



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**A Escrita:
As boas práticas na aula de Português e de Espanhol**

Andreia Duarte Valezim

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

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha.

Covilhã, junho de 2016

Agradecimentos

Finalizado o presente relatório de estágio, resta-me agradecer a colaboração de todos aqueles que, de forma explícita, ou não, deram o seu contributo:

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha que sempre se apresentou disponível para me orientar metodologicamente, partilhando o seu imenso conhecimento e incentivando nesta longa caminhada. O seu apoio foi determinante na elaboração deste relatório.

Aos meus orientadores de estágio, Professora Maria de Jesus Lopes e Professor Doutor Ricardo Gaspar, por todo o apoio, disponibilidade, ensinamentos, críticas construtivas e colaboração em solucionar dúvidas que foram surgindo ao longo do estágio.

À minha colega de estágio, Emanuela Barata, agradeço-lhe do fundo do coração a verdadeira amizade, o companheirismo, a partilha de bons momentos, a ajuda e os estímulos nas alturas de desânimo que foram fulcrais na superação dos obstáculos despontados ao longo desta caminhada.

De um modo muito especial, ao meu querido afilhado que com o seu lindo sorriso sempre me apoiou e me ajudou a descontrair nos melhores e piores momentos.

Ao meu namorado, por o todo apoio, carinho diário, transmissão de confiança e de força, em todos os momentos.

Aos meus familiares mais chegados, pelo incentivo que me deram ao longo destes anos e pelo seu apoio incondicional.

Por fim, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, agradeço imenso aos meus Pais, os pilares da minha vida, que sempre me apoiaram e me deram força para prosseguir com garra em todas as etapas da minha vida. A eles dedico este trabalho!

Resumo

Na sociedade atual, o domínio da Escrita considera-se um fator crucial, pois a capacidade de produzir textos escritos é, atualmente, uma exigência generalizada.

Desta forma, o objetivo do presente relatório de estágio é refletir sobre a aplicabilidade da prática da escrita, nomeadamente da Escrita Criativa, no ensino-aprendizagem da língua materna (Português) e da língua estrangeira (Espanhol).

Primeiramente, apresento um corpo de conceitos relativos à Escrita e às práticas a esta associadas, bem como um modelo pedagógico que oferece uma informação detalhada acerca do papel do escrevente, das memórias, dos contextos e dos passos indicados para formar escreventes capazes. Exponho, ainda, algumas considerações sobre a escrita criativa e o papel do professor na gestão desta metodologia de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, faço uma análise dos Programas de Português e de Espanhol, pretendendo verificar como é que a escrita criativa é perspectivada nos mesmos. Seguidamente, as planificações apresentadas, a escola e as turmas, refletem as aulas lecionadas, estabelecendo-se uma ponte entre estas e as práticas da escrita que lhe estão associadas. Assim, apresento os resultados obtidos nos questionários, realizados pelos alunos da escola, com o intuito de divulgar as experiências de Escrita Criativa e a sua relação com a Leitura.

Através deste relatório desejo divulgar a rentabilidade das atividades de Escrita Criativa na língua estrangeira e na língua materna, pois não só estimula a autonomia dos alunos como também derruba algumas barreiras evidentes no domínio da Expressão Escrita.

Palavras-chave

Escrita; Ensino; Aprendizagem; Planificação

Resumen

En la sociedad actual, el dominio de la Escrita se considera un factor crucial, ya que la capacidad de producir textos escritos es, actualmente, una exigencia generalizada.

Así, el objetivo de este informe de prácticas es reflexionar sobre la aplicabilidad de la práctica de la Escrita, especialmente de la Escritura Creativa, en la enseñanza de la lengua materna (Portugués) y de la lengua extranjera (Español).

En primer lugar, presento un conjunto de conceptos relacionados con la escritura y las prácticas que les están asociadas, así como un modelo pedagógico que ofrece información detallada sobre el papel de escribiente, las memorias, los contextos y los pasos a seguir para formar escribientes capaces. También expongo algunas consideraciones sobre la Escritura Creativa y el papel del profesor en la gestión de la metodología de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, hago un análisis de los Programas de Portugués y de Español, con la intención de comprobar cómo la Escritura Creativa es perspectiva en ambos. A continuación, los planes de las clases presentados, la escuela y los grupos de alumnos reflejan las clases impartidas, estableciéndose un puente entre estas y las prácticas de escritura que les son asociadas. De esta manera, presento los resultados obtenidos en los cuestionarios, realizados por los estudiantes de la escuela, con el fin de divulgar las experiencias de Escritura Creativa y su relación con la Lectura.

A través de este informe procuro dar a conocer la rentabilidad de las actividades de Escritura Creativa en la lengua materna y en la lengua extranjera, ya que no sólo estimula la autonomía de los estudiantes, así como destruye algunos obstáculos evidentes en el dominio de la Escrita.

Palabras-clave

Escrita; Enseñanza; Aprendizaje; Planificación

Índice

Lista de Figuras	vii
Lista de Anexos	viii
Lista de Acrónimos	x
Introdução	1
Objetivos	2
Organização do estudo	2
1ª Parte - Enquadramento teórico	4
Capítulo I - A escrita	4
1.1 O processo da Escrita	4
1.1.1 De uma Escrita desenvolvida a uma Escrita em desenvolvimento	12
1.2 Competência Textual	15
Capítulo II - A escrita criativa	18
2.1 A Escrita Criativa e o conceito de criatividade	18
2.2 A Escrita Criativa	19
2.3 Escrita Criativa enquanto disciplina	20
2.4 O <i>Brainstorming</i> como ferramenta da atividade criativa	22
2.5 O papel do professor na atividade criativa	23
Capítulo III - O lugar da Escrita criativa nos Programas de LM e LE	25
3.1 O lugar da Escrita Criativa no <i>Programa de Português do Ensino Básico</i>	25
3.2 O lugar da Escrita Criativa no <i>Programa de Português do Ensino Secundário</i>	28
3.2.1 O lugar da Escrita Criativa nas novas Metas Curriculares no Ensino do Português no Ensino Secundário	31
3.3 O lugar da Escrita Criativa no <i>Programa de Espanhol do Ensino Básico</i>	33
3.4 O lugar da Escrita Criativa no <i>Programa de Espanhol do Ensino Secundário</i>	34
2ª Parte - Desenvolvimento da prática letiva do Português como LM e do Espanhol como LE	36
Capítulo I - Contextualização do estágio Pedagógico	36
1.1 Objetivo do estágio	36

1.2 Caracterização da escola	37
1.3 Breve caracterização das Turmas	37
Capítulo II - O estágio Pedagógico	39
2.1 Reflexão sobre o estágio pedagógico de Português e de Espanhol	39
2.2 O Estágio Pedagógico de Português	49
2.2.1 Aula Observadas	40
2.2.2 Estratégias utilizadas nas Aulas Observadas	41
2.2.3 Execução e reflexão sobre as Aulas Observadas	42
2.2.4 Atividades de Escrita Criativa desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Português	56
2.3 O Estágio Pedagógico de Espanhol	57
2.3.1 Aulas Observadas	58
2.3.2 Estratégias utilizadas nas Aulas Observadas	60
2.3.3 Execução e reflexão sobre as Aulas Observadas	60
2.3.4 Atividades de Escrita Criativa desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Espanhol	71
Capítulo III - Atividades não letivas desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Português e Espanhol	73
3.1 Direção de Turma	73
3.2 Atividades extracurriculares	74
3.2.1 Atividades extracurriculares no âmbito de Português	74
3.2.2 Atividades extracurriculares no âmbito de Espanhol	76
Capítulo IV - Análise dos questionários aplicados	82
4.1 Enquadramento do estudo de investigação-ação	82
4.2 A Escrita criativa e a sua aplicação nas aulas de Português	83
4.3 A Escrita criativa e a sua aplicação nas aulas de Espanhol	86
Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	91
Anexos	95

Lista de Figuras

Figura nº1 - Modelo de Flower e Hayes (1981)	5
Figura nº 2 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de escrever?” - Português.	83
Figura nº 3 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Costumas fazer brainstorming antes das produções escritas?” - Português.	83
Figura nº 4 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Consideras que uma produção escrita com tema definido é mais fácil?” - Português.	84
Figura nº 5 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas pertinente a existência de mais momentos criativos nas aulas?” - Português.	85
Figura nº 6 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando foi trabalhada a Escrita Criativa em sala de aula sentiste dificuldade?” - Português.	85
Figura nº 7 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A Leitura influencia a Escrita?” - Português.	86
Figura nº 8 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de escrever?” - Espanhol.	86
Figura nº 9 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Costumas fazer brainstorming antes das produções escritas?” - Espanhol.	87
Figura nº 10 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Consideras que uma produção escrita com tema definido é mais fácil?” - Espanhol.	87
Figura nº 11 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas pertinente a existência de mais momentos criativos nas aulas?” - Espanhol.	88
Figura nº 12 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando foi trabalhada a escrita criativa em sala de aula sentiste dificuldade?” - Espanhol.	88
Figura nº 13 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A leitura influencia a escrita?” - Espanhol.	89

Lista de Anexos

Anexo 1 - Plano da Quinta Aula Observada de Português	95
Anexo 2 - Plano da Sexta Aula Observada de Português	109
Anexo 3 - Plano da Oitava Aula Observada de Português	121
Anexo 4 - Quadra Criativa - Português: 12ºAPS/AGR	134
Anexo 5 - Estrofe Criativa - Português: 12ºAPS/AGR	134
Anexo 6 - Poema Coletivo Criativo - Português: 10ºCTAV	135
Anexo 7 - Plano da Quinta Aula Observada de Espanhol	138
Anexo 8 - Plano da Sexta Aula Observada de Espanhol	148
Anexo 9 - Plano da sétima Aula Observada de Espanhol	159
Anexo 10 - Composição Criativa - Espanhol: 10ºLH/CT1	169
Anexo 11 - Composição Criativa - Espanhol: 7ºC	170
Anexo 12 - Composição Criativa - Espanhol: 7ºC	170
Anexo 13 - Diálogo Criativo - Espanhol:7ºC	171
Anexo 14 - Diálogo Criativo - Espanhol:7ºC	171
Anexo 15 - Concurso Nacional de Leitura: 1ª eliminatória da 1ª fase	172
Anexo 16 - Prova da 1ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	172
Anexo 17 - Concurso Nacional de Leitura: 2ª eliminatória da 1ª fase	175
Anexo 18 - Prova da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	175
Anexo 19 - Regras da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	176
Anexo 20 - Convite de júri para 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	177
Anexo 21 - Certificados de Participação na 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	178
Anexo 22 - Certificados de Qualificação da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura	178
Anexo 23 - Visita de Estudo a Mafra	179
Anexo 24 - Tertúlia ““A minha pátria é a minha Língua Portuguesa”, Mia Couto	179
Anexo 25 - “ <i>Día Europeo de las lenguas</i> ”	179
Anexo 26 - Comemoração do “ <i>Día de la Hispanidad</i> ”	180
Anexo 27 -Intercâmbio com o “ <i>Instituto (IES) Los Barruecos de Malpartida de Cáceres</i> ”, no Fundão	180
Anexo 28 - Exposição de postais de Natal na escola e distribuição dos mesmos no hospital do Fundão	181
Anexo 29 - Intercâmbio com o “ <i>Instituto de Lucía de Medrano</i> ”, em Salamanca	181
Anexo 30 - Visita de estudo a Salamanca e Alba de Tormes	182
Anexo 31 - Visita de estudo a Madrid	182
Anexo 32 - Visita de estudo a Mérida	182

Anexo 33 - Intercâmbio com o “ <i>Instituto de Lucía de Medrano</i> ”, no Fundão	183
Anexo 34 - Questionário	183

Lista de Acrónimos

LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira

0. Introdução

Com o presente relatório pretende-se, não só dar conta de todo o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico de Português/Espanhol ao longo do ano letivo 2015/2016, no Agrupamento de Escolas do Fundão, relatando todas as experiências tidas em torno do ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, como também refletir sobre a aplicação de práticas da Escrita Criativa no ensino do Português e do Espanhol.

A prática da Escrita em contexto de sala de aula é uma das competências para a qual os estudantes têm de estar habilitados¹. Desde que iniciam a escolaridade, o primeiro objetivo é fazer com que os indivíduos aprendam a escrever e que gradualmente aperfeiçoem esta capacidade, a par das outras competências (leitura, gramática, educação literária e oralidade) que fazem, de igual modo, parte do *currículum escolar*.

Embora a Escrita possa ser também encarada apenas como uma prática lúdica, convém salientar que esse facto não edifica um obstáculo à sua aprendizagem, enquanto ferramenta de promoção social, se bem que o carácter lúdico pode potenciar a sua aprendizagem. No desenvolvimento desta competência está, inevitavelmente, implicada uma atenção às várias fases do processo da escrita (planificação, textualização e revisão), cujo modelo pedagógico de aprendizagem da escrita será apresentado mais adiante neste trabalho.

Além disso, não há dúvida de que esta proporciona o desenvolvimento do espírito crítico, bem como a formação dos sujeitos na sociedade, pois um bom escrevente é normalmente um bom leitor. De facto, a Escrita parece ser o parente pobre da escola, uma vez que os alunos dizem frequentemente não gostar de escrever.

A Escrita mais tradicional vê-se hoje ultrapassada por outras formas mais rápidas inerentes às novas tecnologias. Este tipo de Escrita, mais rápido, onde a economia do discurso prevalece apresenta, porém, alguns contratempos, já que para que aqueles registos sejam bem elaborados necessitam da competência em Escrita daqueles considerados mais clássicos.

Sendo que a escola, no seu todo, deve estar alerta para estas mudanças, tornando-se necessário desenvolver atividades mais aliciantes, capazes de desencadear a motivação para os exercícios de Escrita e de textualização. Assim sendo, acredito que os alunos, quando ajudados, ativam memórias e conseguem produzir textos.

Com efeito, é prática recorrente ouvir-se dizer o seguinte: “Ninguém escreve se não tiver nada a dizer”. Ativar o conhecimento dos alunos, as suas vivências e experiências do quotidiano pode

¹ As práticas de escrita mencionadas nas metas curriculares estão em torno dos três processos da escrita, pois espera-se que os alunos “elaborem planos, resumos e sínteses de textos expositivos e argumentativos. Os discentes devem-se acostumar a esta prática para que possam elaborar textos organizados, coesos e adequados a públicos e finalidades comunicativas diferenciados”.

levar ao gosto pela escrita e pela produção de textos mais adequados à situação de comunicação que se pretende.

0.1 Objetivos

Como em todos os trabalhos de investigação, há objetivos a alcançar. Neste contexto, o objetivo principal deste projeto é refletir sobre as práticas de Escrita no âmbito do estágio pedagógico de Português e Espanhol, no Agrupamento das Escolas do Fundão, e no impacto que estas têm na formação de escreventes. Ainda assim, englobando as práticas de Escrita, outros objetivos com caráter mais específico fazem parte deste projeto:

- Refletir sobre a prática pedagógica;
- Articular saberes científicos com a prática pedagógica;
- Refletir sobre a importância da Escrita;
- Refletir sobre as práticas de Escrita em contexto pedagógico;
- Formar escreventes;
- Promover exercícios de Escrita Criativa;
- Articular as planificações como as práticas de Escrita;
- Indagar juntos dos alunos de Português e de Espanhol, através de um questionário sobre as práticas da Escrita Criativa.

0.2 Organização do estudo

O presente relatório está organizado em duas partes distintas.

Na primeira parte, irei refletir sobre o conceito de Escrita e a formação de escreventes. Privilegio o modelo de Flower e Hayes (1981) que irá nortear o estudo. Além desta reflexão, demonstrarei a utilidade da prática da Escrita Criativa na leção do Português e do Espanhol, analisando o papel do professor nesta prática e a técnica do *brainstorming*, que deve ser uma estratégia empregada ao longo do trabalho da prática docente. Ainda na primeira parte, procurarei conhecer o lugar da escrita criativa não só nos Programas de Português e de Espanhol do Ensino Básico e Secundário, mas também nas Metas Curriculares do Secundário.

A segunda parte remete para o estágio pedagógico, com uma breve alusão à escola e à constituição do núcleo. Apresentarei, igualmente, as turmas onde lecionei, bem como as planificações. Nesta parte do relatório, ainda, farei uma demonstração das atividades de

Escrita Criativa desenvolvidas pelos alunos, nas aulas observadas. No final, far-se-á uma reflexão final com os resultados do inquérito que espelham a relação dos alunos com a prática da escrita criativa. Segue-se a bibliografia e o corpo de anexo.

1ª Parte - Enquadramento teórico

Capítulo I- A escrita:

1.1 O processo da Escrita

Neste espaço do relatório, procuro analisar a Escrita como processo, através do modelo de Flower e Hayes (1981). Com base neste modelo, Barbeiro (1994, cit. por Camelo, 2010:45) define o Processo de Escrita como um conjunto de atividades pelo qual o sujeito, numa determinada situação, chega à elaboração de um texto escrito. A inovação deste modelo em questão manifesta-se numa visão recursiva e interativa dos subprocessos que representam atividades que se sucedem interactivamente em diferentes fases da Escrita. Posto isto, verifica-se que as fases intrínsecas ao processo de Escrita não estão isoladas umas das outras, pelo contrário complementam-se no âmbito da recursividade.

Na perspetiva do autor supracitado, os subprocessos no processo da Escrita agrupam-se em três fases: Planificação, Redação e Revisão. Portanto, são mencionadas três componentes: a primeira é relativa ao sujeito; a segunda é referente ao contexto que envolve a execução da tarefa; a terceira é relativa ao processo.

Embora sejam três componentes distintas, não atuam em momentos diferente, nem se desenvolvem de forma sequencial e pré-definida. Pelo contrário, desenrolam-se interagindo, podendo até mesmo retomar-se as atividades já executadas previamente. Deste modo, Camelo (2010:45) salienta que o processo de escrita é condicionado por fatores referentes ao escrevente e aos contextos em que sucedem tais processos. Assim, trata-se de um modelo pedagógico explicativo do processo de Escrita. No entanto, irei apenas focar a parte relativa ao subprocesso: Planificação, Redação e Revisão.

A perspetiva da Escrita como processo tem como base os princípios da psicologia cognitiva. Daí a necessidade de Flower e Hayes (1981, cit. por Camelo, 2010:45) aprofundarem o estudo dos modelos de Escrita, pois são fundamentais para aqueles que se preocupam com o ensino-aprendizagem desta competência, sendo os mais revelantes no âmbito da expressão Escrita.

De facto, foi na década de setenta que se observou um corte com a estrutura tradicional do ensino da expressão Escrita, onde as teorias cognitivistas vieram dar um contributo decisivo. Desta forma, Camelo (2010:46) refere que a partir da década de setenta a elaboração de um

texto deixa de ter uma visão simples da Escrita, apenas vista no produto final, ou seja, passou-se a acreditar que a Escrita era faseada.

Atualmente, como referem os estudos de Sardinha (2005, cit. por Camelo, 2010:46), os resultados da atividade incluem não só o texto final, como também todos os preparativos que um escrevente vai produzindo, isto é, os rascunhos, os esquemas e as anotações. A análise destes materiais juntamente com o auxílio de outros processos permite entender os processos interiores dos indivíduos que elaboram o texto. Logo, os estudos incidem principalmente na análise das operações e estratégias cognitivistas presentes nas diversas fases que lhe estão associadas.

Um dos modelos de referência das alterações produzidas que levaram à visão da escrita como processo foi o modelo de Flower e Hayes (1981, cit. por Sardinha, 2005), o qual passo a apresentar:

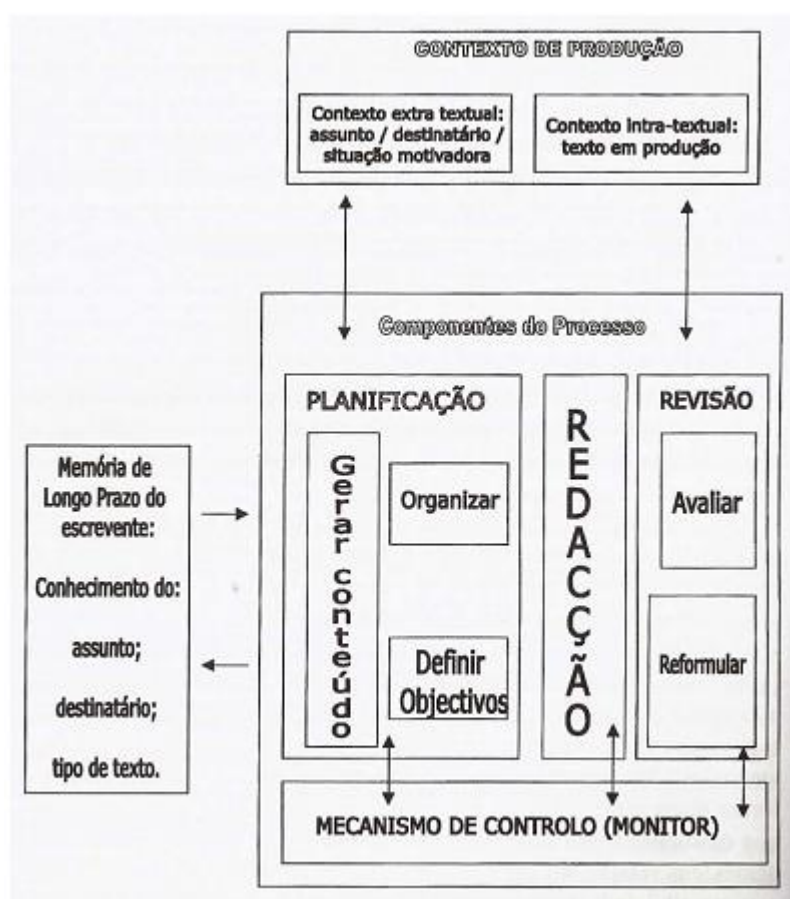


Figura nº1 - Modelo de Flower e Hayes (1981, cit. por Sardinha, 2005)

Este modelo descreve os processos mentais, que atuam ao longo do processo de Escrita, através do contexto da tarefa em questão e da memória a longo prazo do escrevente. Com efeito, como já foi referido anteriormente, a Escrita exige o escrevente, bem como os processos e contextos a ele intrínsecos.

Sardinha (2005) também destaca que, no ato de escrever, há componentes externos (tema, objetivo, audiência) ao escrevente, os quais influenciam a elaboração da sua tarefa. O sujeito que escreve tem a capacidade de fazer adaptações ao tipo de texto a elaborar, porque a sua memória a longo prazo possui conhecimentos sobre o tema, a audiência e os esquemas de escrita. Logo, a memória tem um papel bastante decisivo neste processo.

O modelo de Flower e Hayes (1981, cit. por Camelo, 2010:47), pra além de descrever os processos mentais que atuam ao longo do processo de escrita, também apresenta o modo como as fases que o compõem não são sequenciadas. A interação entre os subprocessos da Escrita envolve a recursividade, a qual é controlada por um mecanismo monitor que determina a passagem de um subprocesso para outro. Desta forma, apresento as diversas fases presentes no modelo.

A Planificação é o subprocesso que permite ao escrevente formar a representação interna do saber, ou seja, tem um caráter mais abstrato que a representação linguística (Flower e Hayes, 1981, cit. Camelo, 2010: 47). Assim, por outras palavras, a autora refere que o processo de Planificação é a construção mental do saber, pois recolhe informações da memória de longo prazo e do contexto de realização da tarefa. Esta fase do processo de escrita divide-se em três subprocessos: a geração de conteúdos, a organização e a avaliação / controle. Em consequência, a memória assume um papel de destaque, por isso a escola deve trabalhá-la, ativá-la e desenvolvê-la.

Segundo Camelo (2010: 48), o subprocesso intitulado por “geração de conteúdos” tem a função de recuperar e selecionar as informações recolhidas da memória de longo prazo. Portanto, este subprocesso leva o escrevente a fazer pesquisas na memória a longo prazo, na qual estão reunidas informações e conhecimentos referentes ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. Caso o conhecimento não se encontre organizado, coerente, devidamente relacionado e conceptualizado, pode, eventualmente, integrar um constrangimento na produção de texto. Todavia, a transformação do pensamento em texto também possui alguns constrangimentos, não só associados às convenções de escrita, mas também à necessidade de conservar o sentido das ideias. Como é óbvio, quanto mais rico for o reportório mental do escrevente, melhores textos se produzem.

Relativamente ao segundo subprocesso, Camelo (2010: 48) afirma que a organização do conteúdo, baseia-se na estruturação das informações recolhidas de acordo com um plano cronológico e hierárquico.

Quanto ao último subprocesso, a avaliação/controle, consiste na avaliação do plano escrito, tendo em consideração os objetivos previamente definidos pelo contexto da produção. Com efeito, a autora supramencionada ressalta que o escrevente tem a função de definir os objetivos processuais e de conteúdo. Deste modo, os primeiros objetivos devem estar relacionados com a realização da tarefa, enquanto os segundos devem interligar-se com o ato de comunicação em si.

Evidentemente, que este subprocesso possui uma grande importância, pois o sucesso na Escrita está dependente da profundidade da Planificação (Hayes, 1981, cit. por Camelo, 2010:49).

Olive e Piolat (2003, cit. por Camelo, 2010:49), com base em diversos estudos sobre a relação entre a ativação dos processos de Planificação e de Revisão e a qualidade dos textos criados por adultos, concluíram que a Planificação desempenha um papel crucial, visto que promove a qualidade do texto. A Planificação torna-se mais eficaz conforme a qualidade do escrevente. Logo, saliento novamente que a escola deve trabalhá-la, de maneira a que o escrevente tome consciência de que a Escrita é um ato refletido, pensado e nunca imediatista.

A Redação consiste na formação de um texto, o qual é criado a partir do surgimento de expressões linguísticas estruturadas em frases e parágrafos. Deste modo, como o escrevente passa para o papel o que lhe vai na mente, esta fase também diz respeito à transformação das ideias em linguagem visível ou a transformação gráfica do pensamento.

Vygotsky (1991 cit. por Camelo, 2010:48) faz distinção entre a linguagem interior e a linguagem comunicativa. Na sua perspectiva, a primeira diz respeito a representações que só o sujeito tem acesso, logo não funciona como instrumento de comunicação; já a segunda resulta da possibilidade de acesso dos outros à linguagem Escrita, implicando assim um maior grau de explicitação.

No entanto, Barbeiro (1999 cit. por Camelo, 2010:48-49) desenvolve a teoria de Vygotsky (1991) ao subprocesso de Redação, argumentando que:

A redação tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal com surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos.

Pode-se verificar através deste excerto, que o autor evidencia a necessidade de explicitação imposta pela comunicação da Escrita, colocando "...em evidência os mecanismos de coesão textual" (Barbeiro, 1999:62, cit. por Camelo, 2010:49). Portanto, tal como refere Camelo (2010:50), o aluno à medida que vai escrevendo tem que responder às diversas tarefas, ou seja, à explicitação de conteúdo, à formulação linguística e à articulação linguística. Deste modo, transformará o que sabe.

Em suma, embora um aluno elabore uma boa Planificação, muitas das suas ideias são registadas vagamente, por isso é necessário explicitá-las, de maneira a que o leitor tenha a possibilidade de aceder ao conhecimento. Assim, Camelo (2010:50) alude que a explicitação deve ser feita em ligação à sua expressão, tal como aparecerá no texto, visto que um texto não consiste apenas numa simples união de frases. Pelo contrário, um texto é uma unidade em que as frases se interligam entre si, constituindo relações de coesão linguística e coerência lógica.

Segundo Emília Amor (1993:117, cit. por Camelo, 2010:50), para um texto ser coeso implica outras operações como:

- selecionar elementos articuladores intra e inter frásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias anáforicas;
- estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais);
- proceder a substituições lexicais; realizar apagamentos, elipses, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir, ou mudar de tema);
- efetuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

(Camelo, 2010:50)

Na mesma linha de pensamento, Carvalho (1998:74, cit. por Camelo, 2010:50) realça, novamente, a necessidade do recurso a mecanismos que asseguram a coesão textual e são fulcrais no decurso do processo de Redação.

Também Barbeiro (1999:60 e 61, cit. por Camelo, 2010:50) evidencia a necessidade de se fornecer coesão ao texto, visto que a produção de textos escritos requer mais do que uma passagem automática do plano mental ou escrito à representação gráfica. A transcrição do plano estabelece uma relação de subordinação dos elementos neles incluídos às exigências do texto escrito.

O autor mencionado anteriormente, também destaca o processo de revisão, o qual consiste na reflexão e na transformação do texto produzido, permitindo melhorar o produto final. Portanto, Barbeiro (1999, cit. por Camelo, 2010:51) refere que a Revisão implica leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Todavia, destaca que esta componente pode atuar ao longo de todo o processo de Escrita em articulação com a textualização, não retirando o lugar e o papel da revisão final.

Assim, Camelo (2010:51) refere que a Revisão, pela lógica, surge ligada à Planificação inicial, pela “comparação” com os objetivos e organização previamente estabelecidos. Mas, não se encontra limitada ao plano inicial, pois ao possuir um carácter transformador do próprio processo, pode-se elaborar sempre a revisão do texto. Portanto, a Revisão é uma reflexão em relação ao texto produzido.

A autora supracitada defende que o escrevente, ao refletir acerca do que se escreveu, não só tem a possibilidade para tomar decisões referentes à correção e à reformulação do texto, como também lhe permite reforçar a descoberta e a consciencialização de outras capacidades que podem ser aprofundadas em processo de (re)escrita ou na construção de novos textos. Concordando com a autora, a Revisão deve ser um processo de consciencialização daquilo que não está bem.

Através de diversos estudos constatou-se que a qualidade do processo de Revisão está dependente de uma boa planificação (Hayes, 1989, cit. por Camelo, 2010:51).

Flower e Hayes (1981, cit. por Camelo, 2010:51) consideram que a Revisão é um processo que envolve dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação.

Contudo, a Revisão, ao possuir um caráter tão importante, tem sido analisada por vários autores. Para Barbeiro (1990:140, cit. por Camelo, 2010:52) a revisão

Inclui a correção do que foi escrito durante a fase da redação a fim de verificar a adequação ao código linguístico - ortográfico, sintático, semântico - ao estilo que se adotou e aos objetivos que se pretendem atingir junto do destinatário do texto.

Ao encontro da linha de pensamento do autor supra mencionado, considerando dois momentos no processo de revisão, estão Bereiter e Scardamalia (1983, cit. por Camelo, 2010:53). Estes autores salientam que a Revisão passa pelo diagnóstico do problema e pela ação de correção.

No entanto, Cabral (1994, cit. por Camelo, 2010:52), tendo em conta todas as operações que compõem a Revisão, afirma que, numa primeira fase, há uma leitura crítica que tem como fim detetar as incorreções; em sequência, segue o aperfeiçoamento do texto que consiste na correção das falhas detetadas; por fim, uma nova textualização.

Na perspetiva de Fayol e Schneuwly (1987:232, cit. por Camelo, 2010:52), a Revisão tem três fases: a deteção do erro; a identificação da sua natureza e a respetiva correção, levando sempre à comparação entre duas representações. A Revisão impõe uma capacidade de distanciamento do texto, a qual auxilia a compreender os motivos de os alunos corrigirem melhor os erros dos colegas do que os seus próprios escritos.

Já Fabre (1990:205, cit. por Camelo, 2010:52) considera que ao longo da Revisão surgem quatro grupos de operações efetuadas: operações de substituição, operações de adição, operações de supressão e operações de deslocamento. Este autor afirma que se um aluno praticar de forma sistemática a adição, as suas dificuldades na escrita diminuem, visto que se trata de uma operação que: “incite d’une part à éprouver l’écriture comme un processus qui peut toujours être relance, et d’autre part à l’exercer en tant qu’ augmentation toujours possible du sens”.

Segundo Amor (1993:129, cit. por Camelo, 2010:52), a Revisão consiste numa (re)leitura do texto que permite aperfeiçoá-lo e corrigi-lo. Todavia, a autora defende que a Revisão não se processa obrigatoriamente após a elaboração do produto final, pois também se pode colocar em prática ao longo das tarefas de produção, completando-se a sub fase de editoração.

Ao encontro da perspetiva da autora, citada anteriormente, está Figueiredo (1994:169, cit. por Camelo, 2010:53), pois também evidencia a importância da (re)leitura, afirmando que o processo da Revisão supõe uma avaliação que está pendente de três fatores: da releitura; da comparação entre o texto obtido e o projetado; da realização das correções consideradas fulcrais. Contudo, também salienta que a esta atividade de Revisão, que pode ocorrer numa fase intermedia ou finalizada do processo, pode adicionar-se uma atividade de reescrita, a qual os autores anglófonos intitulam de “reviewing”, isto é uma retranscrição modificada do texto já produzido.

Carvalho (1999:203, cit. por Camelo, 2010:53), a fim de desenvolver um estudo, no âmbito da Revisão, recorreu a uma metodologia denominada de facilitação do procedimento, utilizando fichas de revisão:

[...] procurou-se que os alunos , ao longo de seis semanas e à média de uma sessão de cinquenta minutos por semana, fizessem revisões cíclicas dos textos cuja produção lhes era proposta, reflectindo, auxiliados pelas fichas de avaliação e de reformulação que lhes eram facultadas, sobre o volume de informação que o texto continha e a sua adequação ao leitor.

Finalizado o estudo de Carvalho (1999:206, cit. por Camelo, 2010:53), conclui-se que:

Ao provocar uma reflexão cíclica sobre o texto que está a ser produzido, o recurso às fichas de revisão de texto permite introduzir no processo de escrita das crianças e adolescentes, escreventes em desenvolvimento, um aspecto que é característico da escrita adulta.

Grabe e Kaplan (1996, cit. por Camelo, 2010:54) apresentaram outra metodologia para fornecer aos alunos estratégias de revisão textual. Assim, aconselham que se faculte à turma uma versão modificada do parágrafo de um texto e, posteriormente, que se convide os alunos a encontrar as diferenças entre o parágrafo inicialmente distribuído e a sua versão. Outro método alternativo é escrever as frases dos discentes no quadro, de maneira a que sejam enriquecidas e corrigidas.

Tendo em contas as três componentes do processo de Escrita como um todo, deve-se salientar que estas, tal como refere Cabral (1994, cit. por Camelo, 2010:54), não se repartem linearmente no tempo, mas caracterizam-se por uma recursividade que as faz alternar, daí serem apenas dissociáveis em questões metodológicas. Assim, posso afirmar que as decisões de um escrevente em relação aos objetivos e à audiência não têm que ser tomadas só na fase inicial do texto. Aliás podem ser reajustadas diversas vezes e até mesmo durante a Revisão.

Na escola, a componente com maior importância é a Redação. Em consequência, o professor, por vezes, esquece-se de ajudar os discentes a planificar e a rever o texto.

Santos (1994:137, cit. por Camelo, 2010:54) ao recomendar um modelo de estratégia de ensino aprendizagem da Escrita, em contexto sala de aula de língua materna, salienta que:

O treino de elaboração de um plano-guia ajuda o aprendente a dominar estratégias de planificação: operações de hierarquização de ideias, de distribuição de informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial e da parte conclusiva do texto, momento síntese do qual, e ressaltam, essencialmente, aqueles conceitos, emoções, desejos que mais directamente consubstanciam a sua macro-estrutura.

Quanto à Revisão, a autora citada anteriormente, opta por designar este processo de supervisão textual, devido ao seu carácter multifacetado dos vários níveis de explicitação do texto.

Também dá a conhecer a sua opinião quanto ao relevo deste momento no processo ensino-aprendizagem da expressão Escrita:

Este mecanismo pedagógico de supervisão de produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à desconstrução do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem. Por outras palavras, fundem-se nestas actividades os processos de auto-avaliação e auto formação.

Santos (1994:148, cit. por Camelo, 2010:54)

Fernandez et al (1985, cit. por Camelo, 2010:55) sugerem cinco etapas no ato de escrever: etapa da pré-redação; redação propriamente dita; revisão; melhoria e correção do texto; avaliação; por último pós-redação. Portanto, verificamos que estas autoras inserem mais dois momentos no processo de escrita em relação ao modelo de Flower e Hayes (1981), visto que criam a fase da pré-redação como uma fase de descoberta, onde o escrevente procura o que deseja expressar, criando mentalmente o seu tema. Esta fase, na perspectiva das autoras, é fundamental para o desenvolvimento do processo de escrita, pois tem como objetivo ajudar o aluno a produzir ideias, a concentrar-se num tema, ou até mesmo estruturar uma possível organização.

Concordando com Camelo (2010:55), os alunos devem encontrar todos os benefícios do processo de Planificação, porque esta atividade pode ser, eventualmente, uma mais-valia que alguns escreventes necessitam para que sejam mais ousados, quando se lhes pede o desenvolvimento de um tema por escrito. Já os professores têm a responsabilidade de criarem atividades de pré-textualização, que permitam aos alunos assumir este subprocesso como início de uma aprendizagem correta da expressão escrita.

Quando se seleccionam atividades, Camelo (2010: 55) salienta que se deve ter em consideração a motivação, estimulando a criação de ideias e facultando recursos que permitam o enriquecimento da expressão verbal. No momento da Redação, onde o sujeito transforma sobre o papel as suas ideias, a autora propõe que se motive o aluno a escrever o que lhe ocorre sem se preocupar com as correções das suas expressões. Esta postura conduz à naturalidade da linguagem, a qual Fernandez et al (1985, cit. por Camelo, 2010:55) designam como a facilidade que os escreventes têm para ultrapassar as suas ideias para o papel com linguagem apropriada.

Por fim, a Revisão é um subprocesso que também a escola tem de trabalhar de forma focalizada, pois se, eventualmente, o aluno tiver a oportunidade de refletir sobre as suas falhas, terá obviamente mais oportunidade de ultrapassá-las. Daí o professor deixar de riscar os lapsos para que o aluno os pudesse visualizar. Segundo Camelo (2010: 55), atualmente é necessário confrontar o aluno com o que não sabe para construir aquilo que sabe. Existem inúmeras estratégias, umas individuais outras que implicam trabalhos de grupo. Todavia, há que salientar que os alunos diferentes implicam estratégias diferentes. Logo, cabe ao professor trabalhar a Revisão em conformidade aos níveis de aprendizagem dos alunos.

1.1.1 De uma Escrita desenvolvida a uma Escrita em desenvolvimento

Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:41) apresenta-nos uma definição entre os conceitos supracitados, referindo que a descrição do processo de Escrita e a representação da expressão Escrita das crianças, dos jovens e dos indivíduos que não têm completamente a capacidade desenvolvida deverá ser feita com base na comparação entre o modo como escrevem esses sujeitos e a maneira como o fazem aqueles que dominam totalmente a expressão escrita.

Deste modo, o objetivo, neste subponto do relatório, é proceder a essa comparação com base nas três grandes componentes do processo de escrita descrito no modelo de Flower e Hayes (1981): Planificação, Redação e Revisão, visto que este modelo procura descrever o processo dos escreventes que possuem uma capacidade de Escrita desenvolvida e são capazes de utilizarem as suas potencialidades.

Rebello (1993, cit. por Camelo, 2010:41) refere que através dos subprocessos de Escrita (definição de objetivos, organização de ideias, redação e revisão) é possível diferenciar as competências de escrita dos escreventes. Contudo, salienta que as diferenças entre os escreventes, mais ou menos competentes, sobressaem na fase da Redação, pois nela manifestam-se os aspetos técnicos da escrita, da coesão e da coerência frásica, e na fase da Revisão, porque um escrevente competente seleciona aspetos semânticos e um escrevente menos competente foca-se em aspetos formais.

Todavia, Flower e Hayes (1981, cit. por Camelo, 2010:42) indicam um único modelo para escreventes competentes e escreventes menos competentes, sendo as diferenças evidenciadas através do modo de atuação dos sujeitos ao longo dos diversos processos e subprocessos.

Em oposição à perspetiva dos autores supramencionados, Sardinha (2005) relata que Bereiter e Scardamalia (1987) indicam modelos diferentes para escreventes competentes e escreventes em desenvolvimento. Tendo em conta os termos “knowledge telling”² e “knowledge transforming”³, Bereiter e Scardamalia (1987, cit. por Sardinha, 2005) permitem compreender a distinção entre Escrita de um escrevente competente, que ativa o conhecimento que tem e ajusta a sua Escrita ao leitor, da escrita de um escrevente em desenvolvimento, que escreve focando-se de imediato na escrita. Portanto, conclui-se que o ato de escrita deve ser um ato pensado e refletido.

Neste contexto, Bereiter e Scardamalia (1987:13-14, cit. por Camelo, 2010:42), referem que as diferenças entre os escreventes sobressaem logo na fase que está entre a tomada de

² Explicitação de conhecimento para uma escrita em desenvolvimento.

³ Transformação de conhecimento para uma escrita desenvolvida.

conhecimento da tarefa escrita e o início da mesma. Deste modo, Sardinha (2005:27) refere que há uma passagem do conhecimento contado ao conhecimento transformado.

According to the knowledge-telling model, the time it should take to get started writing assignment is the time it takes to retrieve a first item of content fitting requirements of the topic and genre. This would vary, of course, depending on the writer's familiarity with the topic and genre. (...) According to the knowledge-transforming model, on the other hand, time to start writing should, in general, depend on goals set by the writer, the kinds of problems that have to be solved in advance and the complexity of the plan constructed.

Os autores citados anteriormente por Sardinha (2005) também destacam a inexistência de elementos de apoio, próprios do desenvolvimento do discurso oral, na tarefa da Escrita. Logo, considero que a escola tem o dever de desenvolvê-los.

Como se pode verificar, vários autores realizaram estudos que procuraram determinar as diferenças entre uma escrita em desenvolvimento (própria de crianças e adolescentes) e uma escrita desenvolvida (característica de sujeitos mais competentes no ato de escrita), a partir da comparação de modos de escrever.

Assim, Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:43) faz uma síntese dos diversos estudos, apontando várias diferenças ao nível das três grandes componentes do processo da escrita: Planificação, Redação e a Revisão.

Quanto à Planificação, pode-se considerar de acordo com vários autores (Humes,1983; Scardamalia e Bereiter,1986; Fayol e Schneuwly,1987, cit. por Camelo, 2010:43), que esta constitui um dos aspetos que permite diferenciar o processo de expressão Escrita do escrevente em desenvolvimento da do escrevente desenvolvido.

Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:43) refere que existem diversos motivos que levam as crianças e adolescentes a sentirem dificuldades em planificar o texto que vão ou estão a escrever. A planificação de um texto, que ocorre num plano mental implica um determinado nível de abstração, o qual origina algumas dificuldades para o escrevente em desenvolvimento. Com efeito, Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:43) salienta que o sujeito para combater estas dificuldades necessita de um certo desenvolvimento cognitivo que o situe num plano de relativa profundidade necessária à sua concretização. Desta forma, o autor mencionado anteriormente recalca que a conquista desta dimensão necessita da automatização de mecanismos próprios da Redação que os escreventes em desenvolvimento ainda não possuem, pois o acesso e processamento de informação são limitados e baseados em pistas relacionadas com o assunto, o que não consente a contemplação de múltiplos aspetos.

Como se sabe, a Planificação envolve diversos aspetos associados à estrutura do tipo de textos, à gestão e organização do conteúdo, ao leitor e à finalidade dos textos. Segundo Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:43), esta complexidade origina dificuldades acentuadas. Algumas das dificuldades estão associadas ao facto do sujeito não reconhecer a estrutura subjacente ao

tipo de texto a produzir. No entanto, o autor destaca que as grandes dificuldades geram-se em torno de conseguir conteúdo suficiente, ou porque os sujeitos sabem pouco sobre o assunto que têm de desenvolver, ou porque não conseguem arranjar estratégias de seleção e recolha de informação na memória. Portanto, o escrevente pouco capaz pode até criar algum conteúdo, mas possui mais dificuldade em organizá-lo de forma coerente.

O autor supramencionado conta que na fase adulta do ser humano, a geração de conteúdo se executa através de um processo de natureza heurística, no qual se conjuga conhecimento adquirido sobre o assunto com os objetivos do texto. O adulto possui a capacidade de planificar significativamente num nível global ou local. Ao contrário dos adultos, as crianças/adolescentes (escreventes não desenvolvidos) tendem a planificar localmente e a pensar no imediato, devido às suas dificuldades que sentem na realização de um processo de natureza heurística. Assim, a geração de conteúdo é feita a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que, por associação, permitem o acesso à memória. Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010: 44) revela que a planificação deste grupo é uma primeira versão do texto final, ou seja, em vez de planificarem o texto, escrevem notas que constituem normalmente uma primeira versão, rascunhada, do produto final. Como consequência, a qualidade do conteúdo gerado é inferior ao dos escreventes desenvolvidos.

Os escreventes em desenvolvimento, segundo Carvalho (1999, cit. por Camelo, 2010:44) destinam mais tempo à componente da Redação, pois esta sofre diversas evoluções, desde o domínio da motricidade e ortografia, que absorvem grande parte das suas preocupações, até aos aspetos linguísticos da coesão do texto e linearização de informações. Este último aspeto estabelece uma dificuldade na componente da Redação, pelo facto de exigir a apresentação das informações de uma forma sequenciada. Considera-se que esta dificuldade só é superada quando o sujeito domina os aspetos linguísticos inerentes da coesão do texto.

Na componente da Revisão, também se evidenciam diferenças entre as crianças/adolescentes e os adultos. Estas diferenças são patentes nos diferentes subprocessos: “representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, deteção, diagnóstico e seleção de estratégias de remediação” (Carvalho, 1999, cit. por Camelo, 2010:44). Neste contexto, Camelo (2010:44) adverte que a Revisão na Escrita dos adultos ocorre de uma forma mais global, ou seja, comparar o texto produzido com o texto que se pretende. Já a Revisão das crianças/adolescentes limita-se apenas à correção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, normalmente os ortográficos. Pode-se assim concluir que, o processo de escrita das crianças e dos adolescentes restringe-se à redação e a aspetos mais superficiais, logo é diferente do processo da produção dos adultos.

1.2 Competência Textual

Desde já, salienta-se que Textualidade⁴ e Competência Textual são indissolúveis. Portanto, é importante clarificar o que é então a Competência Textual.

Camelo (2010:22) advoga que a Competência Textual é uma competência geral que envolve outras competências mais específicas, ou seja, para que a competência textual exista, muitas outras têm de lhe estar associadas.

Na perspectiva de Coutinho (1999:16, cit. por Camelo, 2010:22), a noção de Competência Textual não pode desconhecer a interligação das noções prévias de que esta é devedora. Essas noções dizem respeito à Competência Linguística (no sentido chomskiano original⁵), à Competência Textual (boa gramaticalidade ou boa formação textual) e à Competência de Comunicação (capacidades de utilização da língua em contextos de uso particular e cultural).

Já Beaugrande, (1980:23, cit. por Camelo, 2010:22), a propósito da noção de Competência Textual, remete-nos para Van Dijk, defendendo que esta noção reúne outras competências que integram conhecimentos sobre o sistema da língua e o domínio de uma diversidade de procedimentos.

Segundo estes autores supramencionados, a noção de Competência Textual deverá integrar um conjunto de conhecimentos e procedimentos. Camelo (2010: 23) refere que os conhecimentos são alusivos a:

- reportórios de opções disponíveis nos sistemas virtuais de linguagem;
- restrições sistémicas na seleção e combinação das opções impostas por esses sistemas;
- crenças, saberes e expectativas partilhadas pelo grupo em situação de comunicação ou pela comunidade relativamente ao “mundo real”;
- tipos textuais;
- compreensão de textos.

Relativamente ao domínio de procedimentos, a autora acima citada salienta que devem apresentar:

- recorrência aos sistemas virtuais durante a atualização;

⁴ A este respeito, Beaugrande (1980:19, cit. por Camelo, 2010:22) refere que uma determinada manifestação de linguagem humana só é considerada texto se tiver em consideração algumas propriedades (a coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia). Ao conjunto dessas propriedades dá-se o nome de *textualidade*.

⁵ Para Chomsky a competência linguística diz respeito à capacidade inata que o ser humano possui para falar e criar mensagens nunca antes ouvidas. Esta competência centra-se nas operações gramaticais que o indivíduo tem interiorizadas e se ativam segundo o desenvolvimento da sua capacidade coloquial.

- produção de textos;
- regulação da informação;
- planificação com eficiência a adequação;
- utilização de conhecimentos disponíveis em memória (relembrar, relatar, resumir, avaliar);
- monitorização e gestão de situação de produção usando outros textos;
- construção, implementação e revisão dos planos em função dos objetivos;
- antecipação das atividades/ atitudes de outros participantes na comunicação;
- regulação das suas próprias condutas discursivas;
- manutenção da comunicação apesar das discrepâncias, descontinuidades, ambiguidades ou outras ocorrências imprevistas.

No entanto, Beaugrande (1980:23, cit. por Camelo, 2010:23) afirma que os processos de aquisição e desenvolvimento da Competência Textual estão ligados aos processos de aquisição e desenvolvimento globais de linguagem. Também, indica que no desenvolvimento da linguagem se devem distinguir os processos de aquisição dos processos de aprendizagem.

Na perspetiva de Camelo (2010:23), a aquisição consiste na apropriação de um sistema linguístico através da imersão nesse sistema, dispensando o ensino formal. No que diz respeito à aprendizagem, salienta que esta reside nas alterações que surgem no desempenho linguístico, abrangendo já a consciencialização do conhecimento a aprender e situações mais ou menos formais de ensino e aprendizagem.

Sim sim (1998, cit. por Camelo, 2010:23) defende que estes dois tipos de processos são os que condicionam o desenvolvimento da linguagem, ao impulsionarem e ao interagirem com os potenciais biologicamente determinados em cada indivíduo.

A Competência Textual manifesta-se a partir da capacidade de produção e compreensão de textos orais e escritos. Deste modo, existe uma interação entre a Leitura e a Escrita. Com efeito, Camelo (2010:24) defende que estas competências influenciam-se mutuamente, mas os seus percursos de desenvolvimento não coincidem em algumas das fases evolutivas da Competência Linguística.

Neste contexto, Laurence Lentin (1999, cit. por Camelo (2010:24) refere que a não coincidência do nível de competência oral e escrita, em algumas fases do desenvolvimento da linguagem, deve-se ao facto de os procedimentos dominantes no desenvolvimento da Competência Textual oral serem resultado, nomeadamente, de um processo de aquisição. Todavia, Camelo (2010:24) alude que o desenvolvimento da Competência Textual Escrita não dispensa um processo de ensino-aprendizagem (normalmente executado em meio escolar) que só se inicia por volta dos 5/6 anos de idade. Em consequência, a oralidade alcança-se de forma informal e a Escrita requer um ensino sistemático e sistematizado.

