainda mencionar que se optou pelo registo das respostas e dos significados das palavras no quadro para permitir que todos os discentes copiassem convenientemente para os cadernos diários, evitando assim disparidades ou equívocos.

Cabe ainda referir que esta aula permitiu verificar a existência de dois grupos de alunos bastante heterogéneos na turma: um grupo com evidentes hábitos de leitura, que não revelou quaisquer problemas em entender o conto em estudo após a sua leitura e breve explicação; e um grupo que revelou mais dificuldades tanto na leitura do conto como, e sobretudo, na sua compreensão - tendo por isso sido necessária uma explicação mais detalhada - revelando assim um baixo nível de literacia. Não obstante, mesmo os alunos com mais dificuldades parecem ter assimilado os conteúdos abordados. Resta, por último, ressaltar que esta aula pareceu agradar aos alunos, na medida em que, como foi referido, se mostraram interessados e participaram frequentemente, revelando uma boa adaptação à nova professora e às suas estratégias.

Por sua vez, já no terceiro período foram lecionadas duas aulas à turma H do 12º ano, uma turma de ensino profissional. Neste relatório comentar-se-á somente a última aula²⁴, dedicada à análise do primeiro excerto da obra *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro (estudo que havia sido iniciado na aula anterior), na sequência da qual se estudou uma das categorias do texto dramático (as personagens), o valor expressivo da pontuação e os atos ilocutórios (revisão). Esta aula teve como objetivos primordiais fomentar o interesse dos alunos pela leitura, descoberta e exploração do texto dramático e levá-los a: mobilizar conhecimentos prévios; interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático; contactar com autores do património cultural nacional; confrontar as coordenadas sociais, históricas e ideológicas de épocas distintas; desenvolver as competências orais e de escrita; refletir sobre o conhecimento explícito da língua; e a programar a produção escrita tendo em conta as fases de planificação, execução e revisão.

No que concerne ao decorrer da lição, esta iniciou-se com a audição da música *Sexta-Feira* de Boss AC, após a qual se pediu aos alunos que refletissem, até ao final da aula, sobre a relação entre o conteúdo do tema escutado e a obra em estudo - *Felizmente há luar!*. Posteriormente deu-se início ao estudo do primeiro excerto da obra, através da audição da dramatização deste, seguida da leitura em voz alta do mesmo, efetuada por vários alunos. Esta leitura deu lugar à detalhada análise e interpretação do excerto - didascálias, cenário, falas, personagens, teatro de Brecht, paralelismo histórico, entre outros - realizada de forma oral e com a colaboração dos discentes. Concluída a análise do excerto, passou-se à resolução de três questões de compreensão propostas pelo manual. Na sequência da segunda questão, que remetia para as personagens em cena, passou-se ao estudo desta categoria do texto dramático, através de uma breve apresentação *Prezi*, e à posterior resolução da primeira questão - relativa às personagens - de uma ficha de trabalho distribuída. De seguida, deu-se

²⁴ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XVI.

lugar ao CEL, ainda que sem abandonar a análise do excerto, começando-se pela revisão dos atos ilocutórios, através do bloco informativo do manual, de forma a permitir uma mais fácil identificação dos que estavam presentes em determinadas passagens do excerto (pergunta dois da ficha de trabalho). Resolvida esta questão, passou-se à análise da expressividade da pontuação presente ao longo do excerto, de forma a dar resposta à última questão da ficha de trabalho. Para concluir a aula e a análise do primeiro excerto retomou-se a motivação inicial, pedindo-se aos discentes que divulgassem as suas reflexões acerca da relação entre o conteúdo da música escutada e da obra em estudo, mais concretamente do excerto em estudo. As reflexões escutadas serviram de base para a redação de um pequeno texto em que, inspirados pelo tema musical escutado, os alunos comentaram a relação entre a obra, nomeadamente o excerto estudado, e a atualidade. Concluída a produção dos textos, alguns destes foram escutados e comentados no final da aula.

Esta foi uma lição com um ritmo de trabalho bastante intenso, que a maioria dos alunos conseguiu acompanhar sem dificuldades. Além do mais, na generalidade, os discentes mostraram-se interessados e participativos, revelando que haviam compreendido os conteúdos. De facto, quer os materiais usados, quer as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo captar a atenção e o interesse dos alunos e permitir-lhes uma melhor compreensão da obra em estudo. Sobretudo a atividade de motivação inicial, conforme se pretendia, foi a que mais cativou os discentes: ao escutarem a música no início da aula, os alunos mostraram-se surpresos e curiosos dado que esta, à partida, em nada estava relacionada com uma aula de Português, nem com o estudo de uma obra escrita no século XX. Além do mais, a sua curiosidade agudizou-se quando lhes foi pedido que, até ao final da aula, refletissem sobre a relação entre obra em estudo e a música escutada. Também a apresentação *Prezi* sobre as personagens chamou a atenção dos discentes, sobretudo por se tratar de um novo recurso interativo. Além do mais, a atividade final, por retomar a motivação inicial, cativou de igual forma os discentes, até porque lhes foi pedido que estabelecessem uma relação entre a obra e a atualidade, o que os levou ao encontro do contributo e do interesse do estudo desta para o contexto atual. Assim, auxiliados pelo tema musical, os discentes não só mostraram bastante entusiasmo e interesse em revelar as suas reflexões e considerações, como ainda alcançaram com sucesso o objetivo da atividade, revelando que haviam assimilado corretamente os conteúdos. De facto, para que houvesse aprendizagem efetiva, teve-se uma vez mais a preocupação de esclarecer todas as dúvidas que surgiram e de explicar os conteúdos de forma clara e detalhada e envolvendo a colaboração dos discentes, tal como ocorreu na análise do excerto. O facto desta ter sido realizada de forma quase exaustiva e de ter implicado a constante colaboração dos alunos no trabalho de interpretação, possibilitou uma aprendizagem efetiva e mais significativa, que permitiu aos discentes realizar com sucesso as restantes atividades da aula.

Resta apenas concluir que, apesar da aula descrita ter sido lecionada a uma turma de ensino profissional que, à partida, demonstraria menos interesse pela disciplina de Português, esta situação não se confirmou. Os alunos não só mantiveram um comportamento correto,

como trabalharam durante toda a aula, mostrando interesse e participando pertinentemente - o que, mais uma vez, revelou que aprenderam os conteúdos - pelo que se conclui que reagiram positivamente aos métodos da professora estagiária.

As aulas de Português lecionadas ao longo do ano letivo permitiram concluir que o uso de materiais didáticos como vídeos, audições, músicas e apresentações *Prezi* para motivar os discentes e captar o seu interesse e atenção foi eficaz, isto é, surtiu o efeito desejado, uma vez que ao serem postos em contacto com elementos que fazem parte do seu universo e interesses, os alunos sentiram-se mais identificados com a temática abordada, com a aula e até com a professora, suscitando assim uma maior colaboração e assimilação mais significativa dos conteúdos. Além do mais, a utilização de textos apelativos e a ligação dos conteúdos estudados com a atualidade funcionaram também como pontes entre a aula e o mundo exterior e quotidiano, despertando por isso o interesse e empenho da generalidade dos alunos.

3.2. Espanhol

No decorrer do estágio pedagógico a que se refere este relatório foram assistidas sete aulas de Espanhol pela professora coordenadora da escola - a oitava aula foi somente planificada - e três aulas pelo professor supervisor. Visto que uma das aulas lecionadas ao 10º ano, foi já comentada no segundo capítulo deste relatório, comentar-se-ão agora outras cinco aulas, lecionadas ao longo dos períodos quer a esta turma, quer às turmas do 7º B e do 9ºA/B.

Antes de qualquer reflexão importa referir que, à semelhança do Português, para todas as aulas de Espanhol foi elaborada uma planificação. Esta continha, em primeiro lugar, uma capa com a identificação da escola, do ano letivo, da disciplina, da turma, das professoras coordenadora e estagiária e da unidade a lecionar, seguida de uma tabela contendo a enumeração dos objetivos da aula, dos conteúdos funcionais, lexicais, gramaticais e culturais, das atividades/metodologias, do tempo necessário para cada atividade, dos materiais a utilizar, da forma de avaliação e da bibliografia e webgrafia. Por sua vez apresentava-se o plano de aula que, além da referência à unidade a lecionar, à turma, ao número de alunos, à sala, à data da aula e à duração da mesma, continha o sumário da aula em questão, a descrição do desenvolvimento desta e a duração de cada atividade. No final deste plano apresentavam-se ainda os anexos de cada atividade a realizar.

Relativamente ao primeiro período, no qual foram lecionadas duas aulas ao 9º ano, comentar-se-á neste relatório a primeira destas, que decorreu no dia 07 de novembro de 2012²⁵. Nesta lição iniciou-se o estudo da unidade 3, intitulada *¡Ojalá me quieras como soy!*, relativa à descrição física e psicológica. Como tal, os conteúdos funcionais desta lição passaram por descrever física e psicológica a si próprio e dos outros; quanto aos conteúdos

²⁵ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XVII.

lexicais, foi lecionado vocabulário relacionado com a descrição física e com a descrição psicológica; já os conteúdos gramaticais lecionados foram os adjetivos qualificativos e o contraste dos verbos *ser/estar* e *tener/llevar* nas descrições físicas; e por último, os conteúdos culturais abordados foram as expressões feitas relativas às partes do corpo, a canção “Y esta soy yo” do grupo musical *El Sueño de Morfeo* e duas das personalidades espanholas: Penélope Cruz e Pablo Alborán. Posto isto, a aula teve como objetivos dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitam descrever-se e caracterizar-se e descrever e caracterizar os outros física e psicologicamente; levá-los a relacionar vocábulos com imagens; e levá-los a desenvolver a expressão oral.

