



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**Artes e Letras**

**Relatório de Estágio**

**Caminhos para uma Pedagogia do Conhecimento Explícito  
da Língua na Aula de Língua Portuguesa e de Espanhol**

**Ana Rita Ribeiro Proença**

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

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

**Covilhã, junho de 2013**



## Resumo

Incidindo sobre a importância do conhecimento explícito da língua (CEL) em contexto de sala de aula, abordaremos, em primeira instância, o papel que ele desempenha na aula de Português do 10.º ano, referindo-nos também às várias concepções defendidas por diferentes autores em relação ao conceito de gramática. Além do mais, analisaremos quais os conteúdos gramaticais definidos pelo *Programa de Português do Ensino Secundário*, fazendo-os corresponder, posteriormente, aos conteúdos abrangidos pelo manual adotado. Em segundo lugar, debruçar-nos-emos sobre o papel que a gramática desempenha na aula de Espanhol do 8.º ano, refletindo não só acerca da importância que esta assume no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também acerca dos conteúdos definidos pelo *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*, confrontando-os com os que são contemplados no manual adotado para o nível de estudos em questão. Seguidamente, refletiremos acerca da nossa prática pedagógica desenvolvida na Escola Secundária Campos Melo, no ano letivo 2012/2013, contemplando não só algumas das aulas lecionadas enquanto docentes estagiárias de Português e Espanhol, mas também as atividades que desenvolvemos e em que participámos durante este período.

## Palavras-chave

Conhecimento Explícito da Língua, Gramática, Manuais, Documentos orientadores da prática pedagógica, Estágio pedagógico.

## Resumen

Centrándonos en la importancia del conocimiento explícito de la lengua en el contexto de clase, abordaremos, en primer lugar, el papel que posee en la clase de Portugués del 4.º de ESO, refiriéndonos, también, a las diversas opiniones defendidas por diferentes autores con respecto al concepto de gramática. Además, analizaremos cuáles son los contenidos gramaticales definidos por el *Programa de Português do Ensino Secundário*, comparándolos, posteriormente, con los contenidos abarcados en el libro de texto adoptado. En segundo lugar, estudiaremos el papel que la gramática posee en la clase Español del 2.º de ESO, reflexionando no sólo sobre la importancia que ésta asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sino también sobre los contenidos definidos por el *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*, comparándolos con los que están incluidos en el libro de texto adoptado para este nivel de enseñanza. A continuación, reflexionaremos sobre nuestra práctica pedagógica desarrollada en la *Escola Secundária Campos Melo*, en el curso 2012/2013, considerando no sólo algunas de las clases que hemos impartido como profesoras en prácticas de Portugués y Español, sino también las actividades en las que hemos participado y que hemos desarrollado a lo largo de nuestras prácticas.

## Palabras-llave

Conocimiento Explícito de la Lengua, Gramática, Manuales, Documentos orientadores de la práctica pedagógica, Práctica pedagógica.

## Agradecimentos

Todo o ser humano, independentemente da sua autonomia, não sobrevive sem a existência do *Outro* pois, é a partir deste contacto, que aprendemos e ganhamos força para ultrapassar obstáculos. Sinto-me, então, na obrigação de agradecer a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço à Universidade da Beira Interior por me ter acolhido no seu seio e por me ter possibilitado a formação necessária para ingressar na vida ativa, contribuindo, desta forma, não só para o meu crescimento profissional como também pessoal. Dirijo, assim, um especial agradecimento a todos os docentes que partilharam comigo a sua sabedoria e me acompanharam ao longo do meu percurso académico pois, sem o seu contributo, poderia ter lutado para alcançar este objectivo, mas dificilmente teria vencido. Reconheço, especialmente, a preciosa ajuda do Professor Doutor Paulo Osório e do Professor Doutor Francisco Fidalgo, supervisores que me acompanharam ao longo do estágio pedagógico e que sempre me dirigiram palavras de incentivo e apoio, motivando-me a procurar a forma mais adequada de melhorar a minha prática docente. Por toda a disponibilidade e paciência, um muito obrigada!

Não posso deixar de realçar e agradecer à Escola Secundária Campos Melo e à sua directora, Dra. Isabel Fael, por tão bem me terem acolhido nesta instituição, dona de tanto prestígio. Destaco, ainda, o meu especial apreço e agradecimento às orientadoras Dra. Maria Celeste Nunes e Dra. Sandra Espírito Santo pelas críticas sempre construtivas que me dirigiram e pela constante preocupação, motivos que em muito contribuíram para melhorar a minha prática enquanto professora estagiária, possibilitando-me, também, imensas aprendizagens indispensáveis para o meu futuro enquanto docente.

Agradeço, ainda, às minhas colegas estagiárias Alexandra Estêvão, Adelaide Pinto e Lúcia Soeiro, por todo o companheirismo e amizade demonstrados ao longo do Estágio Pedagógico, e a todos os meus colegas e amigos que me incentivaram e acompanharam nesta caminhada.

Por fim, mas não menos importante, serei eternamente grata aos meus pais e às minhas irmãs por todo a força e incentivo que me deram ao longo de todo o meu percurso académico, ensinando-me a nunca desistir e a lutar sempre pelos meus sonhos, independentemente das adversidades. Agradeço também ao Márcio não só pela compreensão, carinho e paciência, mas também por todo o apoio e palavras sábias que sempre me dirigiu ao longo deste percurso.

# Índice

Introdução	9
Capítulo I	11
1. O Papel do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) na Aula de Português do 10.º ano	11
1.1. O que nos dizem os programas	22
1.2. O que nos dizem os manuais	26
Capítulo II	52
2. O Papel da Gramática na Aula de Espanhol do 8.º ano	52
2.1. O que nos dizem os programas	55
2.2. O que nos dizem os manuais	60
Capítulo III	75
3. Reflexão à prática pedagógica	75
3.1. Português	75
3.2. Espanhol	84
Capítulo IV	94
4. Envolvimento na escola	94
4.1. Contextualização histórica	94
4.2. Caracterização das turmas	96
4.3. Atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico	98
4.3.1. <i>Día de la Hispanidad</i>	99
4.3.2. <i>Clube Cozinha Divertida</i>	100
4.3.3. <i>Encontro com a poesia</i>	100
4.3.4. Ceia de Natal	102
4.3.5. <i>Peddy-Paper: “Conhece a tua cidade”</i>	102
4.3.6. Cantar das janeiras ao Lar de S. José	103
4.3.7. <i>Comunidade de Leitores</i>	104
4.3.8. Palestra <i>O Conhecimento Explícito da Língua: Anáfora e Modalidade</i>	104
4.3.9. <i>Filhos que leem para os pais</i>	105
4.3.10. Jantar temático: <i>O Modernismo</i>	106
Considerações finais	107
Bibliografia	109

## Lista de figuras

<b>Figura nº 1</b> - Síntese das características do Funcionamento da Língua e Conhecimento Explícito da Língua	20
<b>Figura nº 2</b> - Fotografia da fachada principal da Escola Secundária Campo Melo	95
<b>Figura nº 3</b> - Cartazes alusivos ao <i>Día de la Hispanidad</i>	99
<b>Figura nº 4</b> - Fotografia do “Jogo Cultural”	99
<b>Figura nº 5</b> - Fotografias do clube <i>Cozinha divertida</i>	100
<b>Figura nº 6</b> - Fotografias do <i>Encontro com a poesia</i>	101
<b>Figura nº 7</b> - Fotografias da “Ceia de Natal”	102
<b>Figura nº 8</b> - Fotografia do <i>peddy-paper</i> “Conhece a tua cidade”	103
<b>Figura nº 9</b> - Fotografia do evento “Cantar das janeiras ao lar de S. José	103
<b>Figura nº 10</b> - Fotografias da <i>Comunidade de Leitores</i>	104
<b>Figura nº 11</b> - Fotografias da palestra <i>O Conhecimento Explícito da Língua: a Anáfora e a Modalidade</i>	105
<b>Figura nº 12</b> - Fotografias do evento <i>Os filhos leem para os pais</i>	105
<b>Figura nº 13</b> - Fotografias do jantar temático subordinado ao tema <i>O Modernismo</i>	106

## Lista de Tabelas

**Tabela 1** - Conteúdos gramaticais abordados pelo manual *Expressões - Português*, 10.º ano 32

**Tabela 2** - Conteúdos gramaticais abordados no manual *Español 2 - Nivel Elemental II - Espanhol*, 8.º ano 62

## Introdução

Encontrando-se a sociedade a que pertencemos em constante evolução, torna-se fundamental que os discentes possuam conhecimentos sólidos, não só acerca da sua língua materna, mas também sobre línguas estrangeiras, dada a importância que ambas assumem no processo de construção do indivíduo enquanto cidadão pertencente a uma comunidade pautada pelos seus valores próprios e por uma grande abertura social. No que ao contexto escolar da atualidade diz respeito, observou-se, nos últimos anos, um crescimento exponencial em relação à aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, devendo-se este facto não só à sua proximidade geográfica, mas também a uma conceção algo minimalista do Espanhol como uma língua fácil de aprender pelas semelhanças que possui quando comparada com o Português, dado que ambas encontram no latim as bases da sua existência. De facto, apesar de possuírem algumas similitudes, no decorrer da sua evolução cada uma das línguas seguiu o seu próprio caminho, daí que possuam estruturas léxicas, gramaticais e culturais que lhe são intrínsecas e que não permitem a comparação com nenhuma outra língua.

Objetivamente, e referindo-nos de um modo concreto ao contexto de sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem quer do português como língua materna, quer do espanhol como língua estrangeira, constituiu um objetivo primordial trazer à luz dos conhecimentos dos alunos os conteúdos necessários que lhes possibilitem o domínio das línguas objeto de estudo, contribuindo desta forma para que se tornem falantes conscientes e conhecedores das particularidades inerentes a cada uma, evitando assim situações de incompreensão linguística. Designado como o conteúdo que mais dúvidas suscita quando abordado neste contexto, o conhecimento explícito da gramática de uma língua, inclusive da língua materna, em muito contribuiu para um verdadeiro conhecimento e manejo das mesmas, facultando-lhes a possibilidade de se tornarem cidadãos linguisticamente competentes.

Não obstante, e chegados a este ponto, colocam-se algumas questões fundamentais: quais os conteúdos que devem ser abordados em contexto escolar? Contemplarão os manuais escolares adotados os mesmos conteúdos gramaticais definidos pelos documentos programáticos? Estas questões encontrarão a resposta no presente Relatório de Estágio, o qual pretende refletir acerca da nossa prática pedagógica, desenvolvida no ano letivo 2012/2013, na Escola Secundária Campos Melo. Concretamente, ao longo dos seus capítulos pretendemos aferir a importância do Conhecimento Explícito da Língua não só em relação ao processo de ensino-aprendizagem do Português língua materna mas também em relação ao Espanhol como língua estrangeira, para além de nos debruçarmos sobre os conteúdos gramaticais expressos nos Programas desenvolvidos para cada uma das disciplinas, analisando também de que forma estes correspondem aos conteúdos gramaticais contemplados pelos respetivos manuais escolares adotados no presente ano letivo. Por outro lado, também nos referiremos à nossa

prática pedagógica enquanto professoras estagiárias, refletindo não só acerca de algumas aulas por nós lecionadas, mas também em relação à contextualização e atividades desenvolvidas na escola na qual tivemos oportunidade de desenvolver o nosso estágio nas disciplinas de Português e Espanhol.

Concretizando, o presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro partes. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “O Conhecimento Explícito da Língua (CEL) na Aula de Português do 10.º ano”, debruçar-nos-emos sobre a importância que o conhecimento explícito da língua assume no processo de ensino-aprendizagem de Português, mais concretamente, no 10.º ano. Além do mais, não só investigaremos quais os conteúdos gramaticais que o *Programa de Português do Ensino Secundário* define para este nível de estudos como também analisaremos se correspondem aos conteúdos gramaticais contemplados pelo manual adotado para esta disciplina. No que concerne ao segundo capítulo, intitulado “A importância da Gramática na aula de Espanhol do 8.º ano”, aferiremos qual a importância que este conteúdo assume no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente de Espanhol, no 8.º ano. Por sua vez, e à semelhança do que sucede no primeiro capítulo, estudaremos também quais os conteúdos gramaticais abordados no *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*, no que se refere a este nível de estudos do ensino básico, e de que forma estes são tratados no manual adotado. Já no terceiro capítulo, intitulado “Reflexão à prática pedagógica”, refletiremos sobre o estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Campos Melo, evidenciando algumas das aulas lecionadas, tanto a Português como a Espanhol, durante este período. Por último, no quarto capítulo, o qual se intitula “Envolvimento da Escola”, refletiremos acerca da contextualização histórica que envolve a Escola Secundária Campos Melo, para além de caracterizarmos o corpo docente, não docente e as turmas às quais lecionámos, e de apresentarmos as atividades que desenvolvemos e nas quais participámos enquanto professoras estagiárias do núcleo de Português/Espanhol.

# Capítulo I

## 1. O Papel do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) na Aula de Português do 10º ano

São vários os estudos que refletem o importante papel que o conhecimento explícito da língua, doravante designado de CEL, desempenha no verdadeiro conhecimento e aprendizagem da língua materna, estando deste modo evidenciada a inter-relação que existe entre estas duas competências. Mediante o exposto, é para nós essencial iniciar a abordagem a este tema com a exposição e a clarificação da relevância que o verdadeiro conhecimento da língua materna representa para alcançar o sucesso na sociedade desenvolvida em que atualmente vivemos dado que se verifica, cada vez mais, uma maior e constante inclusão de todos os cidadãos nas comunidades a que pertencem seja laboral, social ou culturalmente.

A língua, na sua globalidade, é caracterizada como sendo algo mutável e dinâmica, sujeita a constantes mudanças pois, como afirma Coseriu<sup>1</sup>, citado por Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2003:17) “na linguagem é importante o pólo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também é o da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e é garantia da intercompreensão”. Na realidade, num mesmo sistema linguístico podemos encontrar diferentes formas de linguagem, facto que contribui para que cada um se assuma individualmente, no entanto, é também necessário que tenhamos conhecimentos dessas diferenças para que assim possamos comunicar sem interferências nem barreiras linguísticas. Por se tratar de um sistema em progresso não significa que as suas estruturas sejam corrompidas, contrariamente ao que se possa inferir sobre este assunto e de acordo com o que expressam Estrela, Martim & Leitão (2003), a língua tem de ser capaz de responder às carências de cada falante, razão pela qual é de extrema importância este carácter dinamizador que a mesma suporta.

Considerando o que acima foi exposto, podemos agora iniciar a nossa viagem em torno da importância da língua materna. Concretamente, segundo a definição de Duarte (2000) este conceito faz referência, como pode ser facilmente depreendido, à língua que adquirimos em criança quando inseridos numa determinada comunidade linguística, ou seja, é a língua com a qual primeiramente contactamos e que nos permite assumir uma verdadeira identidade nacional e cultural. De acordo com Emília Amor (1993)<sup>2</sup>, citado por Machado (2011:21) a língua é a entidade que tanto contribui para a construção da identidade de cada

---

<sup>1</sup> Estrela, E., Soares, M. A. & Leitão, M. J. (2003). *Saber Escrever, saber Falar - um Guia Completo para Usar Corretamente a Língua Portuguesa*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

<sup>2</sup> Machado, J. J. (2011). *De uma Competência de Leitura a uma Competência de Cultura: Níveis de Literacia na Escola Portuguesa*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

um e para a sua relação interindividual, sendo também possível descobrir no seu seio a cultura e as reminiscências da sociedade. Sobre este assunto também se pronuncia Fonseca<sup>3</sup>, citado por Machado (2011:22), ao afirmar que o conhecimento da língua contribui para um contacto profundo com a cultura desse mesmo idioma sendo por isso considerada uma *matriz de cultura*. Desta forma é, portanto, possível afirmar que a língua materna assume um carácter essencial na construção da personalidade de cada indivíduo enquanto sujeito pertencente a uma comunidade pois, como sugere o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001:31), publicado pelo Ministério da Educação, é fulcral para o “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”. Na realidade, é a aprendizagem da língua materna que confere ao cidadão a capacidade de intervir de forma ativa na sociedade, facto que contribui para que cada um alcance o sucesso individual. No caso concreto da Língua Portuguesa ou do Português, quando nomeada em relação ao ensino secundário, neste caso específico o 10º ano, é possível afirmar que é a que mais contribui para o desenvolvimento da literacia dos alunos. De facto, para que os discentes desempenhem um papel ativo na sociedade é condição essencial que possuam aprofundados conhecimentos sobre a língua, a literatura e a cultura portuguesa, competências que devem dinamizar as aulas de Língua Portuguesa/Português, sendo este um dos principais constituintes que o professor desta disciplina deve motivar e cultivar nos seus alunos.