O facto da produção verbal se apresentar sob forma gráfica ou sob forma sonora não é indiferente. Com efeito, a criança aprende muito cedo a falar e só mais tarde e através de ensino explícito aprende a linguagem escrita (Fayol 1997:8, cit. por Camelo, 2010:24).

Assim, considero importante conhecer de que modo a criança vai fazendo aquisições no campo da linguagem oral.

Bates et alli (1992) e Serra (2000) citados por Camelo (2010:24), afirmam que os grandes marcos de desenvolvimento de linguagem oral, na etapa da aquisição, são sequenciais e universais até aos 3/4 anos: choro, palreio, lalação, holófrase, emissão de 2/3 palavras, aumento progressivo de palavras em extensão e em complexidade, domínio das estruturas básicas da língua materna.

Na fase do 4/5 anos da criança, Sousa (1995, cit. por Camelo, 2010:24) refere que o sujeito começa a reorganizar a linguagem, ou seja, passa de uma gramática em que a organização da frase está adquirida para uma gramática textual, a qual tem em atenção os mecanismos de coesão/ coerência, nomeadamente, conectores.

Camelo (2010:25) revela que todos os autores que realizaram um estudo sobre produção de texto consideraram esta atividade como uma resolução de diversos problemas.

Segundo Fayol (1985) e Charolles (1986) citados por Camelo (2010:25), na produção de texto escrito, os sujeitos encontram diversas dificuldades, visto que a escrita exige a realização gráfica que abrange uma série de procedimentos como “desenhar letras ou seleccioná-las no teclado; respeitar a orientação da escrita; deixar espaços em branco entre as palavras; gerir a ocupação da página; respeitar as regras de transposição do código oral para o código escrito”. Com efeito, todos estes procedimentos envolvem uma maior sobrecarga cognitiva relativamente à produção oral, que só será atenuada quando os sujeitos obtiverem a automatização do código escrito.

Desta forma, Camelo (2010:25) encara esta automatização da escrita como um processo longo, dado que as realizações gráficas e ortográficas requerem uma grande ponderação e cuidado. Além destas dimensões, a autora refere que a escrita exige ainda a composição de ideias com um léxico e uma estruturação adequada às mesmas. Portanto, subentende-se que, nas fases iniciais do domínio do código escrito, a Competência Textual Escrita não é equivalente à Competência Textual Oral.

Posto isto, em conformidade com Camelo (2010:25) posso refletir que o uso de registo escrito permite o exercício de um maior controlo, permitindo voltar atrás e rever o texto. Todavia, alguns estudos feitos neste âmbito certificaram que esta facilidade facultada pelo escrito nem sempre é utilizada. No caso das crianças, raramente acontece e quando é utilizada nem sempre é de forma eficaz (Fayol 1997:13, cit. por Camelo, 2010:25).

Na perspetiva de Camelo (2010:25) a escrita, em termos didáticos, tem uma consequência aliada a si, pelo facto de a revisão dos textos, tenha de ser ensinada de forma explícita, para que possa ser utilizada sucessivamente de forma mais autónoma possível.

Capítulo II- A Escrita Criativa

2.1 A Escrita Criativa e o Conceito de Criatividade

Neste subponto procuro definir o conceito de criatividade, através de algumas das possibilidades de definição, propostas por autores de distintas áreas do conhecimento. Dado que o presente relatório também se debruça sobre a Escrita Criativa, considero pertinente começar precisamente por responder à pergunta: “O que é a criatividade?”.

Surgem diversas propostas de definição do conceito em questão, mas este relatório basear-se-á sobretudo na abordagem psicológica.

No domínio da Psicologia, Ernst Kris, psicanalista austríaco (cit. por Morais, 2001:34 e cit. por Silva, 2013:10), afirma que em 1982 “a criatividade poderá ser um processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente do qual emergem processos primários e sendo estes sujeitos a elaboração consciente”. Perante esta perspetiva, Silva (2013:10) refere que a criatividade expressa-se em dois planos distintos: um operacionaliza-se de modo inconsciente, isto é, quando se encontra espontaneamente e sem reflexão uma solução para os problemas que surgem no dia-a-dia; o outro operacionaliza-se de modo consciente, ou seja, quando se realiza uma atividade para a qual é exigida criatividade.

Noutra perspetiva, em 1965, os investigadores Wallach e Kogan, (cit. por Morais, 2011:13 e cit. por Silva, 2013:10), mencionam na sua obra que a criatividade é “a capacidade para produzir numerosas e originais associações”, interligando elementos da realidade que aparentemente estariam desconectados.

Embora estas definições não sejam antagónicas, verifica-se que perspetivam o conceito de formas distintas: o primeiro, o psicanalista austríaco, salienta que a criatividade é um “esbater de barreiras entre o consciente e o inconsciente”, consentindo que é possível limitar estas duas áreas na análise do processo criativo; já os segundos autores perspetivam a realidade como um *puzzle*, que se vai contruindo através da capacidade do indivíduo ao interligar os diferentes elementos, conseguindo uma nova imagem (Silva, 2013:10).

A obra de Isaksen e Parnes, investigadores da *Creativity Research Unit*, (cit. por Morais, 2011:44 e cit. por Silva, 2013:11), segue a mesma linha de pensamento, pois a criatividade é definida como “descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a seleção de alternativas”. Portanto, Silva (2013:11) destaca que a perspetiva destes investigadores vai ao encontro das definições mencionadas anteriormente, mas transformam a originalidade em ponto-chave, visto que é esta componente da criatividade que auxilia na resolução de problemas.

Segundo o autor Bach (1991: 31, cit. por Silva, 2013:11), a criatividade prevê um pensamento divergente, o qual proporciona ao sujeito a capacidade inata de realizar uma atividade criativa de forma espontânea. Todavia, nos casos de doença ou de afetações cognitivas, o indivíduo não possuirá atividade criativa, pois estará carenciado de certas capacidades.

Embora tenha tido em conta as diferentes perspectivas dos autores citados, na prática pedagógica basei-me sobretudo na definição “a criatividade pode ser vista como uma capacidade humana que na sua essência tem a demanda de formar, atribuir sentido e significado, em todos os âmbitos do fazer humano”⁶. Através desta definição observei que a criatividade se assume como capacidade de descoberta, de invenção, de criação do novo e do diferente. Posto isto, seguindo a mesma linha de pensamento de Silva (2013:11), considero que esta capacidade é possível de ser encontrada em todos os estudantes, mas como é óbvio tem de ser despertada através da prática constante nas aulas de língua.

2.2 A Escrita Criativa

A Escrita Criativa segundo Mancelos (2010: 13, cit. por Silva, 2013:18)

consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.).

Como já foi mencionado, a prática da Escrita em contexto de sala de aula é uma das competências para a qual os estudantes têm de estar habilitados. Na escola, um dos primeiros objetivos do professor é fazer com que os alunos aprendam a escrever e que, progressivamente, aperfeiçoem esta capacidade, a par das outras competências (leitura, gramática, educação literária e oralidade) que fazem parte do *currículo*. Neste sentido, Silva (2013:18) afirma que é fundamental que os professores, logo no 1ºCiclo, estimulem a leitura de livros e o estudo da gramática que possibilitam a boa utilização da língua. Com efeito, os alunos começam a enriquecer a sua capacidade em expressarem-se tanto a nível oral como escrito.

A autora supracitada refere que a Escrita Criativa é uma das abordagens relacionadas com o ensino da escrita, ou seja, é um meio de aprendizagem da Escrita que incita os estudantes a expressarem os seus pensamentos em temas mais fantasiosos ou reais. Neste contexto, Mancelos (2010:13, cit. por Silva,2013:18) considera que a Escrita Criativa “consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.) ”.

⁶ Definição de criatividade apresentada por Ramalho Ortigão (cit. por Silva, 2013:11).

Segundo Silva (2013:19), esta metodologia deve ser empregue nas Oficinas de Escrita, as quais podem ser subdivididas em dois momentos: primeiramente, um momento teórico, no qual o professor explica técnicas de escrita para que os alunos produzam um texto coeso; posteriormente, um momento prático, no qual o docente coloca ao dispor a proposta de trabalho, indicando a temática e as indicações que devem ter em consideração ao longo da produção do texto.

Embora alguns considerem que a Escrita Criativa é apenas uma prática lúdica, Silva (2013:18) enfatiza que esta metodologia não edifica um obstáculo à aprendizagem. Aliás, a autora defende que este método de trabalho chega a potenciar a competência escrita dos alunos, pois implica as fases do processo da escrita (Planificação, Redação e Revisão) e, simultaneamente, possibilita o desenvolvimento do espírito crítico dos discentes. Note-se o que defende Leitão (2008: 31, cit. por Silva, 2013:18):

[...] a prática da escrita criativa deve portanto estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global de texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adoção de um percurso faseado e hierarquizado na sua atividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redator se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.

Em suma, Leitão (2008:32, cit. por Silva: 18) defende que esta atividade constitui um espaço onde “ o ato de pensar começa com uma qualquer proposta de escrita contendo determinado constrangimento/desafio ao nível da organização do discurso escrito”. Deste modo, Silva (2013:18) encara a Escrita Criativa como uma ferramenta que está ao serviço da aprendizagem da língua, ou seja, é uma estratégia de trabalho que permite ao professor desenvolver as competências de Escrita dos seus alunos, adequando os conteúdos gramaticais lecionados e o léxico aprendido.

2.3 Escrita Criativa enquanto disciplina

Neste subponto do Capítulo II irei descrever o percurso cronológico da emergência da Escrita Criativa como disciplina integrante de um *curriculum* de uma Universidade.

Cronologicamente, a Escrita Criativa surgiu como disciplina académica no século XIX, mais precisamente por volta de 1880, na Universidade Harvard College dos Estados Unidos. Segundo Silva (2013:14), Paul Engle, aluno da Universidade, foi quem desenvolveu a metodologia desta disciplina e mais tarde tornou-se diretor de Workshops de Escrita Criativa, os quais promoveram o desenvolvimento das Oficinas de Escrita.

A autora supramencionada relata que, em 1940, diversas Universidades administravam cursos de Escrita Criativa. Estes cursos de maneira a desenvolverem a Escrita Criativa dividiam-se em

dois grupos: o primeiro destinava-se à poesia lírica; o segundo às produções narrativas. Com o surgimento destes cursos, alguns escritores disponibilizaram-se para lecionar as cadeiras de Escrita Criativa. Embora cada professor utilizasse as suas estratégias e os seus métodos de trabalhos, tinham todos um objetivo em comum que era trabalhar a língua de forma livre.

Na década de 60 e de 70, segundo Carey⁷ (2005: 52, cit. por Silva, 2013:15) surgiu um novo posicionamento na lecionação da Escrita Criativa, porque diversos académicos tradicionais defendiam que ninguém podia ensinar o processo misterioso da criatividade literária, logo os cursos de Escrita Criativa não tinham lugar numa Universidade.

Carey (2005:52, cit. por Silva, 2013: 15) refere que nos finais dos anos 90 do século XIX, em Portugal, a Escrita Criativa ergue-se no ensino, tendo como objetivo destacar as aprendizagens ativas com significado pessoal tal como o Surrealismo e os seus exercícios automáticos.

Recentemente, o Ministério da Educação colocou à disposição um *Dossier de Escrita Criativa*⁸. Neste documento, Gomes⁹ (2008: 28, cit. por Silva, 2013:16) defende que a expressão Escrita Criativa é “pleonástica”, pois, na sua opinião, “ a escrita será sempre fruto de uma criação”.

Nas oficinas de escrita, o último autor citado por Silva (2013) salienta que a professora tinha o intuito de estimular as capacidades criativas dos alunos, incitando o espírito crítico necessário à prática criativa, de maneira a que a experiência de autonomia fosse estimulada, pois é essencial na criação. Portanto, estas Oficinas de Escrita pretendiam revelar que a ficção de cada humano é o produto da imaginação, a qual deve ser despertada e desenvolvida.

Mancelos¹⁰ (2010, cit. por Silva, 2013:16) segue a mesma linha de pensamento, visto que considera que as Oficinas de Escrita Criativa devem ter em conta diversos aspetos: em primeiro lugar, devem ensinar técnicas que ajudem os discentes no ato da Escrita; em segundo lugar, não devem ter um carácter restringido, para que o aluno possa recorrer à imaginação; em terceiro lugar, devem fomentar a leitura das grandes obras, para que haja qualidade no produto final; em quarto e último lugar, devem combinar a teoria e a prática de uma forma eficaz.

Por fim, Silva (2013:16) salienta que a prática da Escrita Criativa ainda é muito escassa nas escolas, embora haja inúmeras propostas de formação da Escrita Criativa.

⁷ Peter Carey é um escritor australiano que nasceu em 1943. Ganhou duas vezes o prémio *Booker Prize*. Além de ser escritor, é também responsável pelo mestrado de escrita criativa no Hunter College.

⁸ A este respeito Silva (2013:14) refere que no *Dossier de Escrita Criativa* encontra-se uma sistematização sobre o conceito de Escrita Criativa e a sugestão da possibilidade desta atividade ser executada no ensino pré- universitário.

⁹ Escritora e promotora de Oficinas de Escrita Criativa direcionadas ao Ensino Básico e Secundário.

¹⁰ Professor que se dedica ao estudo e teorização da escrita criativa.

2.4 O *Brainstorming* como ferramenta da atividade criativa

De facto existem inúmeras atividades para a Escrita Criativa, mas no presente relatório irei apenas focar a técnica do *Brainstorming*. Esta técnica, inicialmente, foi implementada em contexto de reunião empresarial. Todavia, o ensino também a adotou, particularmente para a docência de caráter criativo.

Silva (2013: 25) refere que o *Brainstorming*¹¹, intrinsecamente associado à criatividade, funciona como uma boa estratégia de trabalho, possibilitando aos alunos uma maior abertura para a exposição de ideias, permitindo que todo o grupo possa dar sugestões espontaneamente a fim de melhorar o produto final.

O *brainstorming*, na perspectiva de Alex Osborn¹² (cit. por Silva, 2010:25), é encarado como uma vantagem para aqueles que desejam ser criativos, pois permite selecionar a melhor ideia da exposição e, em simultâneo, organizar o seu pensamento.

Baxter (2008:43, cit, por Silva, 2010:25) define o *brainstorming* como uma técnica dinâmica de grupo, na qual se origina uma “efervescência de ideias”. Assim, o autor advoga que o *brainstorming* é indispensável para criar uma metodologia de trabalho, visto que auxilia os alunos no momento da Escrita. Através desta ferramenta, os alunos planificam rapidamente o que pretendem expor e redigir nos seus textos.

Em conformidade com a opinião de Silva (2013: 25) considero que, no ensino escolar, esta técnica se edificou como uma estratégia de trabalho essencial, a qual pode ser colocada em prática nas atividades de escrita. De facto, esta metodologia de trabalho tornou-se fundamental, não só porque estimula a participação dos alunos na sala de aula, mas também porque os auxilia na redação de um texto. Por outras palavras, primeiramente, possibilita-lhes planear as ideias sobre um determinado tema e, posteriormente, ao terem em consideração a hierarquia das ideias que planearam previamente, facilita-lhes a tarefa de redigir um texto.

Segundo a autora supramencionada, o professor possui um papel ativo na atividade do *brainstorming*, pois no momento da planificação das ideias, deve orientar a linha de pensamento dos alunos, através de questionários relacionados com o tema em questão. O professor deve registar as diversas ideias, transparecendo que todas são aceitáveis, não havendo espaço para críticas, logo nenhum aluno tem a possibilidade de ficar constrangido ao expor a sua opinião, mesmo que não se enquadre ao contexto.

¹¹ *Brainstorming* significa tempestade de ideias. “É uma expressão inglesa formada pela junção das palavras “*brain*”, que significa cérebro, intelecto e “*storm*”, que significa tempestade. Portanto, *brainstorming* é uma técnica usada em dinâmicas de grupo, sua principal característica é explorar as habilidades, potencialidades e criatividade de uma pessoa, direcionado ao serviço de acordo com o interesse”.

¹² Alex Faickney Osborn, publicitário dos Estados Unidos, criou a importante técnica de criatividade denominada *brainstorming*.

Deste modo, observo que esta estratégia é relevante, porque para além de levar os alunos a argumentarem sobre um certo tema, traduzindo experiências e conhecimentos alcançados ao longo do percurso da sua vida, também os auxilia a delinear o rumo da redação dos seus próprios textos devido a um pensamento apropriadamente organizado e estruturado previamente.

2.5 O papel do professor na atividade criativa

Como já foi mencionado anteriormente, a intenção deste trabalho é também refletir sobre a aplicabilidade da Escrita Criativa, na lecionação da língua materna e da língua estrangeira. Assim, neste subponto irei aprofundar algumas características do papel do professor ao longo das atividades de Escrita Criativa.

A criatividade é uma das ferramentas essenciais para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, Silva (2011:45, cit. por Silva, 2013:21) salienta que cabe ao professor ajustar a criatividade aos conteúdos integrados no curriculum; criar uma boa relação com alunos, de maneira a proporcionar um ambiente harmonioso e motivador; estimular a “autoconfiança e autorregulação dos alunos”; por fim, valorizar as ideias dos alunos, bem como as questões colocadas pelos mesmos.

Silva (2013:21) refere que se um professor possuir todas as características mencionadas pelo autor supramencionado consegue difundir o sucesso na relação de ensino-aprendizagem. Todavia, nem tudo depende do desempenho do professor, pois a mesma autora afirma que a relação entre professor-aluno pode ser afetada por algumas responsabilidades da prática docente, por exemplo, o excesso de alunos por turma e a falta de tempo para cumprir o programa podem dificultar o desenvolvimento de atividades de Escrita Criativa na sala de aula. No entanto, como já foi referido, o professor deverá sempre procurar ajustar a criatividade aos diferentes domínios (gramática, leitura, oralidade, educação literária e de escrita).

Numa atividade de criatividade é fundamental um espírito crítico aliado ao desenvolvimento do pensamento dos alunos. Portanto, conforme alude Silva (2013:22), o professor deve facilitar a aprendizagem, auxiliando os seus alunos nos obstáculos que possam, eventualmente, surgir ao longo da produção escrita. Em resultado, os estudantes para além de compreenderem que não há uma única solução para um exercício de produção de Escrita Criativa, também se apercebem que as diversas propostas apresentadas pela turma são válidas (caso cumpram todas as diretrizes).

No momento do diálogo onde se gera a partilha de ideias, Silva (2013: 22) advoga que o professor deve ter a capacidade de compreender as aspirações dos seus alunos, para que no futuro saiba criar novas razões para a realização de atividades criativas.

Todavia, a autora citada anteriormente ressalta uma contrariedade que diz respeito ao facto de os alunos não estarem acostumados a participar neste tipo de atividade. Em consequência, surge uma resistência da parte dos discentes quando lhes é solicitado uma atividade criativa.

Perante esta situação, Silva (2013:22) coloca duas questões revelantes: “Qual é a postura a tomar?” “O que é que o Professor deverá fazer para quebrar estas resistências e fazer com que estes alunos trabalhem?”

Torrance (cit. por Silva, 2011:48 e cit. por Silva, 2013:22) defende que o professor deve valorizar o trabalho dos alunos, para que se crie uma empatia. Neste contexto, o professor será visto como um guia, o qual ajuda os alunos, colocando-lhes questões que os encaminhem na sua produção escrita. Com efeito, motivá-los-á com o dinamismo e energia necessários em todo o processo.

Já Craft, citado pelo autores supracitados, fundamenta que “o professor deve estimular o pensamento divergente no aluno, de uma forma transversal ao *currículum*, através de um conjunto de atividades que desenvolvam o espírito crítico”. No entanto, também adverte que é necessário “promover-se atividades de estudo pessoal e colaborativo, as quais facilitam a fluidez das produções escritas”.

Segundo Azevedo (cit. por Silva, 2011:48 e cit. por Silva, 2013:22), o professor deve disponibilizar materiais que estimulem a criatividade e recursos que apelem à fantasia, ou seja, o docente deve levar para as suas aulas mitos e contos de fadas suscetíveis a alterações para que os alunos deem asas à sua imaginação. Em simultâneo, a Silva (2013:22) sugere que o professor ofereça várias alternativas de trabalho aos alunos para que o exercício não seja condicionado e, ainda, acrescenta que as atividades devem potenciar o trabalho individual, pois para além de ser essencial no processo de iniciação à prática criativa, também desenvolve a autonomia e responsabilidade do aluno.

Tendo em conta a perspetiva da autora, anteriormente citada por Silva (2013:22), há necessidade de realçar que os obstáculos, que possam eventualmente aparecer, são muitas vezes o ponto de partida para desenvolver as atividades criativas.

Assim, Silva (2013:23) considera que o objetivo é “levar o aluno a não desistir automaticamente da atividade”, ou seja, se surgir algum obstáculo, o professor deve tentar solucioná-lo. Deste modo, o docente tem que dominar os conteúdos da disciplina e possuir destreza para utilizar distintas técnicas de aprendizagem que facilitem e promovam a criatividade e o interesse pela sua disciplina. Contudo, a autora realça que o professor pode ajudar, mas não pode permitir que o pensamento dos seus alunos seja espelho da sua perspetiva, pois a finalidade do auxílio do docente é estimular um desenvolvimento crescente e contínuo das capacidades cognitivas dos alunos.

Seguindo a mesma linha de pensamento da autora supracitada, os obstáculos que despontam nas atividades criativas não criam uma situação fácil de combater, visto que os alunos começam por questionar tudo o que esteja relacionado com as propostas de trabalho sugerida pelo

professor. Assim, a prática da Escrita Criativa deve ser contínua para que os alunos trabalhem sucessivamente os exercícios criativos, cujos resultados transparecem o nível de produção de escrita dos alunos.

Na perspetiva de Silva (2013:24), a criatividade também pode ser impedida pelo facto do professor estar inserido num contexto educativo, pois a sua criatividade pode ser considerada uma extravagância que deteriora o sistema tradicional e as normas importadas pelos seus superiores. A autora, por outro lado, afirma que o carácter criativo do professor potencia o trabalho individual na planificação das suas atividade, em vez do trabalho colaborativo.

Conclui-se que a criatividade é um assunto sensível para os professores, porque nem todos têm disponibilidade para o explorarem. No entanto, Silva (2013:24) afirma que é fundamental chamar à atenção aos professores que é necessário inovar, por isso refere que é essencial levar para as aulas elementos relacionados com a realidade que envolvam os alunos e que os conteúdos a lecionar sejam adaptados à mesma realidade.

No que diz respeito ao papel do professor, a autora supramencionada recalca que o docente deve questionar os discentes, de maneira a desenvolver o seu intelecto e a incutir a não apreensão da realidade de uma forma crítica.

Capítulo III- O lugar da Escrita Criativa nos programas de LM e LE

Neste capítulo dar-se-á a conhecer o lugar da Escrita Criativa no Programa de português do Ensino Básico e Secundário, bem como no Programa de Espanhol do Ensino Básico e Secundário.

3.1 O lugar da Escrita Criativa no Programa de Português do Ensino Básico

Figueiredo (2004, cit. por Silva, 2013:28) fundamenta que um programa se apresenta- como um compromisso de atuação. Esta é uma tarefa intrínseca à prática docente nos distintos domínios do ensino das línguas, ou seja, na Expressão Oral, na Leitura, na Educação Literária e na Expressão Escrita.

Este estudo incidirá na Expressão Escrita, tendo como objetivo explicar em que medida o *Programa de Português do Ensino Básico* oferece referências à prática da Escrita Criativa.

Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:28), a tarefa de escrever serve para “expressar conhecimento, a exposição e a argumentação.”, em diferentes contextos. Deste modo, Silva (2013:27) afirma que escrever é um meio de aquisição de novos conhecimentos. No processo de escrita, como existe uma partilha de conhecimentos, os alunos utilizam as estratégias facultadas pelo professor, as quais permitem ultrapassar as dificuldades que surgem no momento da produção escrita.

Todavia, Figueiredo (2004:118, cit. por Silva, 2013:28), ainda, afirma que é importante

[...] produzir textos num português padrão, recorrendo a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais aplicando corretamente regras de ortografia e pontuação.

Perante a perspetiva da autora supracitada, sigo a linha de pensamento de Silva (2013:28) reforçando que se deve refletir sobre duas questões pertinentes: “como é que os alunos conseguirão produzir um texto diversificado, coeso e com domínio de mecanismo articulatórios, se a produção textual é uma tarefa subsidiária e não algo constantemente aprimorado em trabalhos de oficina de escrita?”; “Se os alunos não exercitam esta vertente de produção escrita, como é que desenvolverão competências criativas na escrita?”

Silva (2013:28) salienta que é inevitável considerar que se deve dar relevância ao domínio da Gramática e da Educação Literária. Todavia, estes deviam ser articulados com o domínio da escrita, que é uma tarefa subsidiária.

Figueiredo (2004:77, cit. por Silva, 2013:28) assegura que

para escrever, há que refletir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objetivos previstos.

Com efeito, através desta passagem, Silva (2013:28) recalca as questões expostas anteriormente, uma vez que a escrita é um processo que necessita de pensamento, planificação e reformulação. Assim, o professor deve corrigir os textos, anotar os erros cometidos, fornecer a correção e, por fim, pedir a reformulação do texto de acordo com as indicações fornecidas na correção. Esta prática, segundo a autora, só será aperfeiçoada quando o professor a torna um hábito para os seus alunos.

De facto, o *Programa de Português do Ensino Básico* oferece vários momentos de Oficinas de Escrita e outros onde a prática da Escrita se representa como algo a aperfeiçoar. Mas, a maior parte dos professores não dedicam as suas aulas ao treino exclusivo da Expressão Escrita. Aliás, tal como afirma Silva (2013:28) ainda existe a ideia de que os alunos podem treinar autonomamente a Expressão Escrita, desprezando que esta prática deve ser melhorada constantemente, através das indicações que o professor faz nos textos que corrige.

No programa em questão também há um espaço que contempla a questão “Escrever expressar conhecimentos”¹³. Este tópico abrange descritores de desempenho, tais como “responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto”, “responder com eficácia e correção a instruções de trabalho” e “elaborar resumos e sínteses de textos expositivos/informativos”. Aliados a estes, surgem indicações mais práticas: “avaliar a correção e a adequação do texto escrito” e “reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto”.¹⁴ Perante estes tópicos e em conformidade com Silva (2013:29), evidencio que esta expressão de conhecimentos deverá ser feita de forma regular, pois se esta prática for aperfeiçoada, os alunos serão mais autónomos nas produções escritas. Caso contrário, haverá uma gradação da dificuldade desta prática.

Voltando à questão da criatividade, esta também se enquadra no referido programa, pois um dos objetivos gerais é “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”.¹⁵ Assim, a prática da escrita criativa inclui-se na secção intitulada “Escrever textos diversos”¹⁶, na qual se associam indicações como “escrever textos biográficos; páginas de diário e de memórias; cartas de apresentação; comentários subordinados a tópicos fornecidos; escrever relatórios e roteiros; fazer guiões para uma dramatização ou filme”¹⁷. Neste contexto, Silva (2013: 29) defende que, normalmente, esta exploração criativa está associada à técnica de “roleplaying”¹⁸.

Face ao tema do trabalho, é de evidenciar que a leitura e o conhecimento integral da realidade estão associados, sendo indispensáveis à espontaneidade em trabalhos criativos. Posto isto, Silva (2013:29) advoga que os alunos com espírito crítico e conhecimentos literários conseguem acompanhar com mais facilidade as tarefas criativas propostas pelo docente do que os discentes que não possuem hábitos de leitura. Infelizmente, este último tipo de alunos ainda existem, por isso Silva (2013:29) sugere que o docente estimule a prática da leitura, levando para as aulas livros adequados, os quais poderão até ser o ponto de partida para realizar atividades de produção de escrita com os discentes. Seguindo a linha de pensamento da autora, concordo que o resultado final seja positivo, porque os alunos não só ficarão motivados para a leitura integral do livro que é apresentado na aula, como também serão capazes de produzir um texto com mais facilidade.

Em suma, é de patentear que o programa analisado também leva o professor a trabalhar de uma forma mais intercultural e sugere que os trabalhos dos alunos tenham um destinatário e utilidade prática. Segundo Silva (2013:29), considera-se importante que as atividades de escrita

¹³ Extraído do *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:76)

¹⁴ Extraído do *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:76)

¹⁵ Extraído do *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:5)

¹⁶ Extraído do *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:76)

¹⁷ Extraído do *Programa de Português do Ensino Básico* (2015:82)

¹⁸ No que diz respeito à técnica de *roleplaying*, Silva (2013:29) refere que é “uma estratégia que visa a dramatização de situações, no contexto de ensino, podendo ser a dramatização de um texto escrito. Esta técnica é bastante vantajosa na medida que o aluno interpreta a situação apresentada e fica com uma noção mais ampla do conteúdo abordado”.

tenham estas características para que a criatividade seja estimulada. Outros fatores importantes, assinalados pela autora, dizem respeito à presença do reforço positivo aos alunos, em contexto de sala de aula, por parte dos docentes de português e ao conhecimento da prática de escrita dos estudantes, através do jornal da escola ou do *site* da escola. Estas valorizações sobre os trabalhos dos alunos quer pelo professor, quer pela comunidade escolar serão um poderoso incentivo para que surjam trabalhos com mais e melhor qualidade.

3.2 O lugar da Escrita Criativa no Programa de Português do Ensino Secundário

No presente espaço do relatório, analisar-se-á a pertinência do lugar da Escrita Criativa no *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*.

[...] Uma outra opção reside na importância dada ao domínio da Escrita e ao peso crescente que lhe é atribuído. Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencial na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente, elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita. Este percurso deriva da convicção de que a escrita apresenta dois grandes objetivos, que Shanahan (2004) designa como “aprender” e “pensar”. Escrever para aprender e escrever para pensar, na sua articulação com o ler para escrever (Pereira 2005), são capacidades que pressupõem o concurso da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária e da Gramática.

Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015: 9)

Através desta passagem, começamos por verificar que a competência da escrita, em conjunto com os restantes domínios, assume um fator indispensável para o exercício da cidadania e para o êxito da aprendizagem da disciplina de Português, bem como das restantes disciplinas curriculares, pois é transversal ao currículo. Deste modo, Silva (2013:31) refere que esta competência permite aos discentes expressarem-se nos mais diversos âmbitos (transacional, educativo, social e profissional) com finalidades distintas e público-alvo variado. Através destes fatores, valida-se a utilidade dos textos produzidos pelos alunos na sala de aula.

O programa em questão também expõe a importância de “produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros”¹⁹. Este objetivo só será concretizado se as atividades realizadas em aula forem enquadradas num contexto e, se possível, com destinatário estabelecido. Neste âmbito, Silva (2013:31) afirma que esta pedagogia supera a que era veiculada antigamente (as atividades eram feitas sem contexto), pois é mais vantajosa para o aluno, visto que lhe permite enquadrar as suas produções, ou seja, há uma articulação do que é produzido em sala de aula com o contexto em que o aluno está inserido.

Ao longo da análise do referido programa, ainda sobressaiu a profunda relação entre a Leitura e a Escrita na aprendizagem. Com efeito, Silva (2013: 31) refere que quanto mais o aluno ler, maior será a sua competência escrita. Portanto, os textos complexos requerem específicas disposições dos leitores, as quais podem ser praticadas através das estratégias de leitura postas em prática. Bauerlein citado pelo *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2015: 7) destaca as seguintes estratégias de leitura:

- 1) a vontade de experimentar e compreender, assente na consciência da planificação e da composição cuidadas. Um texto complexo não é apenas o que transmite informação, mas o que exprime também valores e perspetivas e o que permite, pois, exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos seus leitores ou ouvintes. É nesses valores e perspetivas que se deve reconhecer a capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola;
- 2) a existência de poucas interrupções - os textos complexos implicam o treino de um trabalho de pensamento assente na continuidade do raciocínio e, por isso, pouco compatível com formas de comunicação como emails, twitters ou sms. Requerem uma certa forma de lentidão e de concentração que repousa sobre a inexistência de constantes interrupções;
- 3) a recetividade para aprofundar o pensamento - ao treinar a compreensão de que nem tudo é imediata e facilmente exposto, treina-se aquilo que é uma etapa necessária à descoberta e ao treino da vontade de prosseguir em direção a uma etapa posterior.

Por outro lado, também existe articulação entre a Escrita e a Literatura, a qual pode proporcionar situações de produção e de compreensão. Segundo o *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2015:8),

A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da

¹⁹ Extraído do *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2015:11)

memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado.

Como se pode observar, estas articulações serão sempre uma mais-valia e auxiliarão os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, Silva (2013:31) ainda afirma que estas atividades também “estimulam a criatividade do aluno, criam o desejo de ler e escrever e tornam o aluno num leitor ativo que mobiliza o seu conhecimento, coopera com o texto na construção de sentidos e, ainda, desenvolve as suas potencialidades criativas”.

Como já foi referido anteriormente, a Escrita é uma ferramenta necessária em todo o *currículo*. Assim, ressalto que será necessário trabalhar a Escrita, aprendendo técnicas que se adequam às dificuldades que surjam no momento de produzir o texto. Todavia, Silva (2013:31) ainda destaca que o processo de escrita deve passar pela Planificação, Redação e Revisão que são indispensáveis em todas as disciplinas que integram o *currículo*.

Contudo, a autora supracitada adverte que ao longo da fase da Redação, alguns alunos caem na possibilidade de cometerem erros ortográficos e sintáticos que se edificam como obstáculos na produção escrita. Logo, refere que cabe ao professor explicar que cometer erros é natural. No entanto, salienta que devem recorrer ao auxílio do docente, à ajuda do dicionário e às várias leituras, para que consigam reduzir as probabilidades de cometerem erros. Para além dos alunos terem ao seu dispor estes auxílios, também deve haver um ambiente tranquilo e confiante, para que desenvolvam a sua criatividade e ultrapassem os obstáculos que possam, eventualmente, surgir. Portanto, observo que o docente deve ter a preocupação de criar meios para auxiliar os alunos a contornar estas dificuldades.

Silva (2013:33) refere que, se os alunos têm receios quando produzem textos escritos, também é provável que na abordagem da Escrita Criativa surjam essas vicissitudes. Desta forma, em conformidade com a autora, considero que o professor deve incitá-los a fazer as tarefas propostas, ajudando-os a organizar o pensamento através de técnicas de escrita e a assimilarem a distintas etapas da produção de escrita, pois só assim é que os discentes vão ganhando autonomia no processo de escrita, encarando-o com maior facilidade.

Neste contexto, Silva (2013:33) sugere que, primeiramente, o professor inicie a sua prática com a produção de textos simples com um ligeiro grau de dificuldade, ou seja, poderá inicialmente abordar “a produção de textos narrativos”; seguidamente, convidar os alunos para “a elaboração de textos de carácter dramático”; por fim, quando os alunos já estiverem mais acostumados à prática da escrita, pode desafiar a “produzir textos criativos poéticos, onde conseguem aliar à prática da Escrita Criativa a utilização de recursos estilísticos que são característicos desta tipologia textual”. Portanto, conforme os alunos vão progredindo na prática da escrita, o professor vai conseguir avaliar a evolução do pensamento dos alunos, o grau de desenvolvimento da produção escrita e de refinamento da criatividade.

Embora o programa em estudo faça referência à Escrita e também mencione a Escrita Criativa, Figueiredo (2004:75, cit. por Silva, 2013:34) afirma que:

[...] é um fato que as horas dedicadas de forma direta ao domínio da escrita diminuem à medida que os níveis de ensino avançam. Como se uma vez adquiridas de modo mecânico, as formas gramaticais da língua, a progressão na escrita acontece mediante o contato regular com textos escritos.

Deste modo, verifica-se que há ainda imensas falhas a retificar no que diz respeito à prática da Escrita como também há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à valorização da Escrita como atividade em si mesma.

Em suma e de acordo com o conteúdo acima exposto, observo que embora o programa possua indicações para que sejam elaboradas Oficinas de Escrita que impliquem o diálogo e a reflexão sobre o funcionamento da língua, os alunos ainda têm poucos momentos para exercitar a Escrita, pois uma das turmas que acompanhei ao longo do estágio não teve o privilégio de elaborar diversas atividades de Escrita Criativa, porque a professora tinha cumprir o programa que era bastante extenso. Diante desta realidade, Silva (2013:34) faz uma boa sugestão que consiste em criar em cada Unidade uma Oficina de Escrita Criativa para avaliar as capacidades de redação dos alunos. A par destas oficinas, sugere que se realizem sessões de esclarecimento das estruturas textuais mais pertinentes nos distintos géneros de textos. Sinceramente, considero que esta sugestão teria um resultado certamente positivo, dado que os alunos ficariam progressivamente envolvidos na atividade de escrita, e, no final dos três anos do secundário, já teriam capacidades para elaborar uma boa produção textual.

3.2.1 O lugar da Escrita Criativa nas Metas Curriculares no Ensino do Português no Ensino Secundário

Neste subcapítulo pretendo abordar o lugar da Escrita Criativa nas Metas Curriculares, pois considero pertinente analisar os conteúdos que os discentes têm de adquirir no domínio da Escrita.

Em primeiro lugar e após a análise do Programa de Português do Ensino Secundário, verifiquei que a Escrita Criativa nunca foi referida diretamente num dos subpontos da Escrita. Mas, tal como afirma Silva (2013:35) é óbvio que se os alunos melhorarem as suas competências de expressão escrita, também melhoram a consciência sobre a produção de texto, a qual é igualmente necessária na Escrita Criativa.

As Metas Curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada um dos anos de escolaridade, ou seja, pretendem uniformizar os conteúdos mais pertinentes a adquirir²⁰. Deste modo, Silva (2013:35) alude que, ao longo do ano letivo, os professores, em primeiro lugar, têm a tarefa de enquadrar os diversos

²⁰ Cf.: http://matematicaonline.pt/index_htm_files/metas_curriculares_introducao.pdf
Consultado 16 de abril de 2016.

objetivos à matéria prevista a lecionar e, em segundo lugar, devem flexibilizar e estimular os conhecimentos dos alunos, incorporando os diversos domínios (Escrita, Oralidade, Gramática e Educação Literária), para que sejam conseguidas todas as competências.

Todavia, no caso particular da escrita, ao longo da escolarização do ensino secundário, espera-se que se planifique a escrita de textos, que se redijam textos com coerência e correção linguística e que os textos sejam adequados a diferentes géneros e finalidades comunicativas diferenciadas, pelo que se passa a apresentar os seguintes objetivos e descritores:

Planificar a escrita de textos.

1. Consolidar e aperfeiçoar procedimentos de elaboração de planos de texto.

Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.

1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema, apreciação crítica e texto de opinião.

Redigir textos com coerência e correção linguística.

1. Respeitar o tema.
2. Mobilizar informação adequada ao tema.
3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:
 - a) texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas e devidamente proporcionadas;
 - b) marcação correta de parágrafos;
 - c) utilização adequada de conectores.
4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.
5. Observar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia.
6. Utilizar com acerto as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.

Rever os textos escritos.

1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.

Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015:50)

A partir desta passagem do programa em questão constatei a importância de diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas nos textos, bem como a relevância da utilização de estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto ao longo da Redação. Assim, verifico que se, eventualmente, os alunos se adaptarem a estes descritores, conseguem elaborar textos organizados e coerentes.

Como se pode observar, a questão da Escrita Criativa não está explícita, mas as diretrizes, mencionadas nos dois últimos objetivos associam-se à Escrita Criativa. O programa em questão dá o exemplo de, numa atividade de escrita, solicitar-se aos alunos que desenvolvam o espírito crítico, no contacto com textos escritos. Esta proposta de trabalho envolve o desenvolvimento de uma capacidade crítica indissociável à prática da Escrita Criativa. Outro exemplo proposto pelo programa em análise, que envolve a Escrita Criativa, diz respeito à atividade de motivar os alunos a escreverem um guião para uma dramatização ou filme, o qual devem rever e reformular de forma adequada.

Portanto conclui-se que as atividades de Escrita Criativa permitem ao docente desenvolver todos os objetivos/ descritores, ao longo do ano, com os seus alunos. Este método de trabalho contribuirá, certamente, de forma razoável para o nível da evolução e desenvolvimento da competência escrita.

3.3 O lugar da Escrita Criativa no Programa de Espanhol do Ensino Básico

A Escrita Criativa alcança uma importância diferente na didática do ensino da língua estrangeira, neste caso do Espanhol. Diversos autores consideram que esta metodologia de escrita suscita motivação e envolvimento na língua estrangeira.

O *Programa de Espanhol do Ensino Básico* (2015:18), no domínio da Escrita, salienta que os alunos devem incorporar os atos de fala mais frequentes da interação quotidiana, bem como os meios que configurem uma situação de comunicação autêntica. No entanto, também propõe que os alunos elaborem “pequenos textos narrativos, declarativos e expositivos” com uma estrutura lógica, ativem “conhecimentos prévios para completar informação” e utilizem vocabulário da língua comum e da língua meta.

Geralmente, no nível de iniciação, os alunos trabalham a Escrita como ferramenta de aquisição de vocabulário, pois estão a ter o primeiro contacto com a língua. Assim, o programa em análise destaca que, numa primeira fase, o professor deve recorrer à “escrita de textos simples de extensão limitada, adequando-se à situação de comunicação”, para que os alunos possam inferir, a partir da sua experiência.

Neste âmbito, Silva (2013:38) refere que a Expressão Escrita é uma atividade que, requer desde do início da aprendizagem um acompanhamento mais contínuo de maneira a que os alunos adquiram hábitos de escrita e técnicas. Com efeito, o programa em questão propõe diversas atividades, tais como:

0. Preenchimento de balões numa série de vinhetas;
1. Descrição de imagens;
2. Legendagem de gravuras;
3. Transformação de frases;
4. Elaboração de frases a partir de palavras dadas;
5. Criação de diálogos a partir de uma situação dada;
6. Completamento de textos;
7. Reprodução de episódios, de acontecimentos do quotidiano;
8. Elaboração de textos de matrizes variadas a partir de tópicos, modelos ou indicações;
9. Elaboração de textos livres.

Programa de Espanhol do Ensino Básico (2015:37)

Após a análise do programa e das propostas oferecidas pelo mesmo, verifica-se que a Escrita Criativa não é referenciada, mas está presente em algumas atividades intrínsecas à Expressão Escrita, pois o “preenchimento de balões numa série de vinhetas”; a “criação de diálogos a partir de uma situação dada”; a “elaboração de frases a partir de palavras dadas”; a “reprodução de episódios, de acontecimentos do quotidiano; a “elaboração de textos livres”²¹ requerem a capacidade criativa dos alunos. Silva (2013:38) destaca outro aspeto bastante vantajoso à Escrita Criativa é a integração dos conteúdos socioculturais, visto que os alunos, através da realidade, podem absorver conhecimentos adaptáveis à criatividade.

Ainda entre as sugestões do programa, há uma referência à elaboração de tarefas de escrita a partir de modelos. Também, considero que esta questão é extremamente pertinente, pois ao longo do estágio pedagógico verifiquei que os alunos necessitam de ter um modelo, no qual se apoiam ao longo da produção escrita.

3.4 O lugar da Escrita Criativa no Programa de Espanhol do Ensino Secundário

O *Programa de Espanhol do Ensino Secundário* mantém a abordagem comunicativa do texto escrito, ou seja, tem de figurar uma situação de comunicação: “alguém escreve algo para alguém com um objetivo definido, isto é, com uma intenção”.²²

Todavia, os alunos 10º, 11º e 12º de nível de continuação já não trabalham a escrita como ferramenta de aquisição de vocabulário, dado que um dos objetivos gerais a alcançar é “escrever textos simples sobre os temas que se trabalham, relacionando os elementos para

²¹ Extraído do *Programa de Espanhol do Ensino Básico (2015:36)*.

²² Extraído do *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015:21)*.

formar uma sequência linear coerente”²³. Logo, este objetivo não só implica que os alunos escrevam com correção ortográfica o vocabulário trabalhado, prestando especial atenção aos “falsos amigos” como também apela a

planificar: prever e ensaiar a forma de comunicar os pontos importantes, aproveitando todos os recursos disponíveis; tentar exprimir-se com outras palavras e estar atento à adequação da produção à situação concreta; reler para valorizar a consecução dos objetivos, a organização, a correção.

Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015: 13).

Neste contexto, seria necessário que o professor nas suas aulas procurasse colocar em prática atividades criativas que permitissem distinguir “os falsos amigos”, ou seja, as palavras próximas da língua materna e da língua estrangeira e estimular as boas práticas da escrita.

No programa em análise, as atividades de Escrita Criativa surgem associadas às produções de carácter livre como por exemplo

contar um acontecimento real ou imaginário; narrar uma história; escrever mensagens, postais e cartas pessoais, em linguagem familiar, a interlocutores concretos, para estabelecer contactos, cumprimentar, dar os parabéns, dar uma notícia, pedir ou transmitir informações, solicitar favores, agradecer ou apresentar desculpas.

Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015: 69).

No entanto, estas atividades de Escrita Criativa ainda criam obstáculos aos alunos, visto que muitos deles esquecem-se que uma produção livre, para ser eficaz, necessita de ser direcionada no início para que, posteriormente, o aluno tenha a capacidade de redigir autonomamente, na língua estrangeira.

Com efeito, o *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação* salienta que o professor deve favorecer a estruturação da personalidade do aluno através da estimulação contínua ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia. Em consequência, o docente para conseguir desenvolver estas particularidades deve “ter presente a sua diversidade, no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades e estratégias”.²⁴

²³ *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015: 7)*

²⁴ Extraído do *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2015:26)*.

Em suma, conclui-se que “escrever só para aprender a escrever, sem ter em conta a necessidade e o interesse de comunicar, não só é uma atividade desmotivadora, como também distorce o processo de expressão escrita”²⁵. Logo, estas produções de carácter livre são colocadas em prática não só com o intuito de cativar o interesse dos alunos, mas também pretendendo levá-los a refletirem e a perceberem o sentido das suas produções escritas.

2ª Parte - Desenvolvimento da prática letiva do Português como LM e do Espanhol como LE

Capítulo I- Contextualização do estágio Pedagógico

1.1 Objetivo do estágio

O principal objetivo deste estágio pedagógico é fazer-me experienciar o papel de professora, isto é, ganhar hábitos profissionais, ter a possibilidade de aplicar os meus conhecimentos académicos e, no final, encontrar-me orientada para dar início à atividade docente de forma autónoma.

O presente estágio fez com que conseguisse passar os meus conhecimentos teóricos e ganhar capacidade de contactar diretamente com situações inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, o estágio permitiu-me conhecer a realidade do mundo escolar, ganhando competências, atitudes e conhecimentos.

Portanto, considero que o estágio é uma porta para a vida de professor. Aliás, é a passagem da vida de aluno para a vida de professor.

²⁵ Extraído do *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nível de continuação- Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2015).

1.2 Caracterização da escola

O Agrupamento de Escolas do Fundão, que me acolheu como estagiária e me deu a oportunidade de enriquecer o meu percurso académico, integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. Portanto, a Escola João Franco, para além de turmas de primeiro ciclo, funcionam as turmas de 2º e 3º ciclo de ensino básico do 5º ao 9ºano e na Escola Secundária do Fundão, funcionam as turmas dos cursos, de Educação e Formação (CEF), de Educação e Formação Adultos (EFA), Educação Tecnológica (CET), Cursos Profissionais (CP), Científico Humanísticos e Tecnológicos, do ensino secundário.

Na verdade, o Agrupamento de Escolas do Fundão oferece uma enorme diversidade de escolhas, reduzindo, assim, as taxas de abandono escolar. Deste modo, verifica-se que a missão do agrupamento passa então por orientar a sua atividade de uma forma participada e diversificada, centrando-se nos alunos. Portanto, “a recriação de uma identidade, o acolhimento de alunos com perfis diversificados, a configuração e articulação de percursos formativos, o desenvolvimento curricular e de métodos e práticas pedagógicas, desafios de gestão e organizacionais, a prestação de serviços educativos, a avaliação e a gestão da qualidade marcam necessariamente presença vincada no projeto educativo implementado, sob o lema *crescer com valores*”.

Ao longo dos últimos anos, o agrupamento tem vindo a melhorar os seus resultados, tendo alcançado no último ano letivo o primeiro lugar distrital no ranking de escolas referente aos Exames Nacionais do Ensino Secundário.²⁶

1.3 Breve caracterização das Turmas

O estágio profissional decorreu na escola acima referida e tratou-se de um estágio bidisciplinar, integrando as disciplinas de Português e Espanhol. A lecionação foi direcionada no Ensino Básico e Secundário. Passo a caracterizar as turmas que acompanhei na prática pedagógica, de maneira a contextualizar o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo.

No caso da disciplina de Português, no início do ano letivo, em conformidade com a minha colega de estágio e com a nossa Orientadora Maria de Jesus Lopes, decidimos ficar cada uma, com duas das turmas atribuídas à Professora Orientadora. Assim, lecionei algumas aulas no 10ºano e outras no 12º ano. Estas turmas são completamente diferentes, não só pelo facto de

²⁶ Cf. http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/PlanoAccao/25.PDF, Consultado a 14 de abril de 2016

uma ser de ensino regular e a outra de profissional, mas também devido à faixa etária dos discentes.

A turma 10^oCTAV é constituída por 25 alunos de dois cursos científico-humanísticos diferenciados, sendo que 14 são de Artes Visuais e 9 são de Ciências e Tecnologias. Todavia, na turma, existem dois alunos com necessidades educativas, por esta razão não pertencem a nenhum curso. Inicialmente, a turma era pouco trabalhadora e desinteressada, talvez devido aos hábitos do ensino básico. Contudo, esta turma ao longo do ano evoluiu significativamente, pois mudou a sua atitude face ao trabalho que é proposto nas aulas, à realização dos trabalhos de casa, à frequência das aulas de apoio e até ao comportamento na sala de aula, possibilitando uma melhor relação entre professor-aluno. Em resultado, transformou-se numa turma interessada e trabalhadora.

Outra das turmas onde lecionámos a disciplina de Português foi o 12^oAPS/AGR. Esta turma é de ensino profissional dos cursos Artes Gráficas e Apoio Psicossocial, a qual é constituída por 13 alunos, sendo 4 dos alunos de Artes Gráficas e os restantes de Apoio Psicossocial. Pode-se afirmar que é uma turma interessada, trabalhadora e também desafiadora, pois a sua participação ao longo das aulas fez com que todo o trabalho prévio da professora valesse a pena.