No que concerne ao desenvolvimento da aula, de forma a introduzir a descrição psicológica, esta - a aula - iniciou-se com a audição da canção “Y esta soy yo” do grupo espanhol *El Sueño de Morfeo*, durante a qual os discentes completaram os espaços em branco da letra. Corrigida esta atividade, perguntou-se aos alunos, tendo em conta a canção escutada, qual seria o tema da aula, e uma vez que estes responderam acertadamente, foi-lhes pedido que descrevessem psicologicamente a personagem da música através de um adjetivo. Para dar continuidade a esta atividade, apresentaram-se de seguida uma série de personagens, que os discentes caracterizaram psicologicamente, usando vários adjetivos e indicando ainda os seus antónimos. Posteriormente, com o intuito de alargar o leque de vocabulário relacionado com as descrições psicológicas, pediu-se aos alunos que ordenassem uma lista com uma série de outros adjetivos, de acordo com a sua positividade ou negatividade. Concluída a exploração do léxico da descrição psicológica, de forma a introduzir a descrição física, que era um conteúdo de revisão, foram apresentadas as fotografias de duas personalidades espanholas - Pablo Alborán e Penélope Cruz - e pedido aos alunos que as descrevessem fisicamente, o que permitiu mobilizar algum vocabulário que os discentes já conheciam. Após esta atividade, passou-se à revisão mais detalhada de aspetos relacionados com as descrições do aspeto físico, nomeadamente dos usos dos verbos *ser/estar* e *tener/llevar*, das partes do corpo e das peças de roupa, na qual se solicitou a constante colaboração dos alunos. Para concluir o tema da descrição física, apresentaram-se algumas frases feitas sobre partes do corpo e pediu-se aos discentes que tentassem descobrir o seu significado pelo contexto em que estas estavam integradas. No final desta atividade, foi distribuída a ficha informativa com todos os conteúdos até aqui abordados. De seguida, para consolidar, procedeu-se à resolução de um exercício do manual onde se pedia a descrição física e psicológica de uma personagem de um anúncio publicitário. Para terminar a aula, passou-se à atividade final, na qual os discentes, pondo em prática os conteúdos aprendidos, descreveram física e psicologicamente um colega “mistério” para que os restantes adivinhassem de quem se tratava.

Conforme se pretendia, esta foi uma aula que contou com a colaboração e participação constante dos discentes, uma vez que todas as atividades desenvolvidas implicaram uma postura permanentemente atenta e ativa dos mesmos. Assim, quer os materiais usados, quer as atividades desenvolvidas foram pensados não só com o objetivo de

envolver os alunos na sua própria aprendizagem, como também de os cativar e chamar a sua atenção, tudo isto tendo em vista uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos. Desde logo a canção usada inicialmente, sendo um recurso que agrada à generalidade dos discentes, pretendeu motivá-los para o estudo dos novos conteúdos. De facto, este objetivo cumpriu-se uma vez que os discentes, apesar de desconhecerem a música, se mostraram bastante divertidos durante a audição da mesma. Também as atividades relativas ao vocabulário das descrições psicológicas, sobretudo aquela em que tinham de classificar os adjetivos como positivos ou negativos, agradaram bastante aos discentes, que revelaram um grande entusiasmo em colaborar nas mesmas. De igual maneira reagiram na descrição das personalidades famosas, de tal forma que foi necessário manter a ordem, uma vez que todos os alunos queriam colaborar, ao mesmo tempo, por se tratarem de personalidades bastante mediáticas. A atividade final, devido ao seu cariz mais lúdico, foi outro dos momentos no qual os discentes se revelaram bastante entusiasmados, sobretudo quando tiveram a tarefa de descobrir o “colega mistério”, o que originou alguns momentos de diversão. Além do mais, esta atividade permitiu verificar que os alunos haviam assimilado os conteúdos abordados. Como foi referido, tanto estas, como as restantes atividades desenvolvidas na aula envolveram os alunos na sua própria aprendizagem, quer na descoberta dos novos conteúdos, quer na mobilização e recuperação dos que haviam aprendido nos anos anteriores.

Em suma, resta sublinhar que, apesar de ser uma turma com um número bastante elevado de alunos, o que, por si só, origina agitação, na generalidade os discentes mostraram-se interessados, participativos e motivados com as atividades, mantendo um ritmo de trabalho quase constante. Por tudo isto, conclui-se que a turma se adaptou sem problemas às metodologias da professora estagiária.

Por sua vez, no segundo período foram lecionadas três aulas à turma do 10º B/C/D. Neste capítulo comentar-se-á somente a primeira destas aulas (a segunda foi já comentada no capítulo anterior), que decorreu no dia 21 de fevereiro, e na qual se iniciou o estudo da unidade 7, relativa ao *Tiempo meteorológico*²⁶. Assim sendo, esta aula teve como conteúdos funcionais falar do tempo atmosférico, falar do clima em Espanha e usar *muy* e *mucho* e a preposição *en* para falar do tempo; já os conteúdos lexicais abordados foram o vocabulário relacionado com o tempo atmosférico, as estações do ano e os pontos cardinais; quanto aos conteúdos gramaticais, foram lecionados os verbos relacionados com o tempo atmosférico (*nevar, llover, etc.*), os usos da preposição *en* e os usos de *muy* e *mucho*; e por último, os conteúdos culturais abordados foram a canção “Parte meteorológico” de Joaquín Sabina, os provérbios e ditos populares sobre o tempo em cada mês do ano e o clima em Espanha. Perante estes conteúdos, a aula teve como principais objetivos dotar os discentes de conhecimentos que lhes permitam falar do tempo atmosférico; levá-los a conhecer o tempo atmosférico nas estações e meses do ano; levá-los a conhecer o clima em Espanha; dotá-los de conhecimentos que lhes permitam utilizar corretamente *muy* e *mucho* e a preposição *en*;

²⁶ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XVIII.

levá-los a relacionar vocábulos com imagens; e levá-los a desenvolver a compreensão e expressão oral.

Relativamente ao decorrer da aula, para introduzir os novos conteúdos, esta iniciou-se com a audição da canção “Parte meteorológico” de Joaquín Sabina, durante a qual os discentes completaram os espaços em branco da letra. Corrigida esta atividade, pediu-se aos alunos que tentassem descobrir o título da canção e, conseqüentemente, o tema da aula. De seguida, solicitou-se à turma que organizasse as palavras que faltavam na canção de acordo com estações e meses do ano. Desta forma, passou-se ao estudo do tempo atmosférico em cada mês do ano - através de uma apresentação *Prezi* na qual os alunos tiveram que descobrir o mês a que se referia cada um dos provérbios populares, sobre o tempo, apresentados - e em cada estação do ano - através de uma apresentação de diapositivos em que se pediu aos discentes que descobrissem a que imagem correspondia cada um dos vocábulos ou expressões apresentados. Durante esta segunda apresentação explicou-se o uso da preposição *en*, uma vez que esta constava nos diapositivos. Posteriormente, uma vez que os alunos tinham estado ocupados na tarefa de descoberta dos conteúdos, distribuiu-se uma ficha com o resumo dos mesmos e com um pequeno texto sobre o clima em Espanha, que serviu para introduzir a explicação dos usos de *muy* e *mucho*, vocábulos que se encontravam destacados a negrito. Confrontados com os exemplos, e auxiliados pelo esquema que se seguia, os alunos descobriram a regra, preenchendo, de seguida, os espaços em branco do esquema. Como atividade final, para comprovar se os discentes tinham assimilado os conteúdos, distribuíram-se doze cartões, cada um com um mês do ano. Cada aluno descreveu o tempo que costuma fazer no mês que lhe correspondeu e os colegas tiveram a tarefa de adivinhar de que mês se tratava.