Para além do carácter integrador que o conhecimento da Língua Materna permite, nos últimos anos verificou-se, referindo-nos neste caso concreto à Língua Portuguesa, um crescente domínio desta língua nos vários planos curriculares que compõem o ensino do presente, sendo esta afirmação atestada pela Lei de Bases do Sistema Educativo como pode ser verificado pela seguinte citação:

“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.” (Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, art. 50º,7)

De facto, confirma-se a necessidade desta disciplina ser abrangida por todas as outras componentes dos currículos, na perspetiva de que contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades orais e de produção de escrita dos alunos. Na realidade, são muitos os momentos em que os discentes são confrontados com situações que avaliam a sua competência em relação à língua materna sendo que a falta de conhecimentos sobre a mesma pode conduzir ao insucesso escolar. Veja-se, por exemplo, os resultados negativos apurados em disciplinas ligadas às Ciências Exatas - nomeadamente as classificações que os alunos obtiveram nos Testes Intermédios de Matemática e Físico - Química - aparentemente tão distantes das Ciências Sociais e Humanas, estes devem-se muitas das vezes a uma má

---

<sup>3</sup> *Ibidem*.

interpretação dos enunciados propostos em momentos de avaliação destas mesmas disciplinas.

Considerando o que está exposto nas linhas que antecedem esta parte, é, então, possível reconhecer e comprovar que a Língua Portuguesa assume um carácter transversal e transdisciplinar dado que todas as aprendizagens relacionadas com a utilização das tecnologias de informação, a educação para a cidadania e a compreensão e expressão da Língua Portuguesa devem ser motivo de avaliação em todas as disciplinas que constam no currículo, carácter evidenciado pelo Despacho Normativo nº1/2005. Assim sendo, para além de todas as características que foram salientadas anteriormente, a Língua Portuguesa assume também uma dimensão mediadora da aprendizagem de certas proficiências fundamentais tais como ouvir/falar, ler/escrever e o conhecimento explícito da língua, constituindo esta última competência um motivo de abordagem nos parágrafos que se seguem.

Aludindo ao que foi descrito nos parágrafos que iniciam esta dissertação, as crianças adquirem primeiramente a língua dominante da comunidade linguística onde estão inseridas. Deste modo, não constituirá uma afirmação falsa se evidenciarmos que, à entrada na escola, os alunos já estão dotados de alguns conceitos básicos que pertencem à sua língua materna dado que possuem as estruturas necessárias para produzir e compreender enunciados, situação que comprova um conhecimento implícito das várias estruturas gramaticais que, inconscientemente, lhes permitem participar ativamente nos demais contextos informais onde se encontrem inseridos. Na realidade, uma criança de três anos cuja língua materna seja o português, aquando da entrada na pré-escola, já possui os *inputs* necessários para expressar sem erros a frase “tenho uma camisola amarela”. No entanto, tal facto já não se verifica se uma criança de outra nacionalidade reproduzir a mesma frase, por exemplo, uma criança cuja língua materna seja o inglês diria “tenho uma amarela camisola”, dado que na sua língua materna os adjetivos surgem antes do nomes, ao contrário do que sucede na língua portuguesa. Posto isto, e mediante uma tal autonomia no que respeita ao domínio da língua materna, os alunos em início de escolaridade não têm a percepção da insuficiência dos conhecimentos que possuem pois são dotados de habilidades que lhes conferem a capacidade para, de forma consciente e autónoma, jogar com a linguagem, facto de extrema importância para o ensino nas escolas da atualidade pois, como referem Martins & Duarte (1993:11) “fazer deste jogo em que todos nos comprazemos como falantes, simultaneamente um objeto de trabalho, é um dos objetivos das aulas de Português”. Na realidade, atualmente assiste-se à necessidade de trabalhar com afinco todas as competências essenciais da língua portuguesa, nomeadamente a leitura, a escrita, a compreensão oral, a expressão oral e o conhecimento explícito da língua, dado que são cada vez mais as dificuldades que os alunos apresentam e com as quais o docente tem de lidar, facto evidenciado por Inês Duarte (1998), citado por Silva (2008)<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Silva, M. C. V. (2008) “O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua”. In *Saber (e) Educar*. (13), pp. 89-106.

“ (...) A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os gêneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (...) nem do ponto de vista de expressão (...). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas.” (Duarte, 1998)

Desta forma, facilmente verificamos que o conhecimento que os discentes possuem acerca da sua língua materna não é o suficiente para que consigam alcançar o sucesso escolar e uma posição efetiva e dominante na sociedade a que pertencem. Assim sendo, consideramos que é essencial transformar o conhecimento intuitivo que cada discente possui da língua materna em conhecimento explícito, já que na atualidade esta é uma das competências de maior destaque nos programas desenvolvidos para o ensino básico, sendo explicitada a sua importância para o ensino secundário no ponto 1.1. desta dissertação. Como é passível de se depreender, o conhecimento explícito da língua - antes denominado funcionamento da língua - mantém estreitas relações com a gramática, conteúdo programático abordado por todos os programas de Língua Portuguesa/Português até ao 12º ano. Mediante o exposto, e antes de mais considerações sobre a relação opositiva que existe entre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito da língua, teceremos nas linhas que seguem algumas apreciações em relação ao conceito de gramática dado que serve de berço às duas conceções mencionadas anteriormente.

Palavra derivada do grego *grammatiké*, são muitos os sentidos que lhe têm sido atribuídos, não só à gramática como também ao papel que a mesma desempenha no domínio do ensino. Numa visão mais ampla, inicialmente definia-se como a arte de ler e de escrever, estando também conotada com a sapiência de quem escrevia a gramática (Machado, 1990). Remetendo para os primórdios da civilização, aquando da influência dos gramáticos alexandrinos (200 a. C.), a gramática possuía um duplo objetivo pois, se por um lado pretendia “regulamentar o comportamento linguístico dos falantes” (Duarte, 2008:41), por outro, visava proporcionar-lhes um maior entendimento acerca das obras literárias. Esta intenção foi recuperada no século I pelo gramático Dionísio de Trácia pois este afirmava, na sua obra *Arte de Gramática*, que este conceito se refere ao “conhecimento prático dos usos característicos dos poetas e dos prosadores” (Duarte, 2008:41), ou seja, para este autor o conhecimento gramatical também proporcionava ao leitor uma maior capacidade de interpretação e de compreensão dos textos literários para além de um conhecimento mais amplo sobre as estruturas linguísticas utilizadas pelos seus criadores. Constituindo esta uma visão redutora e simplista da gramática, ao longo dos anos foram vários os autores que se pronunciaram sobre este assunto, surgindo desta forma novas conceções acerca deste mesmo conceito.

Com efeito, no *Novo dicionário compacto da Língua Portuguesa*, de António Silva (1992), explicita-se que é um conceito que engloba “as ciências da linguagem e da codificação dos idiomas” para além de também ser definido como um livro onde estão

explícitas as regras da linguagem. Por sua vez, a gramática é definida por Martins & Duarte (1993) como o “conhecimento integrado que os falantes têm da sua língua materna”, referindo-se deste modo à gramática implícita que cada falante possui, adiantando Duarte (2000) que a gramática deve possibilitar uma reflexão clara e regular dos saberes que cada falante possui a cerca da sua língua, ou seja, é fundamental que explicita os “princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008). Já Azeredo (2000:11) defende que deste conceito fazem parte “os mecanismos que utilizamos para produzir sinais sonoros que configuram sentido ao nosso discurso”, descrevendo-a também como o “conhecimento intuitivo e prático que qualquer usuário possui”, indo, desta forma, ao encontro da definição sugerida pelas autoras referenciadas acima. Além do mais, para o mesmo autor a gramática diz respeito a “um conjunto de unidades e de regras que se combinam em construções de extensão variável” (Azeredo, 2000:31), isto é, da gramática fazem parte todos os constituintes que nos permitem formar frases. Nesta linha de pensamento encontra-se nas páginas da *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus, H., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H., 1992) que a gramática não deve centrar a sua análise apenas na frase quando analisada numa perspectiva geral. De acordo com estas autoras, “ao considerar a frase no contexto linguístico em que é produzido, uma gramática passará também a tomar em consideração o discurso, todo o conjunto de frases bem e/ou mal formadas ou ambíguas, pausas e, até, o próprio silêncio” (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 1992:9). Considerando as múltiplas definições apresentadas nas linhas antecedentes, é-nos possível inferir que o objetivo central de todas elas conflui para um mesmo significado: por gramática, compreende-se a união de todos os conhecimentos e estruturas que os falantes de uma determinada língua possuem e que lhes permite, ainda que de forma inconsciente, formular enunciados orais ou escritos de modo a que alcancem o sucesso tanto como estudantes como enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, como já foi explicitado anteriormente.

Considerando que as línguas são sistemas em constante evolução e que as gramáticas explicitam o conhecimento que cada um devem possuir sobre as mesmas, também estas não podem estar sujeitas a planos rígidos, justificando-se assim a multiplicidade de modelos gramaticais que surgiram ao longo dos tempos. Neste sentido, debruçar-nos-emos sobre alguns dos modelos existentes, aludindo aos juízos que alguns autores de renome teceram a este respeito. Assim, comecemos por analisar o que os críticos consideram chamar-se de gramática normativa ou tradicional. Travaglia (1993) refere-se a este conceito como sendo um conjunto de normas que nos permitem falar e escrever corretamente, aludindo para este efeito aos usos que os eruditos de outrora faziam da linguagem. De acordo com Franchi, citado por Travaglia (1993:111)<sup>5</sup>, este modelo de gramática apenas considera a forma padrão

---

<sup>5</sup>Travaglia, L. C. (1993). *Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa*. In Azambuja, J. (org.). *O ensino da Língua Portuguesa 2º grau* (pp. 107-156). Uberlândia: EDUFU. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_ensino\\_gramatica\\_numa\\_perspectiva.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_ensino_gramatica_numa_perspectiva.pdf), consultado a 22 de março de 2013.

da língua, ou seja, a norma linguística que todos os falantes devem seguir, desprezando e caracterizando de erróneos todos os desvios da língua provocados pelas variações linguísticas. Assim sendo, e ao considerar os costumes linguísticos dos antigos escritores, este modelo não tem em atenção as particularidades orais de cada língua, facto que dá origem a muitos preconceitos dado que rejeita as variedades linguísticas que as várias línguas possuem. Contrariamente ao que Travaglia refere, outros autores concedem à gramática normativa um importante papel justificando que é a mais difundida nas escolas. Efetivamente, Possenti (2000) considera que o objetivo da gramática normativa é atribuir aos alunos o conhecimento necessário sobre as estruturas gramaticais essenciais para que sejam capazes de falar e de escrever corretamente. Partilham a mesma opinião Mateus, Brito, Duarte & Faria (1992) uma vez que defendem que um bom conhecimento das estruturas gramaticais que compõem a língua materna é condição essencial para que possamos comunicar sem dificuldade. Atentemos, por sua vez, aos estudos de Azevedo (2000), dado que, à semelhança do que foi mencionado anteriormente, também este autor considera que a gramática se refere “às regras que uma pessoa deve conhecer para falar e escrever corretamente uma língua”, acrescentando ainda o importante papel que a escola assume neste contexto como pode ser verificado pela seguinte definição:

“A gramática é um conjunto de informações geralmente aprendidas na escola, contidas em um livro específico também chamado “gramática”, que nos ensina, entre outras coisas, a classificar os sons que pronunciamos, as palavras e as suas partes, as orações e os seus termos, e a enunciar os processos usuais na combinação dessas unidades”. (Azevedo, 2000:32)

Apesar de ter sido a conceção de gramática que mais contribuiu para o ensino da língua materna, as correntes linguísticas do século XX rejeitaram este modelo por julgarem que apenas consideravam válida a escrita literária, por não atribuírem importância às variações linguísticas e por afirmarem que as estruturas ensinadas aos falantes não assentavam em elucidações claras e regulares acerca das normas e dos constituintes que permitem aos falantes produzir frases gramaticalmente corretas (Duarte, 2000). Por outro lado, Possenti (2000) acrescenta que este modelo gramatical tem por objetivo explicitar regras que já não se utilizam - pelo menos em algumas variantes da língua portuguesa - dado que se assiste a um constante evoluir da língua e, também, das regras que a compõem. Exemplificando, e a título de curiosidade, a utilização da 2ª pessoa do plural e da respetiva forma verbal (ex. vós fostes) e a utilização de futuros sintéticos (ex. dormirei) são formas da Língua Portuguesa que estão a cair em desuso sendo que estão mais associadas à variante literária da mesma. De facto, ao rejeitarem este modelo de gramática, os linguistas propuseram outro, o qual denominaram de gramática descritiva. Como o próprio nome indica, o seu objetivo é explicitar as regras de gramática que os falantes utilizam ao comunicar, descrevendo desta forma o funcionamento da língua que cada um emprega nas mais variadas situações do quotidiano (Possenti, 2000; Travaglia, 1993). Assim, e à luz desta nova teoria, a gramática descritiva possibilita a cada falante o conhecimento das estruturas e das funções que contribuem não só para dotar de sentido mas também para avaliar a gramaticalidade dos

enunciados produzidos (Travaglia, 1993), situação que nos permite comprovar que este novo modelo de gramática tem em consideração as variedades que a língua pode assumir, caso que não se verificava no modelo abordado anteriormente. De um modo concreto, o facto de este modelo gramatical permitir uma análise da gramática que cada falante utiliza remete-nos para os conhecimentos implícitos que todos possuímos acerca da nossa língua materna, como já foi constatado anteriormente. Esta situação deu origem a um novo conceito gramatical, o de gramática internalizada, modelo que se coaduna com o de gramática descritiva como pode ser confirmado pela seguinte citação:

“Os conceitos (...) diferem apenas por sua abrangência; a ideia de gramática que se depreende dos dois é a mesma. Em ambos os casos, entende-se por gramática tanto o conhecimento que um indivíduo tem de sua língua e que o habilita a construir/compreender palavras e frases - gramática internalizada - como a explicitação e exposição desse conhecimento através de uma descrição - gramática descritiva.” (Azeredo, 2000:33)

De facto, o conceito de gramática internalizada diz respeito aos conhecimentos que os indivíduos possuem acerca de regras gramaticais que lhes permitem formular frases e sequências recorrendo aos saberes implícitos que já possuem, de modo a que sejam compreendidas pela comunidade linguística onde está inserido. Assim sendo, é-nos possível afirmar que, de acordo com esta teoria, não se verifica a necessidade da escola intervir neste processo sendo que o facto de *saber gramática* apenas depende da “ativação e amadurecimento progressivo de hipóteses sobre a linguagem e os seus princípios e regras” (Travaglia, 1993:113).

Como pode ser verificado, os conceitos de gramática que acima foram explicitados não atribuem à gramática uma visão pedagógica dado que abrangem não só a língua padrão como também as variedades que a mesma pode assumir. No entanto, apesar de todos os modelos gramaticais e de todas as críticas referidas anteriormente, o conceito de gramática normativa deixa transparecer um carácter pedagógico pois engloba as dimensões de língua adquiridas na escola e que em muito contribuem para que os alunos participem empenhadamente em atividades socioculturais onde um bom conhecimento da língua materna assume um lugar de destaque sendo, por esta mesma razão, a mais praticada pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas. Assim sendo, relaciona-se com a noção acima referida o conceito de gramática pedagógica dado que para além de desempenhar um importante papel no que respeita ao ensino em Portugal, também assume um lugar de destaque tanto na aprendizagem da língua materna como na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Concretamente, segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos*<sup>6</sup>, a gramática pedagógica é definida como sendo uma “gramática estruturada especificamente para fins de ensino ou de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou para o desenvolvimento da consciencialização de língua materna”. Por outro lado, o *Dictionnaire de Didactique du*

---

<sup>6</sup>Grosso, M. J. (2008). “A gramática pedagógica no ensino-aprendizagem das línguas”. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Das Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, pp. 109-111.