Paralelamente à lecionação de Português, também foi realizado o estágio na disciplina de Espanhol, orientado pelo Professor Orientador Ricardo Gaspar. Neste caso, foram-nos atribuídas duas turmas, o 7^oano e o 10^o ano de nível A1 (iniciação).

A turma C do 7^oano era constituída por 19 alunos, dos quais 11 são raparigas e 8 são rapazes. Estes alunos têm cerca de 12-13 anos de idade, logo a preparação das aulas tem de ter esse fator em conta, adaptando os materiais à mentalidade, idade e nível de ensino (A1). A maior parte dos alunos são razoáveis, dado que só existem apenas dois alunos repetentes. No entanto, nesta turma existem casos especiais, visto que há alunos com necessidades educativas, outros com currículo especial individual e um aluno medicado devido ao défice de atenção. É relevante referir que, apesar da existência destes casos especiais, os estudantes colaboram da melhor forma em todas as atividades propostas, para além de revelarem facilidade na aquisição de vocabulário.

Quanto ao 10^oLH/CT1 é constituído por 25 alunos de dois cursos científico-humanísticos distintos (Curso Científico de Humanidades e Curso Ciências e Tecnologias). Esta turma pode-se afirmar que é trabalhadora, motivada, mas que se distrai facilmente, logo necessita da atenção constante da professora, para que a atenção dos alunos não se disperse. Embora tenham, por vezes, comportamentos inadequado, é uma turma que tem boas classificações nesta disciplina.

Capítulo II- O estágio Pedagógico

2.1 Reflexão sobre o estágio pedagógico de Português e de Espanhol

Primeiramente, começo por revelar que o estágio pedagógico de Português e de Espanhol correu notavelmente bem. Após a leção de todas as aulas observadas, considero que todos os comentários feitos pelos orientadores, ao longo do ano letivo, contribuíram imenso para enriquecer o meu papel como professora. Graças a estas críticas verifico que as práticas metodológicas e pedagógicas evoluíram de forma significativa, embora haja pormenores que devem ser limados com a experiência que vou adquirindo no futuro.

Relativamente ao ambiente escolar no Agrupamento Escolas do Fundão, verifico que a comunidade escolar (colegas formandos, assistentes operacionais e técnicos) sempre manteve uma atitude colaboradora connosco, permitindo que houvesse um ambiente harmonioso. Quanto aos alunos, inicialmente não havia grande afinidade, mas ao longo do tempo fui conquistando alguma confiança dos mesmos, permitindo um bom ambiente na sala de aula. Assim, este ambiente escolar motivou-me a participar, não só, na vida letiva, como também na não letiva do centro educativo, disponibilizando-me para as diversas atividades (exposições, concursos, visitas de estudo, palestras, ...), as quais serão relatadas no espaço do relatório dedicado às atividades extracurriculares.

Creio que o nosso núcleo de estágio foi constituído por um bom grupo de trabalho, pois trabalhamos sempre em equipa sob o lema *Um por todos e todos por um*. Com efeito, conseguimos lograr todos os objetivos propostos, derrubando todos os obstáculos que, eventualmente, foram surgindo ao longo do estágio. No decurso do ano, tentámos estar sempre na escola quando possível, bem como nos disponibilizámos para elaborar diversos trabalhos, tais como correção de testes sumativos e de compreensão oral; lançamento de notas finais; orientação de apoios pedagógicos aos alunos, entre outros. Para além de os realizarmos com rigor e dedicação, entregámos sempre no prazo estipulado. Portanto, confirmo que todo o esforço que tivemos valeu a pena.

2.2 O Estágio Pedagógico de Português

Numa das primeiras reuniões do ano letivo, a professora orientadora M^a Jesus Lopes, para além de nos dar a conhecer as turmas que iríamos acompanhar e lecionar ao longo do estágio,

também estipulou a leção de nove aulas observadas. Todavia, surgiu a oportunidade de lecionar dez aulas no total, as quais não foram distribuídas de forma regular, pois, no meu caso, lecionei quatro aulas no primeiro período, três aulas no segundo período e três no terceiro período. Sabendo, da existência das aulas observadas, a orientadora, na primeira semana de aulas de cada período, convocava-nos para uma reunião, na qual negociávamos as possíveis datas das aulas observadas do respetivo período e os conteúdos. Esta organização da professora cativou-me desde logo, porque me permitiu planificar as minhas aulas com antecedência e com todos os cuidados.

Nos próximos subpontos do presente relatório, começarei por apresentar os conteúdos programáticos de cada aula observada, referindo as estratégias utilizadas e a execução das mesmas.

2.2.1 Aulas Observadas

Apresentarei, de seguida, os conteúdos programáticos das Aulas Observadas de Português:

1ª Aula assistida: Módulo 9 - “Poesia Lírica - Fernando Pessoa Ortónimo” - *Ela Canta, pobre ceifeira* (análise do referido poema, temática Dor de pensar; recursos estilístico e a sua expressividade; adjetivo com valor restritivo e não restritivo; tempos verbais: Modo indicativo e Imperativo; classe de palavras e subclasses; campo lexical; texto criativo).

2ª Aula assistida: Unidade 1 - “O nascimento de uma língua e de uma literatura”: “*Como morreu quem nunca ben*” de Paai Soarez de Taveiros (análise da referida cantiga; representação de afetos e emoções: a coita de amor e o elogio cortês; ambiente e personagens intervenientes; caracterização temática e formal; recursos estilísticos e a sua expressividade; expressividade da pontuação; características temáticas e formais das cantigas de amigo das cantigas de amor).

3ª Aula assistida: Módulo 10 - “Textos épicos e textos épico - líricos”: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (contextualização histórico-literária; constituição da matéria épica; visão Global: estrutura externa e interna; mitificação do Herói; os quatro planos viagem, mitologia, História de Portugal e reflexões do poeta).

4ª Aula assistida: Módulo 10 - “Textos épicos e textos épico - líricos”: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (análise da Proposição; estrofe e métrica; recursos estilísticos e a sua expressividade; presente do conjuntivo com valor de imperativo; funções sintáticas: conjunções coordenativas; orações subordinadas).

5ª Aula assistida: Módulo 10 - *Mensagem*, de Fernando Pessoa - *Mostrengo* (análise do referido poema; categorias da Narrativa; caracterização temática e formal; recursos estilísticos e a sua expressividade; verbos do modo conjuntivo; formação de Palavras; texto criativo).

6ª Aula assistida: Módulo 11 - Textos de teatro: *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro (contextualização histórico-literária; dados biográfico do autor; características do texto dramático e do teatro épico; conceito "distanciação"; tempo histórico e tempo da escrita; dicotomia poder/antipoder; dualidade da obra).

7ª Aula assistida: Unidade 4 - A expressão poética dos sentimentos: Poesia lírica de Camões - *Endechas a Bárbara escrava* (análise do referido poema; representação da amada e da natureza; a experiência amorosa; caraterização temática e formal; recursos estilísticos e a sua expressividade; determinante /pronome demonstrativos; deíticos).

8ª Aula assistida - Unidade 4 - A expressão poética dos sentimentos: Poesia lírica de Camões - *Enquanto quis Fortuna que tivesse e Amor é fogo que arde sem se ver* (análise dos referidos poemas; a reflexão sobre a vida pessoal; a experiência amorosa e a reflexão do amor; caraterização temática e formal; recursos estilísticos e a sua expressividade; conjunção subordinativas; conjunção coordenativas; classe de palavras e subclasses; verbos do modo indicativo e conjuntivo).

9ª e 10ª Aulas assistidas: Unidade 3 - Textos de teatro: *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro (contextualização histórico-literária; dados biográfico do autor; características do texto dramático e do teatro épico; conceito "distanciação"; tempo histórico e tempo da escrita; dicotomia poder/anti poder; dualidade da obra).

Estas aulas foram planificadas de acordo com o tempo disponível, recorrendo sempre aos Programas de Português, a outros manuais/ sebentas dos mesmos níveis de ensino, além dos adotados pela professora para o 10º e 12º anos de escolaridade, a fichas de trabalho com adaptações elaboradas por mim da Escola Virtual e de outros manuais.

Dado que os conteúdos do Programa de Português, tanto do ensino regular como do ensino profissional, estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, planifiquei os objetivos das aulas de acordo com as Metas Curriculares, com o tipo de alunos em questão e com o tema da aula. Com este método de planificar os objetivos pretendia melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos em questão, conjugando os diferentes domínios (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática).

2.2.2 Estratégias utilizadas nas Aulas Observadas

Como as aulas não funcionam apenas com a presença dos docentes e dos discentes, tive a preocupação de planificar estratégias metodológicas que estimulassem o pensamento reflexivo e, em simultâneo, cativassem o interesse dos alunos em aprender.

A maioria das estratégias colocadas em prática foram bem-sucedidas, pois na parte inicial de cada aula optei pela estratégia do "Trabalho de Minuto", que tinha como objetivo levar os

alunos a fazerem uma breve revisão da aula anterior, a qual servia de contextualização à presente aula. Em sequência, a fim de motivar o interesse dos discentes nos temas das aulas, selecionei materiais de multimédia atrativos como imagens, músicas, vídeos ou até objetos que permitiam aos alunos refletir sobre a temática da aula.

Todavia, a utilização dos materiais de multimédia não se restringiu às motivações iniciais das aulas, pois procurei lecionar conteúdos mais complexos através de bandas desenhadas e esquemas dinâmicos, de maneira a proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica e lúdica.

Relativamente às atividades de análise dos textos (poemas, cantiga e estâncias e textos complementares), optei sempre pelo método de pergunta-resposta, ou seja, pela interação professora-alunos, que é essencial no processo de aprendizagem, pois permite aos alunos pensar, observar, relacionar, colocar hipóteses, inferir, e chegar autonomamente às respostas corretas.

No momento de verificar os conhecimentos adquiridos sobre os conteúdos lecionados na presente aula, antes de a ultimar, potencieei atividades com a estratégia do trabalho colaborativo em grupos, visto que é uma forma de colocar os alunos um pouco mais à vontade, mas continuando a trabalhar, gerando partilha de ideias e entreajuda. Contudo, também optei pela estratégia de trabalhar de forma individual, de maneira estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. Ao longo das últimas atividades propostas, monitorizei sempre a progressão do trabalho junto dos alunos, porque era uma maneira de os alunos se aperceberem que estavam a ser controlados e de os ajudar e esclarecer alguma dúvida que eventualmente pudesse surgir.

Quanto às atividades finais também tinham um carácter lúdico (escrita criativa ou intertextualidade) não só para cativar os alunos, mas também para os alunos reterem as ideias gerais da aula.

Embora tenha aplicado as distintas estratégias metodológicas em ambas as turmas, adaptei-as ao ritmo e ao nível de aprendizagem dos alunos, visto que o 12º ano não pertence ao ensino regular.

2.2.3 Execução e reflexão sobre as Aulas Observadas

Nesta subsecção apresentarei a forma como executei as minhas aulas.

A **primeira aula observada**, lecionada na turma de 12º ano APS/AGR, centrou-se na temática *Dor de pensar* de Fernando Pessoa Ortónimo. Deste modo, selecionei o poema “*Ela canta, pobre ceifeira*”, da autoria do próprio, a fim de explorar a temática em questão. Como motivação, projetei uma imagem de uma ceifeira, solicitando a leitura da mesma, pretendendo que os alunos refletissem e reconhecessem logo a presença de uma ceifeira no poema a estudar na

presente aula. De seguida, decidi colocar a audição da declamação do poema, para que os alunos conseguissem desvendar o assunto do poema a ser analisado. A análise do poema foi realizada de forma repartida e através do método pergunta-resposta, não só para facilitar a compreensão dos conteúdos do poema, mas também para levar os alunos a chegarem às respostas de forma autónoma. A fim de rematar a análise interna e a melhorar a interpretação do poema, solicitei a divisão em partes lógica. Na fase final da aula, optei por colocar em prática uma atividade mais prática, não só para quebrar a exposição oral, mas também para que os alunos trabalhassem a produção escrita e revelassem os conhecimentos adquiridos sobre o poema abordado na aula. Por fim, selecionei uma atividade de intertextualidade com o poema “*Quase anónima sorrís*” do mesmo autor, de forma a possibilitar um diálogo entre poemas diferentes que compartilham a mesma temática abordada na aula. Com o intuito de sintetizar a matéria da aula e de praticar as boas práticas da escrita de forma lúdica, convidei os alunos a elaborar uma quadra iniciada com o verso “*Quase anónima sorrís*” que retratasse a temática de Fernando Pessoa Ortónimo estudada na presente aula.

Após lecionar esta aula e de ouvir os comentários da professora orientadora, tanto verifico que houve pontos fortes como fracos.

Começando pelos pontos fortes, considero que a minha introdução à temática da aula foi bastante positiva, pois antecipei o conteúdo do poema através de uma imagem e de um áudio, de maneira a despertar o interesse dos alunos no tema da aula. Contudo, o ponto forte mais destacável foi o facto de dominar cientificamente os conteúdos delineados no plano de aula, que permitiu que a análise do poema também fosse considerada um momento positivo da aula. Portanto, ao longo da análise encontro diversos aspetos favoráveis: em primeiro lugar, fiz uma análise repartida, facilitando a compreensão dos alunos ao projetar notas; em segundo lugar, estimorei e reforcei a participação variada dos alunos, integrando os seus contributos e respondendo atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo da parte dos mesmos; em terceiro e último lugar, consegui fazer uma boa interligação ao introduzir um novo conteúdo gramatical (adjetivo restritivo e não restritivo) à medida que explorava o poema. Outro ponto forte, que sobressaiu na minha aula diz respeito à promoção do trabalho colaborativo em grupos equilibrados no momento de verificar a compreensão dos conteúdos abordados na aula, pois assim os alunos puderam entreajudar-se e os que possuíam mais dificuldades tiveram mais confiança naquilo que estavam a fazer. Ao longo da execução das atividades propostas, monitorizei sempre a progressão do trabalho junto dos alunos. Este aspeto também se enquadra nos atos positivos, porque para além dos alunos se aperceberem que estavam a ser controlados, também foi uma maneira de os ajudar e esclarecer alguma dúvida que eventualmente pudesse surgir. Por fim, julgo que a atividade de Escrita Criativa e da intertextualidade também foram positivas, pois ambas permitiram trabalhar diferentes domínios importantes.

Embora as notas projetadas sobre a análise do poema sejam positivas, também tiveram pontos fracos. Não só porque dei liberdade aos alunos para optarem por passá-las ou não, mas também

porque eram um pouco extensas, logo ocuparam muito tempo da aula, fazendo com que se criassem tempos mortos. Outros pontos negativos que encontro na minha primeira aula foi o facto de corrigir os exercícios com os discentes agrupados, por isso distraíram-se mais facilmente e não ter solicitado a leitura das respostas modelo aos alunos, pois eles é que precisam de praticar a leitura. No entanto, na minha opinião, os pontos mais fracos foram o receio de impor disciplina e a ausência de um suporte em papel com os novos conteúdos gramaticais, como se tratava de uma matéria nova que ia sair no teste, deveria ter fornecido material para os alunos a pudessem estudar. Mas, ao aperceber-me desta última falha, mostrei-me disponível para elaborar uma ficha informativa para distribuir na próxima aula.

Em suma, embora tenha sido a primeira aula e a prática pedagógica não tenha sido a melhor, concluo que a aula, no geral, correu bem.

A **segunda aula assistida** foi avaliada no 10ºCTAV, a qual se centrou na análise da cantiga de amor “ *Como morreu quem nunca ben*”, de Paai Soarez de Taveiros e na síntese das cantigas de amigo e de amor da Poesia Trovadoresca. Primeiramente, comecei por questionar os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior de modo a contextualizar a presente aula. Seguidamente, como motivação inicial ao estudo da cantiga de amor “*Como morreu quem nunca ben*” coloquei uma música contemporânea, pretendendo antecipar o tema geral da cantiga de amor e demonstrar que os sentimentos vividos na idade média ainda estão presentes em temas de músicas atuais. A fim de complementar o tema evidenciado na música, solicitei aos discentes a leitura de uma imagem, através da qual identificaram de imediato que o tema da cantiga era a não correspondência amorosa. Em sequência, pedi aos alunos que abrissem o manual e, com o objetivo de criar um momento de leitura dinâmico e interessante, optei por reparti-la entre quatro alunos. O propósito desta atividade era familiarizar os alunos ao assunto tratado na cantiga, para que posteriormente se pudesse avançar para uma análise pormenorizada através do método pergunta-resposta. Nesta análise, optei por me centrar na exploração da primeira estrofe, porque em resultado da descodificação desta, os alunos orientados por algumas perguntas, chegavam automaticamente às conclusões dos conteúdos evidenciados nas restantes estâncias. Com esta análise repartida não só pretendi facilitar os alunos a localizar informação e a compreender o texto como, também, pretendi criar um momento de interação oral na aula, em que os alunos expusessem os seus pontos de vista sobre a temática da cantiga. Com o intuito de rematar a análise interna, solicitei o levantamento das características das cantigas de amor presentes na cantiga analisada, de forma a sintetizar as características deste género. No final da análise da cantiga, pedi aos alunos que, individualmente, realizassem dois exercícios do manual relacionados com a mesma, para que aula não se tornasse demasiado expositiva e se verificasse os conhecimentos adquiridos dos alunos sobre a cantiga abordada na presente aula. Após a correção oral juntamente com os alunos, projetei uma resposta-modelo para cada exercício. Como esta aula rematava o estudo a Poesia Trovadoresca, decidi sintetizar as características das cantigas de amigo e das cantigas de amor com uma ficha de trabalho, na qual os alunos, em grupos de quatro, tinham de preencher um quadro síntese, referindo tanto nas

cantigas de amigo como nas cantigas de amor a origem; o sujeito poético; a caracterização da mulher; a relação amorosa; a relação com a natureza. A correção foi feita de forma oral por parte de alguns porta-vozes aleatoriamente escolhidos e, seguidamente, projetada.

A meu ver, a aula correu bem. No entanto, teve situações mais favoráveis do que outras.

Começando pelas situações mais favoráveis, considero que a minha introdução à temática da aula foi um momento muito positivo, pois antecipei o tema da cantiga com uma música contemporânea, que cativou o interesse dos alunos, ajudando-os a identificar a temática da cantiga. Nesta aula mantive o ponto forte mais destacável da primeira aula, ou seja, também dominava cientificamente os conteúdos delineados no plano de aula. Em resultado, este ponto permitiu que a análise da cantiga também fosse considerada um momento positivo da aula, devido a vários aspetos: em primeiro lugar, tal como na primeira aula, fiz uma análise repartida, facilitando a compreensão dos alunos ao projetar notas, as quais os discentes tiveram de registar no caderno com tempo limitado; em segundo lugar, ao longo da análise da cantiga integrei os contributos dos alunos e respondi atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo da parte dos mesmos; em terceiro e último lugar, descodifiquei de forma adequada o refrão da cantiga, utilizando de forma apropriada o quadro. Nesta aula considerei que, também, foi uma boa estratégia em optar por solicitar a execução de dois exercícios de forma individual, pois foi uma maneira de cada discente revelar os conhecimentos adquiridos sobre a cantiga estudada e, em simultâneo, trabalhar o domínio da expressão escrita. Embora este método de trabalho individual não seja tão dinâmico, verifiquei que também era necessário, pois foi uma forma de estimular a autoestima dos alunos e verificar as dificuldades de cada um. Relativamente à correção dos exercícios, nesta aula já tive a preocupação de solicitar aos alunos a leitura das respostas-modelo, porque de facto é um momento propício à prática da leitura, logo deve ser aproveitado. Outro aspeto bom, que sobressaiu na minha segunda aula, foi despontado na atividade de sintetizar as características das cantigas de amigo e de amor, que permitiu aos alunos reverem e trabalharem as características dos diferentes géneros, através do preenchimento de um quadro. Subjacentes a esta atividade tanto o trabalho colaborativo como o controlo da progressão do trabalho junto dos alunos ao longo da execução da atividade proposta também foram considerados aspetos fortes. Por fim, ainda nesta atividade, superei um ponto fraco da primeira aula observada (correção do exercício com os grupos formados), pois nesta correção já tive a preocupação de impor disciplina na sala de aula, por isso solicitei que todos regressassem ao seu lugar e dei início à correção.

No entanto, algumas situações poderiam ser melhoradas, pois não estimulei e não reforcei a participação variada dos alunos, porque ao saber que esta turma era mais calada que o 12ºano, procurei apenas obter respostas às minhas perguntas, centrando a aula em alguns alunos. Todavia, após a análise da cantiga apercebi-me que devia ter controlado melhor os alunos mais participativos, de maneira a dar oportunidade de participar aos mais tímidos. Assim, na correção das perguntas solicitadas por escrito, tentei remediar o meu erro, procurando dar a palavra aos discentes menos participativos.

Após as duas aulas observadas, verifiquei que algumas atitudes pedagógicas já evoluíram devido aos comentários da primeira aula observada, por isso considero que as observações da orientadora foram críticas construtivas que enriquecem a minha experiência como professora.

A **terceira aula observada** foi avaliada no 12º Profissional. Esta aula encetou o estudo da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões, logo centralizou-se à contextualização histórico-literária e à visão global da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões. A aula foi iniciada com a observação de um barco típico da era dos Descobrimentos, pretendendo que os discentes conseguissem identificar que o barco era típico da época mencionada e, em consequência, assimilassem que *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, era a seguinte obra que íamos estudar. De seguida, distribuí o texto “*Luís de Camões, esse desconhecido*”, de Luís Almeida Martins, o qual foi lido pelos alunos e explorado parágrafo a parágrafo, através do método pergunta-resposta com o objetivo de os alunos reconhecerem os dados biográficos mais revelantes do autor, sublinhando-os e anotando-os na margem da folha. Utilizei o texto anteriormente mencionado, não só para recordar os dados biográficos do autor, mas também para introduzir o contexto histórico de Portugal e o ambiente cultural. Optei por explicar os movimentos (renascentismo, humanismo e classicismo), baseando-me em simples tópicos, com o intuito de cativar a atenção dos alunos e clarificar a compreensão dos mesmos. Como tudo tem um fio condutor, aproveitei um tópico projetado sobre as transformações artística no Renascimento, para levar os alunos a pensar, a observar, a relacionar e a colocar hipóteses sobre o género recuperado da antiguidade. Após as hipóteses dos alunos, selecionei um recurso apelativo e lúdico, a banda de desenhada, a qual deu a conhecer o género de texto que foi recuperado da antiguidade (epopeia) e as suas características clássicas. De maneira a exemplificar este género da antiguidade, decidi solicitar a leitura de um pequeno resumo das obras *Iliada*, *Odisseia* e *Eneida*. Em sequência, mantendo o material didático (BD), revelei como surgiu a epopeia de Luís de Vaz Camões, pretendendo que os discentes subentendessem que a obra *Os Lusíadas* seguia a estrutura da epopeia clássica. Posto isto, como os alunos já conheciam a obra de anos anteriores, decidi projetar, novamente, as características da epopeia clássica, para que os discentes as identificassem na epopeia de Luís Camões. Quando os alunos encontravam algum obstáculo na identificação de alguma característica clássica n’*Os Lusíadas*, auxiliiei-os através de imagens, vídeos e passagens da obra. Portanto, esta atividade teve o propósito de levar os alunos chegarem autonomamente à visão global da obra. Por fim, a aula foi rematada com elaboração de uma ficha trabalho com perguntas de escolha múltipla e de Verdadeiro ou Falso. Com estes exercícios, pretendi verificar que os alunos eram capazes de raciocinar, de forma rápida, sobre os conteúdos lecionados na presente aula.

Confesso que esta aula foi inferior às restantes. No entanto, também teve aspetos positivos bem como negativos.

Começando pelos pontos fortes, considero que a minha motivação inicial, embora tenha sido muito breve, foi positiva, pois antecipei o tema da aula de forma objetiva. Contudo, o ponto forte destacável na minha terceira aula observada foi o facto de haver uma boa articulação

entre os conteúdos, pois a partir da biografia de Luís Camões inseri a contextualização histórico-literária (Renascimento). No seguimento desta defini as epopeias clássicas, em sequência expliquei como surgiu a obra *Os Lusíadas* e por fim desafiei os alunos a identificarem as características das epopeias clássicas na epopeia de Camões. Além desta boa articulação encaro que a utilização de material didático também foi um aspeto muito positivo, visto que utilizei a banda desenhada para lecionar a contextualização histórico-literária e selecionei vídeos para revelar a visão global da obra. Na minha opinião, estes materiais nas aulas de contextualização são muito favoráveis, porque cativam o interesse dos alunos. Nesta aula, consegui recuperar um ponto forte perdido na segunda aula, pois ao longo da aula tive a preocupação de estimular e reforçar a participação variada dos alunos, integrando os seus contributos e respondendo atempadamente e de forma adequada às dúvidas que iam surgindo da parte dos alunos. O último ponto positivo diz respeito à estratégia de utilizar uma ficha de escolha múltipla e de verdadeiro ou falso, que permitiu verificar a compreensão dos conteúdos lecionados na presente aula.

Na minha opinião, nesta aula surgiu um ponto negativo que esteve associado à contextualização histórico-literária, porque o PowerPoint, ao ter vocábulos complexos, dificultou a compreensão dos alunos, visto que se trata de uma turma de ensino profissional.

Em suma, verifico que aulas de contextualização são mais complexas e desmotivadoras tanto para os professores como para os alunos, mas na verdade são necessárias, pois facilitam a compreensão dos conteúdos que se vão lecionando ao longo do módulo. Na minha perspetiva, esta aula foi a que correu pior ao longo do estágio, mas também não correu mal e não me desmotivou. Pelo contrário, ainda me deu mais garra para erguer a cabeça e continuar a dar o meu melhor.

A **quarta aula assistida** foi lecionada no 12º APS/AGR, a qual se centrou na análise da Proposição da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões. A aula começou com uma breve contextualização com a aula anterior e, posteriormente, para antecipar conteúdos da presente aula, projetei um *cartoon* que levou os alunos a reconhecerem que se iria estudar a Proposição da obra *Os Lusíadas*. De seguida, com o intuito de familiarizar os alunos ao assunto tratado na Proposição, procedeu-se à leitura da mesma. Optei por reparti-la entre três alunos, de maneira a proporcionar leitura mais expressiva, dinâmica e interessante. Após os alunos identificarem o assunto da Proposição, iniciou-se a análise interna da mesma através do método pergunta-resposta. Este método não só serviu para facilitar os alunos a localizar informação e a compreender as estâncias como, também, possibilitou criar um momento de interação oral na aula, em que os alunos expuseram os seus pontos de vista sobre o assunto da Proposição. A fim de rematar a análise interna, solicitei a divisão em partes lógicas, pretendendo sintetizar o conteúdo da Proposição. Na fase final da aula, evitando que a aula se tornasse uma aula demasiado expositiva, solicitei a elaboração das perguntas da sebenta referentes à Proposição. Portanto, com estas perguntas pretendi que os alunos praticassem a expressão escrita, revelando os conhecimentos adquiridos sobre a Proposição estudada na presente aula e sobre

alguns conteúdos do funcionamento da língua lecionados desde do início do ano. Quanto ao método de trabalho nos exercícios foram diferentes, pois no Grupo I optei pela estratégia de trabalhar de forma individual e no Grupo II selecionei a estratégia de trabalhar a pares.

Após lecionar esta aula, senti-me mais aliviada, porque verifiquei que superei positivamente a terceira aula. Todavia, sobressaíram pontos fortes e fracos.

Começando pelos pontos fortes, considero que a minha aula teve uma boa introdução, visto que comecei por fazer uma breve síntese dos conteúdos da aula anterior, que estavam interligados à presente. Quanto à motivação inicial também foi positiva, pois usei um *cartoon* para antecipar os conteúdos da presente aula. Verifico que esta estratégia é apreciada pelos alunos, porque mal veem uma imagem ficam impulsivos para a explorarem. Por isso, considero um dos melhores métodos para antecipar os conteúdos da aula, pois os discentes atingem sempre o objetivo programado na motivação inicial. Contudo, o ponto forte mais destacável foi o facto de dominar cientificamente os conteúdos delineados no plano de aula, que permitiu que a análise da Proposição também fosse considerada um momento positivo da aula. No entanto, nesta aula optei por um método distinto de análise repartida, ou seja, coloquei em prática o método de pergunta-resposta sem qualquer suporte digital. De facto, na minha opinião, este método superou o método de análise com suporte digital, porque para além de os alunos terem compreendido bem o conteúdo das estrofes, a análise tornou-se muito mais ativa e dinâmica com o contributo da participação variada dos alunos e já não houve momentos mortos, os quais eram criados pelo facto de os discentes quererem registar no caderno o que se projetava no quadro. Outro ponto positivo, que preservei ao longo das quatro aulas, foi verificar os conhecimentos adquiridos sobre os conteúdos lecionados na presente aula antes de a ultimar. Portanto, distribuí uma ficha de trabalho. Quanto aos métodos de trabalho aplicados nos exercícios foram diferentes, mas ambos positivos: no Grupo I optei pela estratégia de trabalhar de forma individual, de maneira estimular a autoestima do aluno; no Grupo II, como se tratava de conteúdos gramaticais lecionados em aulas anteriores, selecionei a estratégia de trabalhar a pares, tendo como objetivo colocar os alunos mais confiantes e promover a entreaajuda dos colegas. Tal como nas aulas anteriores, no momento dos alunos elaborarem as atividades propostas, monitorizei sempre a progressão do trabalho junto dos alunos, esclarecendo algumas dúvidas que iam surgindo. Por fim, considero que a distribuição de uma ficha informativa das Figuras de Estilo no final da aula foi uma iniciativa positiva, porque como lecionei figuras de estilo novas era importante fornecer um material aos discentes, que lhes pudesse facilitar o estudo em casa.

Como nenhuma aula é perfeita, surgiram alguns pormenores menos positivos aliados à ficha de trabalho, pois atribuí pouco tempo à correção das perguntas de compreensão referentes à Proposição, ou seja, podia ter confrontado mais as respostas dos alunos e não avançar logo para a leitura das respostas modelo.

Em suma, a aula correu muito bem e deu-me a entender o que nem todos os momentos das aulas necessitam de recursos didático, pois a interação do professor-aluno também é um

método de trabalho muito bom que ajuda os alunos na sua aprendizagem. Na minha opinião, até considero que ao libertámo-nos dos recursos didáticos temos outra garra durante a aula, porque não estamos pendentes de uma apresentação.

A **quinta aula observada**, avaliada no 12º Profissional, preencheu dois blocos de noventa minutos seguidos, tratando-se de uma turma de ensino profissional, a professora tem a vantagem de repor aulas, dando duas aulas seguidas. A matéria lecionada tratava a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, mais concretamente a análise do poema “*Mostrengo*”. Como motivação inicial utilizei a música *Homem do leme*, de Xutos e Pontapés, pretendendo não só criar expectativas da aula como também levar os alunos a reconhecer o tema do poema a analisar na presente aula. Depois de desvendada a temática da aula, em vez de lerem o poema, resolvi optar pela recitação do poema para que os alunos entendessem o sentido das estrofes, numa primeira impressão. À medida que ouviam, pedi-lhes que acompanhassem a recitação através das suas sebatas. Finda a audição, procedeu-se à análise das estâncias através do método pergunta-resposta. Seguidamente, realizei a análise da estrutura externa, pretendendo que os alunos fortalecessem os conhecimentos adquiridos nas análises feitas em aulas anteriores. No final da análise do poema, pedi aos alunos que realizassem dois exercícios, da sebenta, relacionados com o mesmo. Com estes exercícios quebrei a monotonia da aula, para além de verificar os conhecimentos adquiridos sobre o poema estudado na presente aula. Depois da correção dos exercícios, coloquei em prática uma atividade de intertextualidade com episódio *O Adamastor* da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões. A intertextualidade foi feita através de uma breve análise de algumas estâncias do episódio mencionado anteriormente, pretendendo que os alunos encontrassem referências do poema “*Mostrengo*” no episódio “*O Adamastor*”. Assim, a leitura dos alunos ficou enriquecida, possibilitando um diálogo entre poemas diferentes que compartilhavam a mesma temática abordada na aula. Para rematar a tarde dedicada simplesmente à disciplina de português, propus aos alunos uma atividade de Escrita Criativa, na qual cada par teria de imaginar que era o homem do leme, na atualidade, tendo de enfrentar um obstáculo tal como ele. Após as redações dos alunos, procedeu-se à leitura expressiva dos poemas construídos pelos alunos, com o objetivo de estimular a leitura, partilhando a criatividade com a turma e criando um momento lúdico na aula.

Na minha opinião a aula correu muito bem, pois a introdução à temática da aula foi bastante positiva, visto que antecipei o conteúdo do poema através de uma música atual, que despertou significativamente o interesse dos alunos no tema da aula. Ao longo da análise surgem diversos aspetos positivos: em primeiro lugar, consegui fazer uma boa interligação ao introduzir um novo conteúdo gramatical (Processo de Formação de Palavras) através do título do poema; em segundo lugar, fiz uma boa análise repartida através do método pergunta-resposta, facilitando a compreensão dos alunos; em terceiro lugar e último lugar, estimei e reforcei a participação variada dos alunos, integrando os seus contributos e respondendo atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo da parte dos discentes. Outro ponto forte, que sobressaiu na minha aula diz respeito à promoção do trabalho colaborativo em grupos

equilibrados no momento de verificar a compreensão dos conteúdos abordados na aula, pois assim os alunos puderam entreajudar-se e os que possuíam mais dificuldades tiveram mais confiança naquilo que estavam a fazer. Por fim, julgo que a atividade de Intertextualidade e da Escrita Criativa também foram positivas, pois ambas trabalhavam diferentes domínios importantes. A primeira atividade não só estimulou a leitura como também trabalhou a expressão oral, visto que os alunos ao terem de encontrar semelhanças e diferenças entre o *Mostrengo* e *O Adamastor* possibilitou-se um momento de diálogo entre os discentes sobre a temática compartilhada nos poemas. Já a segunda trabalhou a expressão escrita de forma criativa e proporcionou momento descontraído e interessante na aula.

Considero que o meu único erro foi o facto de passar à análise do poema sem corrigir a letra da música. Embora me tenha apercebido e tenha corrigido de imediato.

Em suma, apesar de ter surgido o ponto negativo referido anteriormente, o qual eu julgue que ocorreu devido ao meu entusiasmo, considero que esta aula foi umas das que se destacou ao longo do estágio, pois os alunos alcançaram todos os objetivos que estavam programados no plano de aula de forma dinâmica.

A **sexta aula assistida** foi, novamente, lecionada na turma de ensino profissionalizante, a qual se centrou na contextualização histórico-literária e na visão global da obra *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro. Primeiramente, fiz uma breve revisão da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago. Depois, de maneira a introduzir a obra *Felizmente há luar!*, coloquei em prática uma chuva de ideias como motivação inicial, pretendendo anteciper as ideias chaves da obra. Seguidamente, explorei a ilustração da capa, para que os alunos reconhecessem a simbologia do título. Em sequência, com o intuito de dar a conhecer alguns dados biográficos de Luís Sttau Monteiro coloquei um áudio biográfico, a partir do qual os alunos tiveram de resolver uma ficha de compreensão oral com questões de verdadeiro ou falso, justificando as falsas. Optei pelo áudio biográfico para captar mais a atenção dos alunos. No entanto, também aproveitei esta atividade para avaliar a compreensão oral dos alunos, visto que cada módulo tem uma percentagem da avaliação destinada ao domínio da compreensão oral. Quanto ao método de trabalho, em primeiro lugar, deixei que os alunos vissem as questões, pois assim já sabem as informações que devem captar na audição; em segundo lugar, permiti que tomassem notas. No entanto, não as puderam consultar no momento da resolução das questões. Como se tratava de um teste de compreensão oral não pude corrigi-lo oralmente, assim optei por projetar alguns dados biográficos mais revelantes do autor. Neste contexto, através de uma tópicos do PowerPoint, levei os alunos a reconhecerem a tipologia da obra em questão. Depois das diversas sugestões dos alunos, distribuí uma ficha de trabalho com um pequeno excerto da obra e algumas questões. Optei lecionar as características através de um pequeno excerto da obra com o objetivo de facilitar a identificação das distintas características e captar mais a atenção dos alunos. Findada a resolução da ficha, questionei se todas as obras dramáticas eram representadas da mesma forma, de maneira a que os alunos reconhecessem que dentro das obras dramáticas existem diversas formas (comédia, tragédia, drama, teatro

moderno e teatro épico). Para uma melhor compreensão das características do teatro épico, distribuí um texto sobre o teatro épico. Após a leitura, o texto foi analisado através do método pergunta-resposta. Selecionei esta estratégia, porque considero que resulta numa orientação agradável ao longo da aprendizagem dos alunos e é mais uma estratégia para estimular a interpretação dos alunos. Seguidamente, os alunos com base nas características do teatro épico reconheceram a presença de dois tempos na obra de Luís de Sttau Monteiro. Nesta fase da aula, selecionei dois vídeos, um referente ao tempo da escrita e outro alusivo ao tempo da história, evitando que a aula se tornasse demasiado expositiva. Portanto, com estes vídeos e com o preenchimento do quadro pretendi que os alunos interpretassem o paralelismo entre os dois tempos. Posteriormente, procedeu-se à correção de forma oral, de maneira a que os alunos verificassem o paralelismo entre o tempo da escrita e da história. Em continuação, após os discentes verificarem a existência de dois grupos dicotómicos (poder e anti poder) em ambas as épocas, adiantei que os grupos dicotómicos oferecem um carácter dual à obra. Deste modo, com o objetivo de levar os alunos a raciocinar e a retirar conclusões sobre a dualidade da obra, optei novamente por colocar um vídeo para captar a atenção dos alunos, pois o final da aula e perto da hora de almoço, os alunos já estão inquietos. Quanto ao método de trabalho, selecionei o trabalho individual, visto que o exercício deverá ser feito ao longo da visualização do vídeo, logo exige silêncio e concentração. Rematei a aula com um momento de intertextualidade com a música *Os Vampiros*, de Zeca Afonso. O propósito desta atividade era que os alunos encontrassem referências da obra *Felizmente há luar!* na música *Os Vampiros*, de Zeca Afonso. Assim, a compreensão dos alunos ficou enriquecida, possibilitando um diálogo entre géneros textuais diferentes que compartilham a mesma temática abordada na aula.

Confesso que esta aula foi a mais desafiadora de todas, mas também a que correu melhor, daí ser convidada a lecioná-la no 12º ano de ensino regular. No entanto, também teve aspetos positivos bem como negativos.

Começando pelos aspetos positivos, considero que a minha introdução à temática da aula foi positiva, pois antecipei a temática da obra através de uma chuva de ideias do título e da leitura de imagem da capa da respetiva obra. Outro ponto forte destacável na minha sexta aula observada foi o facto de haver uma boa articulação entre os conteúdos, pois houve sempre um fio condutor. Na minha opinião, estes materiais didáticos nas aulas de contextualização são muito favoráveis, porque cativam o interesse dos alunos e não as torna tão maçadoras. Ao longo desta aula, tive a preocupação de estimular e reforçar a participação variada dos alunos, integrando os seus contributos e respondendo atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo da parte dos alunos. O último ponto positivo diz respeito à estratégia de utilizar um áudio biográfico do autor em questão para avaliar a compreensão oral do módulo 11, pois logrou dois objetivos em simultâneo, ou seja, deu a conhecer os aspetos biográficos do autor de forma dinâmica e avaliou a compreensão oral do presente módulo.

Nesta aula cometi uma falha logo na motivação inicial, pois após a leitura de imagem da capa do livro não referi o tema geral da obra. Se, eventualmente, o tivesse feito, os alunos

compreenderiam melhor o conceito de distanciamento quando lecionei as características do teatro épico.

Em suma, verifico que já tenho outra opinião das aulas de contextualização. Já me apercebi que este tipo de aulas só são desmotivadoras se o professor quiser, porque se procurarmos colocar os alunos a trabalhar em todos os momentos da aula, facilita a compreensão dos alunos e a aula fica com um ambiente mais ativo e dinâmico. Na minha perspetiva, foi uma das aulas que correu melhor, pois superei as minhas expectativas. No entanto, este bom sucesso não foi só devido ao domínio científico, mas também devido às observações da orientadora na primeira aula observada, que me fizeram pensar e planear estratégias diferentes que colmatassem os pontos negativos evidenciados na aula de contextualização no período passado.

A **sétima aula observada** foi avaliada na turma CTAV do 10ºano. A matéria lecionada tratava a poesia lírica camoniana (medida velha), mais concretamente a análise do poema “*Endechas a Barbara escrava*”. A aula começou com uma breve contextualização com a aula anterior e, posteriormente, procedeu-se à leitura de três poemas. Esta atividade para além de dar a conhecer, aos alunos, como Camões era visto pelos outros poetas, também adiantou o tema da lírica camoniana que iria ser abordado na presente aula. Antes da análise, para que os alunos pudessem sentir-se motivados e começassem a desvendar o assunto das estâncias em análise, solicitei a leitura de uma imagem. De seguida, optei por colocar a recitação do poema para que os alunos entendessem o sentido das estrofes numa primeira impressão. À medida que ouviam, pedi-lhes que acompanhassem a recitação através do manual. Finda a audição, em conjunto com os discentes, procedeu-se a uma análise mais pormenorizada do poema, através do método pergunta-resposta. Como os alunos já estavam inteirados do assunto do poema, para rematar a análise do poema solicitei a elaboração, por escrito e individualmente, de um exercício, a fim de verificar se os alunos compreenderam o conteúdo das estrofes trabalhadas. Após a correção oral em conjunto com os alunos, projetei uma resposta-modelo. Antes de findar a aula, marquei trabalho de casa, pois considero que os alunos devem continuar o trabalho da disciplina em casa, não só para criar hábitos de estudo, mas também para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o poema estudado na presente aula.

Após lecionar esta aula, tendo em conta as críticas construtivas da professora orientadora, verifico que a minha aula teve pontos fortes e outros que devem ser limados com experiência.

Começando pelos pontos fortes, considero que o início da aula foi um momento muito positivo, pois revi alguns dados biográficos de Luís Camões lecionados na aula anterior e antecipei um tema da poesia lírica do poeta, através de três poemas. Posto isto, fiz uma boa antecipação do assunto do poema através da leitura de uma imagem. Outro ponto revelante, nesta aula, foi o facto de captar a atenção dos alunos ao colocar o poema “*Endechas a Bárbara escrava*” cantado por Zeca Afonso. Nesta aula mantive o ponto forte mais destacável das restantes, ou seja, também dominava cientificamente os conteúdos delineados no plano de aula. Em consequência, este ponto permitiu que a análise do poema também fosse considerada um momento positivo da aula, devido a vários aspetos: em primeiro lugar, tal como na quinta aula,

fiz uma análise repartida através do método pergunta-resposta, levando os alunos a pensarem, a refletirem e a interpretarem o conteúdo do poema; em segundo lugar, ao longo da análise do poema integrei sempre os contributos dos alunos e respondi atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo da parte dos mesmos. Em termos pedagógicos superei um ponto negativo que, no período passado, surgiu somente nesta turma, pois embora os alunos não fossem muito participativos, reforcei a participação variada dos alunos, não procurando apenas obter respostas às minhas perguntas, ou seja, não centrei a aula em alguns alunos.

Nesta aula, surgiu um aspeto menos bom associado ao momento da análise do poema. Apesar de ter explicado bem os deíticos, devia ter feito uma explicação mais pormenorizada no quadro, pois uma boa explicação oral não chegou para o conteúdo gramatical ser interiorizado.

Em suma, a aula correu bem, mas não correu como eu esperava, podia ter sido melhor não por falta de trabalho e empenho, mas por falta de experiência. Se a tivesse teria noção como lidar com imprevisto que surgiu na explicação dos deíticos, pois já que os alunos não os conheciam não devia ter avançado na matéria sem o conteúdo gramatical estar esquematizado no quadro.

A **oitava aula assistida**, lecionada no 10ºCTAV, centrou-se novamente na poesia lírica camoniana, nomeadamente na análise de dois poemas pertencentes à medida nova. Primeiramente, fiz uma breve revisão da aula anterior, lembrando os alunos dos conteúdos que foram estudados nas aulas anteriores. Depois, como motivação inicial utilizei a música *O amor é mágico*, de Expensive Soul, pretendendo não só criar expectativas da aula como também permitir chegar ao assunto dos poemas analisados na presente aula. Antes da análise do poema "*Enquanto quis Fortuna que tivesse*", solicitei a leitura expressiva do mesmo, para que os alunos comesçassem a desvendar o assunto das estrofes em análise. Com o objetivo de criar um momento de leitura dinâmica e interessante, optei por reparti-la entre quatro alunos. Depois da leitura, iniciei a análise do primeiro poema através do método pergunta-resposta, de forma a fazer os alunos refletir e a chegarem às respostas de forma autónoma. Seguidamente, pedi a resolução, por escrito, de uma pergunta. Portanto, com este exercício prático quebrei a monotonia da aula e verifiquei os conhecimentos adquiridos sobre o poema estudado na presente aula. A fim de rematar a análise e de melhorar a interpretação do poema, em conjunto com os alunos, fez-se a divisão do poema em partes lógicas. De seguida, com o intuito de introduzir o segundo poema, "*Amor é fogo que arde sem se ver*", projetei no quadro o início do primeiro verso ("Amor é ...") e coloquei em prática uma chuva de ideias resultou numa descoberta prévia do assunto do poema com opiniões diversas e interessantes por parte dos alunos. Posto isto, pedi aos discentes que abrissem o manual para que pudessem acompanhar a música "*Amor é fogo que arde sem se ver*", de Luís Represas com atenção e tomar notas. Optei pela canção do poema, para evitar que os alunos se aborrecessem, visto que já tinham explorado um poema. Identificado o assunto do último poema, em conjunto com os discentes, fiz, oralmente, uma análise mais pormenorizada do poema, através do método pergunta-resposta. Findada a análise internado poema, coloquei em prática uma atividade de Escrita Criativa. Esta atividade teve como objetivo colocar os alunos um pouco mais à vontade, mas

sem deixarem de trabalhar, visto que praticaram a escrita de forma lúdica. Assim, solicitei aos alunos que fizessem um verso, utilizando uma metáfora, o qual surgisse uma definição de amor, seguindo o modelo do último poema analisado. Seguidamente, procedeu-se à leitura expressiva do poema coletivo construído pelos alunos, com o objetivo de estimular a leitura, partilhando a criatividade com a turma e criando um momento divertido na aula. Por fim, marquei o trabalho de casa para criar hábitos de estudo e verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o poema estudado na presente aula.

Nesta aula, tal como nas anteriores, entre diversos momentos positivos ergueram-se alguns pormenores a corrigir.

Começando pelos momentos positivos, considero que a minha introdução à temática da aula foi um momento muito positivo, pois ao utilizar uma música comercial da atualidade, prendi de imediato o interesse dos alunos na aula e antecipei o tema dos poemas a analisar na presente aula. Tal como nas aulas anteriores, incentivei a reflexão e a interpretação dos alunos ao analisar os poemas através do método pergunta-resposta, promovendo uma participação variada, integrando os contributos dos alunos. Outro ponto destacável na minha aula foi a forma como articulei o início do estudo do segundo poema com o anterior, pois os alunos, ao terem em consideração o conteúdo do primeiro poema, corresponderam logo à chuva de ideias executada sobre o verso inicial do segundo poema, identificando de imediato o assunto do mesmo. Aliado ao estudo do segundo poema surge outro momento significativo na minha aula, pois como os alunos já tinham analisado um poema, optei por utilizar um recurso didático que despertasse o interesse e participação do aluno, a música *“Amor é fogo que arde sem se ver”*, de Luís Represas. Considerei que era necessário quebrar a monotonia da aula, porque como os alunos já tinham analisado um poema, necessitavam de um momento mais descontraído que os impedisse de desmotivar. Outro ponto positivo diz respeito à atividade de escrita criativa, a qual potenciou a prática da escrita de forma lúdica. Como é importante mobilizar diferentes competências (ler, ouvir, analisar, relacionar, medir...), achei pertinente fazer a leitura expressiva do poema criativo coletivo, que potenciou um momento muito agradável na sala de aula. O último ponto positivo diz respeito ao trabalho de casa, a prática desta tarefa assegura que cada aluno possa consolidar, refletir sobre o que aprendeu e ajuda a promover bons métodos de estudo e trabalho autónomo. No entanto, também é necessário ter em conta que os TPC não deverão ser muito extensos para que os alunos não os encarem aborrecidamente ou que nem sequer os realizem.

Contudo, na minha opinião, a prestação da turma influenciou a minha, pois fiquei mais tensa pelo facto dos alunos terem dificuldades em responder às questões colocadas. Assim, fiquei insatisfeita com a minha prestação, pois devia ter agido de forma natural como habitualmente, não transparecendo que estava chateada com as dificuldades. Em consequência deste ambiente, surgiu um ponto negativo na análise do primeiro poema, pois inseri dois verbos no modo incorreto.

Em suma, verifico que a aula correu bem, mas podia ter sido melhor não por falta de trabalho e empenho, mas por falta de experiência, pois se tivesse a destreza em agir com alunos não participativos, talvez corresse melhor.

Na nona e décima aula observada, tive o privilégio de lecionar a contextualização histórico-literária e a visão global da obra *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro nas turmas CSE e LH do 12º ano de ensino regular. Embora tenha empregado as estratégias utilizadas no ensino profissional, tive a preocupação de adaptar os materiais ao manual dos alunos e ao nível de exigência dos mesmos.

Após lecionar estas duas aulas e ouvindo os comentários da professora orientadora, verifico que correram muito bem. No entanto, houve aspetos que se destacaram mais do que outros.