Esta foi uma aula muito rentável, na qual todos os discentes colaboraram pertinentemente e frequentemente, mostrando-se interessados e entusiasmados com as atividades desenvolvidas. De facto, estas foram concebidas precisamente para motivar a turma, mas também para tornar a aprendizagem dos novos conteúdos mais significativa, uma vez que os alunos foram envolvidos na descoberta destes. Desde logo a música usada como motivação inicial além de cativar os discentes, permitiu-lhes descobrir com facilidade quer o seu título, quer o tema da aula. Também as apresentações que se seguiram implicaram os alunos numa atividade de descoberta dos novos conteúdos, uma vez que na primeira foram desafiados a descobrir a que mês se referiam os provérbios sobre o tempo e na segunda tiveram a tarefa de descobrir a que imagens correspondiam os vocábulos e/ou as expressões apresentados, relacionados com o tempo que faz em cada estação do ano. Importa ressaltar que não só o repto da descoberta motivou os discentes, mas também o facto das apresentações serem interativas, sobretudo a primeira, que se tratava de um recurso que os alunos desconheciam (o *Prezi*). Também a atividade da descoberta dos usos de *muy/mucho* contou com o interesse dos alunos, devido ao facto de uma vez mais lhes ter sido lançado o repto da descoberta, neste caso da descoberta das regras a partir dos exemplos apresentados no texto (método indutivo). Com o auxílio da docente e do esquema apresentado após o

texto, os alunos descobriram sem grandes dificuldades a regra, que foi consolidada através do preenchimento dos espaços do já referido esquema-síntese. Por último, importa ainda referir que também na atividade final se contou com a motivação e colaboração em massa dos alunos, que se revelaram bastante entusiasmados quer em fornecer pistas à turma, quer em descobrir o mês a que se referiam os colegas. Esta tarefa final permitiu verificar que os alunos assimilaram os novos conteúdos. De facto, ao longo da aula os discentes não revelaram grandes dúvidas, a não ser no significado de palavras que desconheciam, sobretudo na canção, significados estes que foram devidamente explicados e registados no quadro. Importa ainda referir que ao longo de toda a aula houve a preocupação de que todas as atividades surgissem contextualizadas e de acordo com uma ordem lógica para que, desta maneira, os discentes percebessem o objetivo e a utilidade de cada uma delas e para que os conteúdos fossem assimilados de forma lógica e gradual.

Resta concluir que esta foi uma turma que encarou de forma bastante positiva o papel ativo que lhes foi concedido na sua aprendizagem, isto é, na descoberta dos conteúdos. De facto este método indutivo foi frutuoso, na medida em que, como já foi referido, se verificou que houve uma aprendizagem efetiva dos conteúdos.

Por último, passemos ao comentário das três aulas do terceiro período - duas delas lecionadas e a terceira apenas planificada - todas elas destinadas à turma B do 7º ano e dedicadas ao estudo da unidade 9 - *Vamos de compras*. Começando pela primeira aula²⁷, lecionada no dia 23 de abril de 2013, nesta iniciou-se o estudo da referida unidade. Concretamente, no que concerne aos conteúdos lecionados nesta aula, principiemos pelos funcionais: perguntar e expressar o lugar onde se compra um determinado produto; identificar a diferença entre “hacer la compra” e “ir de compras”; e usar os determinantes demonstrativos para expressar a distancia de um objeto. Já os conteúdos lexicais abordados foram o vocabulário relacionado com as lojas e os produtos e a formação de -aria, -ería. Por sua vez, quanto aos conteúdos gramaticais, foram lecionados os determinantes demonstrativos. Por último, os conteúdos culturais abordados foram o horário das lojas em Espanha e algumas lojas espanholas (*El Corte Inglés, Zara, Mango*). Tendo em conta estes conteúdos, os principais objetivos desta aula passaram por dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitam identificar lojas e produtos; levá-los a conhecer os horários das lojas em Espanha; levá-los a conhecer os determinantes demonstrativos e os seus usos; levá-los a relacionar vocábulos com imagens; e levá-los a desenvolver a compreensão e expressão oral e escrita.

Quanto ao desenvolvimento da aula, para motivar os discentes e levá-los a descobrir o que se iria estudar, esta iniciou-se com um jogo de “caça ao tesouro”. No final deste, descoberto o tema da aula, explicou-se a diferença entre “hacer la compra” e “ir de compras”, uma vez que o jogo apontava para ambas as situações. Aclarada a diferença, deu-se lugar à exploração do léxico relativo a “hacer la compra”, através de uma apresentação

²⁷ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XIX.

Prezi na qual os alunos tiveram que descobrir os nomes das lojas e, ao mesmo tempo, preencher os espaços da ficha informativa com os mesmos. No final desta apresentação, quando questionados, os discentes conseguiram descobrir qual a principal diferença entre os nomes das lojas em espanhol e em português. Descoberta e registada esta regra, passou-se à realização de um exercício em que se puseram em prática os conteúdos até aqui aprendidos. Após a correção deste exercício, deu-se lugar à exploração do vocabulário relativo a “ir de compras”, através de uma apresentação idêntica à anterior, na qual se pediu aos discentes que identificassem os nomes dos produtos (a maioria já conhecidos) e descobrissem os nomes das lojas que os vendiam, nomes estes que permitiram preencher os espaços da ficha informativa. Concluída esta tarefa, procedeu-se à leitura de um texto da ficha informativa sobre os horários das lojas em Espanha e à posterior resolução de um exercício em que se pediu aos que preenchessem os horários de quatro lojas espanholas. De seguida, passou-se à visualização de um diálogo numa dessas lojas - na sapataria - no qual se usavam vários determinantes demonstrativos. Depois de pedir aos alunos que os identificassem, deu-se lugar à explicação deste conteúdo que, seguidamente, foi posto em prática num exercício interativo e no preenchimento de um quadro do manual, no qual faltavam alguns destes determinantes. Como atividade final escutaram-se os anúncios de seis lojas e, depois de os alunos identificarem a que lojas pertenciam, foi-lhes pedido que, baseados naqueles exemplos, escrevessem, em pares, um anúncio para a loja que lhes havia saído no sorteio. No final da lição escutaram-se os anúncios de alguns discentes.

Esta foi uma aula bastante ativa, com um ritmo de trabalho intenso, que impediu os alunos de dispersarem, centrando as suas atenções nas atividades desenvolvidas. Uma vez que se tratava de uma turma de 7º ano, todas as atividades foram construídas com o objetivo de chamar a atenção dos discentes, de forma a mantê-los concentrados, interessados e participativos, e com o intuito de os envolver diretamente na descoberta dos novos conteúdos. Desde logo, o jogo inicial entusiasmou de tal forma os alunos que, mesmo antes de terem sido fornecidas todas as pistas, já a turma tinha descoberto o tema da aula. Também as apresentações *Prezi* cativaram os discentes, não só por se tratar de um recurso novo, mas também porque estas implicaram a tarefa constante de descoberta dos conteúdos por parte dos alunos. Como tal, estas atividades contaram com a participação ativa e entusiasmada da maioria dos discentes, que arriscavam hipóteses sem qualquer constrangimento. Assim, para que esta descoberta não fosse em vão, isto é, para que os alunos se concentrassem de facto nos novos vocábulos, estes foram levados a registar na ficha informativa todo o novo léxico. Já o exercício do preenchimento dos horários permitiu tornar esta aprendizagem mais significativa para os discentes - até porque se tratava de um material real que acabou por captar o interesse dos alunos - que assimilaram o conteúdo com muito mais facilidade do que se este tivesse apenas sido explicado pelo texto. Como seria expectável, também o diálogo e o exercício interativo dos demonstrativos captaram a atenção dos alunos, já que se tratavam de recursos informáticos. Por último, importa ressaltar que também a atividade final entusiasmou os discentes que, pondo em prática os

conteúdos aprendidos (sobretudo o léxico), construíram anúncios muito criativos, mostrando-se bastante ansiosos por divulgá-los. Resta ainda referir que ao longo de toda a aula houve a preocupação de esclarecer todas as dúvidas dos discentes e de explicar devidamente os conteúdos, sobretudo os gramaticais - os demonstrativos - que foram abordados com grande detalhe e recurso a diversos exemplos com objetos da sala, para que a aprendizagem fosse mais significativa. Também em relação aos nomes das lojas, o contraste -aria /-eria mereceu uma grande ênfase nesta aula, o que permitiu uma melhor assimilação da regra.

Concluindo, cabe sublinhar que quer através dos recursos atrativos, como da aprendizagem pela descoberta se cumpriu o objetivo de manter os alunos concentrados, interessados e envolvidos nas atividades da aula, o que permitiu uma assimilação mais significativa e efetiva dos conteúdos. De facto, uma vez mais o papel ativo que foi atribuído aos alunos permitiu captar as suas energias para a aprendizagem dos novos conteúdos, mantendo-os concentrados, e impedindo que se dispersassem como aconteceria se o professor se limitasse a expor a matéria.

Por sua vez, a segunda aula lecionada à turma B do 7º ano²⁸ decorreu no dia 30 de abril de 2013, tendo sido dedicada ao estudo da *tienda de ropa*, dando-se assim continuidade à exploração da unidade *Vamos de compras*. No que concerne aos conteúdos nela lecionados, começamos pelos funcionais: descrever peças de roupa; falar de roupa; pedir numa loja; pedir o tamanho; e perguntar/dizer o preço. Já quanto aos conteúdos lexicais, abordou-se o vocabulário relacionado com a loja de roupa, com as peças de roupa e com os acessórios de moda e as cores (revisão). Por sua vez, os conteúdos gramaticais lecionados nesta aula foram os numerais cardinais até 100 (revisão) e de 100 a 1000. Por último, já os conteúdos culturais abordados foram algumas lojas espanholas (*SuiteBlanco*) e alguns hipocorísticos espanhóis (Charo, Curro y Conchi). Perante estes conteúdos, os objetivos desta aula passaram por dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitam identificar peças de roupa e acessórios de moda e agir numa loja de roupa; levar os alunos a conhecer os numerais cardinais até ao mil; levá-los a relacionar vocábulos com imagens; e levá-los a desenvolver a compreensão e expressão oral e escrita.