*Français*<sup>7</sup> faz a inclusão das regras que descrevem a língua segunda no âmbito desta gramática. Além do mais, no *Longman Dictionary of Applied Linguistics*<sup>8</sup>, a gramática pedagógica é concebida como uma exposição gramatical da língua com objetivos pedagógicos, conferindo uma maior importância ao papel da descrição, à semelhança do que sucede na gramática descritiva. Assim, é de fácil percepção o facto da gramática pedagógica abarcar não só a competência gramatical de uma língua mas também a componente que respeita à sua aprendizagem, dado que faculta ao aprendente os meios necessários para que adquira alguns saberes de forma autónoma ao longo deste processo de aquisição de conhecimentos. Desta forma, constatamos que as tendências atuais do ensino-aprendizagem das línguas não só se baseiam na sua componente comunicativa como também revelam a preocupação de consciencializar o aprendente para algumas estruturas próprias da língua, daí que o *fazer gramática* seja para Martins & Duarte (1993:15) “o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequado ao professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua por parte do aluno”.

De facto, esta citação de Martins & Duarte (1993) remete-nos para o importante papel que o domínio gramatical desempenha num conhecimento e usufruto pleno da língua materna, relação de interdependência que já foi evidenciada no início desta dissertação. Concretamente, o panorama atual do ensino da Língua Portuguesa denomina o conhecimento gramatical instruído aos alunos de conhecimento explícito da língua (CEL), noção que tem sofrido várias alterações ao longo das décadas. Aprofundando esta questão, num tempo não muito longínquo, o conhecimento gramatical era denominado de “funcionamento da língua” noção com a qual a criança, apesar de possuir um conhecimento implícito sobre as regras gramaticais que regem a sua língua materna, apenas contactava no 3º ano de escolaridade. Na realidade, este é um conceito que tem sido motivo de várias discussões dado que a sua nomenclatura difere entre dois dos principais documentos oficiais que regem o ensino da Língua Portuguesa/Português pois uma leitura atenta dos antigos programas escolares deixa transparecer a noção de “funcionamento da língua” e, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, o docente deve promover o “conhecimento explícito da língua”, no entanto, não constituirá uma dificuldade averiguar que as duas noções, ainda que bastante diferentes entre si, mantêm explícitas relações com o conceito de gramática. No que concerne ao “funcionamento da língua”, conceito atualmente em desuso ainda que estivesse em vigor no ano letivo de 2011/2012, este foi difundido pelos programas de 1991 desta disciplina e descrevem a abordagem à gramática em contexto de sala de aula como um conteúdo a ser lecionado de forma secundária, isto é, o seu estudo não se realiza de forma individual nem explícita, existindo a necessidade de se processar mediante um determinado contexto de forma a proporcionar aos discentes uma melhor prestação em atividades de leitura e de

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *Ibidem.*

escrita, facto que pode ser verificado pela leitura do seguinte excerto retirado do programa acima mencionado:

“ (...) Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva. (...) A gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas.” (*Organização Curricular e Programas*, 3º ciclo, 1991: 60-61)

Desta forma, ao definirem o ensino da gramática como um complemento à aprendizagem e a um bom domínio da leitura e da escrita, os programas de 1991 desvalorizavam o verdadeiro papel que esta devia assumir em contexto de sala de aula. Evidentemente, ao rejeitarem a sua instrução de forma explícita, esta proficiência não era suficientemente treinada pois era atribuído um papel de maior destaque às competências acima mencionadas, daí que sejamos muitas vezes confrontados com erros gramaticais nas mais variadas situações de comunicação. A título de exemplo, relatamos um caso específico em que, num cartaz alusivo a uma festa de aldeia, estava descrito que “a organização não se responsabiliza por *quaisquieres* danos ocorridos no baile”<sup>9</sup>. De acordo com Vieira (2012), o facto de a língua ser ensinada de forma não explícita dá aso a que situações como a que acima foi descrita ocorram, demonstrando desta forma “um deficiente conhecimento explícito da língua”.

Contrariamente à ideia acima explicitada, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) projeta o ensino da gramática não de forma integrada nas outras disciplinas do currículo, mas sim como um conteúdo que deve ser trabalhado de forma autónoma para que os alunos adquiram efetivamente um conhecimento explícito da língua. De facto, este é um conteúdo considerado essencial à semelhança de outras competências específicas como a leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral como pode ser comprovado através da seguinte citação:

“Na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas do domínio do oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua”. (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, 2001:32)

Corroborando a dimensão de gramática explicitada anteriormente surgem, em 2009, os Programas de Português definidos para o ensino básico que sugerem a abordagem da gramática em contexto escolar como uma competência a ser trabalhada de forma individual, pois existe a necessidade de incentivar os alunos para uma reflexão detalhada sobre a língua para que assim obtenham os conhecimentos suficientes sobre o seu funcionamento. Na realidade, o facto de utilizarmos a nomenclatura “conhecimento explícito” sugere que os discentes já possuem um conhecimento implícito sobre esta competência pois, como evidenciam Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:30) “por conhecimento explícito da língua

---

<sup>9</sup> Cf. Anexo I

entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”. Assim, é-nos possível comprovar que os falantes demonstram a habilidade para utilizar conhecimentos sobre as regras gramaticais que possuem de forma automática, facto que se revela extremamente importante para que sejam capazes de construir frases e enunciados gramaticalmente corretos pois, como consta explicitado no documento acima mencionado “o conhecimento explícito é a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando-o à identificação e correção do erro (...) ” (Programa de Português do Ensino *Básico*, 2009:16). Nesta perspetiva, Duarte (2008) também se refere ao “conhecimento explícito” como sendo um conhecimento automático que os falantes possuem sobre as regras de comunicação oral e escrita, oferecendo-lhes a possibilidade de identificar todos os constituintes da língua necessários para produzir enunciados orais ou escritos nas mais diversas situações da vida social. É, então, possível discernir que esta proficiência linguística é apenas alcançável mediante instrução formal pois, só desta forma, é atribuída ao falante a capacidade de *controlar regras e de seleccionar estratégias*<sup>10</sup> que mais se adequam à situação de intervenção oral ou escrita em que está inserido.

Considerando o que acima foi exposto, é possível comprovar o importante papel que o conhecimento explícito da língua desempenha no contexto escolar da atualidade pois, como até aqui foi referido, possibilita aos alunos um conhecimento mais abrangente sobre a sua língua materna e as regras gramaticais que a suportam, trabalhando, simultaneamente, os conhecimentos implícitos que cada um possui. Desta forma, constata-se a necessidade de lecionar gramática em contexto de sala de aula como uma competência individual pois, desta forma, é dada aos discentes a possibilidade de compreenderem mais facilmente a sua língua materna, tornando-os assim capazes de comunicar de forma gramaticalmente correta. O quadro abaixo apresenta uma síntese das características do “funcionamento da língua” e “do conhecimento explícito da língua” para que seja mais facilmente compreendida a importância e a necessidade desta última competência no ensino da atualidade:

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

Fig. 1 - Síntese das características do funcionamento da língua e do conhecimento explícito da língua<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Ministério da Educação (2001), Competências essenciais - Currículo Nacional do Ensino Básico, p.32.

<sup>11</sup> Costa, J. Cabral, A., Santiago, A., Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua - Guia de Implementação do programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em

Na realidade, cabe às aulas de língua portuguesa proporcionar aos alunos a aprendizagem das estruturas essenciais que os conduzem a um verdadeiro conhecimento explícito da língua, constituindo este carácter das aulas de língua materna um papel crucial no desenvolvimento de cada aluno, proporcionando-lhes a aquisição das competências necessárias para participar ativamente na sociedade em que se encontram inseridos. Uma vez mais se comprova esta necessidade do conhecimento explícito da língua no panorama escolar português dado que, segundo Duarte (1997), um bom conhecimento da gramática da língua materna é fundamental para aumentar a autoestima do aluno, tornando-o mais confiante e capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para cada situação específica da sua vida social. Assim sendo, verifica-se a necessidade do conhecimento explícito da língua nas escolas pois permite aos alunos um amplo contacto com a variedade da língua padrão, sendo também atestada a sua importância através da ação junto a crianças oriundas de países onde a gramática é bastante valorizada e que estudam o português como uma língua segunda. De um modo concreto, atente-se no caso de uma aluna pertencente à turma de 10º ano na qual lecionámos que, sendo proveniente de um país de leste, nomeadamente da Ucrânia, adquiriu com grande eficácia e rapidez o português como língua segunda transformando-se, na realidade, numa das melhores alunas da turma. Mediante o exposto, é cada vez mais notável esta necessidade do conhecimento explícito da língua dado que é a competência que mais dificuldades proporciona aos alunos, generalizando-se esta situação também ao ensino secundário pois a média atingida nos exames nacionais de 2012 foi de apenas 10,4 valores<sup>12</sup>, uma classificação bastante baixa dado que é uma prova que avalia os conhecimentos que os discentes possuem acerca da sua língua materna, sentindo-se maiores dificuldades “ao nível dos modelos processuais de escrita, da planificação, da textualização e da revisão e reescrita de textos, bem como no plano da correção ortográfica.”<sup>13</sup> De acordo com Vilela (1993), a gramática assume um papel ativo e preponderante nesta situação, facto que se verifica na seguinte citação:

“A gramática ensina o uso correto da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno “linguagem”, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão e escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação.” (Vilela, 1993:144)

Em suma, o conhecimento explícito da língua surge como um instrumento fundamental para que os alunos alcancem o sucesso escolar dado que lhes fornece as estruturas necessárias para que adquiram de forma eficaz todas as competências explicitadas pelos programas, facto que será motivo de abordagem no subcapítulo que sucede a esta parte.

---

<http://www.slideshare.net/portefolio1ceb/conhecimento-explcito-da-íngua>, consultado a 6 de março de 2013.

<sup>12</sup>Acedido em [http://www.portugal.gov.pt/media/653337/20120708\\_mec\\_exames\\_secundario\\_f1.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/653337/20120708_mec_exames_secundario_f1.pdf), a 23 de março de 2013.

<sup>13</sup>Jornal *Correio da manhã*, acedido em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/ultima-hora/testes-intermedios-revelam-dificuldades-recorrentes>, a 18 de março de 2013.

## 1.1. O que nos dizem os programas

Se é certo que o conhecimento explícito da língua é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, como temos vindo a afirmar, a verdade é que durante várias décadas se verificou uma diminuição da importância que esta competência assumia em contexto de sala de aula, ao invés do que sucedia com outras proficiências como a leitura ou a escrita. De acordo com Duarte (2000) esta situação advinha, para além de outros fatores, da falta de confiança sentida pelos docentes em relação aos conteúdos a lecionar pois não existia uma terminologia gramatical comum ao ensino básico e secundário. Na atualidade, já não se verifica esta situação pois, para além de existir uma nomenclatura gramatical que abrange os dois ciclos de ensino, o conhecimento explícito da língua voltou a assumir uma posição de destaque nas aulas de língua materna como sugere o *Programa de Português* desenvolvido para o Ensino Secundário, em vigor desde o ano letivo 2001/2002, apesar da nomenclatura utilizada ao longo do documento fazer referência não só ao “conhecimento explícito da língua” como também ao “funcionamento da língua”. De facto, e de acordo com o programa mencionado, a aula de língua materna para além de desempenhar a função de dotar os discentes das competências necessárias para que se tornem cidadãos ativos e participantes na comunidade a que pertencem, permitindo que todos tenham acesso ao português padrão, também pretende torna-los conscientes sobre o funcionamento da própria língua sendo para isso fundamental que possuam um conhecimento explícito acerca da mesma.

Objetivamente, neste programa figura a necessidade dos discentes refletirem acerca do funcionamento da língua, adquirindo e sistematizando conhecimentos sobre a mesma pois, desta forma, é-lhes possível desenvolver uma consciência metalinguística que lhes permite manejar a sua língua materna, proporcionando-lhes ao mesmo tempo a capacidade de organizar corretamente um discurso oral e escrito. Assim sendo, o desenvolvimento desta capacidade aliada ao ensino da gramática em contexto de sala de aula permitirão que cada aluno se torne mais confiante em relação à sua língua materna, orientando-o também para uma compreensão mais abrangente das variedades linguísticas. Na realidade, para além de contribuir para um maior domínio da sua língua materna e para o aumento da autoconfiança de cada um, este facto em muito colabora para o aumento da “tolerância cultural e linguística dos alunos” (Duarte, 1997:71) como corrobora a seguinte citação:

“O conhecimento metalinguístico e a consciência linguística desempenham, pois, um papel importante pelos seus objectivos instrumentais, atitudinais (promoção da autoconfiança linguística dos alunos e de atitudes de tolerância linguística e cultural - que concorrem directamente para o desenvolvimento da competência formação para a cidadania) e cognitivos.” (Programa de Português - 10º, 11º e 12º anos, 2002:26)

Mediante o exposto, verifica-se que a competência conhecimento explícito na língua, apesar de ser considerada uma proficiência a ser trabalhada de forma autónoma, surge neste contexto como um conteúdo transversal a todos os outros domínios que o *Programa de*

*Português do Ensino Secundário* visa desenvolver, nomeadamente, a leitura, a escrita, a compreensão e expressão oral e a expressão escrita. Para além de constarem de aspetos fundamentais para um bom domínio da Língua Portuguesa, ao serem trabalhadas de forma conjunta, de acordo com o documento oficial acima referido, o que se pretende é dotar os alunos de uma autêntica capacidade discursiva fundamental para o nível de ensino em que se encontram. De facto, o *Programa de Português do Ensino Secundário* pretende “proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística” (*Programa de Português - 10º, 11º e 12º anos, 2002:7*), sendo este um dos objetivos aos quais procura dar resposta.

Destaca-se, então, a necessidade da competência conhecimento explícito da língua encerrar em si todas as outras proficiências referidas no Programa, por nós anteriormente mencionadas, já que, na realidade, o que se pretende é que os alunos desenvolvam a sua capacidade comunicativa. Assim sendo, para que esta competência se desenvolva é fundamental dotar os discentes dos constituintes necessários que lhes permitem usar corretamente todas as estruturas da língua (competência linguística), da capacidade de se expressarem corretamente na sua língua materna, tanto de forma oral como escrita (competência discursiva/textual), da competência de se adequarem de maneira eficaz aos diferentes contextos socioculturais de interação oral (competência sociolinguística) e da aptidão para mobilizarem conhecimentos acerca de estruturas verbais e não-verbais fundamentais para atestar a fiabilidade do que se pretende comunicar (competência estratégica). Por outro lado, e como refere o *Programa de Português para o Ensino Secundário*, a competência comunicativa que se pretende desenvolver nos discentes mantém também estreitas ligações com os níveis semântico, pragmático, lexical, sintático e fonológico pois fornecem aos alunos as competências necessárias para que se expressem corretamente tanto de forma oral como escrita, como pode ser seguidamente comprovado:

“A competência de comunicação (...) envolve vários níveis, associados entre si: o nível semântico, no qual se seleccionam conceitos e representações de diferentes categorias (...); o nível pragmático, em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo; o nível lexical, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível sintático, em que se seleccionam as formas de combinação e ordenação das unidades lexicais de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível fonológico, que envolve a pronúncia das palavras e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução.” (*Programa de Português - 10º, 11º e 12º anos, 2002:25-26*)

Deste modo, e estando a nossa análise orientada para o *Programa de Português do Ensino Secundário* relativo ao 10ºano, não constituirá uma dificuldade discernir que o documento oficial em questão visa proporcionar aos alunos um contacto direto com todos estes níveis que procura desenvolver, tendo sempre em consideração as demais competências às quais o conhecimento explícito da língua é transversal.

Assim sendo, verifica-se que o programa em questão, numa primeira instância, propõe-se a abordar o tema “Língua, variedade linguística, variação e mudança” que inclui os

subtemas “Língua e falante”, no qual se pretende dotar os discentes da competência linguística, comunicativa, textual e metalinguística, e “Variação e normalização linguística”, onde se proporcionará a cada aluno o contacto com as variedades do Português. Como já foi referido anteriormente, atesta-se a importância destes conteúdos em contexto de sala de aula visto que, neste ciclo de estudos, se pretende que todos os alunos possuam a mesma variedade do Português padrão e, além do mais, está presente o objetivo de proporcionar a cada um os meios necessários para que se tornem falantes competentes no domínio da sua língua materna.

Por outro lado, o referido programa também pretende abordar conteúdos relacionados com a “Fonologia”, sendo eles o “nível prosódico”, que engloba propriedades prosódicas como a altura, duração e intensidade do discurso, e os “constituintes prosódicos”, para além da “frase fonológica” na qual se procura estudar a entoação, que pode ser declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa e persuasiva, e a pausa, que tanto pode ser silenciosa como preenchida. Verifica-se, então, a relação não só com o nível fonológico que se pretende que os alunos adquiram no campo da competência comunicativa, mas também com a compreensão e expressão oral e a leitura, outras das proficiências que se pretendem desenvolver, visto que os padrões entoacionais em muito contribuem para a organização e coesão do discurso.