Na minha opinião, a introdução à temática da aula foi positiva e superior à da sexta aula observada, pois ao explorar melhor a ilustração da capa da respetiva obra, os alunos reconheceram o tema geral da obra e interpretaram melhor os conteúdos lecionados posteriormente. Deste modo, colmatei o ponto negativo evidenciado na aula do 12º profissional. Outro ponto forte destacável, que mantive da sexta aula assistida, foi o facto de fazer uma boa articulação entre os conteúdos, pois a partir de uma questão da ficha de compreensão oral sobre a biografia de Luís de Sttau Monteiro, lecionei as características do texto dramático através de um excerto da obra *Felizmente há luar!*, em consequência introduzi as características do teatro épico, baseando-me num pequeno texto do manual. No seguimento das características do teatro épico, lecionei o paralelismo do tempo da escrita e da história, recorrendo à visualização de vídeos e ao preenchimento de tabelas. Como já referi na reflexão da sexta aula observada, considero que estes materiais didáticos são fulcrais nas aulas de contextualização, porque captam o interesse dos alunos e não lhes oferece um carácter tão expositivo. Embora não conhecesse os alunos, tive a preocupação de estimular e reforçar a participação variada dos mesmos, integrando os seus contributos e respondendo atempadamente e de forma adequadas às dúvidas que iam surgindo. O outro momento favorável nas duas aulas diz respeito à estratégia aplicada na correção da ficha de compreensão oral referente ao vídeo biográfico do autor, pois para além de corrigir as afirmações falsas, também projetei tópicos biográficos revelantes que permitiram complementar as afirmações da ficha. Estes alunos já puderam elaborar a ficha à medida que viam o vídeo, porque não se tratava de uma compreensão oral avaliada, daí ser logo corrigida juntamente com os alunos. O último ponto positivo está aliado a um imprevisto que ocorreu no momento de abordar o paralelismo entre o tempo da escrita e o tempo da ação. Como os vídeos não davam, explorarei oralmente a tabela do tempo da ação, enquanto o vídeo referente ao tempo da escrita carregava. Assim, contornei o obstáculo com a maior naturalidade, atingindo igualmente o objetivo do exercício.

A estratégia que usei para lecionar as características do teatro épico poderia ter sido melhorada. Apesar de ter feito uma boa explicação, penso que demorei um pouco, principalmente na turma LH.

Em suma, verifico que os alunos participativos são um incentivo para nós como professoras, pois embora tenha planejado a aula de forma igual para as duas turmas do ensino regular, a turma CSE cativou-me mais pelo facto haver mais colaboração da parte dos alunos, tornando a aula e a minha postura mais dinâmica. Como a turma LH não era tao participativa, a aula já não teve tanto ritmo como na turma anteriormente mencionada. Assim, através desta experiência posso afirmar que é verdade que os professores fazem as turmas, mas não é menos verdade que as turmas fazem o professor.

Por fim, selecionei três das minhas dez aulas observadas para colocar em anexo: a quinta aula (anexo 1), a sexta (anexo 2) e a oitava (anexo 3).

2.2.4 Atividades de Escrita Criativa desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Português

Segundo Bach (cit. por Silva, 2013:45) a partir do momento em que “os alunos começam a criar, ser-lhes-á possível adaptar-se ao contexto e transpor para as suas criações o máximo de referentes”. Deste modo, após a análise do Programa do ensino Básico e do ensino Secundário, considerei pertinente testar a possibilidade de adequar as atividades de Escrita Criativa ao Programa de Português.

De facto, nos momentos em que propus as atividades de Escrita Criativa, constatei que todas as atividades criativas foram pertinentes, pois deram-me a possibilidade de conhecer as diversas posições dos alunos em relação à realidade. Portanto, logrei o meu objetivo principal que consistia em inserir a Escrita Criativa nas aulas de Português e praticar a Expressão Escrita, desenvolvendo o espírito criativo dos alunos na produção textual.

Na primeira aula observada, realizou-se a primeira atividade de Escrita Criativa no 12ºAPS/AGR. Esta atividade estava subordinada ao Módulo 9 - Poesia Lírica - Fernando Pessoa Ortónimo, por isso o objetivo principal era sintetizar a temática “dor de pensar” trabalhada anteriormente através da análise do poema *Ela Canta, pobre ceifeira*. Assim, solicitei aos alunos que usassem a sua imaginação e criassem uma quadra iniciada com o verso “Quase anónima sorris” e retratasse a temática de Fernando Pessoa Ortónimo estudada na presente aula (anexo 4). Considero que foi uma atividade pertinente, pois através das reações dos alunos perante um trabalho criativo, verifiquei que a atividade foi enriquecedora em todos os sentidos, ou seja, não só sintetizou a temática de Fernando Pessoa, como também permitiu verificar algumas lacunas na escrita, nomeadamente erros ortográficos e de pontuação.

Ainda no 12º APS/AGR, na quinta aula observada, elaborou-se uma atividade criativa subordinada ao tema do poema *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa. A atividade foi realizada a pares, os quais tiveram de redigir uma estrofe de 9 versos, imaginando que eram o homem do leme, na atualidade, tendo de enfrentar um obstáculo tal como ele (anexo 5). A tarefa criativa

foi bastante positiva. Constatou-se uma evolução significativa ao nível da criatividade, pois as produções dos alunos continham maior expressividade criativa do que a anterior. No entanto, as dificuldades em pontuar permanecem e ainda se verificou que os alunos aplicam a linguagem oral num texto escrito.

No 10ºCTAV, embora tenha lecionado três aulas observadas ao longo do estágio, só foi possível realizar uma atividade de Escrita Criativa, na oitava aula observada. Estas atividades foram escassas nesta turma, porque era necessário cumprir o programa extenso, focando-se assim na exploração minuciosa da Educação Literária e da Gramática. Relativamente à proposta de Escrita Criativa, considero que foi motivadora, pois como a aula, através da análise de poemas, abordou a temática “o amor” da lírica camoniana, convidei os alunos a elaborarem, no cartão distribuído, um verso, utilizando uma metáfora, que sugerisse uma definição de amor (anexo 6). Embora inicialmente houvesse algumas dificuldades em criar o verso, o resultado final foi muito positivo, visto que os distintos versos formaram um curioso poema criativo. Embora, na atividade de Escrita Criativa não houvesse muitas lacunas, há que salientar que a capacidade de produção escrita apresentava muitas falhas, pois através dos testes sumativos foi visível a fraca coesão das estruturas frásicas e a presença de erros ortográficos.

Em suma, as pequenas amostras recolhidas possibilitaram verificar que os alunos possuem espírito crítico. Todavia, seria importante criar mais momentos de Escrita Criativa para se colmatar as lacunas na produção escrita e potenciar a criatividade que é fulcral para “a perceção da literatura, dos conhecimentos gramaticais e - mais importante - do mundo onde os estudantes estão inseridos” (Silva, 2013:49).

2.3 Estágio Pedagógico de Espanhol

Na abertura do ano letivo, numa das primeiras reuniões, o professor orientador Ricardo Gaspar, também nos deu a conhecer as turmas que iríamos acompanhar e lecionar ao longo do estágio. Todas as turmas eram de nível de iniciação, mas eram bem diferenciadas, dado que uma era do Ensino Básico (7ºC) e a outra era do ensino Secundário (10ºLH/CT1). Nesta primeira reunião, o orientador estabeleceu a lecionação de nove aulas observadas, as quais foram subdivididas pelos três períodos. Contudo, alertou que poderia surgir a oportunidade de lecionarmos mais aulas ao longo dos períodos, dependendo da disponibilidade. Como de facto, acabámos por lecionar uma unidade autonomamente sem a presença do professor orientador. Considero que esta oportunidade foi uma mais-valia para nós, pois possibilitou-nos ganhar alguma confiança com os discentes e isso facilitou-nos imenso o trabalho na hora de lecionar. Deste modo, penso que esta oportunidade foi bastante vantajosa no estágio pedagógico de espanhol, porque nos fez sentir responsáveis e autónomas, gerindo bem a aula tanto a nível de conteúdos como disciplinar.

Relativamente à programação das aulas observadas, o professor orientador, adotou o mesmo método de trabalho da orientadora de português, ou seja, na primeira semana de aulas de cada período, convocava-nos para uma reunião, onde ajustávamos as possíveis datas das aulas observadas do respetivo período e os conteúdos a lecionar.

Quanto às avaliações que empreguei ao longo das minhas aulas observadas foram a avaliação de observação direta e a avaliação formativa, a qual incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas²⁷. Neste sentido, conforme a participação dos alunos e dos trabalhos feitos na sala de aula, dava-lhes o feedback da sua aprendizagem, fornecendo-lhes informações, nas quais eles podiam repensar e, em consequência ultrapassar ou melhorar as suas dificuldades, obtendo mais êxito. Deste modo, penso que os processos de formação se adequaram às características dos alunos, pois tive a preocupação de adaptar o ensino aos níveis de aprendizagem dos alunos.

Nas próximas subsecções do presente relatório, começarei por apresentar os conteúdos programáticos de cada aula observada, relatando as estratégias utilizadas e a execução das mesmas.

2.3.1 Aulas Observadas

Apresentarei, de seguida, os conteúdos programáticos subdivididos por Aulas Observadas:

1ª Aula Observada: Unidade didática: *Conocerse* - La descripción física (estudio del referido tema - características físicas; presente de indicativo de los verbos *ser*, *tener* y *llevar*; grados comparativos de los adjetivos; personajes famosos do mundo hispano - Leticia Ortiz y Penélope Cruz).

2ª Aula Observada: Unidade didática: *¿Cómo eres?* - La familia (estudio del referido tema - familia y relaciones de parentesco; adjetivos y los pronombres posesivos; familia real española).

3ª Aula Observada: Unidade didática: *¿Cómo eres?* - La familia (continuación estudio del referido tema - familia y relaciones de parentesco; adjetivos y los pronombres posesivos; tipos de familia; los apellidos).

4ª Aula Observada: Unidade didática: “*Conocerse* - La rutina diaria” (estudio do referido tema - ações habituais/atividades quotidianas; presente do indicativo; verbos pronominais; marcadores de frequência; modos de vida de Espanha (horarios e costumes)).

5ª Aula Observada: Unidade didática: “*Consumo* - La ropa” (estudio do referido tema - a roupa: nomes de peças de roupa e características; pretérito imperfeito de cortesia (quería);

²⁷Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf consultado a 18 de maio de 2016

demonstrativos; números cardinais a partir de 101; lojas e produtos; preços e modalidades de pagamento).

6ª Aula Observada: Unidade didática: “*Cuidados corporales/Salud* - Las partes del cuerpo humano, enfermedades y síntomas” (estudo do referido tema - partes do corpo, doenças e tratamentos; presente do indicativo dos verbos “*doler*”, “*tener*” y “*estar*”; perífrases de obrigação e de conselho; cartão de saúde).

7ª Aula Observada: Unidade didática: “*Servicios* - Los lugares públicos y los medios de transporte” (estudo do referido tema- lugares públicos e meios de transporte; preposições de lugar; expressões de direção; lugares turísticos da cidade de Barcelona).

8ª Aula Observada: Unidade didática: “*Yo en el Mundo - La Casa*” (estudo do referido tema- tipos de vivenda, partes da casa, objetos e mobiliário; expressões de existência).

9ª Aula Observada: Unidade didática: “*Dime lo que comes- La comida*” (estudo do referido tema - alimentos; expressões de gosto e preferência; pratos típicos espanhóis).

Tal como as aulas de português, as de espanhol foram planificadas de acordo com o tempo disponível, recorrendo sempre ao Programa de Espanhol do Ensino Básico e Secundário - 7º e 10º ano de escolaridade, a outros manuais, dos mesmos níveis de ensino, além dos adotados pelo professor para o 7º e 10º anos de escolaridade, a página web *Escola Virtual* e a uma plataforma musical (youtube).

Como os conteúdos do Programa de Espanhol do Ensino Básico e Secundário estão profundamente articulados com os descritores de desempenho, planifiquei os objetivos dos planos de aula de acordo com os princípios Quadro Europeu Comum de Referência (MECR)²⁸. Com este método de planificar os objetivos pretendi melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos em questão, conjugando os diferentes domínios (Expressão Oral e Escrita; Compreensão Oral e Escrita).

Dado que o objetivo da aprendizagem de qualquer língua é tornar o seu aprendiz competente quer no domínio escrito, quer no domínio oral, tive a preocupação de focalizar a competência comunicativa em todas as aulas, promovendo o desempenho das suas subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica), que têm em vista o desenvolvimento da comunicação. Para além disso tive o cuidado de desenvolver “o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e as atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação”²⁹.

²⁸ Quadro Europeu Comum de Referência “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”. Portanto, “descreve pormenorizadamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação”.

²⁹ Extraído do *Programa de Espanhol-10º e 11º ano nivel de iniciación- Formación Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2015)

2.3.2 Estratégias utilizadas nas Aulas Observadas

Como já referi anteriormente, as aulas não funcionam apenas com a presença dos docentes e dos discentes, logo mantive a preocupação de planificar estratégias metodológicas que cativassem o interesse dos alunos e estimulassem o pensamento reflexivo dos mesmos. Embora o nível das turmas em que lecionei fosse igual (nível A1), a faixa etária dos alunos era bem distinta, por isso as estratégias tiveram de ser aplicadas de forma diferente.

Penso que a maioria das estratégias, empregadas ao longo das aulas, foram bem-sucedidas. Na parte inicial de cada aula, selecionei a estratégia do “Trabalho de minuto”, que consistia na elaboração de uma breve revisão da aula anterior, a qual servia de contextualização da presente aula. Em sequência, colocava em prática uma motivação inicial, a qual promovia o interesse dos discentes e criava expectativas positivas aos alunos sobre a matéria que iria ser lecionada, através de materiais de multimédia.

Todavia, tal como nas aulas de Português, não me limitei a utilizar estes materiais lúdicos na motivação inicial da aula, pois também utilizei vídeos, imagens e jogos para lecionar conteúdos lexicais.

Relativamente aos conteúdos gramaticais, optei sempre pela estratégia de projetar os conteúdos em questão no quadro e distribuir uma ficha informativa, para que os alunos pudessem fazer apontamentos ao longo da explicação. No decurso da explicação, optava sempre pela interação professora-alunos, pois também é essencial no processo de aprendizagem.

Após a explicação dos conteúdos, procurei sempre em criar um momento destinado à prática dos conteúdos lecionados, pretendendo quebrar a monotonia da aula e verificar os conhecimentos alcançados pelos alunos ao longo da aula. Igualmente às atividades de português, optei por conjugar o trabalho colaborativo em grupos, que permite gerar partilha de ideias e ajuda mútua, com o trabalho individual, de maneira estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. Ao longo das últimas atividades propostas, supervisionei sempre a progressão do trabalho junto dos alunos, com o intuito de os auxiliar em qualquer dúvida que despontasse.

Em algumas das minhas aulas também utilizei estratégias das atividades de Escrita Criativa com o objetivo de promover e exercitar as boas práticas da escrita de forma lúdica e adaptada a uma situação de comunicação em contexto real.

2.3.3 Execução e reflexão sobre as Aulas Observadas

Apresentarei, de seguida, a forma como executei as minhas aulas.

A **primeira aula assistida**, lecionada no 7ºC, centrou-se na caracterização física. Com o objetivo de criar expectativas aos alunos sobre o tema da aula, selecionei o vídeo “*Describir el físico de una persona*”, onde uma senhora ao telefone descrevia alguém. Os alunos tinham de registar as características mencionadas. Perante esta tarefa, os alunos subtenderam que o tema da aula tratava a caracterização física. De seguida, de maneira a lecionar o vocabulário e também para fazer com que os alunos chegassem ao vocabulário que pretendia, projetei distintas imagens e questionei-os sobre as características das diferentes partes do corpo. Em sequência, interligando os conteúdos gramaticais com os lexicais, expliquei, através de um PowerPoint, que se devia ter em conta os usos dos verbos “*ser*”, “*estar*”, “*tener*” y “*llevar*” quando se faz uma descrição física. Para reforçar a aprendizagem dos conteúdos abordados, distribuí uma ficha informativa e de trabalho com o vocabulário anteriormente lecionado, com a explicação do conteúdo gramatical e com exercícios de aplicação. A fim de familiarizar os alunos com o tema da aula, mas também para introduzir um novo conteúdo gramatical, fez-se um exercício de compreensão de oral, o qual caracterizava pessoas comparando-as. Assim, a partir deste exercício expliquei os graus comparativos dos adjetivos, sendo estes praticados com exercícios de aplicação. Seguidamente, projetei, no quadro, uma imagem da rainha de Espanha com a respetiva descrição. Em sequência, com o intuito de praticar a expressão oral, projetei uma imagem de Penélope e pedi que fizessem a descrição física da mesma. Depois, de maneira a praticar a Expressão Escrita e os conteúdos aprendidos, desafiei os alunos a descreverem um colega da turma, seguindo a descrição modelo projetada no quadro. Por fim, como recuperação de saberes e conclusão da aula, propus um jogo didático “*¿Quién es quién?*”. No final da aula, marquei os trabalhos de casa.

Após lecionar esta aula e de ouvir os comentários do professor orientador, tanto verifiquei que houve pontos fortes e outros fracos.

Começando pelos pontos fortes, considero que foi uma boa opção eleger um dos alunos para escrever a lição e depois projetar o sumário no quadro, porque não só estimei a participação dos alunos, como também poupei tempo. Também, considero que a minha introdução à temática da aula foi bastante positiva, pois os alunos reconheceram de imediato o tema da aula através do vídeo. Contudo um dos pontos destacáveis foi a leção dos conteúdos lexicais, pois em primeiro lugar fiz a exploração das características físicas de forma interessante, interagindo com os alunos (repetindo as palavras com sons, indicando os falsos amigos, fazendo tradução pontual); em segundo lugar, distribuí uma ficha informativa com todos os conteúdos lexicais e gramaticais lecionados, para que no futuro os alunos tivessem materiais para estudar. Outros pontos positivos salientes ao longo da aula foram o facto de estar bem preparada cientificamente, estimular uma participação variada dos alunos, solicitar que falassem em espanhol, utilizar bons materiais, promover a reflexão dos alunos, indicar tempo para a realização dos exercícios e, ao longo da execução dos mesmos, monitorizar sempre a progressão do trabalho junto dos alunos. Considero este último ato muito positivo, porque para além dos

alunos se aperceberem que estavam a ser controlados, também foi uma maneira de os ajudar e esclarecer alguma dúvida que eventualmente pudesse surgir.

Quanto aos pontos fracos, em primeiro lugar não coloquei títulos nem aspas nas palavras escritas em português. Todavia, na minha opinião, o mais grave foram alguns erros de sintaxe e de pronúncia.

Em suma, embora tenha sido a primeira aula, concluo que a aula, no geral, foi a que correu melhor ao longo do 1º período, pois os alunos cooperaram mais comigo. No entanto, após as advertências do professor na reunião póstuma senti que a licenciatura trabalha pouco o domínio da Expressão Oral. No entanto, continuei a trabalhar para superar os erros de sintaxe e de pronúncia que cometi.

A **segunda aula observada** foi lecionada no 10ºLH/CT1. A fim de captar o interesse dos alunos, coloquei, como motivação inicial, um vídeo sobre uma família de série televisiva muito famosa em Espanha, a família “*Los Serranos*”. Através deste vídeo, os alunos reconheceram que o tema da presente aula era a família. De seguida, para consolidar o vocabulário da família, projetei a árvore genealógica da família real espanhola e explorei-a através do método pergunta-resposta, anotando os diferentes graus de parentesco no quadro. Depois, distribuí uma ficha de trabalho onde os alunos tiveram de realizar, em pares, alguns exercícios de consolidação sobre o vocabulário anteriormente aprendido. Para além disso, o último exercício da ficha permitiu-me introduzir o conteúdo gramatical dos possessivos. Antes de prosseguir para a explicação deste conteúdo gramatical, distribuí uma ficha informativa e de trabalho, para que os alunos pudessem fazer apontamentos ao longo da explicação, na qual potencieei sempre a interação professora-alunos. Posteriormente à explicação, solicitei aos alunos que elaborassem os exercícios que acompanhavam a explicação dos possessivos, pretendendo verificar a compreensão dos mesmos. Nesta aula, ainda tinha programado três atividades: uma chuva de ideias sobre a pergunta “*¿Qué significa la familia para ti?*”, uma atividade sobre os tipos de família e um jogo didático. Contudo, não tive tempo para as fazer, deixando-as para a próxima aula. No final da aula, marquei trabalhos de casa, pretendendo que os alunos praticassem todos os conteúdos lecionados na presente aula.

A meu ver, esta foi a aula que me correu pior até à data. No entanto, houve momentos positivos, bem como negativos.

Começando pelos pontos positivos, considero que introduzi o tema da aula de forma adequada, através de um vídeo, o qual se visualizou duas vezes para que todos o entendessem, pois tratava-se de alunos de nível A1. Também verifico que optei por uma boa estratégia para lecionar os conteúdos lexicais, pois através de uma árvore genealógica, consolidei a maioria dos graus de parentesco de forma ativa. Contudo, um dos pontos a destacar foi o facto de estar bem preparada cientificamente e fazer uma boa articulação entre os conteúdos, visto que a partir da atividade que visava consolidar o vocabulário, introduzi a explicação clara dos conteúdos gramaticais. Nesta aula, as fichas informativas e de trabalho também foram

pertinentes e adequadas ao nível dos alunos, pois não lhes permitiu apenas praticar os conteúdos lecionados nas aulas como também os auxiliarão no estudo. Outros pontos positivos que se mantiveram da primeira aula foram corrigir os alunos, estimular a participação variada dos alunos e indicar tempo para realizarem os exercícios, supervisionando sempre a progressão do trabalho junto dos alunos. Para além destes atos positivos, ainda sobressaiu a organização dos conteúdos escritos no quadro e a promoção do trabalho colaborativo em pares no momento de verificar a compreensão dos conteúdos abordados na aula, pois assim os alunos puderam entreajudar-se. O último ponto positivo diz respeito à marcação do trabalho de casa, pois considero que esta tarefa permite ao aluno consolidar, refletir sobre o que aprendeu na aula.

Embora o vídeo elegido para a motivação inicial tenha sido uma boa escolha, não foi explorado da melhor forma, pois podia ter aproveitado para antecipar conteúdos programados no plano de aula, ou seja, não devia estar tão presa ao plano de aula. Nesta aula, esqueci-me de solicitar aos alunos que falassem espanhol, logo foi um ponto positivo da primeira aula que se tornou negativo na presente aula. Embora a pronúncia tenha melhorado, ainda surgem alguns erros sintáticos.

Em suma, concluo que a minha aula a nível didático e metodológico foi boa, pois os materiais que selecionei foram bons, possibilitando um bom encadeamento de conteúdos e boa utilização de recursos. No entanto, considero que esta turma me prejudicou em termos pedagógicos, pois não manteve disciplina na sala de aula como na primeira aula, porque a turma no geral era muito infantil e barulhenta.

A **terceira aula assistida** consistiu na continuação da segunda aula observada, ou seja, centrou-se no tema da família, nomeadamente nos tipos de família. Comecei por corrigir os trabalhos de casa que tinha pedido na aula anterior. Como forma de encadeamento com a última aula, perguntei aos alunos se se lembravam da última pergunta projetada no quadro e dei início à chuva de ideias sobre “¿Qué significa la familia para ti?”. Através desta atividade, os alunos puderam concluir que não há uma definição concreta de família. Perante esta conclusão dos alunos, aproveitei para projetar distintas imagens, as quais possibilitaram transparecer os diferentes tipos de família. Neste contexto, de forma praticar os tipos de família, em primeiro lugar, perguntei em que tipo de família se enquadrava a família Real e a família Serrano, conhecidas na aula anterior e, em segundo lugar, coloquei dois vídeos que não só permitiram identificar outros tipos de família como também deram a conhecer mais famílias famosas das series televisivas espanholas. Para rematar a leção dos tipos de família, distribuí uma ficha informativa e de trabalho com todos os tipos de família abordados anteriormente e um texto incompleto sobre a família. Os alunos ao completarem os espaços em branco do texto, confirmaram que as suas ideias expostas na chuva de ideias eram assertivas. De seguida, para consolidar todos os conteúdos lecionados na presente aula e na anterior, coloquei em prática uma atividade de Escrita Criativa, na qual os alunos tinham de inventar uma família para uma série televisiva, tendo em conta as regras e o modelo projetado no quadro. Ao longo da leitura das regras de elaboração do texto criativo, aproveitei para explicar a ordem dos apelidos em

Espanha. Por fim, como recuperação de saberes e conclusão da aula, propus um jogo didático “*Juego de tarjetas*”, que permitiu aos alunos aplicar as relações de parentesco da família *Simpson*. Findado o jogo, marquei o trabalho de casa.

Ao final desta aula, senti-me mais aliviada, porque verifiquei que superei positivamente a segunda aula. Todavia, sobressaíram pontos favoráveis e outros menos favoráveis.

Começando pelos pontos favoráveis, fiz uma boa ligação com a aula anterior, pois comecei pela correção do trabalho de casa. Outro aspeto positivo sobressai na projeção das fichas ao longo das correções, as quais eram feitas pelos alunos, de maneira a haver uma participação variada na aula. No que diz respeito ao encadeamento das várias matérias foi mais cuidado em relação às aulas anteriores e a organização do quadro também foi de forma mais eficiente, utilizando títulos, esquemas claros e objetivos. No entanto, o melhor momento da aula foi o trabalho escrito, que foi acompanhado com um texto modelo projetado no quadro. Também, considero que pedir aos alunos que escrevessem os textos numa folha à parte foi um bom método, pois fez com que eles se aplicassem mais. No início desta atividade de escrita destacou-se uma ato da minha parte, pois sorteei tipos de família por cada par, evitando que os textos fossem idênticos. Ainda subjacentes a esta atividade de escrita, tanto o trabalho colaborativo como o controlo da progressão do trabalho junto dos alunos ao longo da execução da atividade proposta também foram considerados aspetos fortes. Por fim, verifico que o jogo foi muito interessante, bem como a marcação dos trabalhos de casa, os quais permitem criar hábitos de estudo.

Relativamente aos pontos menos favoráveis, um foi logo evidenciado na abertura da lição, pois quando se escreve no quadro devemos ter muita atenção para detetarmos os erros dos alunos e corrigi-los. Outros pontos menos positivos estão associados à expressão oral, ou seja, falei em português em alguns momentos e sobressaíram alguns erros sintáticos.

Em suma, embora na segunda aula também estivesse bem preparada cientificamente, considero que esta aula correu melhor, porque tive a preocupação de a dinamizar de melhor forma e de não deixar que os alunos controlassem a aula. Relativamente ao nível metodológico e didático, considero que houve uma sequência coerente e lógica e os materiais levados e trabalhados em aula foram muito bem selecionados e eram adequados.

A **quarta aula observada** foi lecionada na turma C do 7ºano. Como o tema da Rotina diária já tinha sido iniciado na aula anterior pelo professor, optei por iniciar a presente aula com uma atividade lúdica, onde os alunos tinham de observar diversas imagens da rotina diária e juntar, oralmente, uma ação quotidiana ao início da frase escrita no quadro. Com esta atividade pretendi rever e ampliar o vocabulário da rotina diária e das horas lecionados na aula anterior. Seguidamente, aproveitando as frases criadas pelos alunos na atividade anterior, questioneei qual era a classificação morfológica das unidades lexicais da rotina diária, pretendendo inserir a explicação dos verbos reflexivos. Para que todos compreendessem a formação dos verbos reflexivos e o seu uso, projetei uma breve explicação no quadro. De forma a praticar o uso dos verbos reflexivos, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, a qual tinha dois exercícios

práticos e um exercício de compreensão oral. Este último exercício permitiu inserir os marcadores de frequência. Na explicação deste conteúdo gramatical adotei a mesma estratégia do anterior, pois através de um gráfico expliquei a intensidade dos marcadores temporais e o seu uso. Para comprovar que todos perceberam a utilização dos marcadores temporais, distribuí uma ficha informativa e de trabalho, na qual os alunos tiveram de elaborar os exercícios de consolidação. De seguida, para praticar a expressão escrita, coloquei em prática uma atividade de Escrita Criativa. Em primeiro lugar, os alunos tinham de imaginar que um grupo de investigadores espanhóis estava a fazer um estudo sobre a rotina diária portuguesa e, em segundo lugar, tinham de descrever a sua rotina, de maneira a fornecerem dados ao estudo. Como se tratavam de alunos nível A1 achei pertinente projetar um texto modelo no quadro, para que se sentissem orientados na sua tarefa. Para sistematizar todos os conteúdos da aula, elegi o jogo didático “¿Tenis de palabras?”, no qual os alunos tinham dois minutos para registar o maior número de palavras que conseguissem sobre a rotina diária. A equipa que registasse o maior número de palavras era a vencedora. Por último, marquei o trabalho de casa.

Como já referi as aulas embora corram bem, nunca são perfeitas. Assim, encontros alguns aspetos positivos e outros menos positivos.

Primeiramente, considero que potencieei a participação dos alunos desde o início da aula com o facto de ter pedido a um aluno que escrevesse as lições e, para poupar tempo, projetei o sumário, dando-lhes tempo para escrevê-lo nos seus cadernos diários. Também, penso que a minha motivação inicial foi bastante positiva, pois antecipei o tema da aula através de uma atividade lúdica com imagens. Esta foi realizada de forma interessante, pois ao interagir com os alunos, logrei dois objetivos, ou seja, reví o vocabulário da rotina diária e promovi a oralidade na sala de aula. Outro momento positivo que se destacou, foi a explicação breve e explícita dos conteúdos gramaticais com base num PowerPoint. Aliado aos conteúdos gramaticais, surge ainda outro aspeto positivo a destacar que diz respeito à existência dos exercícios práticos em vários momentos da aula, que permitem verificar os seus conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da aula e dotar uma certa dinâmica à mesma. Na presente aula preservei alguns pontos favoráveis já evidenciados nas aulas anteriores, ou seja, mantive a boa coordenação nos recursos didáticos e a boa organização no quadro, fazendo traduções pertinentes; a técnica do questionário que levava os alunos a refletir e a chegarem à resposta; a preocupação de estimular uma participação variada dos alunos, corrigindo-os sempre que fosse necessário. A marcação dos trabalhos de casa também foi um aspeto bom a ter em conta, pois a prática desta tarefa assegura que cada aluno possa consolidar, refletir sobre o que aprendeu e ajuda a promover bons métodos de estudo e trabalho autónomo.

Em suma, a nível metodológico e didático verifiquei uma evolução relativamente às aulas do 1º Período. Embora ainda cometesse alguns erros nas estruturas sintáticas das frases, considero que a aula correu muito bem, pois verificava-se que estava bem preparada cientificamente.

A **quinta aula assistida**, lecionada no 7ºC, iniciou-se com uma breve contextualização da aula anterior, na qual os alunos referiram alguns produtos que conheceram e o nome das lojas onde

se podiam comprar. Aproveitando a referência ao mercado do Fundão, fiz a passagem para o tema da presente aula, a roupa, pois neste mercado é um produto frequente. De maneira a motivar os alunos no tema da aula, utilizei o vídeo “¿Qué meto en la maleta?” que ao ser explorado juntamente com os alunos antecipou algum vocabulário da roupa. Para lecionar e ampliar o vocabulário da roupa, coloquei em prática uma atividade de cartões, em que os alunos tinham de observar as imagens e deslocarem-se ao quadro para associar o seu cartão à respetiva peça de roupa. Para praticar o vocabulário da roupa e os seus preços (já lecionados na aula anterior), os alunos realizaram os exercícios práticos da ficha informativa e de trabalho distribuída. Com último exercício da ficha (legendação de uma loja de roupa) perguntei aos alunos como faziam se quisessem comprar uma peça de roupa em Espanha. Após as distintas suposições dei a conhecer possíveis estruturas de diálogos entre o cliente e o empregado da loja, através da leitura de três diálogos do manual. Dado que os diálogos possuíam inúmeros demonstrativos, aproveitei logo para fazer uma breve explicação dos mesmos, através de um PowerPoint. Para verificar que todos perceberam, solicitei a elaboração dos exercícios do manual. A sistematização de todos os conteúdos da aula foi feita a através de uma atividade de Escrita Criativa com o intuito de promover as boas práticas da escrita de forma lúdica, adaptando a uma situação de comunicação em contexto real. Assim, os alunos tinham de criar um diálogo imaginário entre um cliente e uma empregada de uma loja de roupa, seguindo os modelos dos diálogos explorados anteriormente. Finalmente, a aula foi rematada com o jogo didático “El bingo”, através do qual os alunos praticaram o vocabulário da roupa.

Após lecionar esta aula, e tendo em conta as críticas construtivas do professor orientador, verifico que a minha aula teve momentos muito positivos e alguns pormenores a aprimorar.

Os pontos positivos sobressaíram logo na abertura da lição e na introdução da aula, a qual foi bastante positiva, visto que os alunos reconheceram de imediato a temática da aula através do vídeo. Este para além de ser muito adequado para alunos de nível 1, também foi explorado de forma objetiva, através de um bom questionário oral. Contudo, um dos pontos mais positivos foi a boa exploração dos conteúdos lexicais que foi feita através de um jogo de cartões. Após esta atividade, optei por distribuir uma ficha informativa e de trabalho com todos os conteúdos lecionados, de modo a facilitar o estudo futuro dos alunos e a verificar as dificuldades dos mesmos com exercícios práticos. A exploração dos diálogos também foi uma atividade positiva, pois permitiu inserir o vocabulário das lojas de roupa, bem como inserir o conteúdo gramatical, os demonstrativos. A Escrita Criativa, como habitualmente, destacou-se na aula. Nesta atividade, selecionei a estratégia de trabalhar de forma individual, pois na minha opinião, ao longo da aprendizagem, deve-se estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. A disciplina na sala de aula e as explicações pertinentes nas dúvidas dos alunos também foram pontos positivos na presente aula. Relativamente aos materiais usados, estes foram adequados e procurei sempre manter o quadro organizado, escrevendo títulos.

Relativamente aos pontos menos positivos, um surgiu na motivação inicial, pois deveria ter repetido o vídeo, nem que fossem só as partes que interessavam, porque se tratam de alunos

de nível A1. Outros pontos menos bons ergueram-se devido a alguns erros de sintaxe e à utilização da conjugação de verbos, por vezes, de forma errada.

Concluindo, considero que a minha aula foi muito boa, didática e pedagogicamente, sendo coesa e coerente. Houve evolução significativa, revelando dedicação, tempo de pesquisa e reflexão.

A **sexta aula observada**, lecionada novamente no 7^oC, iniciou a unidade da saúde. Como motivação inicial recorri à audição da música “*Hoy no me puedo levantar*”, de Mecano, onde era mencionadas algumas partes do corpo humano. Os alunos tinham de completar os espaços em branco da ficha de compreensão oral. No final desta, os discentes já tinham reconhecido que o tema da aula tratava o corpo humano. Seguidamente, de forma a fornecer vocabulário e também para fazer com que os alunos chegassem de forma autónoma ao vocabulário do corpo humano, coloquei em prática um jogo de adivinhas projetadas no quadro. A fim de introduzir os sintomas e as doenças selecionei o vídeo “*Me encuentro fatal*”. Através da exploração do mesmo, ampliei o vocabulário dos sintomas e das doenças como também destaquei o uso e a conjugação dos verbos “*doler*”, “*tener*” e “*estar*”. Para treinarem o vocabulário aprendido e o uso dos verbos referidos, solicitei a elaboração dos exercícios práticos da ficha informativa e de trabalho anteriormente distribuída. Como o último exercício tinha perífrases de obrigação, aproveitei para lecionar esse mesmo conteúdo gramatical, seguido de um exercício de aplicação e de uma atividade de escrita, onde os alunos teriam de dar um conselho, utilizando a perífrases de obrigação, ao boneco projetado no quadro. Por fim, fez-se novamente o jogo didático “El bingo”, através do qual os alunos praticaram o vocabulário das partes do corpo humano.

Embora as aulas anteriores tivessem sido muito boas, considero que esta foi a melhor. No entanto, também teve aspetos positivos bem como negativos.

Primeiramente, considero que a revisão das aulas anteriores e as passagens da aula aconteceram de forma mais natural. Relativamente à introdução da aula foi boa, pois para além de rever os conteúdos lecionados na última aula também antecipei o tema da presente aula, através de uma música da atualidade. Outro ponto positivo, associado à motivação inicial da aula foi o facto de repetir duas vezes a audição da música, pois os alunos são de nível A1. A estratégia de lecionar o vocabulário das partes do corpo humano foi muito boa, pois através de adivinhas consegui captar a atenção dos alunos e lecionar os conteúdos lexicais de forma lúdica. Quanto à explicação dos conteúdos gramaticais foi explícita e clara, pois fiz uma breve explicação dos verbos “*doler*”, “*estar*” e “*tener*” no Presente do Indicativo com base num PowerPoint e, posteriormente, distribuí uma ficha informativa e de trabalho, para verificar a compreensão dos discentes. Aliados à ficha de trabalho ainda se destacam aspetos favoráveis como indicar tempo para realizar as tarefas e projetar vocabulário de apoio para os ajudar na resolução de exercícios. Para além destes pontos favoráveis, evidenciou-se que estava bem preparada cientificamente, pois ao longo da aula fui pedindo aos alunos que falassem em espanhol e traduzi alguns vocábulos ao longo da aula, referindo outro léxico que não tinha diretamente a ver com a aula, mas pertinente. Outro aspeto positivo está associado ao facto

de utilizar os recursos que despertaram uma atitude ativa da parte dos alunos, pois ao longo de toda a aula fui dando motivações, cativando-os, através de vídeos, canções e jogos.

Apesar da explicação dos conteúdos gramaticais ter sido boa, devia ter explicado que o verbo “*doler*” tem irregularidade vocálica tal como fiz com o verbo “*tener*”. Outros aspetos menos bons, surgiram na oralidade, visto que não pronunciei bem “*hinchada*” e cometi alguns erros sintáticos, embora poucos.

Em suma, a nível didático e metodológico, verifico uma franca evolução, visto que atuo com maior naturalidade, fazendo um encadeamento de momentos/partes de aula coerente e rigoroso.

A **sétima aula assistida**, lecionado de novo no 7ºC, centrou-se no tema da cidade. Assim, como motivação inicial, recorri à visualização de um vídeo sobre Barcelona. Para explorar o vídeo, distribuí uma ficha de compreensão auditiva. Com esta atividade pretendi ampliar os conhecimentos culturais e introduzir o tema da presente aula. De seguida, comecei por introduzir o vocabulário sobre os locais públicos da cidade, através de um jogo de adivinhas, pois quem adivinhasse o lugar público ia ao quadro identificá-lo na planta da cidade. Como na planta da cidade estava presente um carro, aproveitei para lecionar os meios de transporte. A planta da cidade colada no quadro além de permitir consolidar o vocabulário da cidade e dos meios de transporte, também serviu de encadeamento com o novo conteúdo gramatical: preposições de lugar. Assim, expliquei aos alunos este novo conteúdo através de imagens e de seguida distribuí uma ficha de informativa e de trabalho, solicitando aos alunos que realizassem os exercícios de aplicação. Com esta ficha introduzi as expressões de direção, ilustrando-as com imagens. Seguidamente, pedi que realizassem um exercício de compreensão oral do manual, no qual os alunos tinham de descobrir qual era o lugar público que as pessoas procuravam na cidade. Visto que os alunos já possuíam capacidades de direcionar uma pessoa, coloquei em prática um momento de Escrita Criativa. Os alunos, em pares, tinham de inventar um possível diálogo na cidade desconhecida projetada no quadro. De forma a sintetizar a matéria lecionada, optei novamente pelo jogo “*¿Tenis de palabras?*”, pretendendo que os alunos anotassem o maior número de palavras sobre a cidade em dois minutos. Por fim, marquei o trabalho de casa.

Posso afirmar que esta aula também muito bem, mas entre diversos pontos positivos surgiu alguns menos positivos.

No que diz respeito aos pontos positivos, considero que houve uma boa introdução de aula, pois ao solicitar que um aluno fosse ao quadro escrever as lições e o sumário fez com que os alunos se sentissem agentes ativos da aula. Outro aspeto positivo, saliente logo no início da aula, foi a revisão das aulas anteriores que permitiu inserir, naturalmente, o tema da presente aula. Relativamente à motivação inicial, o vídeo, selecionado para antecipar o tema da presente aula, foi bem escolhido, pois era adequado ao nível A1. Para além destes aspetos favoráveis na parte inicial da aula, verifiquei que a estratégia utilizada para lecionar os conteúdos lexicais

foi muito boa, pois através das adivinhas e da planta de uma cidade consegui que houvesse uma participação da parte dos alunos variada. No que diz respeito aos conteúdos gramaticais também há que destacar que fiz uma boa explicação, salientando a diferença entre as distintas preposições de lugar e expressões de direção, estimulando uma atitude proactiva. Uma atividade destacável na aula foi a da Escrita Criativa que permitiu trabalhar as boas práticas da escrita, adaptando a uma situação de comunicação em contexto real. Tal como nas aulas anteriores, a nível metodológico e didático, verificou-se boa coordenação nos recursos didáticos e boa organização no quadro, fazendo traduções pertinentes. O último ponto positivo evidenciado foi na marcação do trabalho de casa, pois é uma tarefa que permite sistematizar os conteúdos abordados na aula, bem como preparar para novos conteúdos e aprofundar os conhecimentos.

Quanto aos aspetos menos favoráveis, há que salientar que ainda surgem alguns erros lexicais/ortográficos e estruturas sintáticas das frases, embora poucos. Outro ponto negativo foi evidenciado nas preposições pois a diferenciação entre “enfrente de” e “delante de”, pois não foi muito explícita.

Em suma, considero que a aula correu bem, verificou-se que tive uma grande preocupação e rigor em elaborar materiais coerentes e adaptados ao nível dos discentes. A nível de execução didática e metodológica penso que tive uma atitude assertiva e em harmonia tanto com os conteúdos como com a faixa etária dos alunos.

A **oitava aula observada** foi lecionada no 7ºC. Como motivação inicial, visualizou-se um vídeo “*Sube a mi piso*” com intuito de criar expectativas sobre o tema da aula (a casa). Optei por repetir duas vezes a visualização do vídeo para que os alunos compreendessem a informação na totalidade. Aproveitando a exploração do vídeo, lecionei os distintos tipos de vivenda, os quais foram fundamentados com imagens. Para lecionar o vocabulário da casa, em primeiro lugar, projetei a planta de uma casa e através de um questionário levei os alunos a reconhecerem os nomes das diversas divisões da casa; em segundo lugar, coloquei em prática uma atividade lúdica de cartões. Cada aluno tinha de se deslocar ao quadro e associar os seus cartões aos móveis/objetos presente na planta da casa. De seguida, distribuí uma ficha informativa e de trabalho para que os alunos praticassem o vocabulário da casa. O último exercício da ficha para além de familiarizar os alunos ao tema da aula, também serviu de introdução ao conteúdo gramatical expressão de existência. Depois de explicado o novo conteúdo gramatical e de maneira a praticá-lo, coloquei em prática um jogo de memória. Os alunos tinham de memorizar, em dois minutos, o que havia na imagem projetada no quadro. Ganhava o par que memorizasse mais móveis/ objetos e utilizassem bem a expressão de existência. Como recuperação de saberes prévios, solicitei aos alunos que descrevessem a divisão preferida da sua casa. Ao final, de maneira a praticar a expressão oral e a estimular a leitura, fez-se a leitura de alguns textos elaborados pelos alunos. Por fim, marcou-se os trabalhos de casa.

A meu ver, esta aula correu muito bem. Começando pelos aspetos favoráveis, na introdução à aula evidenciou-se um bom questionário para rever os conteúdos lecionados na unidade anterior, introduzindo indiretamente a unidade da presente aula. Outro ato positivo, surgiu na motivação inicial, pois o vídeo selecionado para antecipar o tema da presente aula foi bem escolhido e adequado ao nível A1. A estratégia utilizada para lecionar os conteúdos lexicais foi boa, pois através do jogo de cartões consegui consolidar o vocabulário e potencieei uma participação ativa e variada da parte dos alunos. Esta participação foi mantida ao longo da aula, tanto a escrever como oralmente, solicitando aos alunos que falassem em espanhol. Quanto aos conteúdos gramaticais, considero que utilizei um *PowerPoint* muito adequado, o qual foi acompanhado com uma boa explicação. Aliada ao conteúdo gramatical surge ainda uma atividade muito positiva, o jogo de memória. Este não só permitiu praticar os conteúdos de forma lúdica como também trabalhou dois domínios, a Expressão Escrita e Oral. Além destes aspetos positivos, preservei alguns já mencionados nas aulas anteriores, visto que a nível metodológico e didático houve boa coordenação nos recursos didáticos e boa organização no quadro, fazendo traduções pertinentes e questionários que levavam os alunos a chegarem à resposta. O último aspeto positivo diz respeito à marcação dos trabalhos de casa.

Embora já não haja tantas lacunas na expressão oral, ainda surgem alguns erros lexicais/ortográficos e erros nas estruturas sintáticas.

Em suma, considero que a aula correu muito bem. Além de estar bem preparada cientificamente, consegui que a aula tivesse coerência e houvesse um encadeamento léxico-semântico desde da introdução de aula até ao final. A nível didático, mantive postura e atitude necessária e adequada à faixa etária dos alunos.

A **nona aula observada** abordou o tema da alimentação. Assim, como motivação inicial selecionei o vídeo “*El desayuno*”. Explorei o vídeo com base na ficha de compreensão auditiva distribuída anteriormente e, ao longo da correção da mesma, fui antecipando algum vocabulário dos alimentos, associando a outras matérias. A fim de ampliar o vocabulário sobre os alimentos, solicitei que abrissem o manual na página 86. Em primeiro lugar, conjuntamente com os alunos, relacionámos os grupos de alimentos à pirâmide alimentar. De seguida, para consolidar o vocabulário dos alimentos dividi a turma por sete grupos e atribuí um conjunto de alimentos a cada um. A tarefa dos alunos era traduzir o seu grupo de alimentos em cinco minutos. Ao final, o porta-voz de cada grupo fez a tradução oral. Ao longo das traduções dos alunos tive a preocupação de salientar o género dos alimentos e os falsos amigos. Posteriormente, distribuí uma ficha de trabalho que não só permitia praticar o vocabulário lecionado como também deu a conhecer algumas expressões coloquiais com vocabulário dos alimentos. Como o áudio do último exercício da ficha utilizava expressões de gosto, aproveitei para lecionar este conteúdo gramatical, basando-me num *PowerPoint*. Para praticar os conteúdos gramaticais, os alunos elaboraram o exercício da ficha de trabalho distribuída. De forma a promover a interação oral, perguntei aos alunos se gostavam de algum prato típico de Espanha. Após os alunos indicarem as suas preferências, optei por projetar diferentes imagens

de alguns pratos típicos e solicitei aos alunos que as associassem aos nomes projetados. Para recuperar saberes, coloquei em prática o jogo didático “¿Qué te gusta más en la pirámide?”. Os alunos tinham que indicar o qual era o seu alimento preferido utilizando as expressões de gosto. Mas, antes de exporem a sua preferência deviam repetir as preferências dos colegas anteriores e assim sucessivamente. Os alunos iam sendo excluídos do jogo à medida que se esquecessem das preferências emitidas pelos colegas previamente.

Apesar das aulas anteriores tivessem sido muito boas, considero que esta também se destacou. Em primeiro lugar, considero que fiz uma boa introdução de aula, pois ao solicitar que um aluno fosse ao quadro escrever as lições e o sumário fez com que os discentes se sentissem agentes ativos da aula. Ainda na introdução da aula, revelo que a motivação inicial foi boa, pois explorei bem o vídeo através de um ficha de compreensão oral, a qual era constituída apenas por perguntas de escolha múltipla para facilitar os alunos e economizar tempo. Um aspeto muito positivo, destacado na exploração do vídeo, foi o facto de rever os conteúdos lexicais de unidades anteriores. A estratégia utilizada para lecionar foi boa, pois através de uma atividade lúdica em grupos, os alunos adquiriram o vocabulário dos alimentos de forma autónoma. Nos conteúdos lexicais, para além de salientar que tive a preocupação de evidenciar os géneros dos alimentos e os falsos amigos, também tive a preocupação de criar um momento destinado à prática dos conteúdos lecionados através de uma ficha de trabalho. Para além destes pontos positivos, articulação do último exercício com o conteúdo gramatical foi apreciada. Por fim, o trabalho de casa também foi um ponto positivo, pois permite aos alunos praticar os conteúdos lecionados na aula.

Quanto aos pormenores negativos estão associados à oralidade, pois às vezes surge erros sintáticos. Mas tal como o professor orientador referiu são erros simples que com a experiência vão se eliminando.

Em suma, considero que a aula correu muito bem. A nível de execução didática e metodológica a aula teve encadeamento e uma sequência coerente, revelando que tive uma preocupação cuidada dos conteúdos lecionados.

De seguida, selecionei três das minhas nove aulas observadas para colocar em anexo: a quinta (anexo 7), a sexta (anexo 8) e a sétima (anexo 9).

2.3.4 Atividades de Escrita Criativa desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Espanhol

A didática do ensino da escrita em língua estrangeira supõe uma fase da aquisição do léxico e das estruturas que possibilitam a formação de frases e só posteriormente é que se pode passar à Expressão Criativa na língua meta.

Assim, apresentarei as diversas atividades de Escrita Criativa desenvolvidas pelas turmas 7°C e 10°LH/CT1, na disciplina de Espanhol (nível A1).

A primeira atividade de Escrita Criativa proposta foi no 10°LH/CT1. Como a temática desenvolvida ao longo da aula dizia respeito às “*Relaciones humanas y a los tipos de familia*”, solicitei aos alunos que se imaginassem autores de séries televisivas e criassem uma família, tendo em conta o tipo de família sorteado e utilizando o vocabulário e os conteúdos gramaticais aprendidos na aula (anexo 10). Embora tenha sido fornecido um texto modelo, a imaginação dos alunos e a estruturação do texto foi bastante diversificada, pois verificou-se que os discentes tiveram a preocupação de escrever de forma correta, solicitando-me a tradução de algumas palavras para espanhol. Deste modo, apesar de haver erros gramaticais não significativos, verifiquei que os alunos tinham vontade de diversificar o vocabulário na sua produção escrita.

As restantes atividade que potenciaram a Escrita Criativa foram propostas ao 7°C, o qual lidava bem com o ambiente criativo, permitindo resultados positivos.

A primeira atividade de Escrita Criativa realizada, na turma C do 7ºano, encontrava-se inserida na Unidade didática “*Conocerse*”. Com esta tarefa pretendi que os discentes praticassem o vocabulário da rotina diária e os verbos reflexivos, por isso, em primeiro lugar, convidei os alunos a imaginar que um grupo de investigadores espanhóis estava a elaborar um estudo sobre a rotina diária portuguesa; seguidamente, solicitei que respondessem à entrevista do manual, para que se pudessem guiar ao longo da produção do texto, que seria a última fase desta atividade (anexo 11). A maior parte dos textos foram minimamente criativos, mas revelaram erros ortográficos e semânticos, pois alguns alunos escreveram “portunhol”, ou seja, redigiram registros muito próximo da língua materna (anexo 12).