Relativamente ao decorrer da aula, esta iniciou-se com a audição de um texto sobre “La compra de ropa”, seguida da leitura em voz alta do mesmo, efetuada por três alunos. Posteriormente, depois de explorado o léxico, perguntou-se aos alunos, tendo em conta o texto lido, qual seria o tema da aula. Uma vez que os discentes responderam corretamente, e de imediato, passou-se ao comentário do texto e, de seguida, à resolução e correção das duas questões de compreensão sobre o mesmo. Concluída esta atividade, e tendo em conta que o texto referia algumas peças de roupa, passou-se ao estudo alargado deste léxico através de uma apresentação/exercício no qual os discentes tiveram como tarefa descobrir os nomes corretos das peças de roupa e dos acessórios de moda apresentados, uma vez que estes se encontravam trocados. À medida que se descobriram os nomes corretos, os alunos foram-nos

²⁸ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XX.

registando na ficha informativa que, à semelhança da aula anterior, tinha espaços por completar. Além do mais, foi-lhes ainda pedido, de forma a rever os números cardinais até 100, que dissessem os preços de cada peça de roupa e acessório apresentado. No final desta atividade, de forma a comprovar se os alunos haviam de facto aprendido o novo léxico, passou-se à resolução de um exercício no qual se solicitava a descrição da roupa de dois manequins de uma loja. Este exercício permitiu também explicar aos alunos uso do verbo *llevar* nas descrições da roupa, verbo este que foi conjugado, no quadro por um discente, no presente do indicativo. Seguidamente, como já se tinham revisto os números até 100, passou-se ao estudo dos cardinais até 1000 e à posterior resolução de dois exercícios: o preenchimento de um quadro do manual com alguns números de 100 a 1000 e a descrição dos preços constantes em etiquetas. Como última atividade passou-se à resolução de um exercício para completar cinco diálogos numa loja de roupa, para que os alunos aprendessem como agir neste local. Por uma questão de insuficiência de tempo, a correção deste exercício transitou para a aula seguinte.

Ainda que o plano não tivesse sido totalmente concluído, esta foi uma aula bastante rentável, em que os discentes trabalharam, mantendo-se interessados e participativos. Uma vez mais, as atividades desenvolvidas foram delineadas e selecionadas com o objetivo de captar a atenção dos alunos, quer fosse por se tratarem de tarefas motivadoras e cativantes, quer fosse por implicarem o seu envolvimento na descoberta dos conteúdos. De facto, desde logo, o texto inicial - apesar de ser um recurso que nem sempre agrada aos alunos - captou a atenção dos discentes pelo seu carácter lúdico e cómico, proporcionando assim alguns momentos de diversão, sobretudo durante a leitura efetuada pelos alunos. Já a apresentação/atividade das peças de roupa e acessórios de moda - tanto pela sua criatividade, como por envolver os alunos na descoberta do léxico, que se encontrava trocado - contou com a participação em massa da turma, que se revelou bastante entusiasmada na descoberta dos nomes corretos. À semelhança da aula anterior, para que esta atividade fosse de facto significativa e permitisse uma aprendizagem efetiva do léxico, pediu-se aos alunos que registassem os nomes corretos na ficha informativa, uma vez que, de outra forma, não se concentrariam verdadeiramente nos novos vocábulos descobertos, já que se tratavam de alunos de 7º ano. Também na descrição da roupa dos manequins os alunos participaram em grande número - apesar deste ser um exercício mais “tradicional” - revelando que haviam assimilado corretamente a maioria do novo léxico. Por último, outro dos materiais que agradou bastante aos discentes, pela novidade, foi a cábula (presente na ficha) sobre os números cardinais de 100 a 1000, tendo-lhes sido bastante útil aquando da resolução do exercício de descrição dos preços das etiquetas. Uma vez mais, a par de todas as outras aulas, houve a preocupação de esclarecer devidamente todas as dúvidas e de explicar os novos conteúdos com detença e recurso a exemplos, tal como ocorreu na explicação dos numerais na qual se recorreu, inclusivamente, à comparação com o português para que, desta forma, a aprendizagem fosse mais frutuosa.

Em suma, importa ressaltar que os discentes não revelaram quaisquer problemas de adaptação a estas aulas e às metodologias nelas utilizadas, mostrando-se, pelo contrário, bastante motivados pelas atividades desenvolvidas - nas quais colaboraram sempre e com bastante agrado - e pelo papel ativo que lhes foi concedido. Tal como se pretendia, tudo isto proporcionou uma aprendizagem mais significativa dos novos conteúdos e uma assimilação efetiva dos mesmos.

Em último lugar, a terceira aula destinada à turma B do 7º ano, como já foi referido, foi somente planificada²⁹. Esta decorreria no dia 02 de maio e, visto tratar-se da última aula, seria dedicada à revisão dos conteúdos já abordados e à conclusão do estudo da unidade *Vamos de compras*. Quanto aos conteúdos que seriam abordados, principiemos pelos funcionais: descrever peças de roupa; falar de roupa; pedir numa loja; pedir o tamanho; perguntar/dizer o preço; usar os pronomes de complemento direto para fazer referência a um objeto; e usar os determinantes demonstrativos para expressar a distancia de um objeto. Por sua vez, os conteúdos lexicais tratados seriam o vocabulário relacionado com as lojas e os seus produtos (revisão), com as peças de roupa e acessórios de moda (revisão) e com os diálogos nas lojas. Já os conteúdos gramaticais lecionados seriam os pronomes de complemento direto; os numerais até 1000 (revisão); e os determinantes demonstrativos (revisão). Por último, os conteúdos culturais abordados seriam alguns hipocorísticos espanhóis (revisão). Visto tratar-se de uma aula na qual, além dos novos conteúdos, seriam revistos os conteúdos das duas primeiras aulas, esta partilha dos mesmos objetivos das duas anteriores, havendo apenas a acrescentar um novo objetivo, relativo aos novos conteúdos: dotar os discentes dos conhecimentos que lhes permitam usar corretamente os pronomes de complemento direto.

No que concerne ao desenvolvimento da lição, esta iniciar-se-ia com a correção do trabalho de casa - conclusão do preenchimento dos espaços dos diálogos na *tienda de ropa* da ficha da aula anterior. Finda esta atividade, durante a qual a docente explicaria alguns aspetos relativos aos diálogos e referiria novamente os hipocorísticos presentes nos mesmos, passar-se-ia à revisão e consolidação dos conteúdos lexicais e gramaticais aprendidos nas duas aulas anteriores - que seriam necessários para a realização da tarefa final - através de uma ficha de trabalho. Concluída a revisão e correção desta, proceder-se-ia à leitura e exploração de três diálogos em três lojas distintas, de forma a alargar e a consolidar o estudo de como agir numa loja, conteúdo imprescindível para a atividade final. Na sequência da exploração do primeiro destes diálogos, introduzir-se-ia o novo conteúdo gramatical, *los pronombres de complemento directo*, uma vez que um destes estava presente no texto. Como tal, depois de sublinhar este pronome, distribuir-se-ia uma ficha de trabalho para que os alunos dessem resposta à primeira questão, na qual teriam de identificar a que objeto se referia o pronome sublinhado. Resolvida esta questão, dar-se-ia lugar à explicação deste conteúdo, através de exemplos e recorrendo-se a comparações com o português, após a qual se poriam em prática

²⁹ A planificação desta aula pode ser consultada no anexo XXI.

os conteúdos aprendidos, através da resolução de dois exercícios da ficha de trabalho. Como tarefa final, quer da aula, quer da unidade, os alunos teriam que, em pares, construir um diálogo numa loja e escolher uma das situações apresentadas para o simularem perante a turma.

Sendo a aula na qual se concluiria o estudo da unidade *Vamos de compras*, esta tinha como objetivo primordial consolidar todas as aprendizagens de forma a permitir aos alunos a realização da tarefa final com sucesso. Para tal, foi construída a ficha de revisão, que permitia recuperar e pôr em prática os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores e, além do mais, verificar se estes haviam sido efetivamente assimilados e se restavam dúvidas acerca dos mesmos. Já a exploração dos diálogos, além de permitir o estudo de um novo conteúdo - *los pronombres de complemento directo* - que seria útil para a realização da tarefa final (daí que tenha sido exercitado através de mini diálogos), serviria sobretudo de alicerce e exemplo para auxiliar na execução dessa tarefa, uma vez que fornecia aos alunos as noções de como agir numa loja, quer na de roupa, que também já havia sido explorada através dos diálogos do TPC, quer noutra tipo de lojas. Como tal, todas as tarefas desenvolvidas nesta aula e nas anteriores tiveram como objetivo fornecer aos alunos as bases necessárias a realização da tarefa final (uma tarefa autêntica), na qual teriam de comunicar. Por outras palavras, os conteúdos aprendidos ao longo desta unidade funcionaram como um instrumento/meio imprescindível para os alunos alcançarem a competência comunicativa na atividade final. Resta apenas acrescentar que, de forma a tornar esta atividade mais lúdica e atrativa para os alunos, ser-lhes-ia pedido que, durante a apresentação dos diálogos, quer o empregado, quer o cliente simulassem situações divertidas (ex.: ter vontade de ir à casa de banho, gaguejar, etc.).