Além do mais, outros dos conteúdos abordados são os relativos à semântica, tanto lexical como frásica. No que concerne à “semântica lexical”, visa-se desenvolver o estudo acerca das “estruturas lexicais”, como o campo lexical e o campo semântico, e as “relações entre palavras”, sendo elas a hiperonímia e a hiponímia. No que respeita à “semântica frásica”, dela fazem parte o “valor semântico da estrutura frásica” e a “referência deítica”, sendo os seus constituintes não só a deixis pessoal, temporal e espacial, mas também a anáfora e a coreferência. Como é perceptível, também este conteúdo declarativo está relacionado com o nível semântico, lexical e sintático que a competência comunicativa procura desenvolver, além de também ser visível uma conotação com a competência escrita, importante para que cada discente desenvolva os mecanismos necessários para o domínio das várias estruturas da língua que lhe permitem organizar corretamente um texto.

Por sua vez, verifica-se também que faz parte do plano de estudos do *Programa de Português para o Ensino Secundário* pronunciar-se acerca de conteúdos relacionados com a “Pragmática e a Linguística Textual”, abordando não só a “interação discursiva” onde se pretende estudar o discurso e a força ilocutória, como também a “tipologia dos atos ilocutórios”, que podem ser assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos; os “atos ilocutórios diretos e indiretos” que encerram em si os princípios reguladores de interação discursiva sendo eles os princípios de cooperação e cortesia; a “adequação discursiva” da qual fazem parte o registo oral, escrito, formal, informal e as formas de tratamento; “a reprodução do discurso no discurso” estudando-se não só os modos de relato do discurso mas também os verbos introdutórios do relato do discurso; o “texto”, onde se analisam conteúdos como a continuidade, progressão, coesão e coerência; a “tipologia

textual”, da qual fazem parte os protótipos textuais; e os “paratextos” na qual se pretende instruir os alunos para uma análise correta dos títulos, índices, prefácios, posfácios, notas de rodapé e bibliografias. Para além de serem explícitas as relações entre estes conteúdos e o nível pragmático que se procura desenvolver para que os alunos alcancem a competência comunicativa, verifica-se que também está relacionado com a proficiência escrita e de leitura visto que, para que um texto esteja corretamente organizado, é fundamental que os discentes possuam conhecimentos acerca dos processos de coesão, coerência e adequação textuais para além de também ser necessário organizar corretamente o discurso.

Por último, outro dos conteúdos que também pretende abordar é a “lexicografia”, ponto do programa do qual fazem parte noções como a de dicionário, glossário, enciclopédia, terminologia e thesaurus. De facto, no início do ano letivo foi-nos dada a conhecer a planificação anual desenvolvida para o 10.º ano, a qual pode ser consultada em anexo<sup>14</sup>, onde constam todos os conteúdos mencionados anteriormente.

Para além de todos os conteúdos já referidos, e considerando o nível de estudos em que os alunos se encontram, é fundamental que todos os discentes disponham dos mesmos conhecimentos acerca do conhecimento explícito da língua. De facto, e como elucida o *Programa de Português* desenvolvido para o ensino secundário, concretamente para o 10.º ano, para que se cumpra tal objetivo figura-se necessária a criação de uma meta inicial que todos os alunos devem alcançar. Objetivamente, e como refere o quadro abaixo explicitado, neste primeiro estágio os discentes devem ser capazes de “identificar classes e subclasses de palavras”, “reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais”, “dominar os paradigmas da flexão nominal, adjetival e verbal”, “identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas”, “reconhecer funções sintáticas nucleares” e “distinguir relações de coordenação e de subordinação”. Por outro lado, e detendo-nos na forma como os conteúdos estão organizados, verificamos que estes estão distribuídos em conteúdos previsíveis e potenciais. Concretamente, são denominados conteúdos previsíveis as matérias que os discentes devem aprender e que foram expressas anteriormente, e de conteúdos potenciais aqueles que já deviam dominar, neste caso concreto relacionados com o léxico, a morfologia e a sintaxe.

Considerando o que foi explicitado até este ponto, não restam dúvidas de que o conhecimento explícito da língua é uma competência fundamental para o sucesso escolar e pessoal dos alunos visto que, encontrando-se os mesmos num nível pré-universitário, figura-se necessário possuírem um bom domínio da sua língua materna para que se transformem em cidadãos linguisticamente competentes. No entanto, a nossa abordagem apenas consistiu em averiguar de que forma o conhecimento explícito da língua deve ser trabalhado em contexto de sala de aula. E os manuais, que tipo de abordagem tecem a esta competência? É a esta questão que pretendemos dar resposta no subcapítulo que se segue.

---

<sup>14</sup> Cf. Anexo II

## 1.2. O que nos dizem os manuais

Considerando o que até este ponto foi mencionado acerca do conhecimento explícito da língua, encontra-se já atestada a importância que esta competência possui em contexto de sala de aula e, além do mais, enquanto conhecimento essencial para que cada um domine a sua língua materna. Assim, ao facultar as estruturas necessárias para uma utilização competente da língua, contribui eficazmente para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas que conferem ao falante um maior controlo sobre a sua língua materna, facto que contribui positivamente para o desenvolvimento da autoconfiança de cada um em relação a este assunto. À semelhança do que foi referido em parágrafos anteriores, apesar de todos os alunos possuírem uma gramática implícita à entrada na escola, é fundamental que se aborde esta competência em contexto escolar para que os discentes transformem os conhecimentos implícitos que detêm em conhecimentos explícitos, de forma a adquirirem uma efetiva compreensão acerca da gramática que em tanto contribui para um verdadeiro domínio da sua língua. No entanto, e como sugere Barbeiro (1999), a abordagem que anteriormente se fazia à gramática em contexto de sala de aula não preconizava a sua interação com as outras competências fundamentais para um domínio eficaz da língua, nomeadamente a leitura, escrita e compreensão oral, constituindo esta uma visão redutora do papel que a gramática desempenhava no panorama escolar. Todavia, esta conceção surge contrariada no *Programa de Português para o Ensino Secundário* dado que o domínio do Funcionamento da Língua surge como uma competência transversal às proficiências explicitadas anteriormente, como consta analisado no subcapítulo que antecede esta parte.

Mediante o exposto, e sendo os *Programas* os documentos oficiais que orientam a prática educativa, é-nos possível afirmar que servem de suporte à elaboração dos manuais escolares que constituem os materiais de apoio da comunidade docente. Assim sendo, comprovamos que a competência gramatical também é abrangida por estes materiais pois constituem um dos domínios mais importantes que os docentes lecionam durante a sua prática pedagógica, como pode ser comprovado pela seguinte citação:

“O conhecimento gramatical legítimo é, assim, em grande medida, circunscrito e definido, no contexto pedagógico, por estes textos (os manuais de Português). A sua presença, a par das atividades que em função deles ou de outros se promovem, permitem-nos aferir a importância e o estatuto da gramática no âmbito do projeto da disciplina de Língua Portuguesa.” (Sousa, 2000:526)

De facto, o manual escolar desempenha um papel bastante importante neste contexto dado que é o material que mobiliza e difunde os conteúdos propostos pelos *Programas*, ou seja, “(...) funciona como um descodificador/retransmissor dos objetivos e orientações oficiais de ensino” (Azevedo,1999:91), abordando assim as matérias que os alunos devem dominar num determinado ciclo de estudos. Desta forma, pretende-se que construam um domínio de atuação no qual os discentes observem e contactem com as estruturas que fazem parte da sua

língua, sendo por isso considerados auxiliares de grande importância para o contexto educativo.

Se por um lado não existem dúvidas em relação ao importante papel que o manual desempenha no contexto de ensino-aprendizagem, por tudo o que anteriormente foi explicitado, por outro, são várias as definições que os autores lhe atribuem, podendo encontrar-se uma panóplia de diferentes significados para este mesmo conceito. Partilhando a mesma opinião em relação à importância do manual para a prática pedagógica, Brito (1999:139) define o manual escolar como sendo um “auxiliar relevante entre os suportes destinados ao processo de ensino-aprendizagem e que favorece o processo educativo” justificando este facto por se tratar de um material que permite que os alunos contactem com “elementos de leitura”, com os “objetivos de aprendizagem”, desempenhando ao mesmo tempo o papel de “transmissão de valores”, constituindo estas dimensões aspetos fundamentais para o panorama escolar. Por sua vez, Gerard & Roegiers (1998:47) definem o manual como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagens, com o fim de melhorar a sua eficácia”. Como se pode constatar, a definição proposta por estes autores, ainda que se assemelhe à sugerida por Brito (1999), não é tão abrangente quanto ao carácter pedagógico que a mesma encerra. Por outro lado, segundo o Decreto-Lei nº369/90, de 26 de novembro, o manual é apresentado como sendo um

“instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor (...) podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento e actividades de aplicação da aprendizagem efectuada”. (Decreto-Lei nº369/90 de 26 de novembro, art.2)

Combinação das duas definições apresentadas anteriormente, esta última faz referência não só ao manual como um instrumento a ser utilizado em contexto escolar, mas também às capacidades integradoras e possibilitadoras de novos conhecimentos que o mesmo engloba. De facto, o carácter mobilizador de conhecimentos que o manual encerra é transmitido aos alunos através dos vários exercícios que abrange, permitindo aos discentes uma aplicação prática dos conteúdos adquiridos.

À semelhança do que sucede quanto à sua definição, também existem opiniões divergentes quanto à sua utilidade. No entanto, e apesar deste carácter dúbio, os manuais desempenham ainda uma função extremamente importante no que à educação diz respeito pois, como afirma Choppin (1992), citado por Bento (1999), é através da sua utilização que os discentes avaliam os seus saberes e os seus conhecimentos. Pela diversidade de materiais que contemplam e competências que desenvolvem, os manuais constituem ainda um ótimo meio de propagação de valores, perspectivas, princípios e ideologias. Além do mais, sobressaem também como uma presença constante na prática pedagógica, influenciando em muitos casos não só o modo como cada professor leciona, mas também os conteúdos que transmite, podendo então averiguar-se que o manual encerra em si tanto os conteúdos como os objetivos e as estratégias de ensino-aprendizagem de uma determinada área curricular. Assim sendo, e

pelo que foi referido até este ponto, não restam quaisquer dúvidas acerca da importância que os manuais escolares detêm na prática pedagógica, sendo este carácter também comprovado pelas seguintes palavras de Brito (1999:142):

“Os manuais escolares acompanham trajetórias didáticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos multidireccionais, (...) alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegram os alunos, que os enchem de sublinhados ou riscam furiosamente, pintam-nos de várias cores, amarrotam-nos, despedaçam-nos, esmagam-nos contra outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal, ou bem, mas não se separam deles.”

De facto, apesar de poder originar opiniões contrastivas e sentimentos diversos, os manuais são uma presença constante na vida escolar tanto dos alunos como dos docentes. No entanto, as funções que estes dois representantes do contexto escolar lhe atribuem são diferentes pois, se os discentes os definem como entidades responsáveis pelo desenvolvimento de conhecimentos e transmissão de saberes, associados à sua prática posterior, para os docentes os manuais devem abranger informações científicas orientadas para a prática pedagógica, para além de atribuírem importância ao nível das aprendizagens por parte dos alunos, da gestão do tempo da aula e da própria avaliação (Gérard & Roegiers, 1998). Concretamente, com a utilização do manual, pretende-se que os discentes adquiram as competências necessárias para que desenvolvam capacidades de autonomia em relação não só aos conteúdos escolares como também à sua vida quotidiana, levando-os a alcançar as proficiências fundamentais que os ensinam a transformar a aprendizagem num modelo a seguir ao longo da vida para que se tornem cidadãos linguística e culturalmente competentes, pois, como define Delors (1996:77), “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases da competência do futuro”. Efetivamente, esta é uma dimensão extremamente importante dado que os alunos sobre os quais recai a nossa reflexão se encontram no ensino secundário e, desta forma, é fundamental prepará-los para a vida adulta.

Em suma, e depois do que até aqui foi explicitado, podemos concluir que os manuais desempenham três funções fundamentais uma vez que “servem de base para a preparação das aulas dos professores”, “constituem o principal recurso pedagógico dos alunos” e “desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a longo e a medio prazo” (Santo, 2006:104). Assim sendo, é-nos possível concluir que os manuais, juntamente com os documentos programáticos, constituem os máximos orientadores da prática pedagógica.

Verifica-se, então, a necessidade de seleccionar manuais de forma coerente e precisa já que é extremamente importante que cumpram todos os pressupostos definidos quer pelos docentes, quer pelas entidades reguladoras. É, assim, facilmente perceptível que todos se propõem a alcançar o mesmo objetivo: proporcionar aos alunos um contacto verdadeiro e eficaz que contribua para o seu sucesso tanto escolar como individual.

No que à seleção e adoção dos manuais escolares diz respeito, sabe-se que está patente uma grande problemática em relação a este assunto visto que o processo que lhe está

subjacente tem sido alvo de duras críticas. Objetivamente, o principal problema reside no facto de muitos dos conteúdos expressos não estarem de acordo nem com as concepções dos professores nem com as necessidades dos alunos, para além de se apresentarem, muitas das vezes, inadequados quanto aos textos e exercícios que selecionam. Verifica-se, então, que em muitas ocasiões os materiais elegidos não correspondem nem ao nível escolar nem etário em que os discentes se encontram. Assim sendo, e de acordo com um estudo referido por Bento (1999), para um manual se inserir na categoria de desejável é fundamental que contenha textos variados e selecionados adequadamente, respeitando a faixa etária e a escolaridade em que os alunos se encontram, para além de estarem ao nível dos interesses que os mesmos revelam. Considerando que a seleção dos manuais é feita pelos docentes no final de cada ano letivo, faz parte das suas funções eleger manuais que se enquadrem no perfil dos discentes, isto é, têm de estar adaptados tanto ao nível etário, como já foi referido anteriormente, como às suas necessidades e aos conhecimentos que cada um possui. Mediante o exposto, e como refere Brito (1999:144-145) é necessário que os manuais selecionados no final de cada ano letivo pelos docentes:

“i) revelem a intenção de seguir o programa oficial, veiculando informações objetivas e pertinentes; ii) sejam úteis para o trabalho dos alunos e dos professores, motivando para o saber e estimulando a criatividade e a imaginação; iii) sejam realistas e contenham informações actualizadas; (...) vii) revelem uma procura rigorosa da informação e, naturalmente, se apresentem elaborados com critério pedagógico e rigor científico.”

Apesar de ser um material bastante importante para a aula de Português, o manual por si só não desenvolve as competências fundamentais que os alunos necessitam para se tornarem cidadãos competentes na sociedade em que se inserem, podendo por isso afirmar-se que não deve ser utilizado como único recurso para desenvolver capacidades cognitivas e transmitir valores aos discentes. Na realidade, para vários docentes, o manual não passa de um elemento meramente auxiliar utilizando-o, apenas, para preparar cada lição, realizar tarefas e fazer trabalhos de casa. Desta forma, cabe ao professor mobilizar as estratégias necessárias para captar a atenção dos alunos, ou seja, por ser o elemento pertencente ao contexto escolar que mais interage com os discentes não deve utilizar o manual de forma a que este limite a sua independência em contexto de sala de aula, pois como referem Reis & Adragão (1992:166) “o manual escolar, sendo um dos principais instrumentos de trabalho da aula de Português, tem conduzido, com frequência, a uma completa submissão de toda a actividade docente dos conteúdos por ele veiculados”. Assim sendo, verifica-se que faz parte das suas funções construir os contextos pedagógicos fundamentais de forma a garantir a aquisição dos mesmos conhecimentos por parte de todos os alunos, colaborando este facto para que alcancem o sucesso escolar. Para além da utilização do manual, o docente pode alcançar o objetivo por nós identificado anteriormente através da construção dos próprios materiais didáticos visando, ainda, o cumprimento dos conteúdos programáticos e os objetivos destacados nos programas. Note-se que, ao assumir esta postura, o docente captará com mais facilidade a atenção dos

alunos, contribuindo este facto para que os mesmos se tornem mais interessados no que ao contexto escolar diz respeito. É, então, possível verificar que a construção de materiais por parte dos professores visa não só aumentar a autoestima dos alunos como também combater o desinteresse e o insucesso escolar que muitas vezes advém desta situação.