Na seguinte aula observada, a atividade de Escrita Criativa inseria-se na unidade didática “*Consumo*”. Os alunos foram desafiados a imaginar-se numa loja de roupa em Espanha e redigir um possível diálogo com a empregada de loja (anexo 13). Como é óbvio, este tema ofereceu mais hipóteses e rentabilidade à criatividade dos alunos, daí haver melhores resultados em relação à primeira atividade de Escrita Criativa realizada nesta turma. No geral, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos na presente aula. Todavia, os erros ortográficos e gramaticais ainda surgem ao longo das redações.

A última atividade de Escrita Criativa foi proposta na minha sétima aula observada, a qual abordava o tema “*La ciudad*”. Assim, de maneira a praticar os conteúdos lecionados na presente aula (vocabulário dos serviços públicos e dos meio de transporte, as preposições de lugar e as expressões de direção), propus aos discentes que se imaginassem perdidos na cidade de Barcelona e criassem um pequeno diálogo com alguém que os direcionassem ao destino pretendido (anexo 14). Como foi projetada a planta da cidade de Barcelona com alguns destinos assinalados, a estruturação do diálogo não foi muito diversificada. No entanto, todos os alunos participaram na atividade, a qual foi elaborada em pares, com o intuito de promover a

valorização das ideias dos colegas. Relativamente às lacunas, os alunos demonstraram uma evolução significativa, pois já evitam escrever em “portunhol” e os erros ortográficos e semânticos já não são tão significativos.

Após a elaboração das diferentes atividades de Escrita Criativa, verificou-se que os alunos encaravam este tipo de tarefas sem inibições, visto que transpareciam que estavam preparados para lidar com os erros. Este fator é fulcral, pois se os alunos estiverem motivados no trabalho escrito, a criatividade flui mais facilmente. Confesso que poderia ter levado para a aula obras espanholas adequadas ao nível dos alunos, pois não só estimulava a leitura, mas também era uma forma de os alunos se familiarizassem com as estruturas frásicas típicas da língua espanhola.

Capítulo III- Atividades não letivas desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Português e Espanhol

3.1 Direção de Turma

Ao longo do estágio pedagógico verifiquei que o Diretor de Turma é um elo de ligação, visto que transmite toda a informação pertinente da escola para o Encarregado de Educação.

Ao assumir-se o papel de Diretor de Turma tem que se ter consciência das responsabilidades que esta função acarreta. A principal função do Diretor de Turma é a gestão curricular da turma, por isso tem um número de tarefas acrescido. Estas tarefas consistem na administração e na coordenação do processo pedagógico, o qual é comunicado aos restantes elementos envolvidos em todo o processo educativo, nomeadamente aos educandos e aos encarregados de educação. Assim, para que estas tarefas se cumpram, o Diretor de Turma tem de acompanhar todos os alunos da sua turma, intervindo em situações necessárias, auxiliando e alertando para todas as situações como por exemplo, auxiliar os alunos na orientação dos seus estudos, criando medidas de apoio e de recuperação para os que evidenciarem dificuldades; promover a integração dos alunos; auxiliar e desenvolver o diálogo entre alunos e pais, assegurando junto destes a informação do rendimento e da inclusão dos alunos.

Na minha experiência, ao acompanhar a Diretora de Turma (M^a Jesus Lopes) do 10^oCTAV, apercebi-me que para ser um bom Diretor de Turma são necessárias certas competências

indispensáveis como a boa capacidade de comunicação e de estabelecer relações de confiança, nunca esquecendo a compreensão, a coerência e a tolerância em todas as situações. Deste modo, conseguir-se-á prever determinadas situações, solucionando-as, caso seja necessário, de forma eficaz, evitando conflitos e contribuindo para um ambiente escolar equilibrado. Também verifiquei o quanto é complicado para um professor conseguir conciliar o seu trabalho de Diretor de Turma com a componente letiva, dado que se atribui um horário reduzido ao cargo em questão. No entanto, as horas escassas ensinaram imenso, pois logo no início do ano letivo tive o privilégio de aprender como se faz a caracterização inicial da turma, a qual considero fundamental, porque, não só, permite estudar os alunos em questão, como também nos dá a entender o meio familiar em que os discentes vivem. Ao longo do estágio, também, disfrutei não só do encargo de preparar os conselhos de turma e as reuniões de Encarregados de Educação como também tive a responsabilidade de marcar e justificar faltas aos alunos.

Portanto, considero que esta minha experiência foi bastante enriquecedora para a minha formação, pois quando iniciar a minha carreira profissional e me for atribuída uma direção de turma, já sei que ações e comportamentos devo ter em conta na posição de Diretora de Turma.

3.2 Atividades extracurriculares

A participação nas atividades da comunidade escolar foi bastante produtiva, pois permitiu-nos um envolvimento com os alunos e com os restantes elementos da comunidade escolar, dando a conhecer outras realidades que contribuem para o enriquecimento cultural e social do aluno.

Deste modo, realizaram-se diversas atividades ao longo do presente ano letivo, nas quais os alunos participaram com entusiasmo.

3.2.1 Atividades extracurriculares no âmbito de Português

- **Concurso Nacional de Leitura**

A primeira atividade realizada pelo núcleo de estágio de Português foi o Concurso Nacional de Leitura. Este concurso é uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura e o seu objetivo central é estimular o treino da leitura e desenvolver competências de expressão escrita e oral junto dos alunos do Ensino Secundário. O processo decorre em três fases distintas, ao longo do ano letivo, das quais a primeira fase é a nível de escola, a segunda fase será a nível distrital e, por último, o Concurso culmina numa Final Nacional em que são apurados os vencedores.

Portanto, coube a mim e à minha colega de estágio preparar a primeira fase do Concurso Nacional de Leitura do ensino secundário. Esta fase subdividiu-se em duas eliminatórias: a

primeira, realizada dia 14 de dezembro de 2015 às 14h30m, consistiu na resolução de uma prova escrita com perguntas de verdadeiro ou falso e de escolha múltipla sobre as primeiras quatro partes da obra *O teu rosto será o último*, de João Ricardo Pedro (anexo 15 e 16). O objetivo desta 1ª fase do concurso era apurar os alunos do ensino secundário que participaram para a 2ª fase; a segunda eliminatória realizou-se no dia 14 de janeiro de 2016 pelas 20 horas, na Biblioteca da Escola Secundária do Agrupamento de Escolas do Fundão. Esta eliminatória esteve assente na realização de cinco provas (anexo 17 e 18). Apesar das várias provas e questões obedecerem à mesma estrutura para as alunas dos dois ciclos de ensino, estas distinguiam-se pelo facto de se centrarem em diferentes obras lidas anteriormente pelas alunas. A obra atribuída ao ensino secundário era da autoria de João Ricardo Pedro e intitulava-se *O teu rosto será o último*. Já a obra atribuída às alunas do 3º ciclo era *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. A intenção desta 2ª eliminatória do concurso era apurar três alunos do 3º ciclo e outros três do ensino secundário para a 2ª fase do concurso a nível distrital.

Como é óbvio, a segunda eliminatória, em relação à primeira, exigiu mais trabalho da nossa parte, pois para além de elaborarmos as cinco provas do Secundário, também nos coube realizar as regras de cada prova (anexo 19), convidar o Júri (anexo 20), elaborar os certificados de participação e de qualificação do Secundário (anexo 21 e 22) e, por fim, preparar a decoração da biblioteca e os prémios a entregar às seis alunas apuradas à fase distrital.

Com efeito, esta atividade logrou todos os objetivos estabelecidos, pois, não só, incentivou à prática da leitura e interagir com o universo textual, como também estimulou o nosso profissionalismo no âmbito das atividades extracurriculares.

- **Visita de estudo a Mafra**

No dia 2 de março, os alunos do 12º Ano do ensino regular e profissional deslocaram-se a Mafra (anexo 23). Esta atividade foi organizada pelo *grupo de português do Agrupamento de Escolas do Fundão com o intuito de estimular o gosto e a curiosidade pela leitura da obra de José Saramago, O Memorial do Convento*.

O nosso núcleo de estágio, embora não tenha sido envolvido diretamente na organização da presente visita de estudo, acompanhou os alunos ao Palácio Nacional, onde se fez uma integração histórica da obra de José Saramago, tendo como base documentação do Séc. XVIII relativa à época de construção do Convento, com visita aos espaços mais importantes referidos na obra. Para além disso, os participantes nesta atividade, à tarde, assistiram a uma peça de teatro sobre a obra, onde puderam rever os principais aspetos da mesma. No pouco tempo livre que ficou, ainda foi possível degustar alguma gastronomia tradicional de Mafra, sobretudo os doces conventuais como os “fradinhos”.

Os alunos consideraram que a visita guiada ao Palácio Nacional de Mafra foi muito interessante, considerando que a guia da visita motivou bastante e suscitou curiosidade em ler a obra. Também revelaram que a peça de teatro sobre a obra fê-los refletir e compreender o conteúdo

fulcral do livro, ou seja, o voo da passarola, a relação de Blimunda e Baltasar e a construção do convento de Mafra.

- **Tertúlia “A minha pátria é a minha Língua Portuguesa”, Mia Couto.**

A tertúlia “A minha pátria é a Língua Portuguesa”, realizada no dia 2 de maio, foi organizada pelo núcleo de estágio de português, em conjunto com a professora orientadora Maria de Jesus Lopes e a professora de português Teresa Correia, oradora da tertúlia (anexo 24).

Esta atividade teve como base a literatura africana para revelar aos alunos do 10ºCTAV a importância da língua portuguesa no mundo, visto que esta turma ia dar início ao estudo *d’Os Lusíadas*. A professora oradora, ao longo da palestra abordou diversos autores africanos, no entanto, focou-se em Mia Couto. Por essa mesma razão, o título da tertúlia foi “A minha pátria é a minha língua portuguesa”, frase proferida pelo autor acima citado.

Os alunos também participaram ativamente na atividade, pois leram vários textos ao longo da mesma. Pelo que pude apurar, os alunos mostraram-se interessados com a atividade, mantendo sempre, na sua maioria, um bom comportamento e atenção.

Esta atividade consistiu, também, num incentivo à leitura, não só destes autores, mas também de outros que a professora foi referindo. Para além disso, os alunos tiveram o privilégio de estar em contacto com algumas obras da autoria dos escritores aludidos na tertúlia, o que confere outro estímulo.

Finalizada a atividade, verifiquei que a atividade foi bem-sucedida, pois para além de ter contextualizado os alunos nos novos conteúdos da educação literária, também desenvolveu o espírito crítico e reforçou os conhecimentos e competências dos alunos.

3.2.2 Atividades extracurriculares no âmbito de Espanhol

- **Atividade “Día Europeo de las lenguas”**

A primeira atividade realizada pelo núcleo de estágio de espanhol foi a comemoração do “Día Europeo de las lenguas”. Esta atividade foi realizada apenas nas turmas C e E do 7ºAno, na terceira semana de aulas do primeiro período.

O núcleo de estágio realizou um mapa com todos os países europeus e os cartões com as distintas capitais dos países. Estes materiais foram elaborados com o objetivo de realizar uma atividade lúdica, a qual consistia na apresentação do referido mapa, no qual os alunos do 7ºC e E tinham de colar a capital no respetivo país (anexo 25).

Esta atividade logrou todos os objetivos estabelecidos, pois, não só, divulgou aspetos referentes à cultura dos países europeus, como também promoveu o uso da língua espanhola e estimulou a curiosidade e participação dos alunos.

- **Atividade “*Día de la Hispanidad*”**

O “*Día de la hispanidad*” realizou-se no dia 12 de outubro, no Agrupamento de Escolas do Fundão (anexo 26).

Este evento teve como objetivo principal recordar o dia em que os primeiros espanhóis chegaram à América com Cristóvão Colombo em 1492, dando início ao Império Espanhol, expandindo a sua língua e cultura. Ainda assim, englobando ao objetivo primordial, outros objetivos com caráter mais específico fizeram parte desta atividade: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.

A comemoração foi assinalada com uma exposição feita com objetos sobre Espanha fornecidos pelos alunos e professores de espanhol do agrupamento. Fizeram parte da exposição ímanes que representavam distintas cidades espanholas; canecas; leques; castanholas; livros de literatura espanhola; cachecóis de clubes espanhóis; camisolas; entre outros. Esta exposição permaneceu no átrio das escolas João Franco e Secundária ao longo de toda a semana.

A elaboração do título alusivo ao dia em questão coube ao nosso núcleo de estágio. No entanto, também contribuímos com objetos alusivos a Espanha, tal como os restantes professores e alunos.

Relativamente aos alunos, manifestaram grande interesse na atividade, verificando-se na adesão ao fornecimento de objetos para a exposição.

- **Intercâmbio com o “*Instituto (IES) Los Barruecos de Malpartida de Cáceres*”, no Fundão.**

No dia 22 de outubro, os alunos de Português do “*Instituto (IES) Los Barruecos de Malpartida de Cáceres*”, deslocaram-se ao nosso Agrupamento de Escolas do Fundão (anexo 27). Este evento realizou-se no âmbito da disciplina de Espanhol e do Intercâmbio Escolar Internacional.

Primeiramente, deram-se as boas vindas aos alunos do país vizinho com uma apresentação sobre o Agrupamento de escolas do Fundão e sobre os pontos turísticos da cidade. De seguida, como os alunos espanhóis estudavam português, dividimos o dia em duas partes: a parte da manhã foi dedicada ao Espanhol, onde desenvolveram diversas atividades tais como declamações de poema espanhóis, coreografias ao som da música espanhola, atuação do grupo de bombos dos alunos com necessidades educativas e de alguns alunos de Espanhol. Para rematar o tempo

reservado ao espanhol, colocou-se em prática a atividade “*Presentarse*”, na qual os alunos espanhóis tinham de se apresentar em português e os discentes portugueses tinham de se apresentar em espanhol. Relativamente à parte da tarde foi dedicada somente ao Português, sendo dinamizada com o contributo do coro da escola, de um pequeno grupo de teatro e de três alunas, que apresentaram um trabalho sobre o autor Eugénio de Andrade.

O resultado foi surpreendente, pois os alunos aderiram com muito entusiasmo, sem constrangimentos e com muita vontade de comunicar com os nativos da língua espanhola. Assim, consideramos que o objetivo geral do intercâmbio foi logrado, visto que proporcionou aos alunos meios que os levaram a desenvolver competências de comunicação na língua espanhola.

- **Atividade “*Postales de Navidad y de Año Nuevo*”**

Esta atividade decorreu na última semana de aulas do primeiro período. As turmas de espanhol realizaram postais em língua espanhola alusivos ao Natal. Após a elaboração dos postais, alguns foram entregues pelos alunos e pelos professores de espanhol no Hospital do Fundão, com o intuito de assinalar a época natalícia aos utentes; outros foram expostos no átrio da Escola Secundária do Fundão (anexo 28).

Ao núcleo de estágio coube a elaboração do título alusivo à exposição dos postais de Natal, bem como auxiliar os discentes na elaboração dos mesmos.

Assim, os objetivos principais desta atividade foram reconhecer os usos e costumes natalícios de Espanha; enriquecer o vocabulário referente à época natalícia; produzir textos e enunciados escritos; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola; estimular a participação e curiosidade dos discentes.

- **Intercâmbio com o “*Instituto de Lucía de Medrano*”, em Salamanca**

No dia 6 de novembro, os alunos de Espanhol, Filosofia, Geometria Descritiva A e Português de 10º, 11º e 12º anos, do Agrupamento de Escolas do Fundão, deslocaram-se ao “*Instituto Lucía de Medrano*”, de Salamanca (anexo 29). Este evento realizou-se no âmbito da disciplina de Espanhol com o intuito de facultar aos alunos meios que os levassem a desenvolver as competências de comunicação na língua espanhola, bem como conhecer e valorizar a diversidade e a riqueza linguística e cultural de Espanha.

Os docentes e os alunos portugueses foram recebidos, calorosamente, por vários elementos da escola salmantina, entre eles dois professores de Português. A receção efetuou-se na sala de atos da instituição. O Diretor do Instituto enunciou algumas palavras de boas-vindas. Também os professores Javier Madruga e Ricardo Gaspar brindaram os presentes com breves discursos,

reforçando a importância da realização do intercâmbio escolar no percurso estudantil dos alunos. Da multiplicidade de atividades desenvolvidas no período da manhã, destacou-se a visualização e comentário de uma curta-metragem realizada por discentes espanhóis que estudam Português e um jogo promotor da interação sociolinguística entre todos os intervenientes. Neste contexto, formaram-se grupos mistos (alunos portugueses e espanhóis), sendo um dos principais objetivos o conhecimento dos colegas do país vizinho, através da identificação pessoal (gostos, características físicas, etc.).

Posteriormente, decorreu o almoço, momento que permitiu conhecer e degustar alguma da gastronomia tradicional espanhola.

Durante a tarde, realizou-se a visita ao centro histórico de Salamanca, tendo sido objeto de análise e estudo a “*Catedral*”, a “*Fachada de la Universidad*”, a “*Casa de las Conchas*” e a “*Plaza Mayor*”. Todos os espaços mereceram a atenção, curiosidade e entusiasmo da generalidade dos alunos.

- **Visita de Estudo a Alba de Tormes e Salamanca**

No dia 8 de janeiro realizou-se uma visita de estudo a Alba de Tormes e a Salamanca com os alunos de Espanhol e Religião Moral do Agrupamento de Escolas do Fundão, mais propriamente, as turmas do 7º ano (anexo 30).

A saída do Fundão foi por volta das 6 da manhã. A primeira cidade visitada foi Alba de Tormes, onde os professores acompanharam os alunos na visita do “*Museo Carmelitano: Teresa de Jesus*” e do “*Monasterio de la Anunciación de Nuestra Señora de Carmelitas Descalzas*”. Após o almoço dirigimo-nos à cidade de Salamanca, onde visitámos a “*Casa de las Conchas*”, a “*Plaza Mayor*”, a “*Catedral Nueva*” e a “*Catedral Vieja*”.

Com esta visita pretendeu-se potenciar o convívio saudável entre professores e alunos, estimular a curiosidade e a vontade de aprender, desenvolver regras de convivências e de responsabilidade e confortar as suas aprendizagens com a realidade. Relativamente aos objetivos mais específicos, esta visita para além de colocar os alunos em contato com a Obra de Santa Teresa de Ávila (Doutora da Igreja); também proporcionou aos alunos momentos de comunicação com nativos da língua espanhola, produzindo enunciados orais em situações reais de comunicação e a aperfeiçoando os conhecimentos e as competências básicas adquiridas da língua espanhola.

- **Visita de estudo a Madrid**

No âmbito das disciplinas de Espanhol e de Geometria Descritiva A, os alunos dos 11º e 12º anos realizaram uma visita de estudo a Espanha. O nosso núcleo de estágio, embora não tenha sido

envolvido diretamente na organização da presente visita de estudo, acompanhou os alunos ao longo dos três dias magníficos (anexo 31).

O evento teve início na madrugada do dia 8 de fevereiro de 2016, pelas 4:30, com a saída do Fundão. Professores e alunos organizaram-se, tendo como destino algumas cidades do país vizinho.

A primeira cidade que se visitou foi Ávila, cidade berço de Santa Teresa de Jesus. Assim, visitou-se o local onde viveu, o “*Monasterio de la Encarnación*”. Apetite aguçado, após algum tempo de caminhada, chegara a hora de um fantástico piquenique (repleto das mais diversas iguarias). Saboreou-se o almoço num agradável jardim da cidade.

Seguidamente, partiu-se em direção a Segovia. Nesta cidade, conhecida internacionalmente pelo seu aqueduto romano, visitou-se o sublime “*Alcázar*”, fortaleza e residência temporária de membros da realeza. Sempre acompanhados pelo aqueduto romano cruzámos com um fantástico desfile de Carnaval, que com a sua cor e musicalidade, proporcionou momentos de muita diversão. Nessa noite, dormimos num albergue situado numa bonita paisagem campestre.

O segundo dia, 9 de fevereiro, começou com a visita ao “*Valle de los caídos*”. Neste espaço muito sóbrio, mandado construir pelo General Francisco Franco, estudou-se um dos monumentos que simbolizam um período negro da história de Espanha no século XX. Após o almoço, seguiu-se para Madrid, cidade metrópole espanhola. Começou-se por visitar o “*Parque del Retiro*”, espaço central e emblemático da capital. Posteriormente, visitou-se o estádio “*Santiago Bernabéu*”, o que, para alguns alunos, foi o momento auge do dia. Neste local, alguns alunos tiveram a oportunidade de fazer o “*Tour Bernabéu*”. Durante o referido trajeto, os alunos tiveram contato com alguns troféus do clube madrileno, visitaram a sala de imprensa e os balneários, entre outros locais do estádio.

No terceiro e último dia de visita, 10 de fevereiro, visitou-se o “*Centro de Arte Reina Sofia*”, considerado um dos mais importantes museus de arte moderna de toda a Europa. Para finalizar a nossa visita, seguiu-se o almoço em diferentes locais circundantes à “*Puerta del Sol*” e, em seguida, teve-se a oportunidade de comunicar nas mais diversas situações e espaços (“*Gran vía*”, “*Plaza Mayor*”; “*Casa del libro*”, entre outros).

Esta atividade logrou todos os objetivos estabelecidos, pois os alunos conheceram as cidades Ávila, Segóvia e Madrid, através da visita dos seus espaços e monumentos mais conhecidos e permitiu aos alunos colocar em prática as competências inerentes à disciplina, quer em termos linguísticos, quer culturais (comparando o património paisagístico e arquitetónico de Portugal e de Espanha), tendo tido a oportunidade de por em prática a competência comunicativa em situações reais.

- **Visita de estudo a Mérida**

No dia 8 de abril, os alunos do 7ºano participaram na visita de estudo a Mérida no âmbito das disciplinas de História de Espanhol (anexo 32). O intuito desta atividade era levar os alunos a compreenderem o presente através do estudo dos vestígios romanos na cidade de Mérida e, em simultâneo, contactarem diretamente com a língua espanhola, desenvolvendo competências básicas de comunicação oral.

A parte da manhã foi ocupada pela visita guiada ao “*Museo Nacional de Arte Romano*”, no qual os alunos recordaram e aprofundaram alguns dados sobre a cultura romana. Relativamente ao período da tarde, os alunos tiveram o privilégio de conhecer o “*Teatro Romano*” de Mérida e alguns locais fulcrais da cidade de Mérida, tal como o “*Templo de Diana*”. Por fim, dirigimo-nos ao centro comercial “*El Faro*”, de Badajoz, onde os alunos tiveram a oportunidade de disfrutar de um momento livre e praticar a língua espanhola em contexto real.

Quanto à organização da visita de estudo foi encarregue ao grupo de história. Todavia, o nosso núcleo de estágio contribuiu ao longo da visita, ficando responsável por uma turma ao longo da visita guiada ao museu.

- **Intercâmbio com o “*Instituto de Lucía de Medrano*”, no Fundão**

No dia 20 de abril, os alunos de Português do “*Instituto Lucía de Medrano*”, deslocaram-se ao nosso Agrupamento de Escolas do Fundão (anexo 33). Este evento realizou-se no âmbito da disciplina de Espanhol e do Intercâmbio Escolar Internacional existente entre as duas instituições, há nove anos consecutivos.

A receção de boas vindas efetuou-se no anfiteatro. A sessão teve início com um breve discurso proferido pelo Diretor do Agrupamento, o qual reforçou a importância da realização do intercâmbio escolar.

No período da manhã, decorreu uma multiplicidade de atividades desenvolvidas pelos alunos de espanhol. Entre as diversas atividades, destacou-se a atuação dos bombos e dos cavaquinhos; as coreografias das alunas do 7ºAno; as recitações de poemas tanto em português como em espanhol. Findadas as atuações musicais dos alunos, promoveu-se um ambiente de convívio, através de danças e de jogos de futebol e de basquetebol com equipas mistas (alunos portugueses e espanhóis), sendo um dos principais objetivos conhecer os colegas do país vizinho (identificação pessoal, gostos, características, etc.).

Seguidamente, decorreu o almoço na cantina da escola, permitindo conhecer e degustar a gastronomia tradicional portuguesa. No pouco tempo livre que sobrou, os alunos portugueses ainda tiveram a possibilidade de fazer uma visita guiada da escola aos colegas espanhóis.

O núcleo de estágio ficou responsável pela decoração do anfiteatro e pela realização de um PowerPoint sobre a cidade do Fundão e os seus interesses turísticos. No entanto, também auxiliou os alunos nos ensaios das suas atuações musicais.

Em resultado, foi um dia bem passado, que proporcionou aos alunos meios que os levaram a desenvolver competências de comunicação na língua espanhola com curiosidade e entusiasmo.

Capítulo IV- Análise dos questionários aplicados

4.1 A Enquadramento do estudo de investigação-ação

Este estudo enquadra-se numa lógica de investigação-ação, embora não incorpore todas as características deste tipo de investigação. Optei por esta estratégia para conhecer, alterar e avaliar a prática da escrita dos alunos, no sentido de melhorar os seus resultados e o seu sucesso.

Como já foi referido anteriormente, o espírito crítico e a originalidade são fulcrais na Escrita Criativa. Deste modo, considerei revelante analisar a opinião dos alunos envolvidos nas diferentes atividades de Escrita Criativa, realizadas em contexto de sala de aula.

Assim, utilizei o questionário de Silva (2013:82) (anexo 34), o qual foi aplicado somente às turmas que acompanhei ao longo estágio. Portanto, no âmbito da disciplina de Português participaram 23 alunos do 10ºCTAV e 13 do 12º APS/AGR. Relativamente à disciplina de Espanhol, responderam ao questionário 19 alunos do 7ºC e 25 do 7ºA. Embora não tenha lecionado no 7ºA, considerei pertinente inclui-lo no estudo, visto que ao longo do estágio acompanhei-a de forma indireta, através das aulas da minha colega de estágio.

Em resultado, o objetivo geral é estudar o efeito do ensino contínuo de estratégias para praticar o domínio da escrita com base nos dados recolhidos nas turmas de Português e nas turmas de Espanhol.

4.2 A Escrita Criativa e a sua aplicação nas aulas de Português

Ao longo da análise do *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, verifiquei que a escrita devia ser praticada continuamente, de maneira a que os alunos possam aperfeiçoar as suas competências, através da orientação dos seus professores e da leitura, a qual fomenta a aquisição de vocabulário novo, bem como estruturas frásicas coerentes. Neste contexto, considerei que em primeiro lugar era pertinente saber se os alunos tinham prazer pela atividade da escrita.

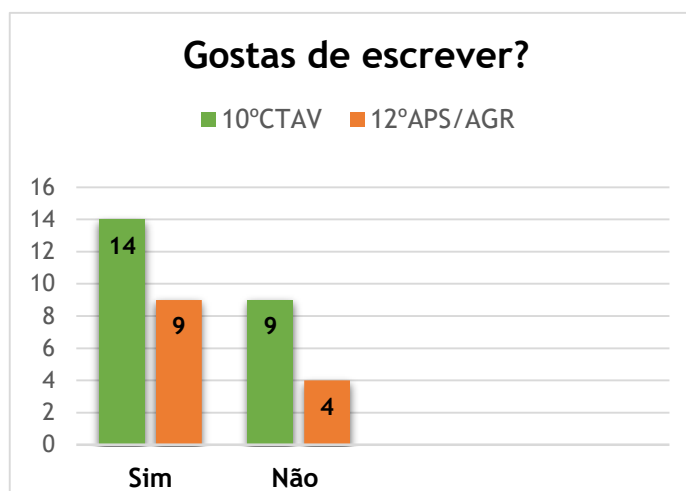


Figura nº 2 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de escrever?”.

Através do gráfico da Figura nº 2, observei que a maior parte dos discentes inquiridos gosta de escrever, pois não há uma diferença significativa entre os apreciadores e os não apreciadores. Todavia, a maioria dos alunos das duas turmas ignoram uma fase importante inerente ao processo da escrita, a Planificação. Tal como se pode verificar com o gráfico da Figura nº 3 que se seguem abaixo:

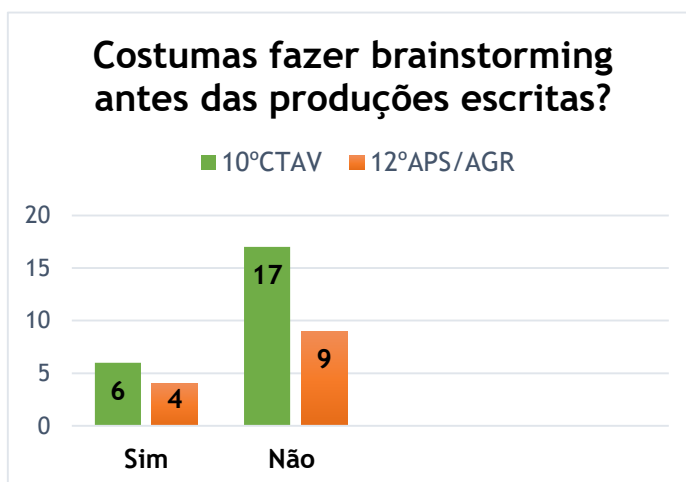


Figura nº 3 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Costumas fazer brainstorming antes das produções escritas?”.

Considero que algumas das dificuldades dos alunos nas atividades de escrita devem-se à ausência de uma planificação, pois há mais probabilidade de se elaborar um texto com um conjunto de ideias desorganizadas, incoerente ou pouco desenvolvido, afastando-se do objetivo de escrita. Em consequência, esta tarefa está dependente do tema, daí a necessidade de questionar se era mais acessível redigirem textos com ou sem tema definido. As turmas obtiveram resultados diferentes, pois uma grande parte dos alunos do 10ºCTAV transparecem que a tarefa é mais difícil quando se propõe a redação de um texto com tema definido, porque o tema definido pode limitar as ideias. Ao contrário do 10ºCTAV, a maioria do 12ºAPS/AGR manifesta que há uma maior facilidade na elaboração de um texto com o tema definido.



Figura nº 4 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Consideras que uma produção escrita com tema definido é mais fácil?”.

Além de questionar se o tema definido ajudava ou não na produção textual, também solicitei aos discentes sugestões de temas a trabalhar nas atividades de escrita. Ambas as turmas ofereceram um leque diversificado de sugestões. O 10ºCTAV considerou interessante escrever sobre o “amor”, os “problemas da atualidade” e “a sexualidade”. Quanto às sugestões do 12ºAPS/AGR destacaram-se os “o que significa ser feliz?”, a “eutanásia” e o “desemprego”.

Perante estas sugestões, concluo que as sugestões apresentadas eram muito distintas devido à diferença de idade dos alunos, pois os do 12º ano possuem uma maturidade e uma perspetiva do futuro diferente dos discentes do 10ºano, que por vezes ainda têm atitudes de alunos de Ensino Básico. No entanto, considereei que todas as sugestões foram pertinentes e com viabilidade de serem aplicadas nas aulas.



Figura nº 5 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas pertinente a existência de mais momentos criativos nas aulas?”.

Quanto às atividades de Escrita Criativa, através dos resultados do gráfico da Figura nº5, obtive uma constatação muito positiva, pois a maioria dos alunos revelaram que deveria haver mais atividades de Escrita Criativa. No entanto, verifiquei que os alunos tiveram algumas dificuldades na realização das atividades propostas, pois em ambas as turmas há um grande número de alunos que revelam dificuldades no processo de redação, principalmente o 12ºAPS/AGR. Para que se possa autenticar estas dificuldades da parte dos alunos, apresento a Figura nº6 com os resultados obtidos:

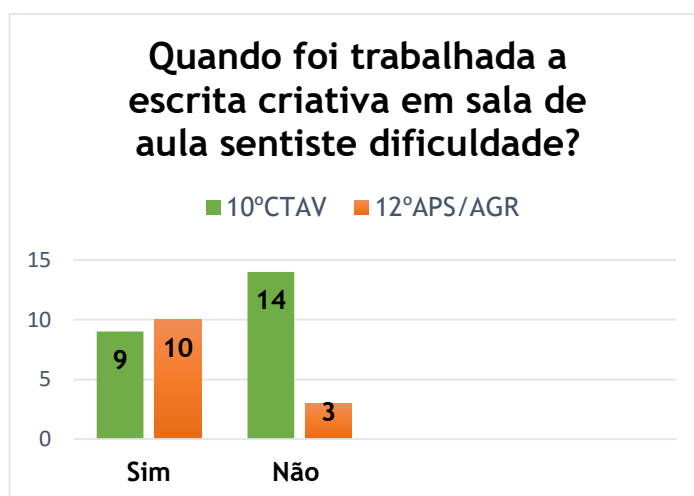


Figura nº 6 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando foi trabalhada a Escrita Criativa em sala de aula sentiste dificuldade?”.

Por último, questionei os alunos sobre a ligação entre a Leitura e a Escrita, de maneira a que transparecessem a ideia de que a Leitura influencie ou não a Escrita.

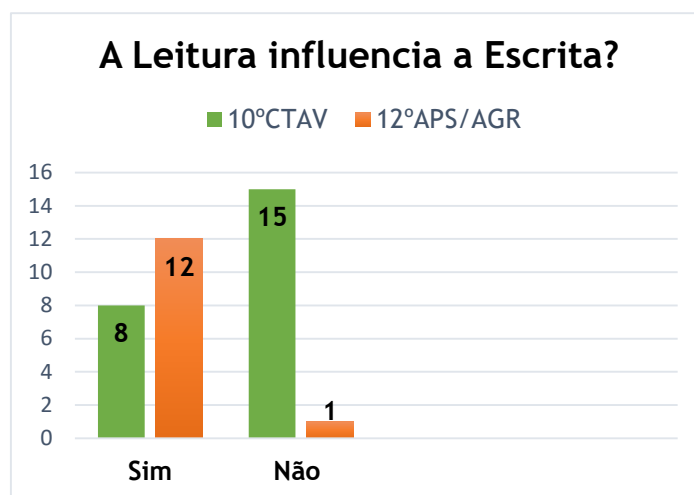


Figura nº 7 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A Leitura influencia a Escrita?”.

Como se pode verificar através do gráfico da Figura nº7, os resultados foram desiguais, pois enquanto os alunos do 12ºano revelam que existe uma conexão entre a Leitura e a Escrita, a maioria dos discentes do 10ºano consideram que os domínios em questão não se influenciam. Penso que estes resultados tão desiguais nesta última questão devem-se ao facto dos alunos do 12ºano possuírem uma melhor preparação académica, visto que ao longo dos três anos de ensino secundário, não só, praticaram a Escrita, como também ganharam hábitos de Leitura, daí não terem a mesma perspetiva dos alunos do 10ºano.

4.3 A Escrita Criativa e a sua aplicação nas aulas de Espanhol

Os programas de espanhol, como verificou através da análise dos Programas de Espanhol, a Expressão Escrita é uma atividade que, requer desde logo do início da aprendizagem um acompanhamento contínuo, de maneira a que os alunos adquiram hábitos de escrita e técnicas. Assim, em primeiro lugar, procurei saber se os alunos gostam ou não de escrever.

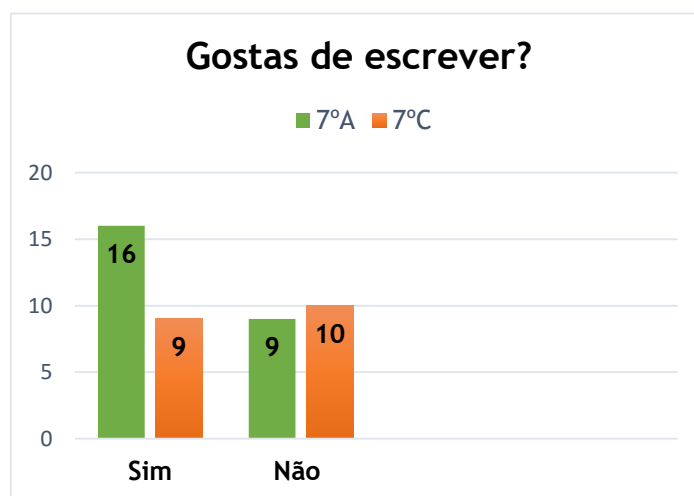


Figura nº 8 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de escrever?”.

Perante os resultados do gráfico da Figura nº 8, constatei que a maior parte dos alunos gosta de escrever. Todavia, alguns alunos ainda cometem o mesmo erro dos inquiridos na disciplina de língua materna, pois mais de metade dos alunos de espanhol não fazem a Planificação das suas ideias referentes ao tema exposto, tal como se pode verificar com o gráfico que se segue abaixo:

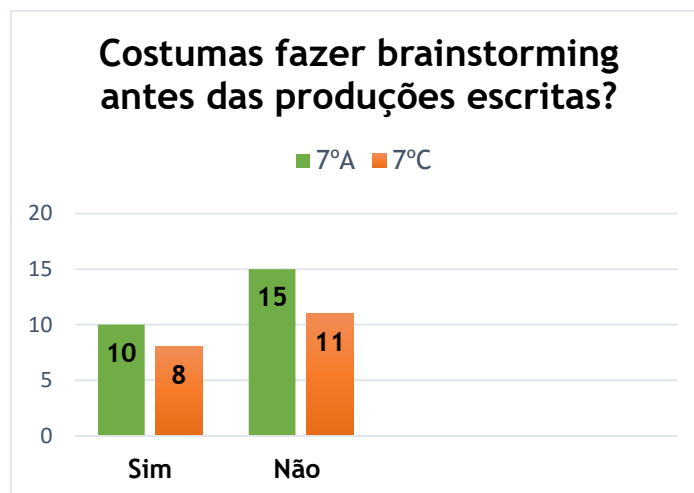


Figura nº 9 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Costumas fazer brainstorming antes das produções escritas?”.

A ausência da planificação inicial edifica, sem dúvida, obstáculos ao longo da construção de um texto coeso e coerente. No entanto, sabendo que a Escrita Criativa, em contexto de língua estrangeira, é uma prática que permite examinar muitas das lacunas dos alunos quanto à língua, tive a curiosidade de saber se os alunos do 7º ano consideram mais acessível redigirem textos com ou sem tema definido.

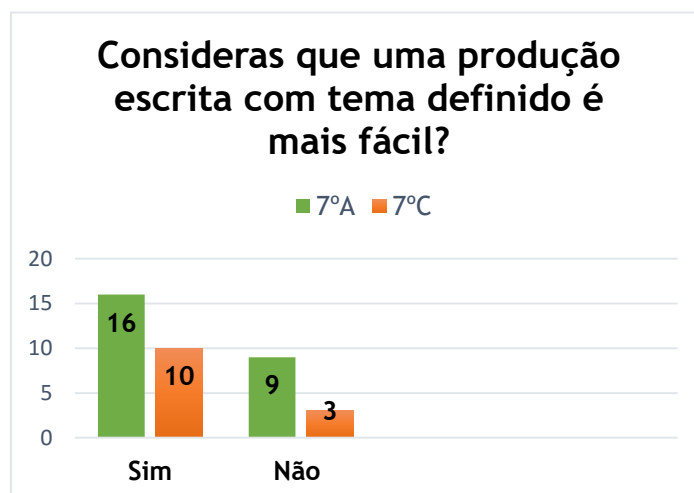


Figura nº 10 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Consideras que uma produção escrita com tema definido é mais fácil?”.

Através da análise dos resultados dos gráficos da Figura nº10, concluo que ambas as turmas revelam que é mais acessível escrever com tema definido. Talvez escrever sob um tema

definido lhes facilite criar o contexto, as principais personagens e os elementos a integrar na sua produção textual.

Na disciplina de Espanhol, as atividades de Escrita Criativa implementadas na sala de aula obtiveram resultados muito positivos, pois como podemos observar no gráfico da Figura nº11, a maioria dos discentes consideraram pertinentes os momentos de Escrita Criativa, desejando o aumento deste tipo de atividades de escrita.

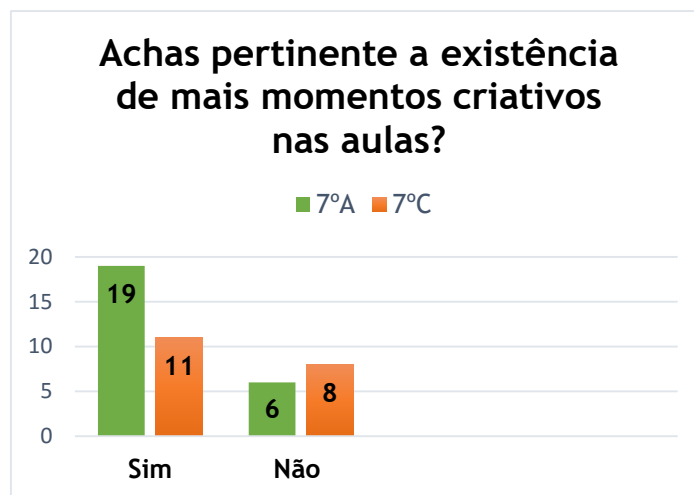


Figura nº 11 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas pertinente a existência de mais momentos criativos nas aulas?”.

Além da constatação positiva das atividades de Escrita Criativa, os alunos, no geral, também transpareceram não ter dificuldade nas atividades propostas nas aulas. Tal como se pode confirmar com os resultados do gráfico que se segue abaixo:

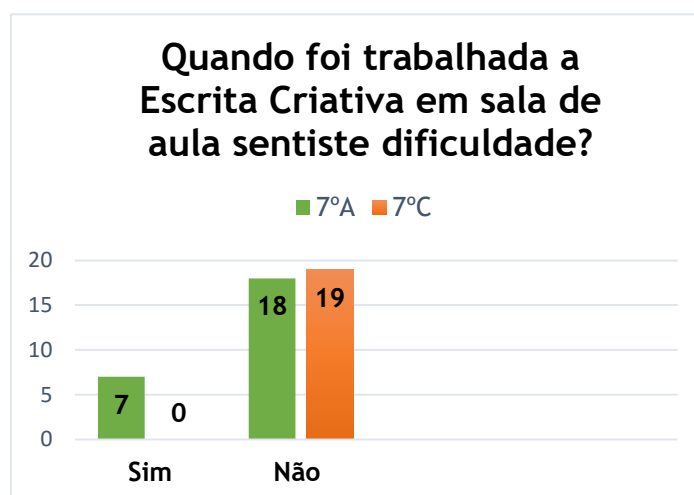


Figura nº 12 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando foi trabalhada a Escrita Criativa em sala de aula sentiste dificuldade?”.

Assim, pode-se concluir que as diferentes atividades propostas, para além de terem sido bem-sucedidas, também foram revelantes na aprendizagem dos alunos, pois verificou-se uma evolução significativa no domínio da Expressão Escrita.

Por último, questionei os alunos sobre a ligação entre a Leitura e a Escrita, de maneira a reconhecer a ideia dos alunos sobre a influência da Leitura na Escrita.

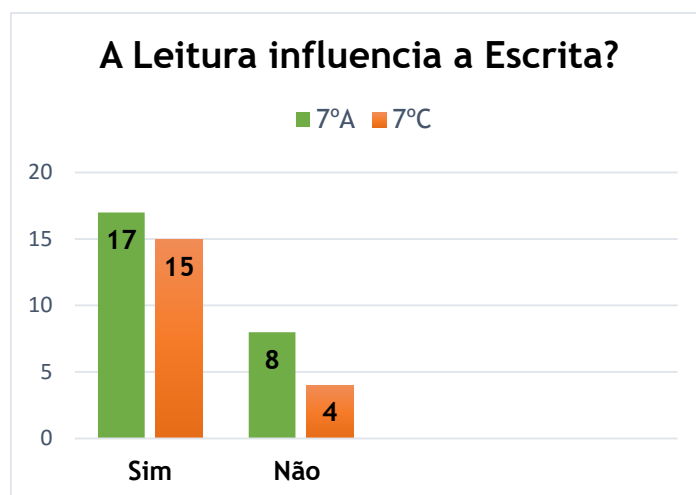


Figura nº 13 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A Leitura influencia a Escrita?”.

Constata-se através dos resultados do gráfico da Figura nº13, os resultados foram semelhantes, pois ambas as turmas têm noção de que a Leitura influencia a Escrita. Acredito que estes resultados se devem ao facto de haver hábitos de Escrita e de Leitura, pois se o aluno tiver contato permanente com textos escritos, cultura literária e cultura do meio que os rodeia, mais facilitada será a tarefa de escrever.

Considerações Finais

O presente trabalho chegou ao fim em simultâneo com o estágio pedagógico. A opção pelo estudo detalhado da escrita e dos modelos pedagógicos relacionados com a formação de escreventes associados à escrita criativa constituíram uma mais-valia ao longo desta prática pedagógica.

Outras opções poderiam nortear este relatório, mas entendi que a Escrita está associada a todas as aprendizagens, pois se refletir sobre a capacidade de escrever, concluo que a falta desta competência pode prejudicar todas as áreas do saber.

Apesar da cultura escolar atribuir alguma percentagem à oralidade, é na Escrita que a avaliação se focaliza. Um aluno que seja mau escrevente, dificilmente terá êxito, quer como aluno, quer como cidadão, porque a escrita, tanto promove, como despromove socialmente.

Para que este trabalho tivesse encadeamento entre a primeira e a segunda parte, procedi a uma profunda reflexão sobre as práticas da Escrita Criativa desenvolvidas nas diferentes aulas. Com o intuito de destacar estas práticas da Escrita, alicerçadas no modelo de Flower y Hayes (1981), ou seja, sobre a ativação do conhecimento temático antes de se começar a escrever, bem como sobre a influência da Leitura na capacidade de escrever, realizei um inquérito que me permitiu concluir que Leitura e as suas práticas formam escreventes com a capacidade de recorrerem aos seus conhecimentos, tornando-os mais criativos.

Quanto ao estágio, para além de me dar a possibilidade de estudar e aplicar os conhecimentos da Escrita Criativa neste trabalho que teve o intuito de explicitar algumas das questões mais relevantes relacionadas com a prática da Escrita Criativa, também me fez crescer como pessoa transformada em verdadeira profissional de ensino. Dado que o elevado profissionalismo que se presente na escola, obrigou-me a ser cada vez melhor.

De facto, aspirar em ser professora, hoje em dia, não é tarefa fácil. Todavia, através da experiência no estágio pedagógico, asseguro que o mais importante nesta profissão é a paixão e a entrega com que se trabalha. Logo na primeira aula observada, apercebi-me que tinha prazer em transmitir conhecimentos e foi por causa disso que desprezei alguns obstáculos que se opõem ao crescimento dos professores.

Findando o ano letivo, concluo que este estágio pedagógico foi bastante enriquecedor, pois melhorou a minha lecionação e tudo o que ela implica. Ao longo dos períodos, graças às experiências trocadas com os professores orientadores e vivenciadas com a minha colega de estágio, fui aprendendo a ouvir e a falar, a observar, mas sobretudo, a melhorar os aspetos menos positivos que me indicavam nas minhas aulas. De facto, tudo isto me fez crescer e evoluir a nível profissional, bem como a nível pessoal.

Referências Bibliográficas:

ACOSTA, J., GIL, M., FERNÁNDEZ, S. (2015). *Programa de Espanhol - Nível Continuação 10.º, 11.ºanos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Portugal: Ministério de Educação.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

BACH, Pierre (1991). *O Prazer Na Escrita*. Coleção práticas pedagógicas. 1ª edição. Rio Tinto, Edições Asa.

BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, discourse and process toward a multidisciplinary science of texts*. NewYork: Longman.

BARBEIRO, L. F. (1990). *O processo da escrita e o computador*. Revista Portuguesa de Educação.

BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Educação.

BARBEIRO, L. F. (1999 a). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BATES, E, THAL, D. e JNOWSKY, J. (1992). *Early language development and its neural correlates*. In I. Rapim & S. segalowitz (Eds.). *Handbook of Neuropsychology* Vol.6. Child Neurology. Amesterdam: Elsevier.

BAXTER, Mike. (2008). *Projeto de produto: Guia prático para o design de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blucher.

BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1983). *The Development of Evaluativ, Diagnostic and Remedial Capabilities*. In *Childrens` s Composing*. In M. Martlew (Ed.). *The Psycology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.

BEREITER C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psichology of Written Composition*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M. e MAGALHÃES, V. (2015) *Programa de Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério de Educação.

BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M. e MAGALHÃES, V. (2015) *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Portugal: Ministério de Educação.

CABRAL, M. (1994). *Avaliação e Escrita: um Processo Integrado*. In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

CAMELO, F. (2010). *A planificação do processo de escrita. Da progressão à revisão*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã: UBI.

- CARVALHO, J. A. (1997). *O Processo da Escrita e as Práticas de Escrita na Aula de Língua Materna*. In *Didácticas. Metodologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. B. (1998). *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação. Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas*. Centro de estudos em Educação e Psicologia/ Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- CHAROLLES, M. (1986). *L'analyse des processus rédactionnels: Aspects Linguistiques, Psycholinguistiques et Didactiques*. In *Pratiques*. Metz: CRESEF.
- COUTINHO, A, D. (1999). *Texto (s) e Competência Textual*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- FABRE, C. (1990). *L'usage didactique des brouillons: une pratique de diversification à construire*. In *Diversifier l'Enseignement du Français Écrit*. Neuchâtel- Paris: Delachaux et Niestlé, S.A.
- FAYOL, M., SCHEUWLY, B. (1987). *La Mise en Texte et ses Problèmes*. In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à Produire des Texts Écrits*. Bruxelas: De Boeck.
- FAYOL, M. (1997). *Dês Idées au Texte*. Paris: Puf.
- FERNANDEZ, C.R.G., AGUINACO, C.F. e CANADAS, M. L. (1985). *La Expresion Escrita en la Escuela: enfoques metodológicos para un proyecto*. Madrid: Narcea Editores.
- FIGUEIREDO, O. (1994). *Escrever: da teoria à prática*. In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias à prática*. Porto: Edições Asa.
- FLOWER, L. e HAYES, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. In *College Composition and Communication English*, 41, Illinois.
- GOMES, L. C. (2008). Dossier Escrita Criativa *Um escritor na sala de aula*. Revista Noesis. Obtido de: www.oei.es/pdfs/noesis72.pdf
- GRABE, W. e KAPLAN, R. (1986). *Theory and Practice of Writing*. London and New York: Longman.
- HAYES, J. (1989). *Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task*. In D. Klahr e K. Kotovsky (eds.). *Complex Information Processing*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUMES, A. (1983). *Research on the Composing Process*. In *Review of Educational Research*, 53. Aera.