Resta concluir a reflexão destas aulas dizendo que o uso de recursos como músicas, audições, apresentações *Prezi*, textos cómicos e atividades autênticas, interativas, atrativas e lúdicas surtiu o efeito desejado, isto é, captou a atenção e o interesse dos alunos e permitiu que a aprendizagem fosse significativa. Além do mais, como já foi referido, também o facto de se ter usado frequentemente o método indutivo, isto é, de se ter concedido aos discentes um papel ativo na descoberta dos conteúdos motivou os alunos, de tal forma que se contou sempre com a participação e colaboração da maioria deles em todas estas atividades.

Capítulo 4

Envolvimento na Escola

4.1. Contextualização e caracterização da escola

Conforme foi referido anteriormente, o Estágio Pedagógico a que se refere o presente relatório foi realizado na Escola Secundária Campos Melo (ESCM), localizada na cidade da Covilhã, num espaço bastante aprazível, alegremente decorado e com uma vista privilegiada sobre a cidade. Esta é uma instituição com 129 anos de história, criada com o objetivo “ministrar o ensino apropriado às indústrias predominantes n'aquella localidade”³⁰, isto é, na Covilhã. A escola começou por se instalar provisoriamente - até à conclusão das obras de adaptação de um edifício posto à disposição pela autarquia - numa casa cedida por José Maria da Silva Campos Melo, que custeou todas as despesas de mobiliário e a formação de um docente, José da Fonseca Teixeira, que veio a ser o primeiro diretor da Escola. Assim, recebendo a designação de Escola Industrial Campos Melo, o seu funcionamento iniciou-se a 16 de dezembro de 1884. No ano seguinte, a escola foi transferida para o edifício cedido pela Câmara Municipal, e só em 1912 se instalou no espaço atual que, anos mais tarde, foi ampliado, tendo-se construído um bloco oficial. No ano de 1948 a escola passou a denominar-se Escola Industrial e Comercial Campos Melo e, em 1970, Escola Técnica Campos Melo, tendo recebido a atual designação em 1975. Aquando dos seus 100 anos de existência foi atribuído à ESCM, pela Presidência da República, o grau de Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública e no âmbito da comemoração dos 120 anos, a Câmara Municipal da Covilhã atribuiu à escola a Medalha de Ouro de Mérito Municipal.

Atualmente, além dos novos espaços construídos - o Pavilhão Gimnodesportivo e o Museu Educativo - a ESCM possui instalações remodeladas e melhoradas, nomeadamente a Biblioteca Escolar, o Auditório, a Sala de alunos, a Oficina de Artes e o Laboratório de Fotografia, dotadas de todas as condições e meios necessários para que a aprendizagem

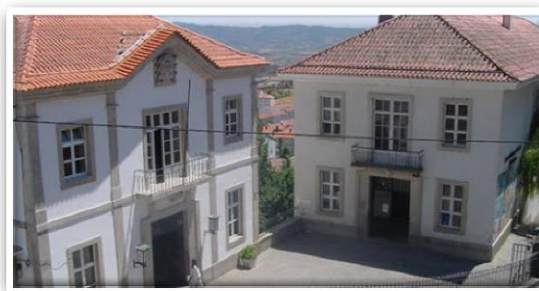


Figura 27 - Escola Secundária Campos Melo.

dos alunos decorra da melhor forma. Permanentemente empenhada neste objetivo encontra-se a atual direção da escola, composta pela Dra. Isabel Fael, a diretora, pela Dra. M^a do Amparo de Jesus, a subdiretora, pelos adjuntos da diretora, o Dr. Luís Lopes e a Dra. M^a Leonor Lobo e pela assessora, a Dra. Ana Paula Fernandes.

³⁰ Disponível em <http://www.camposmelo.pt/index.php/a-escm/54-a-escola/61-historia>, acedido a 27 de maio de 2013.

Acompanhando sempre a evolução dos tempos, esta é uma instituição de ensino que prima pela inovação e criatividade, mas também pelo rigor, empenho e entrega de toda a comunidade escolar, comunidade esta composta por cento e quatro docentes, catorze docentes estagiários, trinta e cinco funcionários e oitocentos e noventa e nove alunos (ensino diurno e noturno). Estes alunos encontram-se distribuídos por um total de quarenta turmas: sete do 3º Ciclo do Ensino Básico; treze dos Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais); treze dos Cursos Profissionais (Técnico de Desenho de Mobiliário, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Mecatrónica, Técnico de Receção, Técnico de Design Industrial, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Energias Renováveis, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Design de equipamento, Técnico de Apoio Psicossocial e Técnico de Análise Laboratorial); três dos Cursos de Educação e Formação (Assistente Administrativo, Operador de Fotografia e Gestão do Ambiente); e quatro dos Cursos EFA (Tipo A e C). Além desta larga oferta formativa, a ESCM proporciona ainda aos seus alunos um vasto leque de atividades extracurriculares, nomeadamente os clubes de teatro, fotografia, artes, jornal, robótica, biotecnologia ambiental, holografia, nanotecnologia, informática, voluntariado e desporto escolar. Por tudo isto, a ESCM tem como atual lema do seu Projeto Educativo “Uma Escola que se orgulha do passado, que reflete sobre o presente, que constrói o futuro...”.

4.2. Caracterização das turmas

No âmbito do Estágio Pedagógico a que se refere este relatório, de entre as quarenta turmas acima referidas, trabalhámos com seis delas, quer de Ensino Básico, quer de Ensino Secundário. Destas seis turmas, três eram de Português, nomeadamente o 8º C e o 10º C, de ensino regular, e o 12º H de ensino profissional; e três de Espanhol, sendo elas o 7º B, o 9º A e B e o 10º B, C e D (as turmas do 9º e 10º ano encontravam-se agrupadas).

Principiemos esta caracterização pelas turmas de Português. Relativamente ao 8º C, este era um grupo de uma dimensão considerável, constituído inicialmente por 26 alunos, número que no segundo período aumentou para vinte e oito: quinze rapazes e treze raparigas. Esta era uma turma bastante heterogénea, composta, por um lado, por discentes com sérias dificuldades de aprendizagem e, por outro, por discentes com hábitos frequentes de estudo e de leitura que apresentavam, por isso, resultados bastante positivos. Ainda que fosse um tanto conversadora, não se verificaram quaisquer problemas de disciplina com esta turma que, sempre que motivada, participava pertinentemente e com entusiasmo nas atividades. Por sua vez, também a turma do 10º C, do curso de Línguas e Humanidades, era constituída por um número bastante elevado de alunos, contando inicialmente com vinte e sete discentes, que passaram, ainda no primeiro período, a vinte e seis. Destes vinte e seis discentes, vinte eram raparigas e seis eram rapazes. Esta foi uma turma que, logo de início,

revelou grandes potencialidades, visíveis, aliás, pelas suas classificações. Além de empenho e hábitos de estudo, a maioria dos alunos deste grupo revelou sempre bastante interesse nas atividades das aulas, participando pertinentemente nas mesmas e de forma bastante entusiasmada. Por último, a turma do 12º H, do Curso Profissional de Design de Equipamento, era composta por vinte alunos, número que, no final do primeiro período, se reduziu para dezanove, dez dos quais raparigas e nove rapazes. Apesar deste ser um grupo frequentemente indisciplinado, o seu comportamento nas aulas de Português foi relativamente correto ao longo do ano letivo, havendo a ressaltar que, quando motivados, colaboravam com interesse e com sucesso nas atividades. Ainda assim, no que concerne aos elementos de avaliação formal, o aproveitamento deste grupo revelou-se, no geral, pouco satisfatório.

No que se refere às turmas de Espanhol, e começando pelo 7º B, esta era composta por dezoito alunos, doze raparigas e seis rapazes. Ainda que fossem um tanto inquietos e desconcentrados, este era um grupo que colaborava sempre e com grande entusiasmo nas atividades da aula. Cabe ainda referir que, apesar de haver nesta turma um pequeno grupo de alunos que revelava mais dificuldades, estas foram sendo ultrapassadas e, como tal, a turma revelou um aproveitamento bastante positivo ao longo do ano. Quanto ao 9ºA/B, este era um grupo de grande dimensão, com um total de vinte e nove alunos, dezanove dos quais raparigas e dez rapazes. Este grupo era bastante heterogéneo, composto, por um lado, por alunos bastante empenhados, com frequentes hábitos de estudo e com um comportamento irrepreensível e, por outro lado, por alunos bastante conversadores, desconcentrados e até mesmo indisciplinados. Com efeito, também a nível de aproveitamento esta turma era bastante heterogénea. Como seria expectável, sobretudo pelo elevado número de alunos, as aulas neste grupo contavam sempre com muito ruído e agitação. Por último, quanto à turma do 10º B/C/D, inicialmente composta por onze discentes, este número viu-se reduzido a dez, com a saída de dois alunos para Cursos Profissionais e com a entrada de um outro aluno que, por uma questão de enriquecimento pessoal, quis frequentar as aulas desta disciplina. Destes dez alunos, nove eram raparigas havendo, por isso, apenas um rapaz. Esta era uma turma com a qual se trabalhava muito bem, não só pelo reduzido número de alunos, como também pelo comportamento destes, que revelavam constante interesse em participar nas atividades, colaborando nas mesmas com grande entusiasmo e de forma bastante pertinente. Este facto revertia-se no aproveitamento destes discentes, que se revelava, no geral, bastante satisfatório.