Considerando que se pretende dotar os alunos das estruturas necessárias para que se transformem em cidadãos autónomos, tanto no que à vida social diz respeito como à vida escolar, é necessário que o docente, aquando da construção dos materiais didáticos, reúna vários recursos para que o aluno contate com diversas “fontes de saber” (Vieira, 1999). Atentando no facto de atualmente se assistir ao crescimento da sociedade da informação, utilizar em contexto de sala de aula recursos como o computador e a Internet são extremamente importantes dado que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano dos alunos levando a que os mesmos se identifiquem com eles. Assim sendo, ao fazer uso de toda a tecnologia educativa que existe atualmente, o professor está a contribuir para que a sua aula seja mais dinâmica e atrativa. Apesar do manual possuir uma grande importância no domínio escolar, não é conveniente que o docente se subordine exclusivamente aquilo que ele dita, esquecendo o seu papel enquanto mediador do contexto escolar. Desta forma, e fazendo uso das palavras de Figueiredo (1999:239), podemos concluir que “conceber e construir materiais didáticos adequados é contribuir para uma pedagogia da língua materna que queremos viva, ativa e sempre renovada”.

Perante o que foi explicitado até este momento, verificamos que é bastante útil que cada docente construa os seus materiais pois, desta forma, contribui de forma positiva para um ensino mais eficaz. Todavia, apesar de assistirmos ao crescimento de uma sociedade de informação, onde se oferecem inúmeros recursos que o docente pode utilizar em contexto de sala de aula, o manual continua a ser o material mais utilizado tanto por docentes como por alunos. Na realidade, comprova-se que o manual escolar é um recurso bastante útil para lecionar gramática pois explicita de uma forma concreta quais os conteúdos que devem ser motivo de abordagem, estando estes, na maioria dos casos, diretamente relacionados com o que surge aclarado nos textos programáticos. Assim sendo, verificaremos de seguida se o manual adotado para o 10º ano no qual lecionamos durante o período de estágio, intitulado *Expressões*<sup>15</sup>, aborda os conteúdos gramaticais definidos no *Programa de Português do Ensino Secundário*.

Para iniciarmos a nossa abordagem ao manual supracitado, consideramos necessário analisar, ainda que sucintamente, o título que o mesmo possui - *Expressões*. De acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*<sup>16</sup>, o vocábulo ‘expressão’ faz referência ao modo que cada indivíduo tem para se exprimir, para além de também poder significar “frase” ou “palavra”. Assim sendo, inferimos que o referido manual pretende que os discentes adquiram o conhecimento necessário acerca das estruturas da língua que

---

<sup>15</sup> Cf. Anexo III

<sup>16</sup> *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=express%C3%B5es>, a 15 de maio de 2013.

lhes permitem comunicar e agir em sociedade corretamente, seja de forma oral ou escrita. De facto, se atentarmos no índice deste manual escolar, onde consta explícita a divisão dos conteúdos programáticos em cinco grandes sequências didáticas, constatamos que cada uma delas está diretamente relacionada com o “eu”, a título de exemplo, a primeira sequência intitula-se “Eu e os outros” e aborda os textos do domínio transaccional e educativo, a segunda “Eu com o Mundo” e estuda os textos dos *media*, a terceira “Espelhos do eu” e é onde são trabalhados os textos de carácter autobiográfico e Camões lírico, a quarta denomina-se “M(eu) mundo” e referencia os textos expressivos e criativos para além dos poetas do século XX, e, por fim, a última sequência didática intitula-se “Conto eu” e propõe o estudo de contos de autores do século XX. Verifica-se, também, a existência de uma unidade inicial, intitulada “O que sei eu?”, que pretende fazer a análise diagnóstica dos conhecimentos que os alunos possuem à entrada do ensino secundário.

Se é certo que, e pelo que surge expresso no índice, o manual adotado pretende desenvolver nos alunos as competências de leitura, escrita, compreensão e expressão oral e expressão escrita, também é verdade que lhes deseja dar a conhecer alguns conteúdos relacionados com o conhecimento explícito da língua. No entanto, enquanto as outras proficiências surgem mencionadas separadamente, os conteúdos gramaticais definidos pelos textos programáticos a ser lecionados encontram-se incluídos em cada uma das competências acima mencionadas. Tal facto permite-nos afirmar que, neste manual, o conhecimento explícito da língua surge como uma competência transversal a todos os outros domínios, à semelhança do que refere o *Programa de Português para o Ensino Secundário*.

Posto isto, e de forma a conhecer quais os aspetos gramaticais que pertencem ao conhecimento explícito da língua o manual *Expressões* aborda, construímos uma tabela onde surgem inventariados estes conteúdos, fazendo-os também corresponder à sequência didática onde são trabalhados. Observemos, portanto, a tabela 1.

Sequência Didática					
Sequência 0	Sequência 1	Sequência 2	Sequência 3	Sequência 4	Sequência 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Significado;</li> <li>✓ Recursos estilísticos;</li> <li>✓ Relações semânticas entre palavras;</li> <li>✓ Acentuação;</li> <li>✓ Funções sintáticas;</li> <li>✓ Pronominalização ;</li> <li>✓ Coordenação e subordinação;</li> <li>✓ Relações gráficas e fônicas entre palavras;</li> <li>✓ Processos morfológicos de formação de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vocabulário;</li> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Conjugação verbal;</li> <li>✓ Relações semânticas entre palavras;</li> <li>✓ Atos ilocutórios;</li> <li>✓ Formas de tratamento;</li> <li>✓ Significado;</li> <li>✓ Polissemia;</li> <li>✓ Campo semântico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recursos estilísticos;</li> <li>✓ Funções sintáticas;</li> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Atos ilocutórios;</li> <li>✓ Processos irregulares de formação de palavras;</li> <li>✓ Tipos de texto;</li> <li>✓ Reprodução do discurso no discurso;</li> <li>✓ Pontuação;</li> <li>✓ Princípios reguladores da interação discursiva;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Campo lexical;</li> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Coesão e coerência;</li> <li>✓ Funções sintáticas;</li> <li>✓ Relações fônicas e gráficas entre as palavras;</li> <li>✓ Atos ilocutórios;</li> <li>✓ Reprodução do discurso no discurso;</li> <li>✓ Registos de língua;</li> <li>✓ Conectores;</li> <li>✓ Conjugação verbal;</li> <li>✓ Deixis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Conjugação verbal;</li> <li>✓ Recursos estilísticos;</li> <li>✓ Conectores;</li> <li>✓ Conotação;</li> <li>✓ Relações semânticas entre palavras;</li> <li>✓ Funções sintáticas;</li> <li>✓ Tipos de frase;</li> <li>✓ Pontuação;</li> <li>✓ Coesão;</li> <li>✓ Modalidade;</li> <li>✓ Processos morfológicos de formação de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Funções sintáticas;</li> <li>✓ Classes de palavras;</li> <li>✓ Relações semânticas entre palavras;</li> <li>✓ Fonética;</li> <li>✓ Deixis;</li> <li>✓ Recursos estilísticos;</li> <li>✓ Aspeto verbal;</li> <li>✓ Subordinação;</li> <li>✓ Atos ilocutórios;</li> <li>✓ Coesão;</li> <li>✓ Coerência;</li> <li>✓ Conjugação verbal;</li> <li>✓ Polissemia;</li> </ul>

palavras; ✓ Pontuação; ✓ Coerência; ✓ Conectores/articuladores discursivos.		✓ Coerência; ✓ Resumo; ✓ Síntese; ✓ Conotação.	✓ Recursos estilísticos; ✓ Subordinação; ✓ Pontuação; ✓ Polissemia; ✓ Relações semânticas, fônicas e gráficas entre palavras; ✓ Síntese; ✓ Processos morfológicos de formação de palavras.	palavras; ✓ Sintaxe; ✓ Deixis; ✓ Processos irregulares de formação de palavras; ✓ Relações fônicas e gráficas entre palavras; ✓ Coordenação e subordinação; ✓ Atos ilocutórios.	✓ Subordinação; ✓ Processos morfológicos de formação de palavras; ✓ Reprodução do discurso no discurso; ✓ Recursos expressivos.
--	--	---	--	---	--

**Tabela 1** - Conteúdos gramaticais abordados pelo manual *Expressões* - Português, 10.º ano

Explicitados os conteúdos gramaticais que o manual *Expressões* se propõe estudar ao longo do ano letivo, começemos por tecer algumas considerações em relação a uma das sequências mencionadas anteriormente, a sequência zero. De acordo com o *Programa de Português para o Ensino Secundário*, à entrada no ensino secundário, nomeadamente no 10.º ano, é fundamental averiguar se todos os alunos possuem as mesmas competências gramaticais, como já foi referido anteriormente, definindo-se algumas metas iniciais que se espera que os alunos alcancem. De facto, é este o objetivo da sequência didática zero, intitulada “O que sei eu?”. Como o próprio nome sugere, nesta sequência pretende-se avaliar, em termos gramaticais, os conhecimentos que os alunos possuem relativos aos conteúdos expressos na tabela 1 e correspondentes a esta sequência didática. No entanto, é-nos possível averiguar que muitos dos conteúdos também vão sendo trabalhados ao longo das outras sequências.

Após uma leitura atenta da tabela, verifica-se que em todas as sequências didáticas são abordados conteúdos relacionados com os temas propostos no *Programa de Português para o Ensino Secundário*, nomeadamente a língua, comunidade linguística, variação e mudança, a fonologia, a semântica - tanto lexical como frásica - e a pragmática e linguística textual. Objetivamente, e no que se refere ao âmbito da fonologia, concluímos que o manual *Expressões* aborda de forma explícita a entoação, no campo da frase fonológica, através do estudo dos tipos de frase na quarta sequência didática. Além do mais, podemos também inferir que trata de todos os outros aspetos relacionados com este tema (propriedades prosódicas, constituintes prosódicos e a pausa) pois, na quinta sequência didática, propõem o estudo da fonética. No que respeita à semântica, foi-nos possível averiguar que são motivo de estudo grande parte dos constituintes definidos no *Programa* pertencentes tanto à semântica lexical como frásica. Relativamente à semântica lexical, é-nos possível observar que é motivo de estudo o campo lexical na terceira sequência didática, o campo semântico na primeira sequência e as relações semânticas entre palavras na primeira, quarta e quinta sequências didáticas. Por sua vez, no âmbito da semântica frásica, constatamos que na terceira, quarta e quinta sequências didáticas se propõem o estudo da deixis, na qual também se preconiza o estudo da anáfora. No entanto, é-nos possível verificar que o manual por nós analisado não tece qualquer consideração ao valor semântico da estrutura frásica e à coreferência, também estes conteúdos que se inserem no âmbito da semântica frásica. Relativamente ao tema da Pragmática e Linguística Textual, verificamos que na primeira, segunda, terceira, quarta e quinta sequência se propõem o estudo dos atos ilocutórios, pertencentes ao campo da interação discursiva, ao nível da tipologia e do facto de serem diretos ou indiretos; na segunda sequência didática aborda os princípios reguladores da interação discursiva, sendo eles os princípios de cooperação e o princípio de cortesia; referencia também a reprodução do discurso no discurso nas sequências didáticas número dois, três e cinco; refere-se ao estudo da tipologia de textos ao propor na segunda sequência o estudo dos

tipos de texto, para além de mencionar uma abordagem ao texto através do estudo da coesão nas sequências didáticas número três, quatro e cinco e da coerência na segunda, terceira e quinta sequência didática. Todavia, verifica-se que, em relação a este tema, não aborda alguns conteúdos como a continuidade e a progressão, ao nível do texto, e a adequação discursiva. No que concerne ao tema língua, comunidade linguística, variação e mudança, verifica-se que os conteúdos relacionados com a língua e o falante são estudados, ainda que de forma implícita, ao longo de todas as sequências didáticas pois os conteúdos abordados visam contribuir para um bom desempenho linguístico dos discentes. No entanto, não se verifica qualquer abordagem às variações linguísticas.

Em contrapartida, o manual *Expressões* aborda alguns conteúdos que não constam no *Programa de Português para o Ensino Secundário*, nomeadamente para o 10.º ano. Confrontando os que constam explicitados na tabela 1 e os que surgem no texto programático acima referido, verificamos que não são motivo de abordagem os processos irregulares de formação de palavras, estudados nas sequências didáticas dois e quatro; os recursos estilísticos, referidos na segunda, terceira, quarta e quinta sequências didáticas; a pontuação, mencionada nas sequências didáticas número dois, três e quatro; o resumo, mencionado na segunda sequência didática; a síntese, referida nas sequências didáticas número dois e três; a conotação, estudada na segunda e quarta sequências didáticas; as relações fónicas e gráficas entre palavras, presente na quarta sequência; os registos de língua, estudados na sequência didática número três; os conectores, mencionados na terceira e quarta sequências didáticas; os processos morfológicos de formação de palavras, referidos nas sequências didáticas número três, quatro e cinco; a modalidade, objeto de estudo na quarta sequência didática; e o aspeto verbal, conteúdo a ser estudado na quinta sequência didática.

Mediante o exposto, e considerando as irregularidades com que nos debatemos à medida que analisávamos a abordagem que o manual *Expressões* tece ao conhecimento explícito da língua, à luz do *Programa de Português para o Ensino Secundário*, é-nos possível concluir que, para um ensino da língua materna efetivamente claro e compreensível, é necessário que o docente reafirme o seu estatuto no que ao contexto pedagógico diz respeito. Desta forma, terá de adequar o que quer ensinar à forma como quer ensinar, de modo a que todos os conteúdos sejam abrangidos, sejam eles mencionados, ou não, no manual. De modo a defender o que foi referido, apresentaremos de seguida uma aula por nós lecionada durante o período de estágio.

**ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO**

**Ano Letivo 2012/2013**

**Planificação das aulas de Português – 10.º C**

**Unidade 3 – Textos de carácter autobiográfico: a carta**

**Professora Orientadora: Maria Celeste Nunes**

**Professora Estagiária: Ana Rita Proença**

## **Textos de carácter autobiográfico**

### **A carta**



**18 de janeiro de 2013**

**Ano letivo 2012/2013**

**Plano da aula de Português**

**18 de janeiro de 2013**

**Professora Orientadora:** Maria Celeste Nunes

**Professora Estagiária:** Ana Rita Proença

**Aula nº**

**Ano/ Turma:**10ºC

**Tempo:** 90 minutos

**Objetivos:**

- ❖ Mobilizar conhecimentos prévios.
- ❖ Antecipar conhecimentos a partir de indícios vários.
- ❖ Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico.
- ❖ Descrever e interpretar imagens.
- ❖ Reconhecer a matriz discursiva dos vários tipos de texto, concretamente dos textos de cariz epistolar.
- ❖ Contactar com autores do Património Cultural Português.
- ❖ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação.
- ❖ Desenvolver o espírito crítico.

**Conteúdos:**

- ❖ Revisar os conhecimentos previamente adquiridos sobre os textos autobiográficos.
- ❖ Conhecer e identificar as características pertencentes ao tipo de texto autobiográfico, concretamente aos textos de cariz epistolar.
- ❖ Descrever e interpretar imagens, desenvolvendo ao mesmo tempo o espírito crítico.
- ❖ Analisar os textos abordados na aula utilizando para o efeito os conhecimentos adquiridos no decorrer da lição.

**Competências:**

- ❖ Compreensão oral / Expressão oral

❖ Compreensão escrita / Expressão escrita

**Material utilizado:**

- ❖ Manual *Expressões 10* – Português 10º ano
- ❖ Fotocopias
- ❖ Computador
- ❖ Powerpoint
- ❖ Caderno diário
- ❖ Esferográfica
- ❖ Lápis
- ❖ Quadro
- ❖ Marcador

**Sumário**

- ❖ Continuação do estudo de textos de tipo autobiográfico: a carta – características.
- ❖ Leitura e análise de um texto epistolar.
- ❖ Características da carta formal e informal.
- ❖ Laboratório de CEL – a coesão.
- ❖ Oficina de escrita.

**Plano da Aula**

Ao iniciar a aula, a professora cumprimentará os alunos. Depois de estarem distribuídos pelos lugares previamente destinados, a docente verificará se todos estão presentes e se realizaram o trabalho de casa. Desta forma, a aula terá início com a correção destes mesmos exercícios sendo para o efeito pedida a colaboração dos alunos. O trabalho será corrigido no quadro para que todos os discentes possam registar a informação de forma adequada no caderno diário **(Anexo I) (12 minutos)**.

Considerando que no decorrer da lição estudaremos a carta, outro tipo de texto autobiográfico, como motivação inicial os discentes escutaram a canção “Postal dos Correios”, do grupo musical Rio Grande **(Anexo II)**. De seguida, estabelecer-se-á um diálogo com os mesmos para que a docente possa saber se os alunos identificaram o tipo de texto de que se trata **(5 minutos)**.