- Leitão, N. (2008). *Dossier Escrita Criativa As palavras também saem das mãos*. Revista Noesis. Obtido de: www.oei.es/pdfs/noesis72.pdf
- LENTIN, L. (1999). *Aprender à Penser Parler Lire Écrire*. Paris: ESG éditeur.
- MANCELOS, João de (2010). *Introdução à Escrita Criativa*, 2ª edição. Lisboa: Edições Colibri.
- MORAIS, M. F. e AZEVEDO, M. I. (2001). *Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- MORAIS, M. D. F. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVE, T. e PIOLAT, A. (2003). *Activation des Processus Rédactionnels et Qualité des Texts*. In *Le Language et l'Homme*, 38 (2).
- REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa
- SANTOS, O. (1994). *Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita*. In F. Fonseca (org), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- SARDINHA, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão em Leitura*; Tese de Doutoramento (não publicada). Covilhã: UBI.
- SILVA, C. J. M. D. (2011). *A dinamização criativa da escrita no ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta
- SILVA, C. S. O. (2013). *A Escrita Criativa aplicada ao ensino da Língua Estrangeira e da Língua Materna*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras. Porto: Universidade do Porto.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte.

Webgrafia:

Agrupamentos de Escolas do Fundão

http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/PlanoAccao/25.PDF Consultado no dia 14 de abril de 2015

Avaliação Formativa

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf Consultado no dia 18 de maio de 2016

Metas Curriculares

http://matematicaonline.pt/index_htm_files/metas_curriculares_introducao.pdf Consultado 16 de abril de 2016.

Programa do Ensino Básico de Espanhol

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf Consultado no dia 1 de abril de 2016

Plano Nacional de Leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1> Consultado no dia 28 de março de 2016

Quadro Europeu Comum de Referência

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf Consultado dia 16 de abril de 2016

<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> Consultado no dia 16 de abril de 2016

Técnica do *Brainstorming*

<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm> Consultado no dia 18 de abril de 2016

Anexos

- Anexo 1 - Plano da Quinta Aula Observada de Português



Agrupamento de Escolas do Fundão



Quinta Aula Observada

Português 12 APS/AGR

21/01/2016

**Fernado Pessoa – *Mensagem:*
-Mostrengo.**

A professora estagiária: Andreia Valezim

A professora orientadora: Maria de Jesus Lopes

PLANO DE AULA

Disciplina/Área Curricular	Hora	Sala	Ano	Turma
Português	14:50-16:20	11	12º	APS/AGR
	16:30-18:05			
AULA Nº			21 de janeiro de 2016	

1. Contextualização

Módulo 10 – Textos épicos e textos épico – líricos: *Mensagem*, de Fernando Pessoa

- **Objetivos principais da aula:**

No final da aula, os alunos devem ser capazes de:

- Identificar o assunto do poema *Mostrengo*;
- Compreender e interpretar os diversos sentidos das estrofes analisadas;
- Identificar os intervenientes e caracterizá-los;
- Reconhecer o herói de *Mensagem*;
- Reconhecer a dimensão estética e simbólica do poema;
- Identificar os recursos estilísticos e a sua expressividade: Anáfora, Sinestesia, Aliterações, Assonâncias, Metáfora e Gradação;
- Identificar as características formais do poema *Mostrengo*;
- Identificar as Categorias da Narrativa;
- Identificar e justificar os tempos verbais predominantes;
- Identificar o processo de formação de palavras;
- Estabelecer intertextualidades, fundamentando;
- Produzir um texto criativo.

2. Sumário:

A Mensagem: Análise do poema *Mostrengo* (II Parte).

Oficina de escrita.

3. Conteúdos programáticos

- Conteúdo do poema *Mostrengo*;
- Categorias da Narrativa;
- Caracterização temática e formal;
- Recursos estilísticos: Anáfora, Sinestesia, Aliteraões, Assonâncias, Metáfora e Gradação
- Verbos: Presente, Pretérito Perfeito do Modo Indicativo e Imperfeito do Modo Conjuntivo;
- Formação de Palavras;
- Texto criativo.

4. Competência(s) focalizada(s)

De comunicação: componente linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica.

Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; seleção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; conceção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC.

Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e ações; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas.

Leitura: Leitura expressiva do poema *Mostrengo*, de Fernando Pessoa e de algumas estâncias do episódio do *Adamastor* da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões;

Expressão oral: diálogo com os colegas e professora, elaboração de discursos orais quer para demonstrar a sua opinião como para responder a questões colocadas pela professora.

5. Desenvolvimento da aula (referir estratégias e recursos utilizados nos diferentes momentos da aula)

A aula iniciar-se-á com o cumprimento aos alunos e verificação das presenças. O sumário será ditado, o qual deve ser passado para o caderno. **5 Minutos**

Primeiramente, a professora começará por questionar, os alunos, sobre os conteúdos lecionados na aula anterior (quais os poemas de *Mensagem* que já foram analisados), de modo a contextualizar. Depois como motivação inicial a professora colocará a música *Homem do leme*, de Xutos e Pontapés (**Anexo I**). Antes da audição a professora distribuirá uma ficha com a letra da música incompleta (**Anexo II**). Os discentes deverão completá-la enquanto ouvem a canção. No final da audição e da correção da letra da música, os alunos terão de compreender a música. Posto isto, os discentes deverão reconhecer que a canção narra a história do Homem do Leme, que num barco sozinho à noite, ruma à procura do desconhecido. Apesar das dificuldades que tenham surgido ao longo da viagem, o marinheiro lutou para ultrapassar os obstáculos e medos, enfrentou os temores do mar e, por fim avança, em busca de novos conhecimentos. Este diálogo com os alunos sobre o conteúdo da música tem como objetivo levá-los a chegarem ao assunto do poema a analisar na presente aula: os obstáculos marítimos e a coragem dos Portugueses que quiserem o mar desconhecido. **10 Minutos**

De seguida, os alunos deverão abrir a sebenta na página 13 (**Anexo III**) e será solicitado que oiçam a recitação do poema com atenção e tomem notas. Findada a recitação do poema, a docente questionará os alunos sobre o assunto do poema, pretendendo que os discentes refiram que ao longo da viagem, os portugueses encontram um monstro voador, o «mostrengo», que pretende atemorizá-los para que não prossigam a viagem. No entanto, o marinheiro português (o «homem do leme»), embora de início o receie e hesite, enfrenta-o. A professora além de interrogar o assunto do poema, também questiona qual é a estrutura do texto. Caso os alunos não identifiquem que o poema tem uma estrutura de texto narrativo, a docente de maneira a ajudá-los, perguntar-lhes-á o que é uma epopeia (uma narrativa escrita em verso destinada a glorificar os feitos de um herói fora do comum) e posteriormente questionará se o poema em questão também possui a estrutura claramente narrativa e um tom dramático, pretendendo que os alunos reconheçam essa estrutura narrativa, justificando com a identificação das categorias da narrativa (o narrador é heterodiegético na 3ª pessoa; a ação recorre a verbos dinâmicos típicos das estruturas narrativas: *erguer*, *voar*, *reprender*, *tremar*; usa o pretérito perfeito, nos momentos de avanço da ação: “*ergueu-se*”, “*voou*”, “*disse*” e utiliza o verbo introdutor de relato de discurso direto – nas vozes

das personagens –, seguido de aspas (“disse ...); o espaço é à roda da nau»; «no fim do mar»; «nas minhas cavernas...»;o tempo é numa noite; as personagens intervenientes são Homem do leme e Mostrengo.) **10 Minutos**

Para uma melhor compreensão do poema *Mostrengo* dar-se-á início a uma análise mais pormenorizada, através do método pergunta-resposta.

Em primeiro lugar, a professora a fim de descodificar o título, perguntar-lhes-á qual é a processo de formação da palavra “Mostrengo”. Os discentes deverão identificar que é uma palavra derivada por sufixação (monstro+ engo). Em consequência, os discentes reconhecerão que se trata se um sufixo com valor pejorativo, que atribui ao Monstro uma qualidade de pessoa feia/desajeitada. Deste modo, a professora aproveita para rever os processos de formação de palavras regulares, explicando com base num PowerPoint (**Anexo IV**), e numa ficha informativa e de trabalho (**Anexo V**), que será distribuída a cada aluno.

Seguidamente, na primeira estrofe, após a releitura pela professora, os alunos terão de identificar quantas vozes existem (a do narrador/sujeito poético, a do mostrengo e a do Homem do leme). Em sequência, a professora perguntar-lhes-á o que a voz do narrador introduz, de maneira a que os alunos reconheçam que insere a personagem Mostrengo, caracterizando-a através das suas ações, ou seja, indiretamente. Posto isto, os discentes deverão identificar e sublinhar as características do Mostrengo no discurso introdutório do narrador (situa-se no fim do mar, voa e chia). Além de sublinharem os versos caracterizadores da personagem Mostrengo (v.3 e 4), os alunos também terão de reconhecer nos respetivos a presença de três recursos estilísticos, a aliteração em /V/, a assonância em /U/ e /O/ e a sinestesia, salientando a expressividade de cada uma (as primeiras pretendem realçar os movimentos circulares, intimidadores do Mostrengo, revelando um ambiente de terror; já a terceira, enaltece a linguagem visualista que faz apelo às sensações visuais e auditivas, localizando a situação no tempo e no espaço). Ainda na presente estrofe a professora pedirá a descodificação do verso “ «*Quem é que ousou entrar*”, de maneira a interpretarem que o Mostrengo manifesta revolta, indignação e desejo de vingança perante a ousadia dos portugueses. Os alunos, em seguida, interpretarão os versos “*Nas minhas cavernas que não desvendo, /Meus tectos negros do fim do mundo?*» ”, tendo em conta a expressividade da metáfora presente

(enaltecer o mistério impenetrável de um local desconhecido e medonho.). Posto isto, segue-se para a fala do Homem do leme e a professora questionará a simples resposta do mesmo («*El-Rei D. João Segundo!*»). Após os discentes referirem que deu aquela resposta, porque D. João é autoridade que o marinheiro representa, a docente questionará o estado de espírito do marinheiro, de modo a que os alunos refiram que o homem do leme se encontra medroso, assustado e intimidado não só devido às palavras do mostrengo, mas também devido ao ambiente que o circunda.

Seguidamente, a professora ler-lhes-á novamente a segunda estrofe, tendo como objetivo de referir que nos primeiros versos está presente um recurso estilístico (anáfora), o qual os alunos terão de identificar, evidenciando a sua expressividade (acentua a procura do Mostrengo pelo responsável que lhe causou o seu desassossego). Neste contexto, a professora chamará à atenção que, na segunda fala do Mostrengo, ainda surge outra figura de estilo (a sinestesia). Após a identificação destes recursos estilísticos, os alunos deverão referir que a sinestesia enaltece a permanência dos movimentos incontroláveis, violentos e de terror do Mostrengo. De seguida, a professora perguntará quais são as novas características que o sujeito poético dá a conhecer, de maneira a que os alunos as identifiquem (“imundo e “grosso”). No entanto, a docente salientará que o terceiro verso revela indiretamente outro traço característicos do Mostrengo. Assim, os alunos deverão reconhecer que o Mostrengo também se encontra irritado, dando a sensação de quer engolir a nau ao rodar três vezes. Todavia, a professora acrescentará que ainda existe outro elemento que confere a irritação do Mostrengo, pretendendo que os alunos concluam que o elemento referido pela docente é as perguntas sucessivas, não deixando responder o Homem do leme às primeiras. Em sequência, a docente solicitar-lhes-á a decodificação da terceira fala do Mostrengo («*Quem vem poder o que só eu posso,/ Que moro onde nunca ninguém me visse/ E escorro os medos do mar sem fundo?*»). Os alunos deverão interpretar que o Mostrengo além de considerar que tem poder no mar também se identifica como mar tenebroso e desconhecido, visto que ninguém se atreveu a ir onde ele mora, pois representa uma fonte inesgotável do medo. Em consequência, a professora chamará à atenção que o verbo “visse” não está conjugado nos tempos e modo predominante do poema. Assim, perguntar-lhes-á qual é o tempo e modo do mesmo (Pretérito Imperfeito do Conjuntivo) e qual é a sua expressividade (realça o desejo de

continuar desconhecido). Posteriormente à exploração minuciosa das falas sucessivas do Mostrengo, a professora questionar-lhes-á qual era o objetivo do argumentos de autoridade que o Mostrengo evoca, de maneira a que os discentes concluam que o objetivo era colocar nos marinheiros o medo e levá-los a desistir da viagem. Ainda nesta estrofe, os alunos terão de verificar que a reação do homem do leme teve evolução, justificando-a (na primeira fala respondeu e tremeu e nesta primeiro tremeu e depois é que fala).

Em continuação, reler-se-á a terceira estrofe para iniciar a exploração da mesma. Em primeiro lugar, perguntar-se-á aos alunos, o que é que o Homem do Leme revela com as suas atitudes contraditórias de prender e desprender as mãos do leme, tremer e deixar de tremer. Os alunos deverão interpretar que o marinheiro ainda tem alguma insegurança e um estado de dúvida (se devia ou não ter coragem). Em segundo lugar, deverão identificar que o marinheiro optou por ter coragem, justificando com versos do poema (*«Aqui ao leme sou mais do que eu:/ Sou um povo que quer o mar que é teu;/ E mais que o mostrengo, que me a alma teme/E roda nas trevas do fim do mundo,/ Manda a vontade, que me ata ao leme,/ De El-Rei D. João Segundo!»*). De maneira a fundamentar, a professora, perguntar-lhes-á qual é a figura de estilo presente nos versos utilizados na justificação anterior (Gradação Crescente) e qual é a sua expressividade (enaltece que o marinheiro representa a vontade de um povo e o povo age de acordo com a vontade maior que o representa, a de D. João II.). Em terceiro lugar, solicitar-lhes-á a interpretação do verso *“Manda a vontade, que me ata ao leme,”*, pretendendo que os discentes refiram que a missão firme do marinheiro, ligada fatalmente à vontade de D. João II, nem com medo a pode libertar. Deste modo, os alunos deverão concluir que é por este facto que se repete sempre em todas as estrofes o refrão (*«El-rei D. João Segundo!»*). Posto isto, a docente questionará a expressividade do mesmo (ressoa a força, a vontade férrea inerentes à figura do rei D. João II e acentua a lealdade do marinheiro à vontade do rei.). Em quarto lugar, a docente interrogar-lhes-á o porquê de o Mostrengo não falar na terceira estrofe. Os alunos deverão interpretar que a ausência da fala do Mostrengo revela o triunfo dos Portugueses, concluindo que ao contrário da evolução dos marinheiros a do Mostrengo é ascendente, pois acaba-se por anular.

Para rematar a análise do poema *Mostrengo* e como os alunos já estão inteirados do assunto do poema, a professora solicitar-lhes-á que reparem nos verbos utilizados ao longo das falas do discurso direto, tendo como objetivo de levar os alunos a identificar o tempo e o modo dos verbos (Presente do indicativo) e, posteriormente, indicarem a sua expressividade (realçar a vivacidade e a força daquele confronto entre os interlocutores). Por último, chama à atenção da repetição do número três ao longo do poema (3 estrofes; 9 versos (3 x 3); 3º verso de cada estrofe: único verso solto repetido 3 vezes sempre com a expressão “três vezes”; 3 vezes fala cada personagem; 3 vezes voou e rodou o mostrengo; 3 vezes tremeu o homem do leme; 3 vezes prendeu as mãos ao leme; 3 vezes repreendeu as mãos ao leme), de maneira a questionar o simbolismo do número referido (símbolo da perfeição, pois colocou-se o fim do medo e conquistou-se o mar como pretendiam). **30 Minutos**

De seguida, avançar-se-á para uma breve análise oral da estrutura formal, onde os alunos deverão mencionar que o poema *Mostrengo* é constituído por três estrofes de nove versos (nonas) com versos irregulares (de 7 a 10 sílabas métricas), com rima emparelhada, verso solto e rima cruzada. **5 Minutos**

Após findada a análise interna e externa, a professora solicitará que elaborem, por escrito e individualmente, o exercício 5 da página 13, a fim de verificar se os alunos compreenderam o conteúdo das estrofes trabalhadas. Posteriormente, será feita a correção oral em conjunto com os alunos e por fim projetar-se-á a resposta modelo do exercício 5 (**Anexo VI**). Em seguida, a docente solicitará, oralmente, a resolução da pergunta 7, que consiste em salientar as características que fazem o poema, um dos mais épicos da Mensagem. Os alunos deverão referir que além da presença das categorias da narrativa e do tom dramático, o verso decassilábico e a coragem heroica dos portugueses tornam o poema épico. **10 Minutos**

Como intertextualidade, a professora distribuirá uma ficha de trabalho com uma passagem do episódio *O Adamastor d’Os Lusíadas*, de Luís Camões (**Anexo VII**), pedindo a diferentes alunos que façam uma leitura expressiva. No final, pedir-se-á aos discentes que comentem em que medida o episódio *O Adamastor* se interliga com o poema *Mostrengo*. Após os diversos comentários dos alunos, a docente em conjunto com os

discentes preenche o quadro de intertextualidade, o qual salienta as semelhanças e as diferenças entre o *Mostrengo* e *O Adamastor*. **10 Minutos**

A aula será rematada com uma atividade de escrita criativa, na qual cada par terá de imaginar que é o homem do leme, na atualidade, tendo de enfrentar um obstáculo tal como ele. Antes de iniciarem a atividade, a docente indicará que têm de fazer uma estrofe de 9 versos, seguindo o modelo do poema *Mostrengo*. Por fim, proceder-se-á à leitura expressiva dos poemas construídos pelos alunos, com o objetivo de partilharem a criatividade com a turma e criar um momento lúdico na aula. **30 Minutos**

6. Avaliação formal/informal das aprendizagens

Observação direta;
Avaliação formativa.

FUNDAMENTAÇÃO DA AULA

1. Fundamentação

Na aula anteriormente exposta, planifiquei conteúdos pertencentes ao Módulo 10 - Textos épicos e textos épicos – líricos: poema *Mostrengo* da *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Para esta planificação, foi tido em conta, principalmente, o Programa de Português do Ensino Profissional – 12º ano de escolaridade, outros manuais, do mesmo nível de ensino, além da sebenta elaborada pela professora, a página web *Escola Virtual* e a plataforma musical *youtube*. Para além destas ferramentas, a realização do Plano de Aula teve, também, em consideração as estratégias utilizadas nas aulas assistidas da orientadora, pois permitiram conhecer as necessidades e dificuldades desta turma, a qual é composta por 13 alunos de dois cursos profissionais distintos Artes Gráficas e Ação Psicossocial.

1ª Atividade – Motivação: Audição da canção *Homem do Leme*, dos Xutos e Pontapés.

Primeiramente, será feita uma breve revisão da aula anterior, lembrando os alunos dos conteúdos que foram estudados. Depois, como motivação inicial

pretende-se antecipar conteúdos, pois através da audição da canção e da exploração da mesma, os alunos não só criam expectativas da aula como também permite chegar ao assunto do poema que será analisado na presente aula.

2ª Atividade – Audição da recitação do poema.

O propósito desta atividade é familiarizar os alunos ao assunto tratado no poema, evitando que os alunos, após a leitura, digam que não perceberam nada, porque estavam a ler sem atenção. Assim, optei pela recitação do poema que capta mais a atenção dos alunos, guardando a leitura expressiva para outro momento da aula mais dinâmico.

3ª Atividade – Análise da estrutura interna e externa do poema *Mostrengo*.

A análise interna do poema *Mostrengo* será feita por partes, através do método pergunta-resposta. Contudo, esta análise será repartida em três e terá em conta as figuras de estilo presentes. Este método não só servirá para facilitar os alunos a localizar informação e a compreender as estâncias como, também, pretenderá criar um momento de interação oral na aula, em que os alunos exporão os seus pontos de vista sobre o assunto do poema *Mostrengo*. Seguidamente, realizar-se-á a análise da estrutura externa, pretendendo que os alunos fortaleçam conhecimentos adquiridos nas análises feitas anteriormente.

4ª Atividade – Exercício 5 e 7 da página 13 da sebenta.

Nesta fase da aula, será pedido a resolução, por escrito, da pergunta 5, evitando que a aula se torne uma aula demasiado expositiva. Portanto, com estas perguntas pretende-se que os alunos pratiquem a expressão escrita, revelando os conhecimentos adquiridos sobre o poema estudado na presente aula. Além do exercício 5 será feito de forma oral o exercício 7, pretendendo que os alunos reconheçam que a obra *Os Lusíadas* e a *Mensagem* têm diversos pontos em comum. Quanto ao método de trabalho nos exercícios foram diferentes, pois no exercício 5 optei pela estratégia de trabalhar de forma individual, de maneira estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. A correção será feita

oralmente pelos alunos, para que todas possam participar e verificar onde tiveram mais dificuldades. Já no exercício 7, como se trata de uma resposta sucinta e já mencionada no início da aula, selecionei a estratégia de trabalhar em conjunto com os alunos, estimulando a expressão oral.

5ª Atividade – Intertextualidade com uma passagem do episódio do Adamastor da obra *Os Lusíadas*, de Luís Camões.

O propósito desta atividade não é só estimular a leitura, mas também levar os alunos a encontrarem referências do poema “Mostrengo” no episódio “Adamastor”. Assim, a leitura dos alunos ficará enriquecida, possibilitando um diálogo entre poemas diferentes que compartilham a mesma temática abordada na aula.

6ª Atividade – Escrita Criativa.

Esta atividade tem como objetivo colocar os alunos um pouco mais à vontade, mas sem deixarem de trabalhar, visto que praticam a escrita de forma lúdica. Assim, será pedido aos alunos que façam uma estrofe de 9 versos, seguindo o modelo do poema *Mostrengo*. Por fim, proceder-se-á à leitura expressiva dos poemas construídos pelos alunos, com o objetivo de estimular a leitura, partilhando a criatividade com a turma e criando um momento lúdico na aula.

Bibliografia:

SILVA, Pedro et alli (2015). *Expressões 12 – Manual*. Porto Editora.

MAGALHÃES, Olga et alli (2015). *Entre Margens 12 – Manual*. Porto Editora

www.escolavirtual.pt

<https://www.google.pt/search?q=homem+do+leme&og=hoem+do+lem&ags=chrome.1.69i57j0l5.3886j0j7&sourceid=chrome&esm=93&ie=UTF-8>


**A Professora Estagiária:
Andreia Valezim**

ANEXOS

Anexo I

<https://www.youtube.com/watch?v=BWZZ2XtzSwc>

Anexo II



Português 3.º Ano – APS/AGR
 Ano letivo 2015/2016
 Módulo 10 - Textos épicos e textos épicos – líricos

Ficha de trabalho: *Homem do leme*, de Xutos e Pontapés

1. Ouve, com atenção, a música *Homem do Leme*, de Xutos e Pontapés e completa os espaços em branco.

Sozinho na noite	E mais que uma onda, mais que uma maré...
Uma luz no escuro brilha a direito ofusca as demais.	Mas, vogando à vontade, rompendo a sanidade,
E mais que uma onda, mais que uma maré...	E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.
Mas, vogando à vontade, rompendo a sanidade,	a vida é sempre a perder...
E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.	No fundo horizonte
a vida é sempre a perder...	No fundo do tempo foge o futuro, é tarde demais...
No fundo do mar	E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.
Em dias cinzentos descomso eterno lá encontram.	a vida é sempre a perder...

Anexo III

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
 Na noite de bras ergue-se a voar;
 A roda da auu vooou três vezes,
 Vooou três vezes a chair,
 E disse: "Quem é que ousou entrar
 Nas minhas cavernas que não desvendo,
 Meus tectos negros do fim do mundo?"
 E o homem do leme disse, tremendo:
 "El-Rei D. João Segundo!"

Três vezes do leme as mãos erguem,
 Três vezes do leme as repreguem,
 E disse no fim de tremar três vezes:
 "Aqui ao leme sou mais do que eu:
 Sou um Povo que quer o mar que é teu;
 E mais que o mostrengo, que me a alma teme
 E roda nas trevas do fim do mundo,
 Manda a vontade, que me ata ao leme,
 De El-Rei D. João Segundo!"

Fernando Pessoa, *Mensagem*, 98.ª ed., Ática, 1997

"De quem são as velas onde me roço?
 De quem as quilhas que vejo e ouço?"
 Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
 Três vezes rodou imundo e grosso,
 "Quem vem poder o que só eu posso,
 Que moro onde nunca ninguém me visse
 E escorro os medos do mar sem fundo?"
 E o homem do leme tremou, e disse:
 "El-Rei D. João Segundo!"

Compreender

- Sintetiza, oralmente, o assunto do poema.
- Sublinha os elementos do texto que se referem à caracterização do "mostrengo".
- Justifica o título do poema, referindo o processo de formação de palavras que está na origem do nome "mostrengo".
- Demonstra que as reações do "homem do leme" ao discurso do "mostrengo" evoluem em sentido crescente.
- Ambas as figuras — o "mostrengo" e o "homem do leme" — são simbólicas. Porquê?
- Eslarece a simbologia do número três, tantas vezes repetido no poema, quer em termos de conteúdo quer do ponto de vista formal.
- Sabenta, oralmente, as características que fazem deste poema um dos mais marcadamente épicos da *Mensagem*.

Anexo IV

Processo de Formação de Palavras Regulares

❖ **Derivação**

1.1 **Derivação por afixação** - e consiste na associação de um afixo a uma forma de base.

- Derivação por prefixação:** associação de um prefixo à forma de base.
Ex: desinteresse (des+interesse).
- Derivação por sufixação:** associação de um sufixo à forma de base.
Ex: florzinha (flor+zinha).
- Derivação por prefixação e sufixação:** associação simultânea de um prefixo e de um sufixo à forma de base.
Ex: invulgarmente (in+vulgar+mente).
- Parassíntese:** associação simultânea de um prefixo e de um sufixo à forma de base, já que a palavra base não existe só com um dos afixos.
Ex: engordar (en+gorda+r).

Processo de Formação de Palavras Regulares

❖ **Composição**

2.1 **Composição morfológica** - Consiste na formação de uma palavra, através da junção de uma base (unidade não autónoma) a outra base ou a uma palavra, exigindo a presença de uma vogal de ligação (-o ou -i).

Ex: **Bibli** (o)teca

2.2 **Composição morfossintática** - consiste na associação de duas ou mais palavras (autónomas).

Ex: **Quebra-mar** - contém as formas de base quebra e mar;
Caminho de ferro - é formada por mais de duas formas de base.

Processo de Formação de Palavras Regulares



1.2 Derivação imprópria ou conversão – consiste na formação de uma nova palavra pela mudança da classe gramatical.

Ex: O João é **pobre**. (adjetivo) / O **pobre** pede na rua. (nome)

1.3 Derivação não afixal – consiste na formação de um nome a partir da derivação do verbo.

Ex: Avisar – **Aviso**

Anexo V


 <p>Português 3º Ano – APS/AGR Ano letivo 2015/2016 Módulo 10 - Textos épicos e textos épico – líricos Ficha de trabalho: Processo de Formação de Palavras</p> <p>Processo de Formação de Palavras Regulares</p> <p>A formação de palavras é a criação de novas palavras, as quais se formam por derivação ou composição.</p> <p>1. Derivação</p> <p>1.1 Derivação por afixação - é um processo regular de formação de palavras que consiste na associação de um afixo a uma forma de base.</p> <p>a) Derivação por prefixação: associação de um prefixo à forma de base. Ex: desinteresse (des+interesse).</p> <p>b) Derivação por sufixação: associação de um sufixo à forma de base. Ex: florzinha (flor+zinha).</p> <p>c) Derivação por prefixação e sufixação: associação simultânea de um prefixo e de um sufixo à forma de base. Ex: invulgarmente (in+vulgar+mente).</p> <p>d) Parassíntese: associação simultânea de um prefixo e de um sufixo à forma de base, já que a palavra base não existe só com um dos afixos. Ex: ensonado (en + sono+ ado)</p> <p>1.2 Derivação imprópria ou conversão – consiste na formação de uma nova palavra pela mudança da classe gramatical. Ex: O João é pobre. (adjetivo) / O pobre pede na rua. (nome)</p> <p>1.3 Derivação não afixal – consiste na formação de um nome a partir da derivação do verbo. Ex: Avisar – Aviso</p>	<p>2. Composição</p> <p>2.1 Composição morfológica – Consiste na formação de uma palavra, através da junção de uma base (unidade não autónoma) a outra base ou a uma palavra, exigindo a presença de uma vogal de ligação (-o ou -i). Ex: Bibli (o)teca</p> <p>2.2 Composição morfosintática – consiste na associação de duas ou mais palavras (autónomas). Ex: Quebra-mar - contém as formas de base quebra e mar; Caminho de ferro - é formada por mais de duas formas de base.</p> <p>1. Classifica as seguintes palavras quanto ao processo de formação:</p> <p>Obra-prima – Cardiologia – Perfurar – Cor de laranja – Remeter – Debate – Pestanejar – Injustiça – Invulgarmente – Enfraquecer – Folhagem – Troca – Ajoelhar – Homem – aranha – Entristecer –</p> <p style="text-align: right;">  Bom Trabalho! </p>
--	---

Anexo VI

Resposta Modelo – Questão 5

Tanto o Mostrengo como o Homem do Leme são figuras simbólicas. A primeira simboliza o mar desconhecido, os medos dos navegadores que enfrentam o desconhecido. Já o Homem do leme é a figura do herói mítico, símbolo de um povo e que, portanto, passa de herói individual a coletivo, com uma missão a cumprir.

Anexo VII




Português 3º Ano – APS/AGR
Ano letivo 2015/2016
Módulo 10 - Textos épicos e textos épico – líricos
Ficha de trabalho: Intertextualidade: *Mostrengo vs. Adamastor*

Canto V: O Adamastor

1. Após a leitura do episódio Adamastor d'Os Lusíadas, completa o seguinte quadro.

Mostrengo	Adamastor
SEMELHANÇAS	
<i>Conteúdo épico semelhante:</i> de um lado, a forma invencível do mar; do outro, a vontade férrea e a coragem de um marinheiro que representa a forma de um povo que quer o mar.	
<i>Objetivo dos textos:</i> tornar os Portugueses heróis, pela sua coragem, valentia e determinação.	
<i>simbologia:</i> personificação dos perigos e do receio do mar desconhecido.	
<i>Localização:</i> ambos os textos se situam no centro das respetivas obras, funcionando como eixos estruturantes.	
DIFERENÇAS	
<i>Retrato:</i> figura animalesca, semelhante a um morcego, voa.	<i>Retrato:</i>
Aterroriza sobretudo pelo aspeto repugnante.	Aterroriza ...
É vencido pela determinação e pela coragem do marinheiro.	É vencido...
O terror e a repugnância que suscita vão diminuindo à medida que cresce a força, a coragem e a determinação do homem do leme, cuja heroicidade, na última fala, anula o monstro.	É o Adamastor que se declara um herói vencido pelo amor. A tensão dramática dilui-se bastante, visto que a tensão emocional é transposta do marinheiro para o gigante.
O interlocutor do Mostrengo é o homem do leme ao serviço de D. João II. Neste reinado é que se ultrapassou o Cabo das Tormentas.	O interlocutor do Adamastor é

Bom Trabalho!



- Anexo 2 - Plano da Sexta Aula Observada de Português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro



Agrupamento de Escolas do Fundão



Sexta Aula Observada

Português 12 APS/AGR

29/02/2016

***Felizmente há luar, de Luís Sttau Monteiro:
- Contextualização histórico-literária.***

A professora estagiária: Andreia Valezim

A professora orientadora: Maria de Jesus Lopes

PLANO DE AULA

Disciplina/Área Curricular	Hora	Sala	Ano	Turma
Português		11	12º	APS/AGR
	AULA Nº		29 de fevereiro de 2016	

7. Contextualização

Módulo 11 – Textos de teatro: *Felizmente há luar!*, de Luís Sttau Monteiro

- **Objetivos principais da aula:**

No final da aula, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender enunciados orais;
- Indicar os principais dados biobibliográficos de Luís de Sttau Monteiro;
- Identificar características do texto dramático;
- Reconhecer a influência de Brecht na obra *Felizmente há luar!*;
- Compreender as características do teatro épico;
- Compreender a importância do conceito "distanciação";
- Identificar o paralelismo existente entre tempo histórico e tempo da escrita na obra *Felizmente Há Luar!*;
- Identificar a dicotomia poder/anti poder;
- Reconhecer o carácter dual de *Felizmente há Luar!*.
- Estabelecer intertextualidades, fundamentando;

8. Sumário:

Módulo 11 – Texto dramático: *Felizmente há luar!*: dados biográficos do autor; paralelismo entre o tempo da escrita e o tempo da história; conceito de distanciação; carácter dual.

Caraterísticas do texto dramático e do teatro épico.

Avaliação da compreensão oral.

9. Conteúdos programáticos

- Dados biográficos do autor;
- Características do texto dramático e do teatro épico;
- Conceito "distanciação";
- Tempo histórico e tempo da escrita na obra *Felizmente Há Luar!*;
- Dicotomia poder/antipoder;
- Dualidade da obra.

10. Competência(s) focalizada(s)

De comunicação: componente linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica.

Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; seleção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; conceção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC.

Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e ações; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas.

Leitura: Leitura expressiva de um pequeno excerto da obra *Felizmente há luar!* e de alguns textos complementares.

Expressão oral: diálogo com os colegas e professora, elaboração de discursos orais quer para demonstrar a sua opinião como para responder a questões colocadas pela professora.

Compreensão oral: Compreensão oral do áudio biográfico do autor Luís de Sttau Monteiro.

11. Desenvolvimento da aula (referir estratégias e recursos utilizados nos diferentes momentos da aula)

A aula iniciar-se-á com o cumprimento aos alunos e verificação das presenças. O sumário será ditado, o qual deve ser registado no caderno. **5 Minutos**

Primeiramente, a professora começará por questionar, os alunos, qual foi a obra estudada no último módulo (*Memorial do Convento*, de José Saramago). Depois com o intuito de introduzir a obra *Felizmente há luar!*, a professora projetará no quadro o título da mesma (**Anexo I**) e como motivação inicial colocará em prática uma chuva de ideia sobre o título, pretendendo que os alunos reconheçam que o título da obra evidencia que depois de tantos anos de total escuridão, finalmente se pôde ver o luar, ou seja, apareceu uma nova esperança em Portugal. Posto isto, a professora projetará a capa da obra *Felizmente há luar!* (**Anexo II**) e perguntar-lhes-á se a capa do livro se interliga com as ideias chaves referidas anteriormente. Com esta pergunta a docente pretenderá que os alunos através da leitura de imagem da capa, verifiquem que há uma relação entre o título e a imagem da capa, pois o contraste branco da lua no fundo preto enfatiza que a luz do luar (liberdade) vencerá a escuridão da noite (opressão) e todos poderão contemplar a injustiça que está a ser praticada. **5 Minutos**

Seguidamente, a docente com o intuito de dar a conhecer alguns dados biográficos de Luís Sttau Monteiro colocará um áudio biográfico (**Anexo III**), a partir do qual os alunos terão de resolver uma ficha de compreensão oral com questões de verdadeiro ou falso, justificando as falsas (**Anexo IV**). Esta ficha para além de ter como objetivo dar a conhecer os aspetos biográficos mais revelantes do autor, também será o material utilizado para avaliar a compreensão oral do presente módulo. Os alunos, em primeiro lugar, poderão ver as questões, as quais devem arrumar antes da audição do áudio. Seguidamente, a docente colocará o áudio e os discentes poderão tomar notas. No entanto, não as poderão consultar no momento da resolução das questões. **10 Minutos**

Após a professora recolher a prova de compreensão oral, projetará alguns dados biográficos (**Anexo V**), os quais os alunos devem ter em conta ao longo do estudo da obra. Neste contexto, a docente através do tópico “Publicou a obra *Felizmente há luar!* em 1961, a qual foi suprimida pela censura”, perguntará qual é a tipologia da obra em questão, pretendendo que os alunos reconheçam que é uma obra dramática. Em consequência, a professora perguntar-lhes-á quais são as características típicas dos textos dramáticos. Depois das diversas sugestões dos alunos, a professora distribuirá uma ficha de trabalho com um pequeno excerto da obra (**Anexo VI**). Após a leitura expressiva dos alunos estipulados, a professora em conjunto com os discentes resolverá as questões da

ficha referente ao excerto, tendo como objetivo lecionar as características do texto dramático (estrutura externa e interna, tipos de texto, som, luz). **15 Minutos**

Findada a resolução da ficha, a professora questionará se todas as obras dramáticas são representadas da mesma forma, de maneira a que os alunos reconheçam que dentro das obras dramáticas existem diversas formas (comédia, tragédia, drama, teatro moderno e teatro épico). Posto isto, a professora questionará em que consiste o teatro épico. Após os diversos palpites dos discentes, a professora em primeiro lugar, informará que nos anos 60, o teatro português se encontrava em plena transformação por influências de autores como Brecht (dramaturgo alemão e reformulador do teatro contemporâneo), surgindo assim o teatro épico. Em segundo lugar e para uma melhor compreensão das características do teatro épico, a docente distribuirá um texto sobre o teatro épico (**Anexo VII**). Após a leitura, o texto em questão será analisado através do método pergunta-resposta. Primeiramente, os alunos terão que identificar as influências que marcam a obra dramática de Luís de Sttau Monteiro (as linhas dramáticas inovadoras do teatro brechtiano). De seguida, a docente questionará o motivo da peça de Sttau constituir uma inovação relativamente ao teatro histórico, pretendendo que os alunos interpretem que a inovação consiste em apresentar não só uma época ou personagem histórica, mas com elas referir e narrar um presente que se lhe assemelha e sobre o qual o espectador deve refletir. Posto isto, os alunos também deverão referir qual é a atitude do espetador no teatro épico (o espetador é uma testemunha não passiva, pois deve pensar, refletir sobre os acontecimentos passados e tomar posição na sociedade em que se insere). Em sequência, a docente questionará qual é a época histórica que a autora menciona quando refere a palavra “presente”, de modo a que os discentes reconheçam que o presente é o tempo da escrita (1961), uma época marcada por uma ditadura e pela repressão à liberdade de expressão. Neste contexto, a professora perguntará qual será a razão do escritor recorrer ao passado para nomear o presente, pretendendo que os alunos concluam que era uma maneira de, nessa época, poder-se iludir a censura e fazer-se passar a mensagem de que era preciso mudar. Perante esta conclusão dos alunos, a professora informará que Luís de Sttau Monteiro recorre ao conceito de “distanciação”, visto que ao descrever as injustiças praticadas no início do século XIX, permitiu-lhe colocar

em destaque as injustiças do seu tempo, o abuso do poder do estado Novo e as ameaças da PIDE, sem as referir. **20 Minutos**

Seguidamente, como os alunos já se aperceberam da presença de dois tempos na obra, a professora coloca dois vídeos (**Anexo VIII**), um referente à ao tempo da escrita e outro alusivo ao tempo da história. Ao longo da visualização dos vídeos os alunos deverão preencher o quadro da ficha de trabalho, que será distribuída pela professora (**Anexo IX**). Posteriormente, será feita a correção oralmente, de maneira a que os alunos verifiquem o paralelismo entre o tempo da escrita e da história. **15 Minutos**

Em continuação, após os discentes reconhecerem a existência de dois grupos dicotómicos (poder e anti poder) em ambas as épocas, a docente informará que os grupos dicotómicos oferecem um carácter dual à obra. Deste modo, a professora com o objetivo de levar os discentes a caracterizar a dualidade da obra, colocará um vídeo (**Anexo X**), o qual deve ser acompanhado com o preenchimento do exercício 2 (esquema) da última ficha de trabalho distribuída (**Anexo IX**). **5 Minutos**

A aula será rematada com um momento de intertextualidade com a música *Os Vampiros* de Zeca Afonso (**Anexo XI**). A professora distribuirá a letra da música incompleta (**Anexo XII**), de modo a que os alunos a completem e concluam que a música salienta, também, a opressão dos regimes políticos. **5 Minutos**

12. Avaliação formal/informal das aprendizagens

- Observação direta;
- Avaliação formativa;
- Avaliação formal da compreensão oral.

FUNDAMENTAÇÃO DA AULA

2. Fundamentação

Na aula anteriormente exposta, planifiquei conteúdos pertencentes ao Módulo 11 – Textos de teatro: *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Para esta planificação, foi tido em conta, principalmente, o Programa de Português do Ensino Profissional – 12º ano de escolaridade, o manual *Entre Margens 12*, a página web *Escola Virtual* e a plataforma musical *youtube*. Para além destas ferramentas, a

realização do Plano de Aula teve, também, em consideração as estratégias utilizadas nas aulas assistidas da orientadora, pois permitiram conhecer as necessidades e dificuldades desta turma, a qual é composta por 13 alunos de dois cursos profissionais distintos Artes Gráficas e Ação Psicossocial.

1ª Atividade – Motivação: Chuva de ideias e leitura da imagem da capa do livro

Primeiramente, será feita uma breve revisão da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago. Depois, de maneira a introduzir a obra *Felizmente há luar!*, colocar-se-á em prática uma chuva de ideias como motivação inicial, pretendendo-se antecipar as ideias chaves da obra. Seguidamente, será feita a leitura da imagem da capa, que revela a simbologia da luz do luar (liberdade), a qual vencerá a opressão (escuridão da noite) e todos poderão contemplar a injustiça que está a ser praticada.

2ª Atividade – Compreensão oral da biografia do autor.

O propósito desta atividade é dar a conhecer os dados biográficos mais revelantes do autor Luís Sttau Monteiro, através de um áudio. Optei pelo áudio biográfico com o intuito de captar mais a atenção dos alunos. No entanto, também aproveitei esta atividade para avaliar a compreensão oral dos alunos, visto que cada módulo tem uma percentagem da avaliação destinada ao domínio da compreensão oral. Quanto ao método de trabalho, em primeiro lugar, deixei que os alunos vissem as questões, pois assim já sabem as informações que devem captar na audição; em segundo lugar, permiti que tomassem notas, porque há discentes que para compreenderem as informações têm de escrever.

3ª Atividade – Leitura e análise das características do texto dramático.

O propósito desta atividade é familiarizar os alunos às características do texto dramático, mas também serve de estratégia para promover o gosto pela leitura. Assim, optei lecionar as características através de um pequeno excerto, não só para a aula não ser muito expositiva, mas porque, na minha opinião, capta mais a atenção dos alunos e assim identificam de imediato as distintas características.

4ª Atividade – Características do teatro épico

Neste momento da aula, os alunos serão apresentados com um pequeno texto, o qual dará a conhecer as características do teatro épico. Selecionei esta estratégia, porque considero que resulta numa orientação agradável ao longo da aprendizagem dos alunos e é mais uma estratégia para estimular e praticar a leitura dos alunos.

5ª Atividade – Visualização dos vídeos e preenchimento do quadro.

Nesta fase da aula, será projetado dois vídeos sobre o tempo de escrita e o tempo da história da obra, evitando que a aula se torne uma aula demasiado expositiva. Portanto, com estes vídeos e com o preenchimento do quadro pretende-se que os alunos interpretem o paralelismo entre os dois tempos. Quanto ao método de trabalho no exercício, optei pela estratégia de trabalhar de forma individual, de maneira estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. A correção será feita oralmente pelos alunos, para que todas possam participar e verificar onde tiveram mais dificuldades.

5ª Atividade – Caracterização da dualidade da obra.

Com este exercício, pretende-se que os alunos, através de um vídeo, sejam capazes de raciocinar e retirar conclusões sobre a dualidade da obra. Optei novamente por colocar um vídeo para captar a atenção dos alunos, pois o final da aula aproxima-se e a hora de almoço também, logo os alunos já estão inquietos. Quanto ao método de trabalho, selecionei novamente o trabalho individual, visto que o exercício deverá ser feito ao longo da visualização do vídeo, logo exige silêncio e concentração.

6ª Atividade – Intertextualidade

O propósito desta atividade é que os alunos encontrem referências da obra *Felizmente há luar!* na música *Os Vampiros*, de Zeca Afonso. Assim, a compreensão dos alunos ficará enriquecida, possibilitando um diálogo entre géneros textuais diferentes que compartilham a mesma temática abordada na aula.

Bibliografia:

MAGALHÃES, Olga et alli (2015). *Entre Margens 12 – Manual*. Porto Editora

www.escolavirtual.pt

<https://www.youtube.com/watch?v=VreM1Q2hJ5U>

<https://www.youtube.com/watch?v=8ur7ne3SWwc>

ANEXOS

Anexo I




Anexo II



Anexo III

<https://www.youtube.com/watch?v=VreM1Q2hJ5U>

Anexo IV



Português 3º Ano – PAPS/PAGR13

Ficha de Compreensão Oral

Nome do aluno: _____

Classificação: _____ Professora: _____

1. Ouve com atenção a entrevista ao autor Luís Sttau Monteiro (200 pontos)

1.1. Identifica as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

1. Luís de Sttau Monteiro nasceu em Lisboa, a qual é vista como uma cidade de refúgio para o homem de muitas andanças pelo mundo.
2. Após alguns anos em França, regressa a Portugal para se formar em medicina, porém prefere a escrita e sobretudo viver a vida.
3. O autor da obra *Felizmente há luar!* tem necessidade absoluta de que as pessoas o conheçam e que digam "olha lá vai o escritor", pois só assim é que goza a vida.
4. Luís de Sttau Monteiro estreia-se literariamente com a novela *Um homem não chora*.
5. O autor afirma que não tem fé no progresso histórico, mas sim nos homens em si, visto que eles são capazes de tudo.
6. Embora Luís de Sttau Monteiro não tivesse esperança de ver o teatro materializado no palco, foi escrevendo peças teatro, as quais só foram publicadas no 25 de abril.
7. Segundo o autor, um escritor que ande a correr de um lado para o outro a beber copos escreve uma espécie de diarreia literária que não repete as ideias que as pessoas já sabem.
8. Além da arte de escrever, tinha a culinária como segunda arte.
9. Luís de Sttau Monteiro foi popularizado na televisão através da autoria de muitos programas e de uma telenovela.
10. Segundo o autor da obra *Felizmente há luar!*, a vida é a coisa mais deslumbrante e mais maravilhosa que existe, mas só tem um defeito que é ter de acabar.

2. Corrige as afirmações falsas.

Anexo V

Biografia de Luís de Sttau Monteiro

- ▶ Sttau Monteiro Nasceu no dia 03/04/1926 em Lisboa e faleceu no dia 23/07/1993 na mesma cidade;
- ▶ Com dez anos de idade partiu para Londres com o pai;
- ▶ Regressou a Portugal em 1943 e licenciou-se em advocacia;
- ▶ Em 1961, publicou a peça de teatro *Felizmente Há Luar!*, a qual foi suprimida pela censura.
- ▶ Escreveu o romance inédito *Agarra o Verão, Guida, Agarra o Verão*, adaptada como novela televisiva em 1982 com o título *Chuva na Areia*.

Anexo VI

Português 3º Ano – APS/AGR
Ano letivo 2015/2016
Módulo 11 - Textos de teatro – Felizmente há luar!
Ficha de trabalho: Características do texto dramático

ATO 1

Ao abrir o pano, a cena está às escuras, encontrando-se uma única personagem intensamente iluminada, ao centro e à frente do palco. Esta personagem está andrajosamente vestida.

MANUEL
 Que posso eu fazer? Sim; que posso eu fazer?
 (Dá dois passos em direção ao fundo do palco, detém-se, e continua)

*Vê-se a gente livre dos Franceses, e zóis!, cá na mão dos Ingleses!
 E agora? Se acabamos com os Ingleses, ficamos na mão dos reis do Rossio...
 Entre os três o diabo que escolhe...
 (Pausa)*

*Deus todo-poderoso para a frente... Deus todo poderoso para trás... Sua Majestade para a esquerda... Sua Majestade para a direita...
 (Pausa)*

*E enquanto eles andam para trás e para a frente, para a esquerda e para a direita, nós não passamos do mesmo sítio!
 Ilumina-se, subitamente, o fundo do palco. De pé e sentados, várias figuras populares conversam. Algumas dormem estendidas no chão. Uma velha, sentada num coqueiro, casta piolhos a uma rapariga nova.*

A pergunta é acompanhada dum gesto que revela a impotência de personagem perante o problema em causa. Este gesto é francamente "representado". O público tem de entender, logo de entrada, que tudo o que se vai passar no palco tem um significado preciso. Mais: que os gestos, as palavras e o cenário são apenas elementos duma linguagem a que tem de adaptar-se.

Ao dizer isto, a personagem está quase de costas para os espectadores. Esta posição é deliberada. Pretende-se criar desde já, no público, a consciência de que ninguém, no decorrer desta peça, vai esboçar um gesto para o "câmbio" ou para acanhar com ele. (O réu não se senta ao lado dos juizes.)

Muda de tom à voz. Está a imitar, com sarcasmo, alguém que se não sabe quem seja. Entende-se, todavia, que a personagem se refere ao ambiente político da época.

Volta ao seu tom de voz habitual.

COMPREENDER

- Escolhe a opção correta, de entre as que se seguem.
 - O texto que acabas de ler é um excerto de
 - uma obra dramática
 - uma narrativa
 - uma epopeia
 - As características aí presentes que definem este género textual são
 - a presença de um narrador autodiagénico
 - a existência de personagens; da sua descrição e da ação
 - a coexistência de dois textos: o principal e o secundário
 - Este tipo de texto destina-se a ser
 - dito num órgão de comunicação social
 - lido numa biblioteca
 - representado em palco
 - A estrutura externa deste género textual é habitualmente dividida em
 - cenas e atos
 - atos e apartes
 - capítulos e cenas
 - O texto que leste inicia-se com
 - um diálogo
 - um aparte
 - um monólogo
- Toma atenção ao texto secundário.
 - Explica a diferença entre as indicações cénicas e as notas à margem.
- Na primeira indicação cénica, o autor afirma que a "a cena está às escuras, encontrando-se uma única personagem intensamente iluminada" (l.1-2).
 - Explica a razão deste recurso.

Anexo VII

Português 3º Ano – APS/AGR
Ano letivo 2015/2016
Módulo 11 - Textos de teatro – Felizmente há luar!
Ficha de trabalho: Teatro épico

Nos anos 60, o teatro português encontrava-se em plena transformação por influência de teorias e práticas teatrais europeias, nomeadamente através de nomes como Bertolt Brecht. Tinha surgido aquela que passou a designar-se por **teatro épico**. Lê o texto que se segue e, de seguida, realiza as tarefas propostas.

A peça de Sttau Monteiro aparece nitidamente influenciada por linhas dramáticas inovadoras que surgem na sequência do ideário brechtiano e que Sttau Monteiro recebeu diretamente ou filtrado pelos dramaturgos anglo-americanos.

Tão acontece não só porque Sttau Monteiro escolhe um episódio histórico para tema do texto mas também e, sobretudo, pelo tipo de encenação que um texto desta índole pressupõe e pelo tipo de relação que se pretende estabelecer com o espectador.