Em jeito de conclusão, resta mencionar que a experiência de lecionar Português e Espanhol às turmas acima referidas foi bastante gratificante e enriquecedora. Apesar das particularidades que cada turma apresentava, no geral os alunos reagiram positivamente às aulas das professoras estagiárias, revelando-se sempre bastante colaborativos.

4.3. Atividades

Ao longo deste ano letivo, no âmbito quer do Português, quer do Espanhol, foram diversas as atividades que desenvolvemos e em que participámos na Escola Secundária Campos Melo. Como tal, apresenta-se, de seguida, uma breve descrição das mesmas.

4.3.1. *Día de la Hispanidad*

A primeira atividade realizada durante o estágio pedagógico foi a celebração, no dia 12 de outubro de 2012, do *Día de la Hispanidad*. Esta é uma data que assinala a descoberta da América por Cristóvão Colombo, sendo, por isso, comemorada quer em Espanha, quer na generalidade dos países da América Latina. Na escola, a celebração deste dia contou com um vasto leque de atividades, que envolveram não só os alunos de Espanhol, como também toda a comunidade escolar.

Durante os dois intervalos da manhã realizou-se, na entrada da ESCM, um jogo cultural, elaborado e organizado pelo Núcleo de estágio de Português/Espanhol (que elaborou também os cartazes de divulgação do evento - figuras 28 e 29), que teve como objetivo testar os conhecimentos de alunos, professores e auxiliares acerca da cultura hispana. Por cada resposta acertada era oferecido um caramelo, facto maioritariamente responsável pela grande adesão, sobretudo dos alunos, a esta atividade. Além deste jogo, a meio da manhã decorreu no auditório a visualização do filme de animação “Donkey Xote”, destinado aos alunos de Espanhol do Ensino Básico. Ao final da manhã, para encerrar as comemorações, realizou-se no refeitório da escola um almoço com uma ementa tipicamente espanhola (figura 29), onde não faltou a *Paella*. Além das atividades descritas, a escola encontrava-se decorada com inúmeros cartazes alusivos à cultura dos países de língua Espanhola - gastronomia, cinema, curiosidades, entre outros - elaborados pelos alunos das várias turmas de Espanhol.



Figura 28. Cartaz do *Día de la Hispanidad*.



Figura 29. Ementa do *Día de la Hispanidad*.



Figura 30. Núcleo de estágio de Português/Espanhol no jogo cultural.



Figura 31. Jogo cultural.

4.3.2. Encontro com a Poesia

No dia 13 de dezembro de 2012 realizou-se na Escola Secundária Campos Melo o “Encontro com a poesia”, organizado pelos docentes de Português do 3º ciclo e pelo Núcleo de Estágio de Português/Espanhol. Esta atividade iniciou-se às 18 horas e 30 minutos no auditório da escola e contou com a presença dos pais, familiares e amigos dos alunos, de alguns docentes e da Dra. Isabel Fael, diretora da escola. Uma vez que se tratava do final do primeiro período, avizinhava-se a quadra natalícia e, por essa razão, a temática dos poemas apresentados pelos discentes foi o Natal e o seu espírito (paz, amor, amizade, família, etc.).

Para a divulgação deste evento foram elaborados pela professora estagiária Alexandra Estêvão convites e cartazes (cf. anexo XXII), nos quais constava a apresentação do mesmo, ilustrada por uma árvore de Natal composta de palavras referentes a esta época, que brotava de um livro aberto. Esta ilustração pretendia simbolizar a união entre a poesia e o espírito natalício. Os referidos convites foram distribuídos a todos os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e respetivos professores e os cartazes foram afixados em pontos estratégicos na escola. No que concerne à seleção das poesias, esta ficou a cargo das docentes e das professoras estagiárias, que primaram pela escolha de um vasto, relevante e interessante leque de poemas.

A apresentação do sarau ficou a cargo de três alunos do 8º ano, que cumpriram a sua função com grande empenho e vivacidade. Devido ao facto da quadra natalícia se situar no mês de dezembro, o encontro iniciou-se com a leitura do poema “Dezembro”, de Clara Abreu, por uma aluna do 8º ano. Após este momento de abertura, as declamações dos alunos organizaram-se de acordo com o seu ano, por ordem crescente. Assim sendo, quatro alunos do 7º ano começaram por recitar o poema “Natal”, de Olavo Bilac, ao qual se seguiu o primeiro momento musical do sarau, com a melodia *Il est né devin enfant* tocada na flauta, guitarra e saxofone por três alunos do 8º ano. Finda a atuação, os alunos do 7º ano prosseguiram, com os poemas “É Natal” de Maria da Luz Pedrosa e “Recado aos amigos distantes” de Cecília Meireles, após os quais, uma vez mais, se deu lugar à música, com o tema *Noite Feliz*, tocado na guitarra por um aluno do 8º ano. A temática do poema anterior - a amizade - foi retomada após a canção, através da leitura de um excerto d’ “O Príncipezinho” de Saint - Exupéry e do poema “Milagre da Vida” de Albert Einstein, declamado por uma aluna do 8º ano. Iniciadas as declamações dos alunos do 8º ano, seguiu-se o poema “Natal à beira-rio” de David Mourão Ferreira, ao qual se sucedeu a melodia do violino de uma aluna do 7º ano. Seguidamente, deu-se lugar à leitura dos poemas “Ser poeta” de Florbela Espanca, “Sim e não” de João Galvão e “Música suave” de António Arnaut, este último acompanhado pela melodia da flauta. Após este momento musical, foram declamados, ainda pelos alunos do 8º ano, os poemas “O Presépio” de Maria da Fonseca, “Natal” de Fernanda de Castro e “O presépio somos nós” de José Mendonça, seguidos de um tema tocado no saxofone também por um aluno do 8º ano. Findas as declamações do 8º ano, seguiu-se a participação do aluno do 9º ano com a leitura do poema “História Antiga” de Miguel Torga. O

poema “Natal pode ser...”, de Clemente Silva Pereira, foi o último a ser recitado, dado que ilustrava em beleza o espírito natalício abordado ao longo do sarau. De forma a terminar com alegria, os alunos participantes, acompanhados pela plateia, cantaram algumas das músicas mais conhecidas da quadra natalícia. De salientar que cada poema e momento musical foi acompanhado de uma ilustração de fundo correspondente à sua temática. A seleção destas imagens foi também elaborada pelas professoras estagiárias, ficando também a seu cargo a transição das mesmas durante o sarau.

Apesar desta ter sido uma atividade organizada com pouca antecedência, o empenho quer dos professores, quer dos alunos permitiu que, de uma maneira geral, o balanço da mesma seja bastante positivo. O sarau não só decorreu dentro do previsto, na medida em que a maioria dos discentes declamou os poemas sem grandes dificuldades e alguns até com bastante vigor e expressividade, como também se registaram vários momentos de grande diversão e colaboração do público, sobretudo pelo facto de se terem intercalado as declamações com os momentos musicais, o que permitiu quebrar qualquer monotonia que se pudesse sentir, criando assim um ambiente ativo, de diversão e convívio. Importa não deixar de referir que os discentes se revelaram não só cooperantes, como bastante interessados e entusiasmados, quer na organização desta atividade, quer no decorrer da mesma.



Figura 32. Apresentadores do Encontro com a poesia.



Figura 33. Participantes do Encontro com a poesia.

4.3.3. Jantar de Natal

No dia 17 de dezembro de 2013, realizou-se na Escola Secundária Campos Melo um Jantar de Natal, que contou com a presença de grande parte do corpo docente e não docente da Escola e respetivos familiares e amigos. Também o Núcleo de Estágio de Português/Espanhol marcou presença neste evento, colaborando para o mesmo com sobremesas, tal como havia sido solicitado a todos os participantes.

Uma vez que se tratava de um jantar de Natal, na ementa não faltou o tradicional bacalhau. Terminada a refeição, escutaram-se os votos de um bom Natal da Dra. Isabel Fael, a diretora da Escola, e deu-se lugar a um momento de convívio, que contou com uma grande animação e com várias interpretações musicais, protagonizadas por alguns professores.



Figura 34. Núcleo de Estágio de Português no jantar de Natal.



Figura 35. Núcleo de Estágio de Espanhol no jantar de Natal.

4.3.4. *Peddy paper*

Por sua vez, já no segundo período, e no âmbito da celebração do 129º aniversário da Escola Secundária Campos Melo, realizou-se no dia 4 de janeiro de 2013, durante toda a manhã, um *Peddy Paper* pela cidade da Covilhã, subordinado ao tema “Conhece a tua Cidade”. Esta atividade estava aberta à participação de todos os alunos da Escola e destinava-se a contribuir para o alargamento do conhecimento dos discentes ao nível da história, arquitetura e paisagem da cidade da Covilhã.