De seguida, e para que os alunos mobilizem conhecimentos adquiridos anteriormente, ser-lhes-á pedido que leiam uma imagem que será projetada no quadro, a qual pertenceu a uma campanha publicitária do serviço de correios da Austrália. Além do mais, será analisado o *slogan* que a acompanha **(Anexo III) (5 minutos)**. Este exercício servirá também para introduzir um pequeno diálogo com os alunos em que estes terão de dar a conhecer a sua opinião acerca da escrita de cartas **(5 minutos)**.

Concluído o exercício mencionado acima, distribuir-se-á aos discentes uma ficha onde consta uma carta de tipo informal, a qual nos dá a conhecer as novidades que uma mãe

conta ao seu filho. Apesar do seu carácter cómico, neste texto epistolar estão expressas todas as características que serão analisadas no decorrer da lição. Após a sua leitura e análise **(3 minutos) (Anexo IV)**, serão estudadas as características mencionadas anteriormente, não só as que são referentes à carta de tipo informal, mas também as que pertencem às cartas de tipo formal. Para o efeito, será lido o texto da página 129 do manual **(Anexo V)**, o qual será acompanhado pela escrita das funções que a carta desempenha e por uma apresentação de um powerpoint onde consta a mancha gráfica de cada uma destas cartas. **(Anexo VI) (15 minutos)**.

Seguidamente, serão introduzidos os conteúdos gramaticais coesão e coerência, sendo que na presente aula apenas será estudada com profundidade a coesão. Para o efeito, será distribuída aos discentes uma ficha informativa, que será lida e analisada, onde se encontra explícito este conteúdo **(Anexo VII) (15 minutos)**. Para que esta matéria seja mais facilmente assimilada, os discentes terão de verificar se a carta analisada anteriormente concretiza os diferentes mecanismos de coesão gramatical **(10 minutos)**.

De modo a finalizar a aula, os alunos terão de resolver uma oficina de escrita. Considerando a matéria que foi abordada ao longo da lição, o que se pretende é que cada discente escreva uma carta cujo destinatário seja um elemento peculiar, como por exemplo, uma carta dirigida aos pulmões ou a um lápis. Para o efeito, os alunos terão à disposição uma ficha onde consta a mancha gráfica da carta informal que terão que escrever **(Anexo IX)**. Depois de concluído, será pedido a alguns discentes que apresentem as cartas que escreveram. **(15 minutos)**.

#### **Síntese da lição:**

- ❖ Desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral e de compreensão e expressão escrita.
- ❖ Aquisição de conhecimentos sobre o tipo de texto autobiográfico de cariz epistolar.
- ❖ Adquisição e consolidação de conhecimentos acerca de conteúdos gramaticais – a coesão.

## Anexo I

### Realidade duríssima

Realidade também, e das duríssimas, foi aquele trambolhão que dei na Avenida Casal Ribeiro, ali ao lado da Rua Fernão Lopes, em dias que deveriam ser propícios tanto à caridade humana como à benevolência celestial, pois era por ocasião do Santo António, defensor das causas justas e protetor por excelência dos olvidados, onde quer que se encontrem. A não ser (hipótese a considerar) que a bruta queda tenha sido consequência de uma mesquinha vingança da santa personagem quando percebeu que o tostãozinho que eu andava a pedir aos transeuntes se destinava à compra de rebuçados e subsequente satisfação do pecado da gula, e não ao culto do altazinho armado à entrada da porta do prédio, chamariz para as boas almas, piedosas ou laicas. Foi o lamentável caso de que andava eu, em competição com colegas da vizinhança, a entoar a ladainha de sempre: “Um tostãozinho para o Santo António, um tostãozinho para o Santo António”, quando vejo passar no outro lado da Avenida Casal Ribeiro um senhor de avançada idade, trajado de escuro, de chapéu e

bengala, como não era raro encontrar-se pelas ruas de Lisboa naqueles primitivos tempos. Vê-lo e largar a correr para me antecipar a uma ofensiva dos concorrentes que andavam na mesma saíra, foi obra de um santiámen. A avenida estava em obras, o pavimento tinha sido levantado (creio que andavam a substituir por alcatrão as velhas pedras irregulares de basalto), e o que havia no chão era uma brita grossa capaz de esfolar um crocodilo. Aí tropecei, aí caí, aí deitei abaixo um joelho, e quando por fim consegui levantar-me, já com o sangue a escorrer-me pela perna abaixo, o senhor de idade olhou para mim, fez cara de fingida pena e continuou o seu passeio (...). A chorar por causa das dores no joelho, mas também por causa da humilhação que tinha sido ir cair aos pés de uma pessoa que não havia feito o menor gesto para me ajudar a levantar, lá me arrastei até casa, onde minha mãe me curou com a inevitável tintura de iodo e uma ligadura apertadíssima que durante uns dias me deixou sem serventia as dobradiças do joelho.

SARAMAGO, José, 2006. *As Pequenas Memórias*. Lisboa: Caminho

#### Proposta de correção:

**Identificação com a consciência do “eu”** – Trata-se de um acontecimento que ficou guardado na memória do “eu”, dado pelo deíctico espacial “aquele” que marca a distância entre o tempo da história e do tempo da escrita.

**Escreve sobre si próprio** – dado pelo deíctico pessoal “dei”, como pode ser constatado na frase “(...) aquele trambolhão que dei (l.2) (...)”.

**Recordação de acontecimentos e experiências vividas** – O “eu” recorda uma queda que deu diante de alguém que era detentor de um alto cargo na sociedade (ll. 1 e 2).

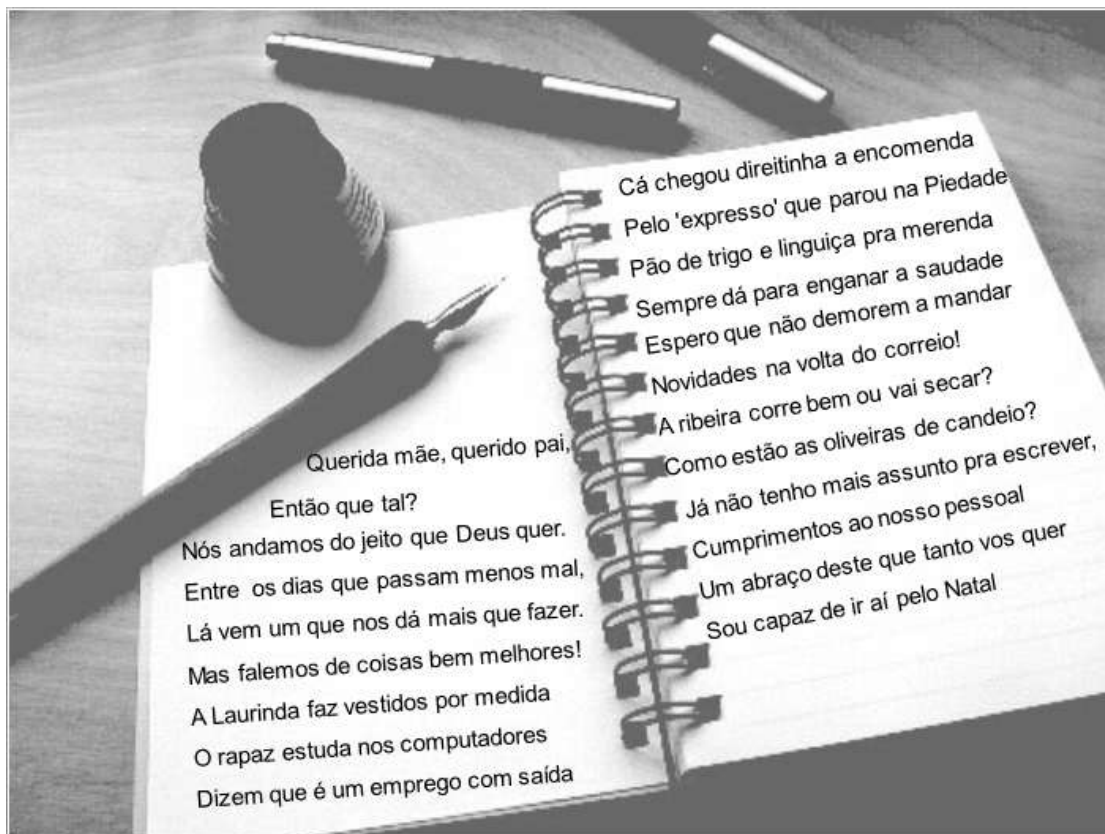
**Relato de emoções e sentimentos** – O “eu” revela desagrado em relação ao senhor que descreve (ll.38 a 40), para além de um sentimento de tristeza e humilhação (ll. 36-38).

**Fundo histórico e social (peso da exterioridade)** - Revela a sua relação com o meio e as outras pessoas para além dos condicionalismos que afetaram a sua infância.

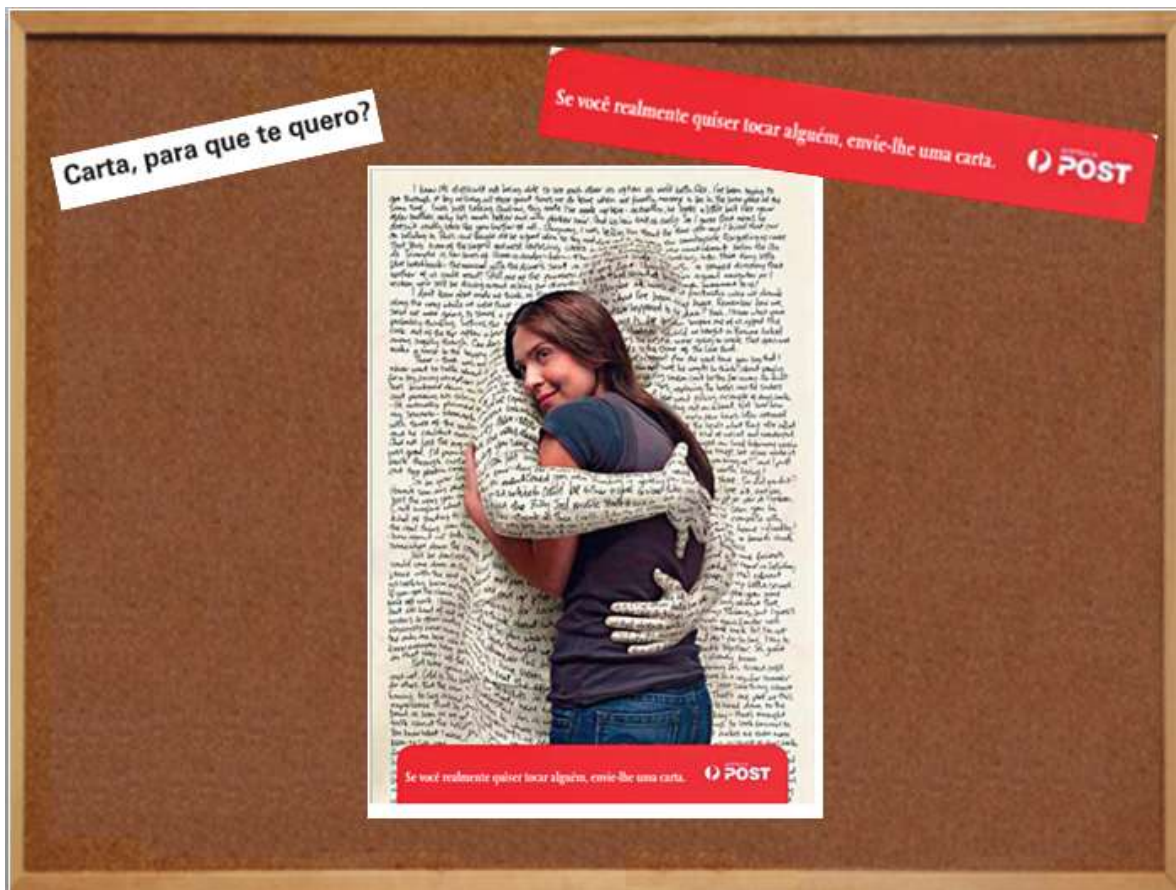
**Relevância do acontecimento** – É um acontecimento significativo para o “eu” dado que não o conseguiu apagar da sua memória.

## Anexo II

### Letra da música “Postal dos Correios”, Rio Grande



Anexo III



## **Anexo IV**

Lisboa, 20 de junho de 2012

Querido filho:

Antes de mais, escrevo-te estas linhas para que saibas que a mãe está viva. Vou escrever bem devagar pois sei que não consegues ler depressa. Caso estejas sem tempo de escrever à mãe, manda uma carta a dizer que quando estiveres mais tranquilo vais mandar notícias.

Se viesses hoje a casa, possivelmente não a irias reconhecer. Temos agora uma máquina de lavar roupa. Mas não trabalha muito bem. Na semana passada pus lá todas as tuas camisas, tanto as escuras como as coloridas e, quando as tirei, estavam todas com cores diferentes. O mais provável é que esta marca não seja das melhores.

A tua irmã Maria está grávida, no entanto, ainda não sabemos se vai ser menino ou menina. Assim, não te podemos dizer se vais ser tio ou tia.

O teu pai arranjou um bom emprego. Tem 2300 homens abaixo dele. É o responsável pelo corte da relva do cemitério.

Nunca mais vi o teu tio Venâncio, aquele que morreu no ano passado. Lembras-te do tio Joaquim? Então, afogou-se no mês passado num depósito de vinho. Oito compadres dele tentaram salvá-lo, mas o tio lutou bravamente contra eles. O corpo foi cremado há duas semanas. Demoraram oito dias a apagar o incêndio.

Os engarrafadores de sumo daqui tiveram uma grande ideia: colocaram uma indicação na tampinha em que diz "abra por aqui". Facilitou-nos muito a vida. Espero que os daí façam a mesma coisa. Caso seja difícil para ti, a mãe manda-te algumas garrafas.

O teu irmão João continua o mesmo de sempre. Na semana passada fechou o carro com as chaves lá dentro. Não imaginas o tempo que perdeu para ir a casa buscar a cópia da chave, para que todos pudéssemos sair de dentro do automóvel. Estava um calor de rachar. Por falar em calor, o tempo aqui está muito estranho. Esta semana só choveu duas vezes. Na primeira vez choveu durante 3 dias. Na segunda vez choveu durante 4 dias.

Mando-te esta carta através do Gabriel, que vai amanhã para aí. A propósito, será que podes ir busca-lo ao aeroporto?

Lembrei-me de uma coisa importante. Vais ter um grande problema caso queiras escrever uma carta à mãe. A mãe não sabe o endereço desta casa nova. A última família que morou aqui levou a placa com o nome da rua e o número da casa para não ter de mudar de endereço.

Se encontrares a Teresa, dá-lhe um beijinho meu. Caso não encontres, não lhe digas nada.


Adeus.

A tua mãe que te ama,

Fátima Manuela dos Santos

P.S.: Ia mandar-te 20€, mas fica para outra vez. Já fechei o envelope!

## Anexo V



### CARTA

É uma conversa por escrito, dirigida a uma pessoa ausente – assim se define tradicionalmente a carta. A simplicidade da definição não corresponde, porém, à dificuldade em escrever cartas. Trata-se de um meio de comunicação muito antigo que tem visto o seu espaço ser conquistado, no mundo moderno, por meios mais rápidos como o telefone, a rádio, o fax, o *e-mail* e, em muitas das suas velhas funções, pelo próprio jornal. Contudo, a sua actualidade mantém-se tal como as suas características: economia, personalização, substituto do diálogo.

**■ Estilo**

O estilo da carta deve manifestar a maneira de ser de quem a escreve e de quem a lê. Este cuidado em ser natural e adaptar-se ao receptor é uma das exigências da carta, juntamente com a clareza, a expressividade e a síntese.

**■ Tipos**

As cartas dividem-se em privadas, comerciais, administrativas, oficiais, técnicas e profissionais. As primeiras destinam-se a familiares e amigos e têm como qualidades principais: a correcção gramatical e a delicadeza, que a familiaridade e a intimidade não dispensam, a ordem e a boa apresentação, isto é, sem rasuras nem emendas, em papel normalizado, sendo de preferência manuscritas. A frase deve ser simples, eliminando as dificuldades de construção e indo por partes, ao fazer corresponder a uma frase poucas ideias.

As restantes constituem um documento escrito importante (...). São caracterizadas pelo sentimento do útil e devem permitir uma comunicação eficaz. (...)