*É fácil concluir, após a leitura de Felizmente Há Luar!, que estamos perante um exemplo do designado teatro histórico, que assume, no entanto, uma faceira nova: a peça não se destina à representação *in situ* de uma ação ou de uma personagem histórica, mas sim, à reflexão sobre o presente partindo da figuração de um momento da história passada que com o presente mantém uma relação análoga.*

Este tipo de peça exige também uma atitude diferente por parte do espectador que deve abandonar uma atitude passiva e, distanciado do real representado, assumir uma posição crítica que lhe permitirá intervir nesse mesmo real. [...]


Isabel Lopes Delgado, Para uma leitura de Felizmente Há Luar! de Luís de Sttau Monteiro, El. Presença, 2000

Compreender:

- Indica as influências que marcam a obra dramática de Luís de Sttau Monteiro.
- Explica por que motivo a peça de Sttau Monteiro constitui uma inovação relativamente ao teatro histórico.
- Explicita a intenção do dramaturgo em relação ao espectador.
- Identifica a época histórica que a autora menciona quando refere a palavra "presente" e a razão por que o escritor recorre ao passado, para nomear o presente.

Anexo VIII

Anexo IX



Português 3º Ano – APS/AGR
Ano letivo 2015/2016
Módulo 11 - Textos de teatro – *Felizmente há luar!*
Ficha de trabalho

Paralelismo entre o tempo de escrita e o tempo da história

1. Completa as tabelas com os elementos listados.

Tempo da História – Século XIX (1817)	Tempo da Escrita – Século XX (1961)
Tipo de regime Regime absolutista e trântico	Regime: _____ de _____
Desigualdades sociais Opressão do povo que vive num clima de miséria, de medo e de ignorância. As classes dominantes (nobreza, clero) possuem enormes privilégios que não querem perder.	Repressão e exploração do povo que vive num clima de miséria, medo e analfabetismo. Existem grandes _____ entre aristocratas e pobres.
Ação social Luta contra a opressão do regime absolutista: conspirações internas, revolta contra a presença da corte no Brasil e a influência de estrangeiros.	Luta contra o regime totalitário e ditatorial: conspirações internas, protestos de _____

democrático | desigualdades | Sitau Monteiro | Salazar | condenações | ditatorial
militantes antifascistas | PIDE | militantes fascistas

Tempo da História – Século XIX (1817)	Tempo da Escrita – Século XX (1961)
Denúncia, Perseguição e Repressão Vicente, Andrade Corvo e Moraes Sarmento representam denunciantes típicos e sem escrupulos	São muitos os chamados "buzos" que _____ e ajudam a manter o regime ditatorial.
Perseguições feitas pelos agentes de Beresford.	Perseguições feitas pela _____
Muitos processos de condenação sem provas (caso de Gomes Freire)	Muitos processos de _____
Severa repressão dos conspiradores (Gomes Freire é executado)	Prisão e duras medidas de repressão e de _____ para os que se opõem ao regime (o General Humberto e o "General sem Noivo" é executado em 1961)

Humberto | condenações sem provas | Gomes Freire | PIDE | condenações justas
de calar | denunciam | tortura | Salazar | liberdade

Caráter dual da obra *Felizmente há luar!*

1. Completa o seguinte esquema.

Ato I


Personagens:
_____, Principal Sousa, D. Miguel Forjaz, detentores e manipuladores do _____.

Objetivos:
- Mostra a _____ e a perversidade dos _____ do poder;
- Denunciar as _____ sociais.

Ato II

Personagens:
Matilde e Sousa Falcão de Gomes Freire e _____ ao poder.

Objetivos:
- Mostrar as injustiças cometidas por um poder prepotente e _____;
- Veicular a possibilidade de _____ social.

Bon Trabalho!



Anexo X

http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=12por_15&full=1&w_size=1366&h_size=768


Anexo XI

<https://www.youtube.com/watch?v=8ur7ne3SWwc>


Anexo XII




agrupamento de Escolas do Funchal



POCH
PROGRAMA OPERACIONAL DA CULTURA E DA HERANÇA



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



PORTUGAL 2020
UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Português 3º Ano – APS/AGR
Ano letivo 2015/2016

Módulo 11 - Textos de teatro – *Felizmente há luar!*

Ficha de trabalho: *Os Vampiros*, de Zeca Afonso

1. Ouve, com atenção, a música *Os Vampiros*, de Zeca Afonso e completa os espaços em branco.

No céu cinzento sob o astro mudo
Batendo as asas Pela noite calada
Vêm em bandos Com pés veludo
_____.

Se alguém se engana com seu ar sisudo
E lhes franqueia as portas à chegada

_____.

A toda a parte _____
Poisam nos prédios poisam nas calçadas
Trazem no ventre despojos antigos
_____.

_____.
Senhores à força Mandadores sem lei
Enchem as tulhas Bebem vinho novo
Dançam a ronda No pinhal do rei

_____.

No chão do medo tombam os vencidos

Jazem nos fossos vítimas dum credo
E não se esgota o sangue da manada.

- Anexo 3 - Plano da Oitava Aula Observada de Português



Agrupamento de Escolas do Fundão



Oitava Aula Observada

Português 10ºCTAV

14/04/2016

Luís Camões: Poesia Lírica

**- Enquanto quis Fortuna que tivesse;
- Amor é fogo que arde sem se ver.**

A professora estagiária: Andreia Valezim

A professora orientadora: Maria de Jesus Lopes

PLANO DE AULA

Disciplina/Área Curricular	Hora	Sala	Ano	Turma
Português		31	10º	CTAV
	AULA Nº		14 de abril de 2016	

13. Contextualização

Unidade 4 – A expressão poética dos sentimentos: Poesia lírica de Camões

- **Objetivos principais da aula:**

No final da aula, os alunos devem ser capazes de:

- Identificar o assunto dos poemas “Enquanto quis Fortuna que tivesse” e “Amor é fogo que arde sem se ver”;
- Compreender e interpretar os diversos sentidos das estrofes analisadas;
- Compreender a reflexão sobre a vida pessoal;
- Compreender a experiência amorosa e a reflexão sobre o amor;
- Identificar os intervenientes e caracterizá-los;
- Identificar e justificar a conjunções “Enquanto” e “Porém” no poema “Enquanto quis Fortuna que tivesse”;
- Identificar a classe das marcas da 1ª pessoa referentes ao sujeito poético e as da 3ª pessoa alusivas ao amor;
- Identificar e justificar a presença da conjugação do verbo “ser” no presente do indicativo, no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”;
- Identificar e justificar o uso dos tempos verbais no Pretérito Perfeito do Indicativo e do Pretérito Imperfeito do conjuntivo, no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”;
- Identificar e justificar a conjunção “Mas” no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”;
- Identificar os recursos estilísticos e a sua expressividade: anáfora, antítese, paradoxo, apóstrofe, metáfora e pergunta retórica;
- Explicitar a organização da estrutura interna dos poemas.

14. Sumário:

Poesia lírica de camões – Medida nova: Análise dos poemas “Enquanto quis Fortuna que tivesse” e “Amor é fogo que arde sem se ver”.

Expressividade da linguagem e escrita criativa.

15. Conteúdos programáticos

- Conteúdo dos poemas “Enquanto quis Fortuna que tivesse” e “Amor é fogo que arde sem se ver”;

- A reflexão sobre a vida pessoal;

- A experiência amorosa e a reflexão do amor;

- Caracterização temática e formal;

- Recursos estilísticos e a sua expressividade: anáfora, antítese, apóstrofe, metáfora e pergunta retórica;

- Conjunção subordinativa temporal;

- Conjunção coordenativa adversativa;

- Classe de palavras das marcas pessoais da 1ª e 3ª pessoa;

- Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo;

- Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.

16. Competência(s) focalizada(s)

De comunicação: componente linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica.

Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; seleção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; conceção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC.

Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e ações; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas.

Leitura: Leitura expressiva do poema “Enquanto quis Fortuna que tivesse”.

Expressão oral: diálogo com os colegas e professora, elaboração de discursos orais quer para demonstrar a sua opinião como para responder a questões colocadas pela professora.

Compreensão oral – Compreensão oral da música “O amor é mágico”, de Expensive Soul e da canção “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Represas e João Gil.

17. Desenvolvimento da aula (referir estratégias e recursos utilizados nos diferentes momentos da aula)

A aula iniciar-se-á com o cumprimento aos alunos e verificação das presenças. O sumário será ditado, o qual deve ser escrito no caderno. **5 Minutos**

Primeiramente, a professora começará por questionar, os alunos, sobre os conteúdos lecionados na aula anterior (qual é a diferença entre a medida velha e a medida nova na lírica camoniana), de modo a contextualizar. Depois como motivação inicial a professora colocará a música *O amor é mágico*, de Expensive Soul (**Anexo I**). Antes da audição a professora distribuirá uma ficha com a letra da música incompleta (**Anexo II**). Os discentes deverão completá-la enquanto ouvem a canção. No final da audição e da correção da letra da música, os alunos terão de interpretar o refrão da música, reconhecendo que a canção narra as contradições do amor, pois este embora cause sofrimento acaba sempre por conseguir iludir o ser humano com uma rapidez incontrolável, levando-o à ilusão. **10 Minutos**

De seguida, os alunos deverão abrir o livro na página 213 (**Anexo III**) e será solicitado que quatro alunos façam a leitura expressiva do poema. Findada a leitura do poema, a docente questionará os alunos sobre o assunto do mesmo, pretendendo que os discentes refiram que o sujeito poético faz uma reflexão sobre a sua obra poética. Com efeito, a professora solicitar-lhes-á que sublinhem as marcas textuais referente à 1ª pessoa e que as classifiquem morfológicamente (“Me” – pronome pessoal; “quis”, “tivesse”, “fez”, “desse”, “escureceu-me” “escrevesse”, “dissesse – verbos no pretérito perfeito do modo indicativo e pretérito imperfeito do modo conjuntivo, na primeira pessoa do singular (neste momento da aula a professora aproveitará para trabalhar tempos verbais presentes e a sua expressividade); “minha” e “meus” – determinante possessivo). Em continuação, a docente perguntará qual é o sentimento que condiciona

a sua obra poética, de maneira a que os alunos concluam que é o amor, comprovando com o levantamento de marcas textuais referentes à 3ª pessoa do singular (“ Amor” e “seus”). Em consequência, a docente questioná-los-á se a reflexão do sujeito poético mantém sempre a mesma perspetiva sobre a temática do poema (Amor). Os discentes deverão interpretar que, na reflexão, há duas perspetivas sobre o Amor, as quais são salientadas através das conjunções “*Enquanto*” e “*Porém*”. **5 Minutos**

Após os alunos verificarem que o Amor provoca efeitos distintos na obra poética do sujeito poético, a docente, em conjunto com os alunos, fará, oralmente, uma análise mais pormenorizada do poema, através do método pergunta-resposta. **20 Minutos**

A leitura da primeira estrofe será feita, novamente, pela professora. Primeiramente, os alunos deverão classificar a conjunção “*Enquanto*” (conjunção subordinativa temporal) e indicar a sua expressividade (realçar que a atitude colaboradora do destino para com o amor foi breve). Em sequência, a professora perguntará de que modo o destino cooperou com o amor, pretendendo que os alunos concluam que foi pelo facto do destino dar ao sujeito poético esperança de ser feliz. Ainda na presente estrofe, os alunos terão de interpretar os versos “*O gosto de suave pensamento/ me fez que seus efeitos escrevesse.*”, com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem que o amor o inspirou a escrever os seus efeitos. Assim, depois da descodificação da primeira estrofe, os alunos conseguirão caracterizar a primeira perspetiva do amor como uma fase de esperança e de inspiração do amor.

Seguidamente, a professora ler-lhes-á novamente a segunda estrofe, com o intuito de questionar a relação que estabelece o conector “*Porém*” entre a primeira e segunda perspetiva. Os alunos deverão de indicar que se trata de uma relação de oposição, visto que o sujeito poético utilizou uma conjunção adversativa. Posto isto, a docente questioná-los-á que papel o Amor desempenha nesta segunda perspetiva, de maneira a que os discentes constatem que o amor desempenha um papel negativo, pois ao causar sofrimento, secou o talento da escrita ao sujeito poético (“*Escureceu-me o engenho co sofrimento*”). Em consequência, os alunos também deverão interpretar o porquê da intervenção do amor (porque tinha receio que os seus versos servissem de aviso a pessoas ainda não apaixonadas) e qual era o seu objetivo (impedindo que o sujeito poético mostrasse que as alegrias amorosas são ilusões). Após reconhecerem o objetivo do amor,

os discentes ainda devem subentender o que aconteceria se, eventualmente, tal objetivo não fosse concretizado (as revelações poderiam impedir alguém de se apaixonar).

Após a interpretação da segunda estrofe e tendo em conta o conteúdo da primeira quadra, a docente solicitar-lhes-á que indiquem a expressividade das contradições antitéticas entre as estrofes (realçam as contradições do Amor).

De seguida, reler-se-ão os tercetos para iniciar a exploração dos mesmos. A docente começará por perguntar aos alunos qual é a figura de estilo que inicia o presente terceto (apóstrofe). Em consequência, os discentes deverão identificar o destinatário da apóstrofe (Os apaixonados/ vítimas do amor). De seguida, a professora pedir-lhes-á que sublinhem os verbos e os classifiquem quanto ao modo, para que, posteriormente, possam evidenciar a expressividade do modo imperativo (realçam a recomendação/ aviso do sujeito poético). Posto isto, os alunos também deverão decifrar o aviso que o sujeito poético dá aos apaixonados (o sujeito poético avisa que tudo o que lerem nos seus poemas são puras verdades e não fantasia). Em continuação, os alunos serão questionados sobre a possibilidade dos apaixonados pensarem que os versos do sujeito poético são fantasia. Portanto, os discentes deverão compreender que o Amor tem a capacidade de criar a esperança ilusória da felicidade, daí muitos leitores não acreditarem nas palavras do sujeito poético e verem os seus versos fantasias, e nunca «verdades puras». Ainda nesta estrofe, a docente solicitar-lhes-á a descodificação dos dois últimos versos (*“E sabeis que, segundo o amor tiverdes, / Tereis o entendimento de meus versos!”*), de maneira a que os alunos concluam que o sujeito poético pretende transmitir que o entendimento dos seus versos depende da experiência amorosa vivida, pois os seus versos relatam a sua própria experiência amorosa. Após a interpretação do últimos dois versos, a docente questionará se o presente poema é apenas uma reflexão da sua obra poética, pretendendo que os discentes reconheçam que o poema para além de ser uma reflexão poética, também que traduz a experiência amorosa vivida do SP.

Findada a análise interna, a professora solicitará que elaborem, por escrito e individualmente, o exercício 2.1 da presente página, a fim de verificar se os alunos compreenderam o conteúdo das estrofes trabalhadas. Posteriormente, será feita a correção oral em conjunto com os alunos e por fim projetar-se-á a resposta modelo do exercício **(Anexo IV). 5 Minutos**

Como os alunos já estarão inteirados do assunto do poema, este será rematado com a sua divisão em partes lógicas (a primeira parte abrange as duas quadras, pois o sujeito poético, na primeira quadra, salienta os efeitos positivos do Amor e, na segunda, relata os efeitos negativos do Amor. Já a segunda parte é constituída pelos tercetos, nos quais o sujeito poético apela e adverte as vítimas do amor para a autenticidade dos seus versos.) A correção será feita oralmente e, em seguida, será projetada uma resposta modelo no quadro, a qual deve ser registada no caderno **(Anexo V). 5 Minutos**

Após os alunos registarem a resposta modelo no caderno, a professora com o intuito de introduzir o poema “*Amor é fogo que arde sem se ver*”, projetará no quadro o início do primeiro verso (“Amor é ...”) **(Anexo VI)**. Perante esta parte inicial do verso, os alunos terão de reconhecer que se trata do início de uma definição, justificando com a presença do verbo “ser” no Presente do Indicativo. Este diálogo com os alunos sobre a parte inicial do primeiro verso tem como objetivo levá-los a chegarem ao assunto do poema a analisar na presente aula: a definição do amor. **5 Minutos**

Seguidamente, os alunos deverão abrir o livro na página 212 **(Anexo VII)** e será solicitado que oiçam a música do poema com atenção e tomem notas. **(Anexo VIII)** Findada a recitação do poema, a docente questionará os alunos sobre o assunto do poema (o amor é definido como um sentimento contraditório), de maneira a verifiquem que as suas expetativas iniciais estavam corretas. **5 Minutos**

Posteriormente, em conjunto com os discentes, a docente fará, oralmente, uma análise mais pormenorizada do poema, através do método pergunta-resposta. **20 Minutos**

Primeiramente, a docente solicitar-lhes-á que delimitem, no poema, as partes que correspondem às definições do amor (as definições do amor são apresentadas nos onze primeiros versos, ou seja, nas duas quadras e no primeiro terceto). Após a delimitação, os discentes deverão concluir que o amor é definido através dos seus efeitos que provoca. Deste modo, a professora questioná-los-á se o sujeito poético teve facilidade em definir o amor, pretendendo que os alunos reconheçam que não foi fácil definir o amor, visto que o sujeito poético acumula diferentes definições do amor, pois cada verso é uma definição. Em sequência, os alunos terão de identificar quais são os elementos que permitem verificar que existem sucessivas definições (frases afirmativas declarativas e

repetição do verbo ser conjugado Presente do indicativo “É”). Perante o segundo elemento, os alunos deverão identificar o recurso estilístico (Anáfora), evidenciando a sua expressividade (realçar que não é fácil definir o amor, pois o sujeito poético tenta encontrar a melhor definição possível). Contudo, a professora afirmará que além da anáfora, sobressalta outra figura de estilo, ao longo das três estrofes, que também evidencia a dificuldade de definir o amor. Assim, os alunos terão de identificá-la (paradoxo), revelando o seu valor expressivo (enaltecer o efeito contraditório do amor). Em simultâneo, a professora projetará uma tabela bipartida, no quadro (**Anexo IX**), tendo como objetivo aclarar a compreensão dos alunos sobre os efeitos contraditórios do amor. Após a exploração das antíteses em conjunto com os alunos, a docente salientará que as semelhanças entre os sentimentos puros/reconfortantes e os sentimentos capazes de produzir mágoas/sofrimento transparecem outra figura de estilo, a qual os discentes devem identificá-la (metáfora) e indicar a sua expressividade (fortalece o caráter contraditório do amor).

De seguida, a professora ler-lhes-á novamente o último terceto a fim de questionar a classificação morfológica da palavra “Mas” (conjunção adversativa) e a sua expressividade (marcar uma ideia contrária às restantes). Em consequência, a professora solicitará que decodifiquem os versos “*Mas como causar pode seu favor/ Nos corações humanos amizade,/ Se tão contrário a si é o mesmo Amor*”, de maneira a que os discentes compreendam que o amor é tão contraditório, mas mesmo assim as pessoas continuam a apaixonar-se, logo verifica-se que o amor é fundamental na vida humana. Neste contexto, terão de evidenciar a expressividade da pergunta retórica final (realçar que o próprio ser humano é contraditório, pois o amor faz sofrer, mas é sempre procurado pelos corações humanos).

Para rematar a análise do poema e como os alunos já estarão inteirados do assunto do poema, a professora pedir-lhes-á, oralmente, a divisão em partes lógicas do poema (a primeira parte lógica abrange as três primeiras estrofes, onde o sujeito poético tenta fazer diversas definições do poema; já a segunda parte lógica diz respeito ao último terceto, no qual se verifica a impossibilidade de definir o amor).

Findada a correção da divisão das partes lógicas, a professora colocará em prática uma atividade de escrita criativa. Assim, solicitará aos alunos que individualmente

elaborem, no cartão distribuído, um verso, utilizando uma metáfora, o qual sugira uma definição de amor. Posteriormente, recolher-se-á os cartões dos alunos, os quais formarão um curioso poema. Este poema será lido por dois alunos aleatório, de forma alternada. **10 Minutos**

Por fim, a docente marcará como trabalho de casa o exercício 5 da página 212.

18. Avaliação formal/informal das aprendizagens

Observação direta;
Avaliação formativa.

FUNDAMENTAÇÃO DA AULA

3. Fundamentação

Na aula anteriormente exposta, planifiquei conteúdos pertencentes à Unidade 4 – A expressão poética dos sentimentos: Poesia lírica de Camões. Para esta planificação foi tido em conta, principalmente, o Programa de Português do Ensino Secundário – 10º ano de escolaridade, outros manuais, do mesmo nível de ensino, além do manual adotado pela professora, a página web *Escola Virtual* e a plataforma musical *youtube*. Para além destas ferramentas, a realização do Plano de Aula teve, também, em consideração as estratégias utilizadas nas aulas assistidas da orientadora, pois permitiram conhecer as necessidades e dificuldades desta turma, a qual é composta por 23 alunos de dois cursos científico-humanísticos distintos Artes Visuais e Ciências e Tecnologias.

1ª Atividade – Motivação: Audição da canção *O amor é mágico*, de Expensive Soul.

Primeiramente, será feita uma breve revisão da aula anterior, lembrando os alunos dos conteúdos que foram estudados. Depois, como motivação inicial pretende-se antecipar conteúdos, pois através da audição da canção e da exploração da mesma, os alunos não só criam expectativas da aula como também permite chegar ao assunto do poema que será analisado na presente aula.

2ª Atividade – Leitura expressiva do poema pelos alunos.

O propósito desta atividade é familiarizar os alunos ao assunto tratado no poema, mas também serve de estratégia para promover o gosto pela leitura da poesia. Com o objetivo de criar um momento de leitura dinâmico e interessante, optei por reparti-la entre quatro alunos.

3ª Atividade – Análise da estrutura interna do poema “Enquanto quis Fortuna que tivesse”.

A análise interna do poema *Enquanto quis Fortuna que tivesse* será feita por partes, através do método pergunta-resposta. Contudo, esta análise será repartida em quatro partes e terá em conta as figuras de estilo presentes. Este método não só servirá para facilitar os alunos a localizar informação e a compreender as estâncias como, também, pretenderá criar um momento de interação oral na aula, em que os alunos exporão os seus pontos de vista sobre o assunto do poema *Enquanto quis Fortuna que tivesse*.

4ª Atividade – Exercícios 2.1 da página 213.

Nesta fase da aula, será pedido a resolução, por escrito, das perguntas 2.1, evitando que a aula se torne demasiado expositiva. Portanto, com esta pergunta pretende-se que os alunos pratiquem a expressão escrita, revelando os conhecimentos adquiridos sobre o poema estudado na presente aula. Optei pela estratégia de trabalhar de forma individual, de maneira estimular a autoestima do aluno e verificar as dificuldades de cada um. A correção será feita oralmente pelos alunos, para que todos possam participar e verificar onde tiveram mais dificuldades.

5ª Atividade – Divisão do poema em partes lógicas.

Esta atividade tem o intuito de rematar a análise e melhorar a interpretação do poema, pretendendo clarear as ideias dos alunos sobre os conteúdos das estrofes analisadas.

6ª Atividade – Diálogo sobre a parte inicial do verso “Amor é...”

Esta atividade tem como objetivo antecipar conteúdos do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, pretendendo desvendar a ideia chave do seguinte poema a analisar.

7ª Atividade – Audição da recitação do poema.

O propósito desta atividade é familiarizar os alunos ao assunto tratado no poema, evitando que os alunos se aborreçam, visto que já analisaram um poema. Assim, optei pela canção do poema que capta mais a atenção dos alunos.

8ª Atividade – Análise da estrutura interna do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”.

A análise interna do poema *Amor é fogo que arde sem se ver* será feita por partes, através do método pergunta-resposta. Contudo, esta análise será repartida em quatro partes e terá em conta as figuras de estilo presentes. Tal como no poema analisado anteriormente, este método não só servirá para facilitar os alunos a localizar informação e a compreender as estâncias como, também, pretenderá criar um momento de interação oral na aula, em que os alunos exporão os seus pontos de vista sobre o assunto do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*.

9ª Atividade – Escrita criativa

Esta atividade tem como objetivo colocar os alunos um pouco mais à vontade, mas sem deixarem de trabalhar, visto que praticam a escrita de forma lúdica. Assim, será pedido aos alunos que façam um verso, utilizando uma metáfora, o qual sugira uma definição de amor, seguindo o modelo do último poema analisado. Por fim, proceder-se-á à leitura expressiva do poema coletivo construído pelos alunos, com o objetivo de estimular a leitura, partilhando a criatividade com a turma e criando um momento lúdico na aula.

10ª Atividade – Trabalho de casa

Para trabalho de casa, será pedido aos alunos que realizem o exercício 5 da página 212. Os alunos devem continuar o trabalho da disciplina em casa, não só para criar hábitos de estudo, mas também para verificar os conhecimentos adquiridos pelos

alunos sobre o poema estudado na presente aula. Contudo, também é necessário ter em conta que os TPC não deverão ser muito extensos para que os alunos não os encarem aborrecidamente ou que nem sequer os realizem.

Bibliografia:

PINTO, Elisa Costa et alli (2015). *Novo Plural 10 – Manual*. Raiz Editora;
SILVA, Pedro et alli (2015). *Expressões 10 – Manual*. Porto Editora.

www.escolavirtual.pt

<https://www.youtube.com/watch?v=xfDZ68MYdZs>

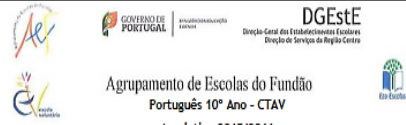
A Professora Estagiária:
Andreia Valezim

ANEXOS

Anexo I

<https://www.youtube.com/watch?v=x7ttyQYBvXQ>

Anexo II



Agrupamento de Escolas do Fundão
Português 10º Ano - CTAV
Ano letivo 2015/2016
Unidade 4 - Poesia lírica de Camões

Ficha de trabalho: *O amor é mágico, de Expensive Soul*

1. Ouve, com atenção, a música *O amor é mágico* e completa os espaços em branco.

Não dei por começar	Acredito ter
Como da primeira vez	Aquilo que queres
Baby isto sou eu (sou eu)	Mas depois de teres
Era só olhar _____	(...)
Jaz como o mar _____	Yo _____
Como tar sem jeito _____	sinto falta de ti _____
Mas agora sei _____	Desejava tanto que 'tiveses aqui
Que não devia _____	E me desses o devido valor
Tentei mostrar-te o louco _____	Porque acredito que a _____
Desde esse dia _____	Não, sei que não sou perfeito
Oooh oooh _____	Nem nada que se pareça mas eu respeito
Não me deives mais _____	O que vai na tua cabeça
Nesta situação _____	Que te agram, que te adoro, que te amo
Pra ter a noção _____	Que te quero, que te venero, que te sinto,
_____ (yeeeah)	que te espero.
_____ (uuuh)	Não me deives mais nesta posição
_____ (yeeeah)	Nada é em vão tudo tem a sua explicação
É má-gi-co (xá)	E eu sei a minha
Podia dizer _____	Quando te vejo, falo, toco
Que fiquei sem chão _____	J'respito na espinha
E o que tu me deste _____	E agora vai ser tudo de bom
	Quero ver a tua cara quando ouvires este
	som
	Ah e vou tentar ser mais coração mole
	Vou ligar-te para irmos ver o pôr-do-sol
	É má-gi-co (xá) _____
	É má-gi-co _____

Anexo III

A expressão poética dos sentimentos

Enquanto quis Fortuna¹ que tivesse
Esperança de algum contentamento²,
O gosto de um suave pensamento³
Me fez que seus efeitos escrevesse.

Porém, temendo Amor que aviso desse
Minha escritura a algum juízo isento⁴,
Escurece-me o engenho⁵ co tormento⁶,
Para que seus enganos⁷ não dissesse.

O vis, que Amor obriga a ser sujeitos
A diversas vontades! Quando lerdas
Num breve livro⁸ casos tão diversos,
Verdades⁹ puras são, e não defeitos¹⁰...

E sabe que, segundo o amor tiverdes,
Tereis o entendimento de meus versos!



[Cartões, pintura de Júlio Pomar (1972).]

Leitura do texto

1. Num reflexo sobre a sua obra lírica, o sujeito poético faz suceder dois momentos, marcados pelos conectores *enquanto* e *porém*.
 - 1.1 Como é caracterizado o primeiro desses momentos?
 - 1.2 Que relação estabeleceu o conector *porém* entre o primeiro e o segundo momento?
 - 1.3 Que papel desempenhou o Amor na mudança de um para o outro momento?
 - 1.4 Como justifica o sujeito poético essa intervenção do Amor?
2. Nos tercetos, o sujeito poético dirige-se a um destinatário específico.
 - 2.1 Que recurso expressivo utiliza para se dirigir?
 - 2.2 Que características deverá ter esse destinatário?
 - 2.3 Qual o aviso que lhe dirige?
3. Explica de que forma os dois últimos versos acentuam a ideia de que a reflexão poética traduz a experiência vivida.

1. destino; 2. desejo; 3. pensamento ameno; 4. ... que a minha obra poética (escritura) alcança alguma coisa apartada (juízo isento); 5. inteligência; 6. sofrimento; 7. ilusão provocada pelo amor; 8. conjunto dos seus poemas líricos; 9. verdades vividas; 10. ternos.

Anexo IV

RESPOSTA MODELO 2.1

A figura de estilo que o sujeito poético utiliza é a apóstrofe, a qual enfatiza o apelo dramático feito aos apaixonados que se sujeitam a um desejo afetivo.

Anexo V

**DIVISÃO LÓGICA DO POEMA
"ENQUANTO QUIS FORTUNA QUE TIVESSE"**

A primeira parte lógica do poema abrange as duas quadras, pois o sujeito poético refere os efeitos do amor. No entanto, esta parte lógica encontra-se bipartida, visto que na primeira quadra, o sujeito poético salienta os efeitos positivos do Amor e, na segunda, relata os efeitos negativos. Quanto à segunda parte lógica é constituída pelos dois tercetos, nos quais o sujeito poético apela e adverte as vítimas do amor para a autenticidade dos seus versos.

Anexo VI

O AMOR É ...

Anexo VII

A expressão poética dos sentimentos



Amor é um fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina¹ sem doer,
É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É um nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que ganha em se perder,
É querer estar preso por vontade,
É servir a quem vence o vencedor,
É ter com quem nos mata lealdade.
Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Letura de texto

1. Amor é ... assim se introduz uma definição. Delimita, no poema, a parte correspondente às «definições» do amor.
2. O Amor é definido, fundamentalmente, através dos efeitos que provoca.
 - 2.1 Como se evidencia, nas três primeiras estrofes, a dificuldade da definição?
 - 2.2 Aponta os três recursos expressivos que predominam nas sucessivas definições do amor.
3. «Amor é um fogo que arde sem se ver, / É ferida que dói e não se sente». Estes dois primeiros versos iniciam uma sucessão de definições contraditórias. Interpreta o valor dessa dimensão repetidamente contraditória.
4. Identifica o verso que faz a **síntese** das definições propostas ao longo do poema.
5. O último terceto exprime a perplexidade do sujeito poético.
 - 5.1 Que valor atribuis à adversativa que inicia o terceto?
 - 5.2 Explica a relação entre a perplexidade do poeta e as «definições» do Amor que propõe.

Escrita criativa

POEMA COLETIVO

1. Cria um verso de uma frase em que, utilizando uma metáfora, sugiras uma definição de amor.
2. Voltando a tua(s) proposta(s) dos teus colegas, obténs, certamente, um curioso poema.

1. L. Rodrigues

Anexo VIII

<https://www.youtube.com/watch?v=kNX91c90bng>

Anexo IX

Definição do Amor
Amor é:

um fogo que arde	sem se ver
ferida que dói	e não se sente
um contentamento	descontente
dor que desatina	sem doer
um não querer	mais que bem querer
um andar solitário	entre a gente
um nunca contentar-se	de contente
cuidar que se ganha	em se perder
querer estar preso	por vontade
servir a quem vence	o vencedor
ter com quem nos mata	lealdade

- Anexo 4 - Quadra Criativa - Português: 12ºAPS/AGR

Quase anônima sorrís
na tua ingénua humanidade
^{SORRIS}
SORRIS como quem está feliz
no entanto é tudo falseidade

- Anexo 5 - Estrofe Criativa - Português: 12ºAPS/AGR

✓ ✎ ✎ ✎ ✎ ✎

Data: _____

Novas línguas

Um grupo de alunos do estrangeiro
Reclamam: do desconhecimento da língua lusitana. ✓

Nós, os alunos portugueses
Tentando ensinar funções sintáticas e processos de formação de palavras.
Frustrados os estrangeiros gritaram:
- De que parte e com que direito vêm vocês
impor-nos tão rica língua e cultura?
Ao qual nós cheios de orgulho respondemos:
- Por parte da professora Ju e respetivas estagiárias!

Com as eleições Presidenciais à porta
Não admira ^{que} a vida anda torta. ✓

Belém a gritar, Marcelo a adamar,
^{fino de rãs}
Secretes a criticar e Marisa a desfilhar.

São 3 vezes ao dia, que andamos a grammar
Com pessoas que só nos querem roubar.

Marcelo diz: Votem em mim, pois eu tenho que ganhar
ao que Belém responde: Pensas tu que por seres homem
tens mais direito que eu? Mãe te esqueças Marcelinho ^{que} eu
estou a lutar.

• Anexo 6 - Poema Coletivo Criativo - Português: 10ºCTAV

O Amor é...

uma imensidão de sentimentos."

é o sol sem luz.

é ler um livro no escuro.

é uma pena que corta ...

é uma fonte que não seca

é alegria na tristeza.

é uma Reliquia sem preciosidade.

é água que não está molhada

uma vela que não se acende

é um Lápis que não escreve

é como uma equação impossível

é claro no escuro

é conseguir escrever sem caneta.

É uma viagem sem um destino

É um momento que perde-se perante o tempo

é uma pirota perdida num oceano sem fim.

é emocional a dois amigos

é um obstáculo sem barreiras.

é tudo e nada

é uma pastilha que se cola à nossa vida e não se descola

é ter olhos sem conseguir ver.

O amor,
Sou eu e tu Elã! ♡

- Anexo 7 - Plano da Quinta Aula Observada de Espanhol



Agrupamento de Escolas do Fundão



Quinta aula observada

Espanhol 7ºC



23/02/2016

La unidad didáctica: *Consumo – La ropa*

A professora estagiária: Andreia Valezim

O professor orientador: Ricardo Gaspar

Fundão, febrero de 2016

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO FUNDÃO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – Ano letivo: 2015/2016	
PLAN DE CLASE Unidad didáctica: <i>Consumo</i>		
La profesora en prácticas: Andreia Valezim Clases nºs: y	Fecha: martes, 23 de febrero de 2016	

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Conocer prendas de vestir y describirlas; Hablar de precios; Utilizar el pretérito imperfecto de cortesía del verbo <i>querer</i> ;	Describir prendas de vestir; Preguntar y decir el precio; Pedir en una tienda.	El pretérito imperfecto de cortesía (<i>quería</i>); Los demostrativos; Los numerales cardinales a partir del 101.	Tiendas y establecimientos; Precios y modalidades de pago.	Visualización y explotación de un vídeo sobre prendas de vestir; Actividad lúdica con tarjetas e imágenes para consolidar el vocabulario de la ropa; Ficha de trabajo sobre las prendas de vestir; Explotación de los diálogos de las páginas 114 y 115 del manual; Proyección y explicación del uso del pretérito	Proyector; Pizarra; Rotulador; Bolígrafo; Lápiz; Goma de borrar; Ordenador; Ficha de trabajo; Página web	Observación directa.
		Contenidos Léxicos				
		La ropa: nombres de prendas y				

<p>Conocer la forma y el uso de los demostrativos;</p> <p>Desarrollar la oralidad y la escritura.</p>		<p>características (tipos de telas)</p> <p>Accesorios de moda.</p>		<p>imperfecto de cortesía y de las formas y usos de los demostrativos;</p> <p>Ejercicios de consolidación de los demostrativos;</p> <p>Actividad de escritura: simulación de un diálogo en una tienda de ropa;</p> <p>Juego didáctico: <i>El bingo</i>.</p>	<p><i>YouTube;</i></p> <p>Página web <i>Escuela Virtual</i>.</p>	
---	--	--	--	---	--	--

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Lecciones nºs y Fecha: martes, 23 de febrero de 2016		Tiempo: 90 minutos
Sumario: Tiendas, prendas de vestir y accesorios de moda. Precios. El pretérito imperfecto de cortesía. Los demostrativos.		
Motivación La clase empezará con el habitual saludo a los alumnos y con la comprobación de las presencias en el aula. La profesora pedirá a un alumno que escriba, en la pizarra, el número de las lecciones y la fecha. Después, proyectará el sumario. Posteriormente, la docente, de manera a repasar y contextualizar los contenidos, preguntará al alumnado cómo se llamaba el mercado que conoció en el vídeo de la última clase y qué se vendía. A continuación, la profesora cuestionará los estudiantes sobre los productos que se venden en el mercado de Fundão, a fin de introducir el vocabulario de la ropa.	5 Minutos 5 Minutos	

<p>Como precalentamiento, la profesora proyectará el vídeo <i>¿Qué meto en la maleta?</i> (Anexo I) sobre prendas de vestir. Con esta actividad, no sólo se pretende motivar los estudiantes sobre el tema de la clase, sino adelantar algún vocabulario de las prendas de vestir. Después de la visualización del vídeo, la docente preguntará qué prendas de vestir han puesto las personas en sus maletas de viaje, pretendiendo que el alumnado hable sobre algunas prendas de vestir y calzado como pantalones cortos, vestido, vaqueros, chanclas, sandalias, zapatos, playeras, traje, camisetas, entre otros.</p>	10 Minutos
<p>Adquisición teórica</p> <p>Después de la motivación, la docente proyectará distintas imágenes de prendas de vestir (Anexo II) y distribuirá a cada alumno una tarjeta (Anexo III). Los estudiantes, observando las imágenes, tendrán que salir a la pizarra y asociar su tarjeta a una de las prendas de vestir. Con esta actividad, se pretende ampliar el vocabulario de las prendas de vestir.</p>	10 Minutos
<p>Posteriormente a la corrección de la actividad lúdica, la profesora proyectará, en la pantalla, distintas características de las prendas de vestir (tipos de telas y sus características) (Anexo IV). Después, la profesora distribuirá una ficha informativa y de trabajo (Anexo V).</p>	10 Minutos
<p>El último ejercicio de la ficha no servirá solo para familiarizar a los alumnos con el tema de la clase, sino es además una técnica para introducir el modelo de un diálogo entre un dependiente y un cliente. En este ámbito, después de la corrección del ejercicio, la docente preguntará a los alumnos cómo harían se estuviesen en España y</p>	15 Minutos

quisieran comprar una prenda de vestir. Después de distintas sugerencias, la profesora pide al alumnado que abra el manual en la página 114 (**Anexo VI**). De manera a que los alumnos conozcan la estructura de un diálogo (entre el dependiente y el cliente) en una tienda de ropa, la profesora pedirá al alumnado una lectura expresiva de los diálogos. Al final de la lectura, los alumnos deberán saber cómo se saluda, cómo se pide lo que se desea, cómo se indica la talla y el tamaño y el método de pago, entre otros aspectos.

En este contexto, la profesora también aprovecha el diálogo para introducir el contenido gramatical los demostrativos, para eso empezará por preguntar a los estudiantes cuál es la clase morfológica de la palabra “estos”. A continuación, se distribuirá una ficha informativa (**Anexo VII**) para que los alumnos sigan las explicaciones del contenido gramatical, basándose en una tabla proyectada en la pizarra (**Anexo VIII**). Después de la explicación, los estudiantes tendrán que hacer los ejercicios 2 y 3 de la página 116 del manual (**Anexo IX**). La corrección será hecha en conjunto con los alumnos en la pizarra.

Teniendo en cuenta que los alumnos ya conocen el vocabulario de la ropa, los usos de los demostrativos y la estructura de un diálogo, la docente pondrá en práctica una actividad de escritura en parejas. En este contexto, la docente les solicitará que, en parejas, inventen y redacten un posible diálogo en una tienda de ropa.

Recuperación de saberes previos

Al final de la clase, si hay tiempo, se pone en práctica el juego didáctico *Bingo* (**Anexo X**), que no será solo un repaso y consolidación de los contenidos estudiados en la clase, sino servirá para trabajar la expresión oral de forma

10 Minutos

20 Minutos

5 Minutos

lúdica. La profesora distribuirá un cartón del bingo a cada pareja. Después, la docente leerá los objetos del vocabulario y la primera pareja a completar el cartón es la ganadora.

Antes de que los alumnos salgan del aula, la profesora indicará como deberes el ejercicio 4 de la página 55 del cuaderno de actividades (**Anexo XI**). Con esta tarea, se pretende que los estudiantes practiquen de manera autónoma los contenidos estudiados en la clase.

Anexo VI

¿LO HAS CAPTADO?

¿Te gusta ir de compras en rebajas? ¿Por qué?

En las rebajas

Es tiempo de rebajas. Alicia, Lola y Fabián van de compras al centro comercial.

EN UNA TIENDA DE ROPA

Dependienta – Buenos días. ¿Qué desea?
Alicia – Quería ver unos pendientes vaqueros.
Dependienta – ¿Los quiere anchos o estrechos?
Alicia – Estrechos, por favor... y no me gustan los vaqueros muy largos.
Dependienta – ¿Muy bien, cuál es su talla?
Alicia – Dependo. Normalmente la S.
Dependienta – Entiendo, ¿está aquí?
Alicia – ¿Cuál es el precio?
Dependienta – 45,50 euros.
Alicia – ¿Por qué los pendientes están al fondo a la derecha?
Dependienta – Gracias.
Dependienta – ¿Le quedan bien?
Alicia – Sí, me quedan muy bien y me los llevo.
Dependienta – ¿Le va a pagar con tarjeta o en efectivo?
Alicia – Con tarjeta.

EN UNA ZAPATERÍA

Dependienta – Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?
Fabián – Quiero unas zapatillas.
Dependienta – ¿Ha visto algún modelo que le guste en el escaparate?
Fabián – Sí, unas negras que cuestan 50 euros.
Dependienta – Ah, sí, son muy buenas y tienen un descuento de 50%. ¿Cuál es su número?
Fabián – 44 o 45.
Dependienta – Pues... lo siento..., es que solo tenemos el 42 y el 43.
Fabián – ¡Va me lo imagino! ¡Nunca hay mi número. Gracias.
Lola – Claro... con esos pies pequeños... ¿quién esperabas?
Fabián – Siempre estás bromando, Lola.

EN UNA BISUTERÍA

Dependienta – Buenos días. ¿Qué desea?
Lola – Quería ver aquellos pendientes verdes.
Dependienta – Si quiere un pendiente, aquí están.
Lola – ¿35,00 euros? ¡Ese está! ¿Qué color?
Dependienta – ¡Sómente estos pendientes muy bonitos de 15,50.
Fabián – ¡Ay! No, decidid, ¿qué tengo hambre.
Lola – ¡Compre flores hombre. Espera un rato.
Fabián – ¡Por favor, me llevo esta pulsera. Aquí está el dinero.
Dependienta – Muy bien, aquí está la pulsera y el cambio.

Marca a quién corresponden las siguientes afirmaciones.

	Alicia	Fabián	Lola
a. Entra y no compra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Entra en la tienda y compra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. No encuentra de su tamaño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Paga con tarjeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Compra una pulsera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. No quiere gastar mucho dinero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Paga con billetes y monedas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Después corrige las falsas.

a.	<input type="checkbox"/>	Alicia no le gustan los vaqueros cortos.
b.	<input type="checkbox"/>	Alicia se prueba los pantalones.
c.	<input type="checkbox"/>	Alicia no paga con billetes y monedas.
d.	<input type="checkbox"/>	Fabián ve las zapatillas que le gustan después de entrar en la tienda.
e.	<input type="checkbox"/>	Según Fabián, Lola está siempre de mal humor.
f.	<input type="checkbox"/>	Lola cree que los pendientes son caros.
g.	<input type="checkbox"/>	Fabián tiene prisa porque está muy cansado.

Anexo VII

Dirxectoión Regional de Educación do Concello
Agrupamento de Escolas de Fariñas
 Español. 1º ESO, nivel I
Ficha informativa – Los demostrativos

1. Lee atentamente la información del recuadro siguiente.

Pronombres y adjetivos demostrativos

Los demostrativos indican la distancia entre objetos o personas.

Adverbios de lugar	Demostrativos					
	Masculino		Femenino		Neutro	
aquí	este	estas	esta	estas	esto	esto
ahí	ese	esas	esa	esas	eso	eso
allí	aquel	aquellas	aquella	aquellas	aquello	aquello

Uso de los pronombres y de los adjetivos demostrativos:

- Los **adverbios demostrativos** acompañan al nombre y concuerdan con él en género y número.
 Ej.: Esta mochila es mía.
 Me encantan esas zapatillas.
 ¿Te gusta aquella falda?
- Los **pronombres demostrativos** no acompañan al nombre, pero concuerdan en género y número con el nombre al que nos referimos.
 Ej.: ¿Te gustan estas zapatillas? No, me gustan aquellas.

¿Cuándo utilizamos este, esa o aquel?

- Usamos **este, esta, estos, estas** y **esta** cuando nos referimos a algo cercano a nosotros. Los referimos con el adverbio **aquí**.
 Ej.: ¿Tienes una foto aquí?
- Usamos **ese, esa, esos, esas** y **esa** cuando nos referimos a algo menos cercano a nosotros. Los referimos con el adverbio **ahí**.
 Ej.: ¿Tienes pantalones con tayas?
- Usamos **aquel, aquella, aquellos, aquellas** y **aquello** cuando nos referimos a algo lejano a nosotros. Los referimos con el adverbio **allí**.
 Ej.: Aquellas zapatillas que están en el escaparate son feas.

¡OJO!

Sólo utilizamos los demostrativos neutros (**esto, eso y aquello**) cuando no sabemos el nombre del objeto a que nos referimos. No se utilizan para hablar de personas.

Adaptado del manual *Proceso de aprendizaje 21*. Ediciones.

Anexo VIII

Los demostrativos

Los demostrativos indican la distancia entre objetos o personas.

Adverbios de lugar	Demostrativos				
	Masculino		Femenino		Neutro
	Singular	Plural	Singular	Plural	
Aquí	Este	Estos	Esta	Estas	Esto
Ahí	Ese	Esos	Esa	Esas	Eso
Allí	Aquel	Aquellos	Aquella	Aquellas	Aquello

Uso de los pronombres y de los adjetivos demostrativos:

- ▶ Los **adjetivos demostrativos** acompañan al nombre y concuerdan con él en género y número.
 - Ej.: **Esta** bufanda es mía.
Me encantan **esos** zapatos.
¿Te gusta **aquella** falda?
- ▶ Los **pronombres demostrativos** no acompañan al nombre, pero concuerdan en género y número con el nombre al que nos referimos.
 - Ej.: ¿Te gustan **estas** zapatillas? No, me gustan **aquellas**.

¿Cuándo utilizamos este, ese o aquel?

- ▶ Usamos **este, esta, estos, estas** y **esto** cuando nos referimos a algo cercano a nosotros. Los relacionamos con el adverbio **aquí**.
 - Ej.: Estos son mis zapatos.
- ▶ Usamos **ese, esa, esos, esas** y **eso** cuando nos referimos a algo menos cercano a nosotros. Los relacionamos con el adverbio **ahí**.
 - Ej.: ¿Esos pantalones son tuyos?
- ▶ Usamos **aquel, aquella, aquellos, aquellas** y **aquello** cuando nos referimos a algo lejano a nosotros. Los relacionamos con el adverbio **allí**.
 - Ej.: Aquellos zapatos que están en el escaparate son feos.

¡OJO!

- ▶ Sólo utilizamos los demostrativos neutros (**esto, eso** y **aquello**) cuando no sabemos el nombre del objeto o no es algo concreto. **No se utilizan para hablar de personas.**
 - Ej.: ¿Qué **es esto**? Es una minifalda.
 - ¿Qué **es eso**? Son unos zapatos de tacón.
 - ¿Qué **es aquello**? Son unas zapatillas.

Anexo IX

¿TODO CLARO?

Escucha los diálogos y completa los huecos.

a. ¿Cuánto cuesta _____ camisa de aquí?
32,99 euros.
¿Y _____ de rayas de allí?
35,50.

b. ¿Puedo probarme _____ zapatos que están ahí?
Sí, claro.
No me quedan bien. ¿Y _____ zapatos de tacón de allí?
Los siento, son pequeños para usted.

c. ¿Cuánto cuesta _____ collar de ahí?
255 euros.
¿Y _____ collar de allí?
Eh, es más caro, 425 euros.
Gracias.

Completa con los demostrativos adecuados.

a. ¿Te gusta _____ gorro? (de aquí)
No, prefiero _____ gorro verde. (de allí)

b. ¿Quieres _____ falda? (de ahí)
No, quiero _____ minifalda. (de ahí)

c. ¿Vas a probarse _____ guantes? (de aquí)
No, prefiero _____ guantes rojos. (de allí)

d. ¿Vas a comprar _____ pendientes? (de ahí)
No, _____ pendientes no me gustan. (de aquí)

e. ¿Cuánto cuestan _____ pulseras? (de allí)
_____ pulseras cuestan quince euros. (de allí)

Completa el cuadro.

	Demonstrativos demostrativos		
	Singular	Plural	Neutro
de aquí	este	estos	esto
de ahí	ese	esos	eso
de allí	aquel	aquellos	aquello

Anexo X

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

- Anexo 8 - Plano da Sexta Aula Observada de Espanhol



Agrupamento de Escolas do Fundão



Sexta aula observada

Espanhol 7ºC



15/03/2016

La unidad didáctica: Cuidados corporales/Salud

A professora estagiária: Andreia Valezim

O professor orientador: Ricardo Gaspar

Fundão, marzo de 2016

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO FUNDÃO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – Ano letivo: 2015/2016	
PLAN DE CLASE Unidad didáctica: <i>Cuidados corporales/ Salud</i>		
La profesora en prácticas: Andreia Valezim Clases nºs: y	Fecha: martes, 08 de marzo de 2016	

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Conocer partes del cuerpo humano; Describir estados físicos; Utilizar el presente de indicativo; Conocer la forma y el uso de expresiones de	Hablar de síntomas y enfermedades; Expresar obligación.	El presente de indicativo de los verbos: <i>doler, tener y estar</i> ; Construcciones de obligación y consejo con <i>hay que</i> y <i>tener que</i> . <div style="background-color: #f4a460; text-align: center; padding: 2px;">Contenidos Léxicos</div> Partes del cuerpo humano;	La tarjeta sanitaria.	Audición y explotación de una canción sobre las partes del cuerpo; Actividad lúdica con adivinanzas para consolidar el vocabulario de las partes del cuerpo humano; Visualización y explotación de un vídeo sobre los síntomas y las enfermedades; Proyección y explicación del uso del presente de	Proyector; Pizarra; Rotulador; Bolígrafo; Lápiz; Goma de borrar; Ordenador; Ficha de trabajo;	Observación directa.