O Núcleo de Estágio de Português/Espanhol auxiliou na realização desta atividade, ficando encarregue do posto de controlo nº 4, localizado junto à Igreja de Santa Maria. A tarefa a realizar nesta etapa (cf. anexo XXIII) consistia na organização de quinze provérbios e na identificação e cinco escritores e poetas naturais da Covilhã. Só depois de concluída esta tarefa eram fornecidas às equipas as instruções que permitiam chegar ao posto seguinte. Cabe ressaltar que esta atividade contou com uma elevada adesão por parte dos alunos que, na sua maioria, se revelaram bastante entusiasmados e até surpreendidos com a quantidade de pormenores observados durante os desafios do *peddy paper* e dos quais nunca se tinham apercebido.



Figuras 36. Posto 4 do *Peddy Paper* “Conhece a tua cidade” (parte I).



Figuras 37. Posto 4 do *Peddy Paper* “Conhece a tua cidade” (parte II).

4.3.5. Visita ao Lar de S. José

No dia 07 de janeiro de 2013, ao início da tarde, os professores de Espanhol da ESCM, e duas das professoras do Núcleo de Estágio de Português/Espanhol, deslocaram-se com os alunos ao Lar de S. José, na Covilhã, com o intuito de animar os idosos com o cantar das Janeiras. Os discentes, recebidos com grande alegria, interpretaram diversas músicas, tanto em português, como em espanhol, atuando em diferentes espaços da instituição. Esta atividade prolongou-se pela tarde, no final da qual foi oferecido um lanche aos alunos.



Figura 38. Janeiras no Lar de S. José (parte I).



Figuras 39. Janeiras no Lar de S. José (parte II).

4.3.6. Comunidade de leitores

No dia 31 de janeiro de 2013 realizou-se, na Biblioteca da ESCM, uma sessão da Comunidade de Leitores, organizada pela coordenadora deste espaço, a Dra. Isabel Lino. Esta sessão era destinada aos docentes da Escola, aos quais foi pedido que partilhassem com os colegas as histórias de livros dos quais tivessem gostado. Foram apresentados cinco livros, nomeadamente *Au nom de tous les Miens*, de Martin Gray, *Uma Fazenda em África* de João Pedro Marques, *O Homem que Plantava Árvores* de Jean Giono, *A Opereta dos Vadios* de Francisco Moita Flores e *O Hipnotista* de Lars Kepler. Este foi um momento bastante agradável, em que, na sequência dos enredos dos livros, se partilharam diversas experiências e vivências.



Figuras 40. Capa do livro *O Homem que Plantava Árvores*.



Figuras 41. Comunidade de leitores.

4.3.7. Palestra do Professor Doutor Paulo Osório

No dia 13 de março de 2013 realizou-se, no auditório da Escola Secundária Campos Melo, uma palestra ministrada pelo Professor Doutor Paulo Osório, docente da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, subordinada ao tema “O Conhecimento Explícito da Língua: a Anáfora e a Modalidade” (cf. anexo XXIV).

Esta palestra, organizada pelo Núcleo de Estágio de Português/Espanhol, contou com a presença dos docentes de Português da ESCM, da Professora Doutora Graça Sardinha, também da Universidade da Beira Interior, e dos seus alunos da cadeira de Didática do Português. Este foi um momento bastante dinâmico, caracterizado pela interação com a assistência, de tal forma que, já na reta final, se gerou um aceso debate de ideias sobre o papel e a importância do CEL e da Literatura nas aulas de Português.



Figura 42. Palestra “O Conhecimento Explícito da Língua: a Anáfora e a Modalidade”.



Figura 43. Prof. Doutor Paulo Osório.



Figura 44. Prof. Doutora Graça Sardinha e Prof. Doutor Paulo Osório.

4.3.8. Filhos leem para os pais

Na sequência da Semana da Leitura, realizou-se no dia 14 de março, ao final da tarde, uma sessão de leitura para os pais, intitulada “Filhos leem para os pais”. Esta atividade realizou-se na Biblioteca Escolar da ESCM e contou com a participação de cinco alunas que, de forma bastante expressiva, apresentaram contratos de leitura e textos argumentativos sobre os mais diversos temas. Além do mais, para encerrar esta sessão em beleza, foi ainda apresentado, por uma aluna da escola, um livro por si escrito, prestes a ser lançado, intitulado *Num Dente de Leão*. A assistir encontravam-se colegas, professores - incluindo duas professoras estagiárias do Núcleo de Estágio de Português/Espanhol - e os Encarregados de Educação dos seis alunos que protagonizaram este momento.

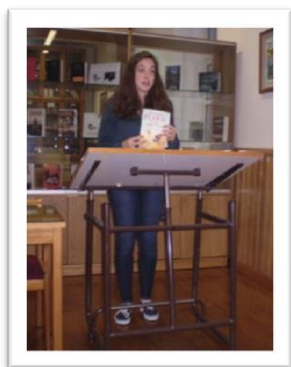


Figura 45. Apresentação de um contrato de leitura.



Figura 46. Apresentação de um texto argumentativo.

4.3.9. Jantar temático

Já no terceiro período, no dia 11 de abril do corrente ano, pelas oito horas da noite, realizou-se na Escola Secundária Campos Melo um jantar temático, dinamizado pelo Núcleo de Estágio de Português/Espanhol, subordinado ao tema “O Modernismo” (cf. anexo XXV). Neste jantar participaram cerca de setenta pessoas, tanto docentes como alunos que, na sua maioria, foram vestidos a rigor, de acordo com a época, razão pela qual o evento se iniciou com um desfile de entrada no refeitório da ESCM. Também este espaço estava de acordo com a época, animado com músicas alusivas à mesma e decorado com uma exposição de trabalhos, elaborados pelos alunos, sobre Fernando Pessoa.

Após o jantar deu-se início a um novo desfile, para eleger as três melhores indumentárias, quer dos discentes, quer dos docentes e, enquanto os jurados deliberavam, assistiu-se a um momento de magia, repleto de animação, proporcionado por um aluno do 12ºH. No final da noite foram reveladas indumentárias premiadas, tendo sido atribuído o primeiro lugar dos docentes às professoras estagiárias de Português/Espanhol.



Figura 47. Núcleo de Estágio de Português/Espanhol no Jantar temático “O Modernismo”.



Figura 48. Jantar temático “O Modernismo”.

4.3.10. Cozinha divertida

Ao longo do ano letivo decorreu na Escola Secundária Campos Melo, às terças-feiras pelas três horas da tarde, no âmbito da Oferta Complementar do Ensino Básico, a Oficina da “Cozinha divertida”. Uma vez que esta atividade foi dinamizada, entre outros, pela professora coordenadora de Espanhol, as professoras estagiárias tiveram oportunidade participar sempre que lhes fosse possível. Esta oficina destinava-se a levar os alunos a cozinhar em grupo - uma vez que se encontravam divididos em quatro grandes grupos, cada grupo orientado por uma professora - e conforme o nome indica, de forma lúdica. Por norma o trabalho era repartido, o que significa quer os alunos, quer os professores davam o seu contributo. Na generalidade, cozinhavam-se entradas (patés, mini sanduíches) ou doces (bolachas, biscoitos, bolinhos) que, concluída a sua elaboração, ou eram repartidos pelos alunos - facto que lhes agradava imenso - ou, no caso de haver eventos no dia, destinavam-se a ser servidos nestes.



Figura 49. Preparação de bolachas de chocolate.



Figura 50. Bolachas de manteiga e bolos de coco preparados na cozinha divertida.



Figura 51 - Preparação de bolachas de manteiga.

Considerações finais

Concluído o Estágio Pedagógico realizado ao longo do presente ano letivo (2012/2013) na Escola Secundária Campos Melo, cabe tecer as últimas considerações acerca deste árduo mas gratificante percurso. De facto, apesar do estágio implicar um grande envolvimento e entrega, todo este trabalho foi recompensado pelos resultados obtidos, uma vez que se conseguiu não só a constante, ativa, entusiasmada e pertinente colaboração dos discentes, como também que estes assimilassem os conteúdos.

Ao longo de todo o ano, quer as aulas lecionadas na disciplina de Português, quer na disciplina de Espanhol decorreram dentro da normalidade, não se verificando quaisquer problemas de adaptação por parte dos alunos. Em ambas as disciplinas, a planificação das aulas teve em foco sobretudo três objetivos: motivar os alunos, captando a sua atenção e colaboração através de materiais e atividades cativantes, criativas e/ou interativas; tornar a aprendizagem dos conteúdos significativa, sobretudo através de atividades de descoberta; e manter um ritmo de trabalho ativo e constante. De facto, na generalidade, estes objetivos não só foram alcançados, como ainda as estratégias usadas para os alcançar agradaram aos discentes que, na sua maioria, assimilaram os conteúdos. De referir que grande parte dos materiais utilizados nas aulas eram originais, construídos de acordo com as características da turma e com a complexidade dos conteúdos. Além do mais, houve, em todas as aulas lecionadas, a preocupação de conceder uma ordem lógica às atividades e de as explicar devidamente, para que, desta forma, os alunos acompanhassem a lição sem dispersar. De igual forma se procedeu com a exploração dos conteúdos e com o esclarecimento das dúvidas, que foram sempre explicados com detalhe, de forma expressiva e com recurso aos mais variados exemplos. Assim, ao longo do estágio primou-se pela assertividade e pelo rigor científico em todas as aulas, aulas estas que, como seria expectável, foram evoluindo positivamente com o avançar do tempo, quer ao nível do desempenho nelas, quer ao nível dos materiais e do cumprimento do plano. No que concerne à relação com os alunos, primou-se sempre pela disciplina e respeito, mas também pela interação e colaboração mútua, o que permitiu manter um ambiente positivo em todas as lições. Quanto às atividades promovidas durante o estágio, estas foram sempre organizadas com grande motivação e empenho, de forma a proporcionar aos seus participantes momentos dinâmicos, de convívio e diversão. Por esta razão, contou-se com a colaboração entusiástica de toda a comunidade escolar.