**■ Partes – sua disposição**

1. **Cabeçalho** (nas não privadas) – contém o nome da empresa, o endereço, o número de telefone e outros contactos.
2. **A data** – coloca-se ao alto, à direita ou à esquerda nas cartas não privadas e à esquerda nas privadas. Nestas, pode aparecer também no fim, à esquerda da assinatura, como forma de respeito e consideração.
3. **O endereço ou direcção** – aparece, em geral, no envelope ou sobrescrito ou, nas não privadas, na folha da carta, quando se usa um envelope com janela. (...)
4. **Saudação ou fórmula de tratamento** – escreve-se à esquerda, alinhada com a primeira palavra da carta. A sua escolha deve ser criteriosa não só porque há normas rigorosas, particularmente nas cartas não privadas, como porque o nosso interlocutor pode não se rever na forma de tratamento por nós usada (...).

**P.S.** – O *post scriptum* é um aditamento que se faz à carta, depois da assinatura, com o qual se introduz algo que se esqueceu. É admissível apenas nas cartas privadas ou de pessoas que nos são próximas.

IIEI, José Esteves, 1995, *Curso de Redacção II* – O Texto. Porto: Porto Editora (texto adaptado)

## Anexo VI



## Anexo VII

**Coesão** – conjunto de mecanismos gramaticais que permitem as ligações dentro das frases, entre as frases e entre os parágrafos.

**Coesão frásica**

Unidade de diferentes elementos da frase.

- **Ordem sintática das palavras (SVO** – sujeito, verbo e complementos)

Ex.: A Susana deu-me um livro.

- **Concordância em gênero e em número**

Ex.: “(...) E percebi que os sorrisos servem para uma data de coisas”.

- **Princípio da regência**

Ex.: Naquela situação decidiu abdicar do cargo.



**Coesão interfrásica**

Mecanismo que articula frases simples e frases complexas dentro de um parágrafo.

- **Coordenação**

Ex.: Ontem, a Lúcia ofereceu-me um livro, o João um caderno. (coord. assindética)

Li um artigo, mas não me agradou particularmente. (coord. sindética)

- **Subordinação**

Ex.: Quando cheguei, já a loja tinha fechado.

- **Conectores/articuladores do discurso**

Ex.: Hoje fui às aulas, no entanto, sentia-me doente.



**Coesão temporal**

Sequencialização dos enunciados de acordo com uma lógica temporal.

- **Palavras/expressões que indicam uma sequência**

Ex.: Em primeiro lugar, faço o plano do texto; depois, redijo-o; por fim, procedo à sua correção.

- **Advérbios/expressões que apontam para a localização temporal**

Ex.: Antes as crianças brincavam na rua. Atualmente, ficam em casa a jogar computador.

- **Correlação dos tempos verbais**

### Coesão referencial

Recurso a elementos que se relacionam com a situação de produção do discurso.

#### • Deíticos

Ex.: Hoje vou estudar aqui.

Recurso a elementos que retomam o discurso anterior

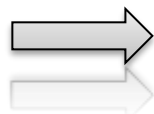
#### • Anáfora

Ex.: A Sílvia convidou-me para jantar, acho que vou aceitar o convite dela.

Recurso a elementos que retomam o discurso posterior

#### • Catáfora

Ex.: Não vou jantar com ela, a Sílvia não é nada simpática.



### Coesão lexical

Relação entre palavras e expressões que remetem para um mesmo referente

#### • Repetição

Ex.: A criança é a força do futuro. A criança é a esperança.

#### • Sinonímia

Ex.: Adoro este odor. Faz-me lembrar o cheiro do mar.

#### • Antonímia

Ex.: Ao ver a caixa cheia, desejou que estivesse vazia.

#### • Hiperonímia/hiponímia

Ex.: Foram vários os conteúdos estudados: o diário, a memória e a carta.

#### • Holonímia/meronímia

Ex.: Adoro o campo, principalmente os jardins floridos e o cheiro a flores.



Como é perceptível, na aula acima exposta estudámos a carta, um conteúdo pertencente à terceira sequência didática. Considerando que o manual não possuía nenhuma atividade de motivação inicial, fundamental para despertar a atenção dos alunos para os conteúdos que seriam estudados, iniciámos a lição com a audição da canção “Postal dos Correios”, do grupo musical Rio Grande, que permitiu que os alunos identificassem o tipo de texto que seria estudado no decorrer da aula. Esta atividade agradou bastante aos discentes pois, para além de conhecerem a canção e de se mostrarem bastante divertidos aquando da audição da mesma, mostraram-se empenhados em abordar este conteúdo. Seguidamente, e para que desenvolvessem a oralidade ao mesmo tempo que mobilizavam outros conteúdos, foi projetada uma imagem de uma campanha publicitária dos serviços de correios Australiano, a qual foi analisada pelos alunos assim como o *slogan* do qual se fazia acompanhar. Além do mais, os discentes também foram convidados a expressar a sua opinião acerca do ato de escrever cartas, visto que é uma prática que caiu em desuso na sociedade atual. De facto, os alunos mostraram-se bastante participativos e foi muito interessante escutar as suas opiniões. Concluído o exercício de expressão oral, distribui-se aos alunos uma carta de tipo formal. Apesar de existirem textos interessantes no manual, consideramos que seria mais atrativo para os discentes se lessem uma carta com carácter cómico. Verificou-se que o texto por nós escolhido agradou bastante aos alunos pois, quando foram convidados a ler em voz alta, todos se mostraram interessados em participar. Assim sendo, concluída a sua análise, foram estudadas as características deste tipo de textos recorrendo para o efeito não só à leitura de um texto informativo, presente na página 129 do manual, mas também à projeção de um *powerpoint* onde constavam as características deste tipo de textos e a respetiva mancha gráfica tanto da carta formal como informal. De facto, fomos confrontados com a necessidade de utilizar este recurso informático para abordar não só as características da carta, tanto formal como informal, pois o manual não possuía qualquer informação acerca deste assunto e, considerado o tema que estávamos a lecionar, revelou-se fundamental abordar este assunto. Depois de comprovar que os discentes tinham adquirido os conhecimentos apresentados anteriormente, introduzimos, através de uma ficha informativa, o conteúdo gramatical *coesão*. Em relação a este momento, verificamos que os alunos não apresentaram quaisquer dúvidas pois constava de um conteúdo que já tinha sido lecionado em aulas anteriores. Para terminar a aula, os alunos elaboraram um texto expositivo no qual teriam de demonstrar uma aquisição completa dos conteúdos lecionados na presente aula. Apesar de o manual *Expressões* possuir diversos exercícios em que os alunos desenvolveriam a competência escrita, consideramos que a atividade proposta seria muito mais interessante e dinâmica. Na realidade, esta atividade revelou-se um sucesso pois todos os alunos construíram textos bem elaborados a nível formal e muito criativos.

Mediante o que foi explicitado até ao momento, verifica-se que o manual tem assumido uma posição de destaque, característica que lhe faculta a facilidade de regular a prática educativa, tanto no que se refere aos alunos como no que diz respeito aos docentes. No entanto, e como já foi referenciado, é papel do professor criar as condições necessárias

para que os seus discentes adquiram todos os conteúdos necessários para que se transformem em cidadãos social e linguisticamente competentes. Assim sendo, verifica-se a necessidade do mesmo elaborar os seus materiais, ainda que em consonância com o manual e outros recursos, para que a prática pedagógica se desenvolva num ambiente satisfatório e criativo tanto para docentes como para alunos.

## Capítulo II

### 2. O Papel da Gramática na Aula de Espanhol do 8º ano

“La gramática (...) nos hace ver el maravilloso artificio de la lengua, enseñándonos de qué partes consta, sus nombres, definiciones, y oficios, y como se juntan y enlazan para formar el texido de la oración” (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010:XL1)

Se é certo que o conhecimento explícito da língua é fundamental para um bom domínio da língua materna, não é menos verdade que a gramática desempenha um papel de extrema importância no que concerne ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De facto, é o seu domínio que permite uma verdadeira interação linguística, como poderá ser constatado nos parágrafos que se seguem.

No entanto, e antes de iniciarmos as nossas considerações em torno da importância que a competência acima referida assume no que à aula de espanhol língua estrangeira diz respeito, é fundamental refletir, ainda que sucintamente, acerca do papel que a língua assume neste contexto dado que constitui um dos objetos privilegiados no processo de comunicação, como é facilmente perceptível. Objetivamente, e de acordo com Silva & Osório (2008:13), a língua surge “como um sistema organizado de signos e que serve de instrumento de comunicação aos indivíduos integrados numa determinada comunidade”, ou seja, é o instrumento que permite e facilita as comunicações e as interações entre dois ou mais indivíduos. Assim sendo, e considerando que a aula de língua estrangeira é pautada por interações verbais entre professor-alunos, verifica-se que neste contexto a língua constituiu não só um instrumento de comunicação mas também um recurso pedagógico visto que “os alunos falam a língua falando acerca dela” (Vieira, 1993:34), aspeto fundamental para que os discentes utilizem e dominem a língua objeto de estudo pois, como sugere Lan (2004:69) é através dela que “podemos expresar el pensamiento y los sentimientos, también transmitimos nuestro saber a las generaciones siguientes. En una palabra, es el instrumento más adecuado para expresarnos, para comunicarnos con los demás y para relacionarnos con otras culturas”.

Porém, para que possa ser manejada a fim de os conduzir a um ato de comunicação pleno de sucesso é fundamental que o docente possibilite aos seus alunos um contato com outros aspetos que dela fazem parte e que são distintos entre todas as línguas, a título de exemplo, sons, fonemas, léxico e, claro está, alguns aspetos gramaticais que em muito contribuem para que comuniquem com eficácia e que os enunciados por eles proferidos sejam coesos e coerentes. De facto, as estruturas acima mencionadas contribuem de forma positiva

para que os alunos adquiram com eficácia um idioma diferente, sendo para este efeito fundamental que estejam interligadas com a competência gramatical.

Definida pela *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) como a ciência que estuda a organização das palavras, as formas como se interligam e os significados que resultam desse cruzamento, sempre se considerou a gramática como o grande pilar de estudo no que respeita ao domínio das línguas estrangeiras. De facto, esta é uma competência inerente a cada língua e a cada falante, seja ele nativo ou estrangeiro, pois valoriza não só o próprio instrumento de interação linguística como a situação de comunicação que a partir daí se cria. Assim sendo, é-nos possível afirmar que numa aula de língua estrangeira é fundamental dotar os discentes dos conhecimentos gramaticais fundamentais para um bom domínio, ou seja, para um maior controlo da língua que se propuseram estudar pois, como refere Martín (2008:29), “para aprender con precisión una lengua extranjera es necesario aprender gramática”.

De um modo concreto, e como tem sido atestado por vários estudos, os lusofalantes são o povo que mais apetências demonstra para a aquisição de novos idiomas, neste caso concreto a língua espanhola, podendo esta situação estar relacionada com a proximidade geográfica entre os dois países. De facto, e referindo-nos no presente momento ao contexto escolar, durante a nossa prática letiva enquanto docentes estagiários a uma turma de 8º ano de espanhol, confirmámos o que foi mencionado anteriormente: apesar de se encontrarem num nível inicial de estudos de língua espanhola, todos os alunos demonstraram possuir conhecimentos abrangentes acerca da comunicação nesta língua, no entanto, e por serem explícitas algumas falhas a nível gramatical, não possuíam um domínio adequado da mesma. Verifica-se esta situação dado que os alunos portugueses, baseados na aparente facilidade da língua espanhola por se assemelhar ao português, interiorizam alguns erros a nível gramatical o que lhes dificulta uma comunicação oral correta. Assim sendo, e como refere Ellis (1985)<sup>17</sup>, figura-se necessário abordar conteúdos gramaticais na aula de espanhol língua estrangeira para que seja possível transformar os conhecimentos explícitos, ou seja, aqueles que os discentes adquiriram em meio escolar e que possuem acerca desta língua, em conhecimentos implícitos, que os alunos possuem inconscientemente, de modo a que atuem com correção e clareza nas várias situações comunicativas em que sejam inseridos, sendo esta opinião partilhada também por Martín (2010:62) pois este autor afirma que “el estudiante de ELE necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir el conocimiento explícito en implícito”. Na realidade, para que se possa alcançar este objetivo constitui um fator fundamental o facto de os alunos se mostrarem empenhados e interessados em adquirir conhecimentos a nível gramatical,

---

<sup>17</sup> Gutiérrez, A. (1994). *La enseñanza de la gramática, (V): Actas IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0087.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf), consultado a 18 de maio de 2013.

situação que nem sempre se verifica pois são várias as formas que os mesmos possuem para interpretar a gramática, como afirma Martín (2008:30):

“El estudiante de español como lengua extranjera se enfrenta al estudio de la gramática desde tres posturas diferentes: los hay que maldicen la gramática y la elevan al rango de “infernial”; otros la santifican y le otorgan una importancia divina en la adquisición de la lengua; y por último nos encontramos con la postura práctica, la de aquellos que valorizan su justa medida y la utilizan como una herramienta más de comunicación.”

Todavia, e apesar das diferentes abordagens que estão associadas à gramática, constata-se que os estudantes de espanhol como língua estrangeira possuem como único objetivo o domínio efetivo da língua objeto de estudo para que, assim, alcancem a competência comunicativa que lhes faculta a possibilidade de compreender diferentes enunciados e atuar em diferentes contextos, neste caso concreto, quando inseridos em situações reais de comunicação. Deste modo, para que se alcance uma efetiva proficiência acerca da língua em estudo é fundamental possuir conhecimentos da gramática que lhe está implícita para, assim, lhes facultar um bom domínio da mesma de forma a prevenir incorreções e incompreensões linguísticas.

Considerando que a competência comunicativa diz respeito à habilidade que cada um constrói para manipular a língua com vista à sua utilização de forma flexível, adaptável e explícita em todos os domínios, torna-se evidente a necessidade de cada discente ser instruído a nível gramatical pois é esta competência que lhes fornece a capacidade de, por um lado, compreender e expressar significados e, por outro, compreender e expressar frases e orações corretamente. A nível de sala de aula, é fundamental que o docente apresente esta competência não de forma isolada mas sim como uma competência transversal às situações comunicativas que sejam de facto importantes para os alunos e que representem os objetivos que pretende desenvolver junto do seu público-alvo. De facto, é facilmente perceptível a função que a gramática desempenha no seio da competência comunicativa pois verifica-se a sua existência em todos os planos da linguagem: constata-se a sua importância a nível fonológico pois os discentes têm de compreender as regras gramaticais e fonológicas - entoação, regras ortográficas, acentuação, pontuação - de cada língua para que sejam facilmente entendidos; é também importante a nível morfológico pois está presente em todas as formas escritas; destaca-se a sua presença a nível sintático na medida em que ajuda cada aluno a ordenar corretamente as palavras nas frases, sendo esta dimensão bastante importante para uma boa comunicação oral e escrita; e, por fim, comprova-se a sua importância a nível semântico pois, antes de produzirem oralmente qualquer discurso, as palavras e as orações têm de ser ordenadas na mente de cada um para que os atos de linguagem produzidos pelos discentes sejam coesos, coerentes e corretos.

Mediante o que até este ponto foi explicitado, é-nos possível afirmar que a competência gramatical é um recurso fundamental e imprescindível no processo de aquisição de uma língua estrangeira pois, sem o conhecimento das estruturas gramaticais que fazem parte da língua, é impossível falar com correção, tal como afirma Torrego (1994:80) “sin

competencia gramatical, el aprendizaje de español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial”. Verifica-se, então, que é extremamente importante que esteja presente em contexto de sala de aula na medida em que se trata de um recurso essencial para dotar os discentes de uma incontestável capacidade comunicativa. De facto, se o aluno possuir conhecimentos gramaticais abrangentes e se for capaz de manejar a língua com fluidez e correção<sup>18</sup>, evitará algumas situações menos agradáveis que possam surgir aquando da planificação de textos na língua objeto de estudo.

Por tudo o que foi explicitado até ao momento, e estando já comprovada a importância que a gramática assume no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é-nos possível concluir que esta serve de fio condutor para que os alunos alcancem uma verdadeira competência comunicativa. Constata-se, então, a necessidade de ensinar gramática não com a finalidade dos alunos a adquirirem como uma competência isolada, mas sim para que a utilizem nos vários contextos comunicativos de forma a transformarem-se em cidadãos linguisticamente competentes.

## 2.1. O que nos dizem os programas

Considerando o que anteriormente foi referido, não restam quaisquer dúvidas acerca do importante papel que a gramática desempenha no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na medida em que se trata da competência que faculta aos discentes a capacidade de domínio e de comunicação numa determinada língua. Não obstante, para além da competência comunicativa, o aluno ao contactar com uma língua diferente da sua está a contribuir também para o desenvolvimento da sua competência sociocultural pois, como refere o *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico* (1997:5), esta proporciona um “desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação”. Na realidade, o facto de o aluno estabelecer um contato com outras culturas contribui para que se mostre mais disponível para as diferenças existentes entre as diferentes nações, suscitando-lhe não só um maior sentimento de respeito e de consideração face às distintas formas de pensar e agir que não fazem parte da sociedade à qual pertence, mas também um maior interesse acerca da realidade de outras culturas, oferecendo-lhe deste modo, e de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002:133), a oportunidade de “desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas”.