<p>obligación y consejo;</p> <p>Desarrollar la oralidad y la escritura.</p>		<p>Enfermedades y tratamientos.</p>		<p>indicativo de los verbos <i>doler, estar y tener</i>;</p> <p>Ejercicios de repaso de los verbos <i>doler, estar y tener</i>;</p> <p>Proyección y explicación del uso de expresiones de obligación <i>hay que</i> y <i>tener que</i>;</p> <p>Ejercicios de repaso de expresiones de obligación;</p> <p>Actividad de escritura: un consejo para una vida saludable.</p> <p>Juego didáctico: <i>El bingo</i>.</p>	<p>Página web <i>YouTube</i>;</p> <p>Página web <i>Escuela Virtual</i>.</p>	
---	--	-------------------------------------	--	---	---	--

Adquisición teórica

Después de la motivación, la docente proyectará distintas adivinanzas sobre las partes del cuerpo humano (**Anexo III**). Cada adivinanza tendrá tres opciones, para que los alumnos descubran más fácilmente la respuesta correcta. El alumno que adivinar la adivinanza sale a la pizarra a escribir la parte del cuerpo adivinada del niño, que está colgado en la pizarra (**Anexo IV**). Con esta actividad, se pretende ampliar el vocabulario del cuerpo humano. Después de las adivinanzas, la profesora distribuirá una ficha informativa sobre el vocabulario del cuerpo humano (**Anexo V**).

10 Minutos

Posteriormente a la descubierta de las adivinanzas, la profesora preguntará si el cuerpo humano se encuentra siempre bien, pretendiendo que los alumnos concluyan que, a veces, el cuerpo humano está enfermo. A continuación, la profesora podrá el vídeo *Me encuentro fatal* (**Anexo VI**), de manera a que los estudiantes identifiquen como se expresan dolores y síntomas (me duele la cabeza, tengo fiebre, está enferma).

10 Minutos

En este contexto, la profesora aprovechará los síntomas y las enfermedades de la chica del vídeo para introducir el presente de indicativo de los verbos *doler*, *tener* y *estar* y, además, ampliar el vocabulario de los síntomas y de las enfermedades. La docente llamará a la atención de los estudiantes, diciéndoles que deben tener en cuenta los usos de los verbos *doler*, *tener* y *estar* para expresar dolor y enfermedad. Para explicar la diferencia entre los usos de dichos verbos, proyectará una tabla (**Anexo VII**) con los puntos que los distinguen, pero antes distribuirá una ficha informativa y de trabajo (**Anexo VIII**), para que los alumnos puedan acompañar los contenidos y apuntar las explicaciones de la profesora. Con el objetivo de que los discentes practiquen los usos de los verbos y el vocabulario de los síntomas y

10 Minutos

enfermedades, la profesora les pedirá que hagan los ejercicios de la ficha. La corrección será hecha oralmente en conjunto con los estudiantes.

El último ejercicio de la ficha de trabajo servirá para familiarizar a los alumnos con el tema de la clase y será una técnica para introducir expresiones de obligación. En este ámbito, para que los alumnos conozcan los usos de dichas expresiones, la profesora pedirá que dos estudiantes hagan una lectura expresiva de la historieta. Al final de la lectura, los alumnos deberán reconocer que la perífrasis *tener que + infinitivo* tiene valor de obligación. A continuación, la profesora explicará en la pizarra los usos de las perífrasis de obligación (**Anexo IX**).

15 Minutos

Posteriormente a la explicación de la docente, se distribuirá una ficha informativa y de trabajo (**Anexo X**), para que los estudiantes practiquen el contenido gramatical enseñado anteriormente. La corrección será hecha oralmente en conjunto con los estudiantes. En el último consejo “Si estás enfermo, tienes que ir al médico”, la profesora aprovechará para informar que, en España, cuando se va al médico es necesario una tarjeta sanitaria. En consecuencia, después de la explicación de la profesora sobre lo que es la tarjeta sanitaria, preguntará al alumnado si en Portugal también tienen que presentar algún documento cuando van al médico y si tiene algún punto en común con la tarjeta sanitaria de España.

10 Minutos

Teniendo en cuenta que los alumnos ya conocen el vocabulario del cuerpo humano, los usos del presente de indicativo de los verbos *doler*, *tener* y *estar* y cómo deben aconsejar un enfermo, la docente pondrá en práctica una

15 Minutos

actividad de escritura. En este contexto, la docente les solicitará que observen la imagen del chico (**Anexo XI**) y redacten un consejo.

Recuperación de saberes previos

Al final de la clase, si hay tiempo, se pone en práctica el juego didáctico *Bingo* (**Anexo XII**), que no será solo un repaso y consolidación de los contenidos estudiados en la clase, sino servirá para trabajar la expresión oral de forma lúdica. La profesora distribuirá un cartón del bingo a cada pareja. Después, la docente leerá los objetos del vocabulario y la primera pareja a completar el cartón es la ganadora.

Antes de que los alumnos salgan del aula, la profesora indicará como deberes el ejercicio 1 de la página 100 del manual (**Anexo XIII**). Con esta tarea, se pretende que los estudiantes practiquen de manera autónoma los contenidos estudiados en la clase.

5 Minutos

ANEXOS

Anexo I



 Direcção Regional de Educação do Centro

 Agrupamento de Escolas de Fátima

 Español: 1º ESO, nivel I

 Ficha de trabajo - Hoy no me puedo inventar, de Mecano

1. Completa los huecos de la canción siguiente.¹

el día de mañana me dije bien

todo lo anhelo sin pensar

fortisimo, furtivo y a la guerra de ahí

así me gusta hacer _____

así me gusta ser _____

me gustan las chicas, me gustan las formas

me gustan _____, me gustan _____

Miyan me gusta bailar

hago _____ para bailar

en la cama del colegio

_____ que entre y después se va

Miyan me gusta salir que me gusta

hago que me gusta _____

hago lo que me gusta, así me va la vida

Me gustan _____, me gustan _____

me gustan _____, me gustan _____

Miyan me gusta bailar

así me gusta hacer cosas.



¹ Adaptado de la página web <https://www.youtube.com/watch?v=t9uHt3VUH4c>

Anexo II

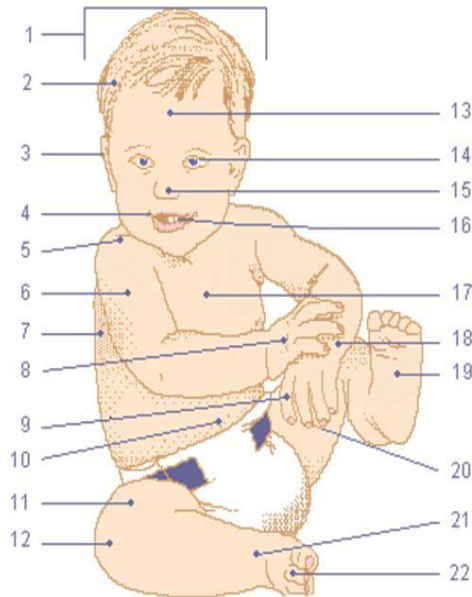
<https://www.youtube.com/watch?v=t9uHt3VUH4c>

Anexo III

<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Cueva con treinta y dos machacantes que dispone de un solo habitante.</p> <p>La boca El tobillo La cabeza</p>	<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Unas son redondas, otras ovaladas, unas piensan mucho, otras casi nada.</p> <p>La boca La cabeza La lengua</p>	<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Cinco hermanos muy unidos que no se pueden mirar, cuando riñen aunque quieras no los puedes separar.</p> <p>Los dientes Los pies Los dedos</p>
<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Dos hermanos sonrosados, juntos en silencio están, pero siempre necesitan separarse para hablar.</p> <p>Los brazos Los labios Los hombros</p>	<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Cinco hijitos tiene cada una y dan tortazos como ninguna.</p> <p>Las manos La frente Las piernas</p>	<p>Adivinanzas sobre las partes del cuerpo</p> <p>Tengo un tabique en el medio y dos ventanas a los lados por las que entra el aire puro y sale el ya respirado.</p> <p>La uña La muñeca La nariz</p>

Adivinanzas sobre las partes del cuerpo		Adivinanzas sobre las partes del cuerpo		Adivinanzas sobre las partes del cuerpo	
Parecen persianas que suben y bajan.	Las cejas Las pestañas Las uñas	Podrás tocarlo, podrás cortarlo, pero nunca contarlo.	El pelo El cuello El codo	No son flores, pero tienen plantas y también olores.	Los pies Los dedos Los dientes

Anexo IV



Anexo V

Logo: AEF, PORTUGAL, Dirección Regional de Educación de Centro Agrupamento de Escolas de Fátima

Español. 1º ESO, nivel I
Ficha Informativa- El cuerpo humano

1. Lee atentamente el vocabulario del cuerpo humano.*

Las partes del cuerpo

Cabeza	Fronto	ESPALDA	Pelo
Oreja	Ojo	Cabeza	
Nariz	Boca	Nuca	
Barbilla	Cuello	Espalda	
Garganta	Hombro	Brazo	
Pecho	Codo	Mano	
Barriga	Cintura	Dedo	
Mulencia	Dedos	PIERNAS	
Ombigo	Muslo	Codo	
Rodilla	Pantorrilla	Pie	
Tobillo	Dedos	Talón	

* Adaptado de la página web: www.aula3.com/tema/tema02/tema02_01.htm


Anexo VI

<https://www.youtube.com/watch?v=0uHSg3stOs>

Anexo VII

Expresar dolor o malestar		Otras formas de expresar dolor o malestar																																	
<p>Expresar dolor o malestar</p> <p>El verbo <i>doler</i> utilizamos para expresar dolor. Pero, es un verbo especial. No decimos yo duelen, tú duelen, pero decimos <i>me duele la cabeza</i> = la cabeza me duele (plazo a mí).</p> <p>Sólo necesitamos saber dos formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Me duele</i> + nombre en singular (una parte del cuerpo) Ej.: Me duele la espalda. - <i>Me duelen</i> + nombre en plural (dos o más partes del cuerpo) Ej.: Me duelen las piernas. <p>Como ves, este verbo necesita saber a quién le duele algo. Así, necesitamos conocer esos pronombres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (A mí) - (A ti) - (A él)(A ella)(A usted) - (A nosotros)(a) - (A vosotros)(a) - (A ellos)(a, ellas)(A ustedes) 		<p>Otras formas de expresar dolor o malestar</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Estar + adjetivo</th> <th>Tener + nombre (enfermedad)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estoy ...</td> <td>Tengo...</td> </tr> <tr> <td>malo/a</td> <td>fiebre</td> </tr> <tr> <td>enfermo/a</td> <td>tos</td> </tr> <tr> <td>acatarrado/a</td> <td>frio</td> </tr> <tr> <td>resfriado/a</td> <td>catarro</td> </tr> <tr> <td>resaca/a</td> <td>malestar</td> </tr> <tr> <td>griposo/a</td> <td>el/a (parte del cuerpo)</td> </tr> <tr> <td>afónico/a</td> <td>hinchado/a</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>náuseas</td> </tr> <tr> <td></td> <td>escalofríos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>resaca</td> </tr> <tr> <td></td> <td>dolor de (parte del cuerpo)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>diarrea</td> </tr> <tr> <td></td> <td>hipo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>		Estar + adjetivo	Tener + nombre (enfermedad)	Estoy ...	Tengo...	malo/a	fiebre	enfermo/a	tos	acatarrado/a	frio	resfriado/a	catarro	resaca/a	malestar	griposo/a	el/a (parte del cuerpo)	afónico/a	hinchado/a	...	náuseas		escalofríos		resaca		dolor de (parte del cuerpo)		diarrea		hipo		...
Estar + adjetivo	Tener + nombre (enfermedad)																																		
Estoy ...	Tengo...																																		
malo/a	fiebre																																		
enfermo/a	tos																																		
acatarrado/a	frio																																		
resfriado/a	catarro																																		
resaca/a	malestar																																		
griposo/a	el/a (parte del cuerpo)																																		
afónico/a	hinchado/a																																		
...	náuseas																																		
	escalofríos																																		
	resaca																																		
	dolor de (parte del cuerpo)																																		
	diarrea																																		
	hipo																																		
	...																																		

Anexo X



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas do Fundão
Espanhol - 1.º ESO, nível I

Ficha informativa y de trabajo
Perífrasis verbales de obligación

1. Lee atentamente la información de recuadro siguiente.¹

• **Tener que + infinitivo**
Indica una obligación o necesidad personal de hacer algo impuesto por las circunstancias o una petición u orden de hacer algo de forma obligatoria.
Ej.: Tengo que ir al dentista, porque me duelen los dientes.

- **No tener que + infinitivo** indica que no es necesario hacer lo que indica infinitivo.
Ej.: No tenéis que cortar las uñas todos los días.

• **Haber que + infinitivo**
Indica obligación o necesidad de forma general, no personalizada.
Se usa solo con la forma de la 3ª persona de singular: hay que + infinitivo.
Ej.: Hay que tomar jarabe cuando se tiene tos.

- A veces, se usa en lugar de tener que para suavizar un orden.
Ej.: Venga. Hay que ducharse todos los días.

¡Vamos a practicar!

1. Completa las frases con las formas adecuadas de tener que, no tener que y hay que.

- _____ al dentista, porque mañana está cerrado.
- Por la mañana, ella _____ ir a la farmacia comprar medicinas.
- _____ pedir baja, si no se puede ir a trabajar.
- Si no tienes fiebre, _____ medir la temperatura.
- Para tener buena salud, _____ llevar una vida sana.
- _____ pedir al farmacéutico un jarabe, porque tenemos tos.
- Para tener dientes saludables, _____ lavártelos todos los días.
- Si estás enfermo, _____ al médico.

(Buen trabajo!)

¹ Adaptado de Gramática de uso del español – teoría y práctica, editora SM Internacionales.

Anexo XI



Anexo XII

BINGO "El cuerpo"

1

BINGO "El cuerpo"

2

BINGO "El cuerpo"

3

BINGO "El cuerpo"

4

BINGO "El cuerpo"

5

BINGO "El cuerpo"

6

BINGO "El cuerpo"

7

BINGO "El cuerpo"

8

Anexo XIII

UNIDAD 1 **Actividad**

B **¿QUÉ TE PASA?**

Katja personas tienen una cita con el médico.
¿Qué dice cada uno? Relaciona las personas con sus correspondientes problemas.



1



2



3



4



5



6

a. Me duelen las manos.

d. Me duelen los oídos.

g. Me duele la cabeza.

b. Estoy mareado.

e. Estoy conigado.

c. Tengo fiebre.

f. Tengo tos.

C Escucha el diálogo y ordena las imágenes del 1 al 4. Después escucha de nuevo y completa las frases.



a. Torna



b. Gianda



c. Bebe



d. Come

Módulo de síntomas	Dar consejos
<ul style="list-style-type: none"> • Me duele la cabeza / la garganta. • Me duelen los ojos. • Tengo tos / fiebre / náuseas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Torna una aspirina / un jarabe. • Ve al médico / al dentista / a la farmacia / a la cama. • Cuénta cómo.

- Anexo 9 - Plano da sétima Aula Observada de Espanhol



Agrupamento de Escolas do Fundão



Sétima aula observada

Espanhol 7ºC



03/05/2016

La unidad didáctica: Servicios

A professora estagiária: Andreia Valezim

O professor orientador: Ricardo Gaspar

Fundão, marzo de 2016

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO FUNDÃO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – Ano letivo: 2015/2016	
PLAN DE CLASE Unidad didáctica: <i>Servicios</i>		
La profesora en prácticas: Andreia Valezim Clases nºs: y	Fecha: martes, 03 de mayo de 2016	

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Conocer lugares y servicios de la ciudad; Conocer medios de transporte; Saber preguntar y decir direcciones; Conocer preposiciones de lugar y expresiones de dirección;	Localizar un lugar público; Preguntar y decir direcciones.	Preposiciones de lugar; Expresiones de dirección. <div style="background-color: #f4a460; text-align: center; padding: 5px;">Contenidos Léxicos</div> Lugares y servicios de la ciudad; Medios de transporte.	La ciudad de Barcelona: lugares turísticos.	Visualización y explotación de un vídeo sobre Barcelona; Actividad lúdica con adivinanzas para consolidar el vocabulario de la ciudad (servicios públicos y medios de transporte); Proyección y explicación de las preposiciones de lugar; Ejercicios de repaso de las preposiciones de lugar;	Proyector; Pizarra; Rotulador; Bolígrafo; Lápiz; Goma de borrar; Ordenador; Ficha de trabajo; Página web <i>YouTube</i> ;	Observación directa.

<p>Desarrollar la oralidad y la escritura.</p>				<p>Proyección y explicación del uso de las expresiones de dirección;</p> <p>Ejercicio de comprensión auditiva para practicar las expresiones de dirección;</p> <p>Actividad de escritura creativa: crear un posible diálogo en una ciudad desconocida;</p> <p>Juego didáctico: <i>¿Tenis de palabras?</i>.</p>	<p>Página web <i>Escuela Virtual</i>.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Lecciones nºs y Fecha: martes, 03 de mayo de 2016		Tiempo: 90 minutos
Sumario: La unidad didáctica <i>Servicios</i> Preposiciones y expresiones de lugar. Servicios públicos de la ciudad. Medios de transporte.		
Motivación La clase empezará con el habitual saludo a los alumnos y con la comprobación de las presencias en el aula. La profesora pedirá a un alumno que escriba, en la pizarra, el número de las lecciones y la fecha. Después, proyectará el sumario.		5 Minutos
Posteriormente, la docente, de manera a repasar y contextualizar los contenidos, preguntará al alumnado cuál fue el tema de la última unidad. A continuación, la profesora, a fin introducir el vocabulario de la ciudad, afirmará que cuando las personas se encuentran bien y están de vacaciones van a pasear.		5 Minutos
Como precalentamiento, la profesora proyectará una imagen de Barcelona (Anexo I) y preguntará a los estudiantes que saben de esta ciudad. Después, la profesora pondrá un vídeo sobre Barcelona (Anexo II), a fin de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos. Éstos, mientras observen el vídeo, deberán responder a un pequeño cuestionario		10 Minutos

con preguntas de opción múltiple (**Anexo III**). Con esta actividad, se pretende introducir el tema de la clase (la ciudad) y, simultáneamente, trabajar la cultura.

Adquisición teórica

Después de la motivación, la docente proyectará distintas adivinanzas sobre los servicios públicos de la ciudad. (**Anexo IV**). Cada adivinanza tendrá tres opciones, para que los alumnos descubran más fácilmente la respuesta correcta. El alumno que adivinar la adivinanza sale a la pizarra a escribir el lugar descubierto de la ciudad, que está colgada en la pizarra (**Anexo V**). Con esta actividad, se pretende consolidar el vocabulario de la ciudad (servicios públicos y medios de transporte). Después de las adivinanzas, la profesora distribuirá una ficha informativa sobre el vocabulario de la ciudad (**Anexo VI**).

15 Minutos

Posteriormente a la explotación del vocabulario de la ciudad, la profesora dirá que las personas no siempre saben dónde se sitúan los lugares públicos, pretendiendo que los alumnos concluyan que, a veces, es necesario indicar el lugar, utilizando las preposiciones de lugar. A continuación, la profesora proyectará, en la pizarra, las preposiciones de lugar ilustradas con imágenes, de forma a que los alumnos las aprendan mejor (**Anexo VII**). Al final de la explicación, se distribuirá una ficha informativa y de trabajo (**Anexo VIII**), para que los estudiantes practiquen el contenido gramatical enseñado anteriormente. La corrección será hecha oralmente en conjunto con los estudiantes.

15 Minutos

El último ejercicio de la ficha de trabajo servirá para familiarizar a los alumnos con el tema de la clase y también será una técnica para introducir las expresiones de dirección. En este ámbito, para que los alumnos conozcan los usos de dichas

10 Minutos

expresiones, la profesora pedirá que dos estudiantes hagan una lectura expresiva de la historieta. Al final de la lectura, los alumnos deberán reconocer las expresiones de dirección presentes. A continuación, la profesora distribuirá una ficha informativa (**Anexo IX**) y explicará en la pizarra cómo preguntar e indicar una dirección (**Anexo X**).

Después de la explicación, de la docente solicitará al alumnado que abra el manual en la página 137 (**Anexo XI**), para que practique el contenido gramatical ya enseñado con el ejercicio 1. Éste es un ejercicio de comprensión auditiva, donde los alumnos tendrán que escuchar los diálogos, seguir las instrucciones en el mapa y, por fin, identificar el destino (lugar público/servicio). El audio se escuchará dos veces, pero, si hay alguna duda, se escuchará de nuevo.

10 Minutos

Teniendo en cuenta que los alumnos ya conocen el vocabulario de la ciudad y cómo deben direccionar una persona perdida en la ciudad, la docente pondrá en práctica una actividad de escritura creativa. En este contexto, la profesora les solicitará que observen la planta de la ciudad proyectada en la pizarra (**Anexo XII**) y que, en parejas, inventen y redacten un posible diálogo en la ciudad desconocida.

15 Minutos

Recuperación de saberes previos

Al final de la clase, si hay tiempo, se pone en práctica el juego didáctico *¿Tenis de palabras?*, que no será solo un repaso y consolidación de los contenidos estudiados en la clase, sino servirá para trabajar la expresión oral de forma lúdica. Los alumnos se dividen en tres grupos y escriben en un papel el mayor número de palabras que conocen relacionadas con

5 Minutos

un tema de la clase dentro de un tiempo limitado (2 minutos). Después cada grupo dice una palabra alternadamente hasta que uno de los grupos ya no pueda indicar ninguna más. Gana el que tiene más palabras.

Antes de que los alumnos salgan del aula, la profesora indicará como deberes los ejercicios 4 y 5 de las páginas 144 y 145, del manual (**Anexo XIII**). Con esta tarea, se pretende que los estudiantes practiquen de manera autónoma los contenidos estudiados en la clase.

ANEXOS


Anexo I



Anexo II

<https://www.youtube.com/watch?v=nAtNtonmL-s>

Anexo III



Español -1º ESO, nivel I
Ficha de comprensión auditiva – "Esta es Barcelona"

1. Lee con atención las preguntas y selecciona la opción correcta.

1.1 Barcelona es una ciudad que está en el ...
a) Mar atlántico;
b) Mar mediterráneo;
c) Mar oceánico.

1.2 ¿Cuántos habitantes tiene Barcelona?
a) Más de un millón y medio;
b) Un millón y medio;
c) Cuatro millones.

1.3 Alrededor de Barcelona hay...
a) otras ciudades;
b) otras ciudades y pueblos;
c) otros pueblos.

1.4 Barcelona es _____ ciudad más grande de España.
a) la primera;
b) la segunda;
c) la tercera.

1.5 ¿Qué hay en Barcelona? Elige las opciones correctas.
a) Lugares bonitos; e) Poca gente;
b) Lugares feos; f) Mucha gente;
c) Museos; g) Puertos;
d) Teatro; h) Monumentos.

1.6 ¿Cuál es el monumento más famoso?
a) El mercado "La Boquería";
b) La Sagrada Familia;
c) La Catedral de la Santa Cruz.

1.7 En Barcelona hay edificios ...
a) sólo modernos;
b) sólo antiguos;
c) modernos y antiguos.

Adaptado de la página web: http://www.observa.com/ES_Esta_es_barcelona.html

1.8 ¿De qué estilo son los edificios?
a) Estilo modernista;
b) Estilo clásico;
c) Estilo gótico.

1.9 Indica dos lugares donde las personas pueden pasear.

1.10 ¿Dónde están las estatuas humanas?
a) En la plaza de Cataluña;
b) En las ramblas;
c) En el Barrio gótico.

1.11 Barcelona es una ciudad nueva o antigua?
a) Nueva;
b) Antigua, con 2000 años;
c) Antigua, con 2500 años.

1.12 ¿Qué se puede visitar en el Barrio gótico?
a) La catedral;
b) El parque Güell;
c) La Sagrada Familia.

1.13 Barcelona tiene...
a) pocas turistas;
b) muchas turistas;
c) no tiene turistas.

Adaptado de la página web: http://www.observa.com/ES_Esta_es_barcelona.html

Buen trabajo!

Anexo IV

<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Lugar cultivado con plantas y flores en el que disfrutaban chicos y mayores.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>El parque El banco Los correos</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">1</p>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Alta y delgada, cabeza brillante, ilumina de noche a los caminantes.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>La panadería La farola La acera</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">2</p>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>A ti acudo en ti maduro, trabajo y estudio para el futuro.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>La universidad El museo El aparcamiento</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">3</p>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Todos me pisan a mí, pero yo no piso a nadie; todos preguntan por mí, yo no pregunto por nadie.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>La iglesia La calle La comisaría</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">4</p>
<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Venden los frascos con sus jarabes, para curarte todos los males Respuesta. La farmacia.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>La farmacia La glorieta La oficina de turismo</p> </div>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Tiene ojos y no es bajo, ríos y arroyuelos pasan por debajo.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>El cine El puente La parada de autobuses</p> </div>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Con sólo tres colores ordeno a cada uno. Si todos me respetan no habrá accidente alguno.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>El paso de cebra La estación ferrocami El semáforo</p> </div>	<p style="color: red; font-weight: bold; font-size: small;">Adivinanzas sobre la ciudad</p> <div style="background-color: #009682; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Tengo ojos y no veo tengo manos y no toco, tengo boca y no hablo, tengo pies y no camino.</p> </div> <div style="background-color: #ccc; padding: 5px; font-size: x-small;"> <p>La estatua La papelera El ayuntamiento</p> </div>

Anexo V



Anexo VI

Espanha, 1º ESO, nivel I

 Ficha informativa

 La ciudad – lugares públicos y medios de transporte

 1. Lee atentamente el vocabulario de la ciudad.

1. La estación ferroviaria	7. Los ascensores	13. La familia
2. La iglesia	8. La escuela	14. La calle
3. La iglesia	9. El parque	15. El apartamento
4. El paso de peatones	10. La papelería	16. La escuela
5. El semáforo	11. La parada de autobús	17. El coche
6. El cajero automático	12. El puente	18. El peatón

Otros lugares públicos:

- El cine
- El restaurante
- La farmacia
- La oficina de turismo
- El museo
- Los centros
- El estadio
- Pícea
- El hotel
- El hospital
- La universidad
- El colegio
- La policía / la comisaría
- El apartamento
- La cafetería
- El transporte

2. Observa los distintos medios de transporte que puedes utilizar para llegar a la ciudad.

* Material de la página web: <http://www.enaporta.es/educa/1ºESO/1ºESO-comparativa-grammatical.html>

Adaptado del manual Libro Español 7, 2008 editores.

Anexo VII

13

La biblioteca está **al lado de** la librería.

 14

La biblioteca está **a la derecha de** la librería.

 15

La biblioteca está **detrás de** la Facultad de Medicina.

 la biblioteca.

 16

La Facultad de Medicina está **delante de** la Biblioteca.

 la Facultad de Medicina.

 17

El parque está **enfrente de** la librería.

 la cafetería.

 18

El observatorio está **entre** la Facultad de Ciencias y el museo.

¡OJO!

Contracciones con preposiciones

 • a + el = al

 Ej.: La biblioteca está **al** lado de la librería.

 • de + el = del

 Ej.: El museo está **del** teatro.

Expresiones de direcciones


Anexo VIII

PORTUGAL
Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas do Fundão


Espanol - 1º ESO, nivel I
Ficha informativa y de trabajo
La Ciudad – Preposiciones de lugar

1. Lee atentamente la información de las siguientes imágenes.


¿Dónde está? – Preposiciones de lugar




La Biblioteca está **al lado de** la Librería.




La Biblioteca está **a la derecha de** la Librería.




La Cafetería está **cerca de** la Facultad de Medicina.
El Gimnasio está **lejos de** la Cafetería.



La biblioteca está **detrás de** la Facultad de Medicina.
La Facultad de Medicina está **detrás de** la Biblioteca.



La Biblioteca está **enfrente del** Parque.




El observatorio está **entre** el Museo y la Facultad de Ciencias.

PORTUGAL
Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas do Fundão

Espanol
Contraste con preposiciones
o = al = a
de = al = del
El museo está del lado.


¡Vamos a practicar!

1. Observe el plan de la ciudad y responda a las preguntas.



- ¿Dónde está la piscina?
- ¿Dónde está el ayuntamiento?
- ¿Dónde está el hospital?
- ¿Dónde está la farmacia?
- ¿Qué hay detrás de la iglesia?
- ¿La panadería está lejos de qué servicio público?
- ¿Cuál es el servicio público más cerca de la comisaría?

2. Lee la siguiente historieta y responde a las preguntas.¹



- ¿La señora sabe ir al Museo?
- ¿Cómo solucionó su problema?
- ¿Cómo le ayudó Mafalda?


¹ Adaptado de las páginas web [www.google.es/...](http://www.google.es/url?sa=web&url=http://2010espanol.es/leer/5044.html)

Anexo IX

PORTUGAL
Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas do Fundão

Espanol - 1º ESO, nivel I
Ficha informativa
La Ciudad – Expresiones de direcciones


1. Observe los siguientes dibujos y lee las instrucciones.¹




Sigue / Sigue (recto) recto



Gíralo / Gíralo a la derecha




Gíralo / Gíralo a la izquierda




Hasta el final de la calle




Cruce / Cruce



Coje / Coje la segunda a la izquierda
Toma / Toma la segunda a la izquierda



Coje / Coje la segunda a la derecha
Toma / Toma la segunda a la derecha



Dé / Dé media vuelta


2. Fija en las siguientes expresiones que se usan para pedir y dar indicaciones de cómo llegar a un lugar.

¿Cómo preguntar?	
Perdone, ...	la calle ... ?
¿Dónde está ... ?	la plaza de ... ?
¿Cómo se va a ... ?	la escuela ... ?
¿Cómo puedo llegar a ... ?	la avenida de ... ?
¿Cómo responder?	
Lo siento, no conozco esta ciudad.	
Tiene que ir / Vaya	por esta / esa / aquella ... calle
Sigue / Sigue todo recto	
Tiene que girar / Gire	a la derecha / a la izquierda
Coje la / Cruce	primera / segunda calle a la derecha / izquierda
Al llegar a	la glorieta / el semáforo / el stop / el museo / la calle x...

¹ Adaptado de la página web: <http://www.espanol.es/leer/5044.html>

¡Vamos a practicar!

1. Observe el siguiente plano de la ciudad e inventa y redacta un posible diálogo en una ciudad.¹




¡Buen trabajo!


¹ Adaptado del manual: Ahora Español 7 AC. Anál editor.

Anexo X


Expresiones de direcciones




Sigue / Sigue (recto) recto




Cruce / Cruce




Gíralo / Gíralo a la derecha




Coje / Coje la segunda a la izquierda
Toma / Toma la segunda a la izquierda



Gíralo / Gíralo a la izquierda



Dé / Dé media vuelta



Hasta el final de la calle

¿Cómo preguntar?

Perdone, ...

¿Dónde está ... ?

¿Cómo se va a ... ?

¿Cómo se puede ir a ... ?

¿Para ir a ... ?

¿Cómo se llega a ... ?

¿Cómo puedo ir a ... ?

¿Cómo puedo llegar a ... ?

la calle ... ?

la plaza de ... ?

la escuela ... ?

la avenida de ... ?

¿Cómo responder?

Lo siento, no conozco esta ciudad.

Tiene que ir / Hay que ir / Vaya

Sigue / Sigue todo recto

Tiene que girar / Gire

Coje la / Cruce

Al llegar a

por esta / esa / aquella ... calle

a la derecha / a la izquierda

primera / segunda calle a la derecha / izquierda la calle y...

la glorieta / el semáforo / el stop / el museo / la calle x...

• Anexo 11 - Composição Criativa - Espanhol: 7°C

Todos los días, me despierto a las siete de la mañana. A las siete e media desayuno. Voy a caminar a las ocho para ir a ^{al} instituto. Cuando acaban las clases, almuerzo con mis compañeros. Después de comer nos divertimos un rato. Por la tarde, las clases empiezan a las dos hasta las cuatro y cuarto. Regreso a casa con un amigo mío. Después de la merienda voy al ordenador para jugar, estudiar, buscar información hasta la hora de cenar. En mi casa, se cena a las nueve. Después de cenar, veo las noticias en la tele con mis padres. Pero, después de las noticias me acuesto.

¡ muy bien!

Mi Rutina Diaria

¡ muy bien!

Todos los días, me despierto a las siete de la mañana. A las siete e media desayuno. Voy a caminar a las ocho para ir a ^{al} instituto. Cuando acaban las clases, almuerzo con mis compañeros. Después de comer nos divertimos un rato. Por la tarde, las clases empiezan a las dos hasta las cuatro y cuarto. Regreso a casa con un amigo mío. Después de la merienda voy al ordenador para jugar, estudiar, buscar información hasta la hora de cenar. En mi casa, se cena a las nueve. Después de cenar, veo las noticias en la tele con mis padres. Pero, después de las noticias me acuesto.

• Anexo 12 - Composição Criativa - Espanhol: 7°C

siete y media

Todos los días de la semana, me levanto a las ^{siete} (7) de la mañana. ^{salgo} salgo de casa a las ^(7:30) (7:30) de la mañana, para ir ^{buscar} buscar los ^{mis} mis amigos.

Después ^{vengo} vengo para ^{al} al instituto ^{el} el día...

Después ^{vuelvo} vuelvo a la casa por ^{al} al ^{rededor} ~~de~~ los ^(18:30) (18:30) y después ^{veo} veo la ^{tele} TV, ^{como} como después ~~preparo~~ preparo las ^{cosas} cosas de la escuela y después voy a dormir.

Siete y media

tele 65 palabras

¡ Portugués no!

• Anexo 13 - Diálogo Criativo - Espanhol:7°C

Em uma tienda de ropa

dependienta Buenos días, ¿Em qué puedo ayudarles?

Beatriz Yo, quería ver um vestido.

dependienta Tenemos estos tres ¿Le gusta?

Beatriz Si, pero quería com rayas.
¿No tiene nada?

dependienta Tenemos um vestido de rayas
blancas y rojas.

¿Pero no sé, si es su talla?

Beatriz ¿Me lo puedo probar?

dependienta ¡Por supuesto! Los probadores están
al fondo a la derecha.

Beatriz Gracias

Beatriz ¡Me encanta! ¡Me queda muy bien!

Me lo llevo. ¿Cuál es el precio?

dependienta Noventa y cinco euros.

¿Va a pagar com tarjeta o em efectivo?

Beatriz Com tarjeta. Aquí tiene.

dependienta Aquí está lo el vestido.
Gracias.

¡Muy bien!

• Anexo 14 - Diálogo Criativo - Espanhol:7°C

- Por favor, ¿cómo se va al musco?

- Pues, está un poco lejos. Tienes que seguir todo
recto, después giras a la izquierda, tomas la
primera, cruzas el paso de cebra y atrás del
hospital está el musco.

- Gracias.

- Perdona, ¿dónde está el hospital?

- Está muy cerca. Mire, siga todo recto, gire a la izquierda y cerca
el paso de cebra. En frente está el hospital.

- Gracias.

- ¡Adios!

¡Muy bien!

- Anexo 15 - Concurso Nacional de Leitura: 1ª eliminatória da 1ª fase



- Anexo 16 - Prova da 1ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO FUNDÃO
Concurso Nacional de Leitura – 10.ª edição (2015/2016)
1ª Fase / 1ª Eliminatória
ENSINO SECUNDÁRIO



Nome: _____ N: _____
Ano/Turma: _____
Pontuação: _____

O teu rosto será o último, de João Ricardo Pedro

I

Classifica as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- 1. O narrador desta obra é heterodiegético.
- 2. Quem se preparava para governar o país era o general António de Spínola.
- 3. O pai de Duarte, na sua infância, costumava deixar os sapatos ao pé de uma figueira.
- 4. O avô de Duarte pertence a uma das mais abastadas famílias do Porto.
- 5. Policarpo viajou para o estrangeiro e manteve-se sempre no mesmo país.
- 6. O doutor Augusto Mendes nunca mais ouviu falar no seu amigo Policarpo.

II

Para cada frase, seleciona a alínea correta.

1. No dia 25 de abril de 1974, o Presidente do Conselho de Ministros de Portugal encontrava-se encurralado num quartel:
 - a) do Porto;
 - b) de Lisboa;
 - c) de Santarém.
2. Marcello Caetano era pai de:
 - a) Ana Maria;
 - b) Glória Maria;
 - c) Mariana Maria;
3. Quem tratava da roupa e da casa de Celestino era:
 - a) Ana Maria;
 - b) Bocalinda;
 - c) Ressurreição.
4. Quem encontrou Celestino morto foi:
 - a) Augusto Mendes e Bocalinda;
 - b) Fangaias e Larau;
 - c) Alberto e Adolfo.
5. O pai do Duarte ia ao Fundão fazer sapatos:
 - a) no Natal;
 - b) no Carnaval;
 - c) na Páscoa;
6. Segundo o pai do Duarte, os pés com os sapatos passaram:
 - a) a perder capacidades;
 - b) a ganhar conforto;
 - c) a perder gretas.
7. O órgão de Duarte precisava de pilhas de:
 - a) quatro volts;
 - b) seis volts;
 - c) nove volts.
8. Quando o órgão já tocava, Duarte desapareceu. A mãe encontrou-o entre:
 - a) o consultório e o WC;
 - b) o quarto e a sala;
 - c) o muro e as coelheiras.
9. O entusiasmo das pessoas da aldeia, que as levava a conviver na rua devia-se:
 - a) ao Campeonato Mundial de Futebol;

- b)** à passagem do pelotão da volta à Portugal em bicicleta;
 - c)** a uma tourada.

- 10.** O Padre Alberto abençoou todo o percurso que atravessava a freguesia, porque:
 - a)** gostava muito do Sporting;
 - b)** a procissão ia passar;
 - c)** tinha esse ritual.

- 11.** Amável era um rapaz:
 - a)** alegre e saudável;
 - b)** forte, mas antipático;
 - c)** triste e doente.

- 12.** O doutor Augusto Mendes foi para o hospital para:
 - a)** atender um paciente;
 - b)** ser assistido;
 - c)** visitar um familiar.

- 13.** O sargento Raul Figueira estava há três dias:
 - a)** deitado na sua cama;
 - b)** a passear pelo aquartelamento;
 - c)** em cima de uma árvore.

- 14.** O soldado Jacinto Marta e o furriel António Mendes esconderam-se em baixo do jipe, porque:
 - a)** alguém se aproximou deles com uma G₃;
 - b)** avizinhou-se uma grande tempestade;
 - c)** o tenente-coronel Spínola lhes ordenou.

- 15.** O gato Joseph morreu no mesmo dia em que nasceu:
 - a)** o furriel Mendes;
 - b)** o soldado Marta;
 - c)** o capitão Leandro Carraça.

- 16.** Gardunha significa:
 - a)** refúgio, ou esconderijo;
 - b)** pequena montanha;
 - c)** casebre.

III

Sê criativo...

1. Atribui um novo título à obra, tendo em conta apenas os dois primeiros capítulos.
-

FIM

- Anexo 17 - Concurso Nacional de Leitura: 2ª eliminatória da 1ª fase



- Anexo 18 - Prova da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura

 <p>2ª FASE</p>	 <p>1ª PROVA TEXTOS DO MUNDO</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º Ciclo• Ensino Secundário	 <p>2ª PROVA COMPREENSÃO E CONHECIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º Ciclo• Ensino Secundário
 <p>3ª PROVA LEITURA E EXPRESSÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º Ciclo• Ensino Secundário	 <p>4ª PROVA ESCRITA CRIATIVA</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º Ciclo• Ensino Secundário	 <p>5ª PROVA ARGUMENTAÇÃO E RACIOCÍNIO</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º Ciclo• Ensino Secundário

- **Anexo 19 - Regras da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO FUNDÃO

REGRAS DO CONCURSO DE LEITURA 2015-2016

GRANDE FINAL

- Na Final jogam apenas os 12 concorrentes (6 em cada categoria) que obtiveram as pontuações mais altas na semifinal.
- Os painéis de cada categoria deverão jogar de forma intercalada. Por exemplo, o primeiro painel do 3º Ciclo enfrenta a primeira prova, que depois é jogada pelo painel do Secundário, e assim sucessivamente.
- Os concorrentes jogam e são avaliados individualmente em cada uma das cinco provas.
- A pontuação é acumulativa, transitando de prova para prova.
- A prestação de cada concorrente será avaliada por um júri constituído por 5 elementos.
- Cada membro do júri atribui uma pontuação a cada concorrente de 0 a 20 pontos nas primeiras 4 provas e de 0 a 30 pontos na última prova. O júri é soberano e a pontuação atribuída é irrevogável.
- Os concorrentes enfrentam 5 provas gerais, a saber:
 - 1ª prova – Textos do Mundo
 - 2ª prova – Compreensão e conhecimento
 - 3ª prova – Leitura e expressão
 - 4ª prova – Escrita e criatividade
 - 5ª prova - Argumentação e raciocínio

PROVAS

1ª Prova – Textos do Mundo

A partir de uma imagem atual os concorrentes têm de resolver um desafio através de uma prova escrita: dar um título, fazer uma legenda ou criar uma frase publicitária (slogan). Os concorrentes do painel jogam todos em simultâneo e dispõem de 1 minuto para concretizar a prova.

Cada membro do júri avalia a prestação de 0 a 20 pontos.

2ª Prova - Compreensão e conhecimento

Cada concorrente do painel joga individualmente e responde a três perguntas relacionadas com a obra selecionada.

Trata-se de uma prova de pergunta e resposta em que o apresentador faz uma afirmação e o concorrente tem de dizer se é verdadeira ou falsa.

Os concorrentes dispõem de 5 segundos para responder.

Cada resposta certa vale 20 pontos. Se o concorrente errar, fica com 0 pontos.

3ª Prova – Leitura e Expressão

Os 6 concorrentes do painel recebem, aleatoriamente, um cartão com um breve excerto da obra selecionada.

Cada membro do júri atribuirá ao concorrente uma pontuação de 0 a 20 pontos em função da correção da leitura, dicção e expressividade.

Se o concorrente errar o nome do autor ou o título da obra, tem uma penalização de 25%. Se errar ambos, tem uma penalização de 50%.

4ª Prova – Escrita Criativa

É dada uma palavra que surge no ecrã.

Utilizando esta palavra, pelo menos uma vez, os concorrentes têm de escrever uma frase que poderá estar relacionada, ou não, com o conteúdo da obra selecionada.

Os concorrentes do painel jogam todos em simultâneo e dispõem de 1 minuto para escrever a frase.

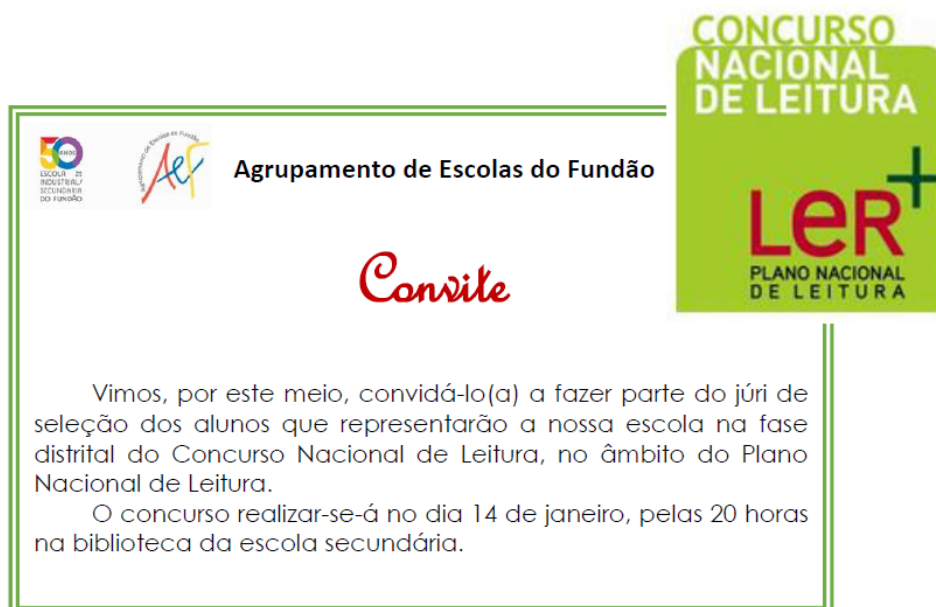
Cada membro do júri avalia a frase de 0 a 20 pontos.

5ª Prova – Argumentação e Raciocínio


Cada um dos concorrentes do painel dispõe de 30 segundos para fazer a apreciação da obra ou de uma das personagens, atribuídas aleatoriamente, (de entre as propostas pelo Concurso).

Cada membro do júri avalia a prova de 0 a 30 pontos, valorizando as argumentações mais sólidas, dinâmicas e eloquentes.

- **Anexo 20 - Convite de júri para 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura**



The image shows a formal invitation letter for the jury of the National Reading Competition. It features logos for the organizing school group and the national reading plan. The text is in Portuguese and invites a jury member to represent their school in the district phase of the competition on January 14th.

 **Agrupamento de Escolas do Fundão**

Convite

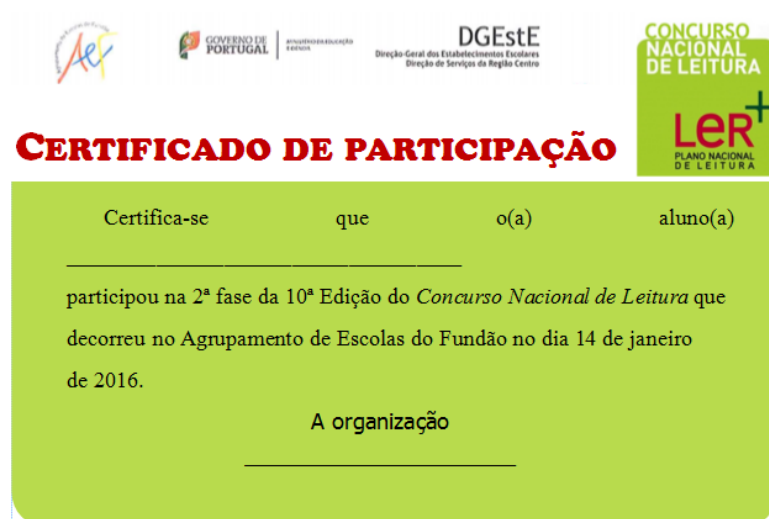
CONCURSO NACIONAL DE LEITURA

LER+
PLANO NACIONAL DE LEITURA

Vimos, por este meio, convidá-lo(a) a fazer parte do júri de seleção dos alunos que representarão a nossa escola na fase distrital do Concurso Nacional de Leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

O concurso realizar-se-á no dia 14 de janeiro, pelas 20 horas na biblioteca da escola secundária.

- Anexo 21 - Certificados de Participação na 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura



The certificate features logos at the top for AEL, GOVERNO DE PORTUGAL, DGEstE, and CONCURSO NACIONAL DE LEITURA LER+. The main text is on a light green background.

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que o(a) aluno(a) _____

participou na 2ª fase da 10ª Edição do *Concurso Nacional de Leitura* que decorreu no Agrupamento de Escolas do Fundão no dia 14 de janeiro de 2016.

A organização _____

- Anexo 22 - Certificados de Qualificação da 2ª eliminatória da 1ª fase do Concurso Nacional de Leitura



The certificate features logos at the top for AEL, GOVERNO DE PORTUGAL, DGEstE, and CONCURSO NACIONAL DE LEITURA LER+. The main text is on a white background with a green border.

Certificado de Qualificação

O Departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas do Fundão certifica que _____ obteve o 1º lugar no Concurso Nacional de Leitura - 1ª fase, 2ª eliminatória, do Ensino Secundário e que se realizou no dia 14 de janeiro de 2016.

A coordenadora do Departamento de línguas _____ O Diretor _____

- Anexo 23 - Visita de Estudo a Mafra



- Anexo 24 - Tertúlia ““A minha pátria é a minha Língua Portuguesa”, Mia Couto



- Anexo 25 - “Día Europeo de las lenguas”



- Anexo 26 - Comemoração do “*Día de la Hispanidad*”



- Anexo 27 - Intercâmbio com o “*Instituto (IES) Los Barruecos de Malpartida de Cáceres*”, no Fundão



- Anexo 28 - Exposição de postais de Natal na escola e distribuição dos mesmos no hospital do Fundão



- Anexo 29 - Intercâmbio com o “*Instituto de Lucía de Medrano*”, em Salamanca



- Anexo 30 - Visita de estudo a Salamanca e Alba de Tormes



- Anexo 31 - Visita de estudo a Madrid



- Anexo 32 - Visita de estudo a Mérida



- Anexo 33 - Intercâmbio com o “*Instituto de Lucía de Medrano*”, no Fundão



- Anexo 34 - Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário resulta da elaboração do relatório de estágio intitulado *Ensino do Português No 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol Nos Ensinos Básico e Secundário* a realizar no Agrupamento de escolas do Fundão, tendo como objetivo verificar as práticas da escrita criativa na formação dos alunos.

Assinala com um X a resposta que consideres mais adequada e responde de forma completa quando for solicitada uma resposta de opinião.

Obrigada pela tua colaboração.

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

1. Gostas de escrever?

Sim _____

Não _____

2. Quando é pedida uma produção escrita em contexto de sala de aula, costumavas fazer uma chuva de ideias para organizar o teu pensamento?

Sim _____

Não _____

3.1 Se respondeste não na resposta anterior, refere a razão.

4. Na tua opinião, seria pertinente que houvesse mais momentos de escrita criativa em contexto de sala de aula?

Sim _____

Não _____

5. Tens por hábito escrever fora do contexto de sala de aula, isto é, escrever em casa ou noutro sítio em que te sintas confortável?

Sim _____

Não _____

5.1. Se sim, indica qual o sítio.

6. Quando trabalhaste a escrita criativa em contexto de sala de aula, tiveste dificuldade em criar o texto?

Sim _____

Não _____

7. Se tivesses a possibilidade de sugerir um tema para uma produção de escrita criativa, que temas sugerias?

8. Consideras que a leitura tem influência na produção escrita?

Sim _____

Não _____

9. Costumas ler com regularidade?

Sim _____

Não _____

SILVA, C. S. O. (2013). *A Escrita Criativa aplicada ao ensino da Língua Estrangeira e da Língua Materna.*