Além da reflexão sobre a prática pedagógica e da contextualização da mesma, este relatório tratou de questões inerentes à gramática, nomeadamente do que os Programas oficiais estipulam em relação ao seu ensino e em que medida os manuais escolares cumprem estas diretrizes.

Resta concluir afirmando que o Estágio Pedagógico a que se referiu este relatório proporcionou os alicerces necessários para uma competente entrada no mundo do ensino. Contudo, a aprendizagem aqui iniciada jamais cessará, na medida em que ser docente significa estar em aprendizagem constante, com os discentes e em prol dos discentes.

Bibliografia

- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azeredo, J.C. (2000). *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Azevedo, F.J.F. (1999). “Língua Materna, Mestria Linguística e Manuais Escolares”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89-93.
- Barbeiro, L. (1999). “Funcionamento da língua. As dimensões activadas a partir dos manuais escolares”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110. .
- Bento, M.C.R.L. (1999). “Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 111-120.
- Brito, A.P. (1999). “A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.
- Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Gauna, M.R. & Vásquez, R.. (2011). *Prisma Comienza*. (10ª ed). Madrid: Editorial Edinumen.
- Carvalho, J.A.B. (1999). “A escrita nos manuais de língua portuguesa. Objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 179-187.
- Casteleiro, J.M. (org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Castro, R.V. & Sousa, M.L.D. (1998). “Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de língua portuguesa”. In R.V. Castro & M.L.D. Sousa (org.), *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri, pp. 43-68.
- Castro, R.V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico: Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R.V. (1998a). “O texto gramatical escolar: entre a polifonia e a intransitividade discursiva”. In R.V. Castro & M.L.D. Sousa, *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 149-174.

- Castro, R.V. (1998b). “Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas de Português”. In R.V. Castro & M.L.D. Sousa, *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 175-188.
- Castro, R.V., Rodrigues, A., Silva, J.L. & Sousa, M.L.D. (org.) (1999). *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Coseriu, E. (1977). *El Hombre y su Lenguaje. Estudios de Teoría y Metodología Lingüística*. Madrid: Gredos.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (2006). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (18ª ed). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In 2.º Encontro de Professores de Português, *A língua mãe e a paixão de aprender - Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal, pp. 110-123.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (25ª ed). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Figueiredo, O. M. (1999). “O manual escolar de português. Que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 233-239.
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Houaiss, A. et alii. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Ivo, M.J. (2010). *Os Novos Programas de Português: da Gramática ao Conhecimento Explícito da Língua: Análise de um Novo Paradigma Linguístico*. Dissertação de Mestrado, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Matoso, A. (2003). *Dicionário da Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Monteiro, O.P. (1999). “Em defesa da gramática”. In Barbosa, J.M., Santos, J.V., Lopes, I., Loureiro, A.P. & Figueiredo, C. (org.), *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 163-166.
- Paiva, A.M., Almeida, G.B., Jorge, N. & Junqueira, S.G. (2012). *(Para)Textos 8*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A.C. & Duarte, M.C. (1999). “O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico - o caso do tema “reações de oxidação-redução” do 9º ano de escolaridade”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 367-374.

Pinto, M.O. (1999). “Manuais escolares de língua portuguesa. Uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintáticos”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 375-386.

Saussure, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*. (5ª ed). Viseu: Dom Quixote.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M.J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M.L.D. (1999). “Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 495-505.

Vieira, F., Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar”. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 527-544.

Vilela, M. (1993). “O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?”. In *Diacrítica*, (8). Braga: Universidade do Minho, pp. 143-166.

Vilela, M. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática de Texto*. Coimbra: Livraria Almedina.

Webgrafia

Ançã, M.H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *NOESIS*, (51). Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acedido a 26 de março de 2013.

Barbeiro, L. (2001). *Funcionamento da língua: uma proposta integradora*. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/452/1/Funcionamento%20da%20l%C3%ADngua%20-%20Uma%20proposta%20integradora.pdf>, acedido a 05 de março de 2013.

Carvalho, A.D. & Fadigas, N. (2009). *Os manuais escolares na relação escola-família*. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/Osmanuais Escolares na Relação Escola-Família.pdf>, acedido a 11 de abril de 2013.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>, acessado a 05 de maio de 2013.

Conselho da Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, acessado a 05 de maio de 2013.

Costa, J., Cabral, A.C., Santiago, A. & Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua: Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.slideshare.net/portefolio1ceb/conhecimento-explcito-da-lingua>, acessado a 04 de abril de 2013.

Coyle, Y. (2005). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Porta Linguarum*, (3), 147-159. Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/coyle.pdf, acessado a 03 de maio de 2013.

Escola Secundária Campos Melo. Disponível em <http://www.camposmelo.pt/index.php/a-escm/54-a-escola/61-historia>, acessado a 27 de maio de 2013.

Franco, A. (1989). A Gramática no ensino de segundas línguas (L2). *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 6, 59-116. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>, acessado a 05 de março de 2013.

GAVE (2003). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf, acessado a 11 de março de 2013.

GAVE (2009). *PISA 2009. Competências dos Alunos Portugueses. Síntese de resultados*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf, acessado a 11 de março de 2013.

GAVE (2010). *Exames Nacionais Relatório 2010*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Exames_2010_Fase1_Ch1.pdf, acessado a 11 de março de 2013.

GAVE (2011). *Exames Nacionais Relatório 2011*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_Exames_2011.pdf, acessado a 11 de março de 2013.

GAVE. *O PISA*. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>, acessado a 11 de março de 2013.

Lei N.º 47/2006 de 28 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=2Tp_XzfwX-0%3d&tabid=1904&language=pt-PT, acessado a 05 de março de 2013.

Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, acessado a 03 de maio de 2013.

Martins, M.E.O. & Fernandes de Sá, C.M.B. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Exedra*, 9, 209-224. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>, acessado a 11 de abril de 2013.

Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico: 3º Ciclo*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>, acessado a 05 de março de 2013.

Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>, acessado a 09 de março de 2013.

Ministério da Educação (2001b). *Programa de Espanhol. Nível de iniciação: 10º Ano*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>, acessado a 05 de março de 2013.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>, acessado a 05 de março de 2013.

Moreno, M.C. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, (28), 89-108. Disponível em http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf, acessado a 03 de maio de 2013.

Nakai, K. (s.d.). La función de la gramática en la enseñanza del Español. *Cuadernos Canela. Actas de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, XIX, 85-100. Disponível em <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc9nakai.pdf>, acessado a 03 de maio de 2013.

Pinto, M.O. (s.d.). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf>, acessado a 11 de abril de 2013.

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, acessado a 03 de maio de 2013.

Ramos, R. (2003). Linguística e ensino da língua materna: evidências e projectos no IEC. In *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*, (pp. 1-16). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3387/1/JornadasDCILM-RR-textorep.pdf>, acessado a 05 de março de 2013.

Revelles, B. (s.d.). *El estado actual de la gramática en la enseñanza de E/LE*. Disponível em <http://mundoele.com/wp-content/uploads/2012/09/el-estado-actual-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-idiomas.pdf>, acessado a 03 de maio de 2013.

Sánchez, M.A.M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), 29-41. Disponível em http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf, acessado a 03 de maio de 2013.

Silva, A.C. & Silva, A.P.T.C. (2011). *A avaliação do conhecimento gramatical 'oficial': estudo dos exames nacionais de Português de 2010*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14916/1/acsilva%20%26%20aptcsilva%20-%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20gramatical.pdf>, acessado a 05 de março de 2013.

Silva, A.C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8125/5/CAP%C3%8DTULOS%20DA%20TESE.pdf>, acessado a 05 de março de 2013.

Silva, A.C. (2011). Modos de (re)configuração da gramática textual: desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In A.B. Lozano, M.P. Uzquiano, A.P. Rioboo, J.C. Blanco, B.D. Silva & L.A. Almeida (org.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 221-232). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14936/3/Modos%20de%20%28re%29confi%20gura%C3%A7%C3%A3o%20da%20gram%C3%A1tica%20textual.pdf>, acessado a 05 de março de 2013.

Silva, M.C.V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, (13), 89-106. Disponível em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2, acessado a 05 de março de 2013.

Viapiana, S. & Paviani, N.M.S. (2012). *O ensino da gramática nas aulas de língua espanhola: algumas reflexões*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/748/490>, acessado a 03 de maio de 2013.

Xavier, L.G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, (número temático), 468-477. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>, acessado a 19 de março de 2013.