---

<sup>18</sup> Estas são duas dimensões importantíssimas para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pois, se para comunicarmos com fluidez não necessitamos de muitos conhecimentos gramaticais, dado que nos conseguimos fazer entender se cometermos alguns erros de gramática, para que o possamos fazer com correção é imprescindível um bom domínio a nível gramatical.

Tal como vimos nas linhas que antecedem esta parte, a abordagem gramatical no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola constitui um meio para que os discentes alcancem uma efetiva competência comunicativa. Esta dimensão é também atestada pelo *Programa* acima referido na medida em que se encontra explícito ao longo das suas páginas a intenção de seguir uma abordagem comunicativa. Assim sendo, e de modo a trabalhar esta competência, o *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico* distribuiu os conteúdos a serem trabalhados na aula de espanhol língua estrangeira nos domínios da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, aspetos socioculturais e reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, sendo que a gramática se encontra explicitada no último domínio referido. Concretamente, e no que se refere aos conteúdos que serão motivo de abordagem, verifica-se que, por um lado, pretende não só trazer à luz dos conhecimentos dos discentes a importância das formas da língua, dado que constituem um meio para a utilizar com eficácia, como também as estratégias necessárias para que alcancem um nível fluido e eficaz da língua, visando, por outro lado, proporcionar-lhes o estudo dos vários componentes da mesma e o seu funcionamento em relação ao modo discursivo, ou seja, abrange conteúdos morfossintáticos e léxico-semânticos.

Mediante o exposto, e considerando que ao longo da nossa exposição nos propomos a abordar os conteúdos gramaticais estabelecidos para o 8º ano do ensino básico, é-nos possível verificar que os parâmetros de estudo definidos para este ciclo de estudos visam dotar os discentes de uma autêntica capacidade comunicativa. Tal facto poderá ser comprovado nos parágrafos que se seguem e onde se encontram explícitos os conteúdos gramaticais alvo de abordagem no *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*.

Assim sendo, e analisando o *Programa* anteriormente referido, podemos comprovar que se propõe a analisar conteúdos sintáticos sendo que, em primeira instância, foca o seu estudo nos conteúdos gramaticais relacionados com o *nome*. De um modo objetivo, propõe o estudo das “regras gerais de mudança de género e de número”, da “concordância”, para além dos nomes “femininos e dos plurais irregulares relativos ao léxico introduzido” ao longo deste ciclo.

O *Programa* em questão propõe-se igualmente a estudar o *adjetivo* ao nível das “regras gerais de mudança de género e de número”, da “concordância” e dos adjetivos “femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido”. Além do mais, aborda também o estudo da “gradação dos adjetivos” ao nível dos adjetivos “comparativos regulares”, “comparativos sintéticos”, da qual fazem parte noções como “mejor”, “peor” y “mayor”; e os adjetivos “superlativos absolutos”, que englobam estruturas como “muy + adjetivo” e terminações do género “-ísimo/a/os/as”. Ainda neste domínio, apresenta o estudo da “apócope de adjetivos de acordo com a sua posição”, a título de exemplo, “buen/buena” e “gran/grande”; para além da “substantivação com «el, la, los, las»”.

Por sua vez, e no que respeita ao *artigo*, alude ao estudo da “morfologia em concordância com o nome”, dos “artigos contraídos” e dos “casos mais frequentes de

presença/ausência de artigo”, verificando-se a sua ausência junto de “antropónimos e topónimos”, “tratamentos” e “meses do ano”, a sua presença quando acompanham as “horas” e as “partes do corpo”, observando-se também a sua alternância em casos como “es lunes/los lunes” e “Señor Suárez/el señor Suárez”. Por outro lado, propõe também o seu estudo em relação ao “alargamento de casos de presença/ausência do artigo” em casos como, por exemplo, “son las seis/va a classe de seis a siete” e “sabe matemáticas/las matemáticas son fáciles”; para além da “função deítica do artigo”, em frases como “el de la camisa blanca”; e da “substantivação com «el, la, los, las»”.

No que concerne ao estudo dos *indefinidos*, constata-se que o *Programa* propõe o estudo dos “usos e sintaxe do indefinido «un/una/ unos/ unas»”, para além dos “usos e sintaxe de algún/o/ os/ a/ as, ningún /o /a, alguien/nadie, algo/nada e mucho, poco, bastante, demasiado, todo”.

Por sua vez, o referido *Programa* propõe também o estudo dos *possessivos*, concretamente ao nível dos “usos e formas dos adjetivos possessivos”, dos “usos e formas dos pronomes possessivos”, de outras formas de indicar posse como “el + N + de + determinante”, “el de...” entre outros. Além do mais, pretende também estudar a “substantivação”, por exemplo, “el mío, la mía, los míos, las mías”.

Outros dos conteúdos que pretende estudar são os *demonstrativos* ao nível dos seus “usos, formas e sintaxe”, para além de algumas “formas neutras em frases com partículas interrogativas”.

Para além dos conteúdos já referidos, o Programa já mencionado também visa o estudo dos *numerais*, orientando a sua atenção para os “tipos” e a “concordância e apócope dos cardinais e ordinais”, algumas “irregularidades” como “quinientos, setecientos, cien, ciento, millones de..”, entre outros, e os vários “pesos e medidas”.

No que concerne aos *interrogativos*, outros dos conteúdos sobre o qual se debruça o *Programa de Espanhol para o 3º ciclo*, pretende que sejam analisados ao nível das “formas, usos e sintaxe dos interrogativos «qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, donde, cual»”, dos “usos preposicionais mais comuns”, por exemplo, “por dónde, de dónde, por qué”, e da junção dos “interrogativos com outras preposições exigidas pelos verbos”.

Além dos conteúdos mencionados, o *Programa* também contempla os *pronomes pessoais*, propondo o seu estudo ao nível das “formas”, dos “casos de presença/ausência”, de “colocação” e as “formas de tratamento tú/usted”. Por outro lado, recomenda também o estudo dos “pronomes átonos regidos por complemento direto” e “indireto” ao nível das “formas”, da “colocação com verbos em forma pessoal e com imperativo negativo” e da “colocação com perífrase”. Além do mais, no campo dos “pronomes átonos regidos por complemento direto”, propõe o estudo da “colocação” dos pronomes pessoais “com imperativo afirmativo e verbos em forma não-pessoal”, ao passo que nos “pronomes átonos regidos por complemento indireto” apenas pretende abordar a “colocação” dos pronomes pessoais “com imperativo afirmativo”. Por sua vez, e ainda neste domínio, propõe o estudo

das “formas tónicas dos pronomes pessoais”, da “combinação das formas átonas de complemento direto e indireto” e dos “pronomes reflexos e recíprocos”.

Outro conteúdo que surge explicitado no *Programa de Espanhol para o 3º ciclo* é o *verbo*. Para o seu estudo, o documento oficial acima referenciado pretende que os alunos do 8º ano sejam instruídos acerca do presente do indicativo, nomeadamente no que concerne aos “verbos regulares” e aos “verbos irregulares mais comuns”, ou seja, aquelas que apresentam “irregularidade vocálica” como “e>i, e>ie, o>ue, u>eu”, e “irregularidade consonântica” como “c>g, c>zc, n>ng, l>lg”, para além de “outras irregularidades” como “ser, estar, ir, oír, decir, saber, traer, tener, haber”. Por outro lado, também propõe o estudo de outros tempos e modos verbais, como o “pretérito indefinido dos verbos mais frequentes, em contraste com o pretérito perfecto de indicativo, acompanhados dos respetivos marcadores temporais”, para além dos verbos regulares e irregulares do “pretérito indefinido”, “pretérito perfecto de indicativo”, “pretérito imperfeito de indicativo”, “futuro imperfecto de indicativo”, “condicional simple” e do “presente de subjuntivo”. Do mesmo modo, pretende que os discentes adquiram conhecimentos acerca dos “gerúndios regulares e irregulares”, dos “particípios regulares e irregulares” e do “imperativo afirmativo e negativo”. Além do mais, incide também a sua abordagem na “perífrase”, não só “de infinitivo” onde se destacam as “incoativas”, por exemplo, “ir a”, e “de obrigação” como “tener que”, “hay que” e “deber”; como também de “gerúndio”, tais como “estar + gerúndio” e “llevar + gerúndio”. Por outro lado, propõe também o estudo dos “usos dos verbos ser e estar”, do “contraste hacer/estar” e “haber/tener”, e da “sintaxe dos verbos gustar, preocupar e molestar”.

Para além de todos os conteúdos por nós explicitados, o *Programa* estabelece ainda o estudo das *orações*, tanto simples como compostas. No que concerne às *orações simples*, propõe o estudo das “concordâncias básicas”, tais como, “sujeito + verbo”, “sujeito + atributo” e “determinante + nome + adjetivo”. Além do mais, também propõe o estudo das orações “declarativas afirmativas e negativas”, “interrogativas parciais e totais” e “indiretas”, “exclamativas”, onde se inclui o estudo dos “usos das interjeições mais frequentes”, das orações “imperativas afirmativas e negativas” e da “ordenação canónica versus não canónica nas diversas modalidades”. Relativamente às *orações compostas*, estas encontram-se divididas em coordenadas e em subordinadas. No que concerne às *coordenadas*, verifica-se que se estabelece o estudo das orações “copulativas com y”, das “copulativas com “ni...ni,... y tampoco””, das orações “adversativas com pero” e das orações “explicativas”. Por sua vez, e no que às *orações compostas subordinadas* diz respeito, comprova-se que propõe o estudo das orações “subordinadas substantivas”, nomeadamente “quiero + infinitivo”, “creo que + indicativo” e o “discurso indireto com os verbos «decir que» e «preguntar si» no presente do indicativo”, e das orações “subordinadas adverbiais no indicativo (causais, condicionais, temporais, finais, modais, consecutivas e concessivas”.

São também motivo de abordagem os *marcadores temporais* e os *marcadores espaciais*. Concretamente, e no que respeita ao estudo dos *marcadores temporais*, o

*Programa* estabelece o estudo dos “marcadores de hábito e frequência”, dos “indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro”, da “expressão da hora, data, estação do ano” e dos “indicadores de anterioridade e de posterioridade em relação ao presente”. Relativamente aos *marcadores espaciais*, verifica-se a importância de estudar os “indicadores de localização espacial «aqui», «allí», «cerca», «encima», «al norte»”, os “indicadores de proximidade, afastamento, distância” e os “indicadores de delimitação especial «desde...hasta» e «de...a»”.

Verifica-se, também, que o *Programa de Espanhol para o 3º ciclo* estabelece o estudo dos *advérbios* destacando o “uso dos advérbios simples de quantidade, modo, afirmação e negação” e o “contraste «muy/mucho», «también/tampoco»”.

Por outro lado, estabelece também o estudo dos *conectores* ao nível dos “usos gerais das proposições e conjunções mais frequentes”, do “alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções comunicativas de cada ano”, neste caso concreto, as definidas para o 8º ano, e os “casos de regência de proposição mais frequentes”.

No que concerne à *fonética*, outros dos conteúdos estabelecidos pelo *Programa*, o estudo do mesmo deve fazer referência à “correspondência entre fonemas e letras em espanhol”, ao “reconhecimento e produção de fonemas vocálicos, semivocálicos e consonânticos”, aos “fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos suscetíveis de levantar problemas no falante de português”, principalmente no que respeita às “vogais «o, e» em posição átona” e às “consoantes «c, z, ch, j, g, b, v, r, s»”. Além do mais, também pretende que o estudo deste domínio se processe ao nível da “identificação da sílaba tónica de cada palavra”, das “palavras tónicas e átonas dentro da frase”, das “formas fortes e débeis das palavras auxiliares”, do “reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas” e da “entoação e sintaxe”, nomeadamente, a “identificação e produção dos padrões de entoação básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo).

Por fim, o último dos conteúdos que o *Programa* estabelece mantém estreitas relações com a *ortografia*, sendo que propõe o estudo das “regras ortográficas elementares”, das “regras de acentuação do espanhol” e dos “sinais de pontuação”.

Observando os conteúdos gramaticais referenciados acima, é-nos possível verificar que na planificação anual que nos foi dada a conhecer no início do ano letivo desenvolvida para o 8.º ano, a qual pode ser consultada em anexo<sup>19</sup>, constam todos os conteúdos mencionados anteriormente. Além do mais, facilmente comprovamos que todos estão orientados para dotar os discentes de uma eficaz capacidade comunicativa, facto que atesta, uma vez mais, que não constituem um recurso único mas sim um meio para que os alunos alcancem verdadeiramente esta competência. Assim sendo, é-nos possível afirmar que todas estas estruturas são fundamentais pois, para além de estarem adequadas ao nível de ensino em que os mesmos se encontram, revelam-se bastante úteis para situações reais de comunicação e, como afirma Licerias (1988), citado por Gutiérrez (1994), “cuanto más

---

<sup>19</sup> Cf. Anexo IV

representativa y rigurosa de la competencia del nativo sea, mejor será nuestra forma de utilizarla para la enseñanza a todos los niveles”.

Considerando que se trata do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, apesar do *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico* estabelecer todos os conteúdos gramaticais que devem ser abordados no 8.º ano, coloca-se uma questão fundamental: estarão os manuais de Espanhol, pertencentes a editoras portuguesas, orientados para a competência comunicativa que o referido *Programa* pretende desenvolver? Será este o facto que verificaremos no subcapítulo que se segue, através da análise dos conteúdos gramaticais presentes no manual adotado para o 8.º ano, ano letivo motivo das nossas reflexões.

## 2.2. O que nos dizem os manuais

Se, por um lado, se verifica que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está orientado para desenvolver nos discentes a capacidade de comunicação na língua objeto de estudo, por outro, constata-se que nem sempre se verificou esta situação pois durante muito tempo privilegiou-se o estudo da competência escrita em detrimento da oral. Assim sendo, e de acordo com as concepções atuais do ensino de Espanhol Língua Estrangeira, é necessário oferecer aos alunos as condições necessárias para que comuniquem corretamente e a utilizem em todas as suas dimensões, ou seja, tanto a nível académico, como social e profissional.

Mediante o exposto, e para que o objetivo acima descrito possa ser alcançado, existem atualmente inúmeros recursos e materiais que os docentes podem utilizar em contexto de sala de aula, no entanto, o manual escolar continua a ser a ferramenta de trabalho que mais importância possui no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo considerado por muitos autores o “material didático por excelência” (Vilaça, 2009:5), à semelhança do que sucede em relação à língua materna<sup>20</sup>. Definido como o recurso cujo objetivo é facilitar a aquisição de conhecimentos acerca de uma língua, o manual de língua estrangeira possui inúmeras faculdades, destacando-se o facto de representar os conteúdos definidos nos documentos programáticos, constituindo, assim, uma fonte de atividades que visam a prática e o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno (Cunningsworth, 1995:7).

Atentando no que acima foi explicitado, e considerando que da competência comunicativa também fazem parte as estruturas gramaticais da língua espanhola, propomo-nos, nas linhas que se seguem, a analisar de que forma o manual adotado para o 8.º ano ao

---

<sup>20</sup> Cf. Capítulo I.

qual lecionámos durante o período de estágio, intitulado *Español 2 - Nivel Elemental II*<sup>21</sup>, aborda os conteúdos gramaticais definidos pelo *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico* que em tanto contribuem para desenvolver a competência linguística dos alunos.

Antes de iniciarmos a nossa abordagem aos conteúdos gramaticais que o manual engloba, consideramos fundamental analisar, ainda que de forma sucinta, os elementos paratextuais que lhe assistem dada a sua relevância, não só porque se figuram essenciais para cativar o aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, mas também porque permitem a antevisão do percurso que seguirá ao longo das suas páginas. Objetivamente, e após uma observação atenta da capa do mesmo, verificamos que está presente a referência não só a D. Quixote e Sancho Pança, personagens míticas criadas pelo escritor espanhol Miguel de Cervantes, como também a um dos mais memoráveis episódios da obra *D. Quixote de La Mancha*: a luta desta personagem contra uns moinhos de vento. Constata-se, assim, que para além de pretender desenvolver nos discentes a consciência comunicativa, visa também proporcionar-lhes um contacto direto com alguns referentes culturais que fazem parte da história de Espanha. Por outro lado, ao intitular-se *Español 2 - Nivel Elemental*, o manual adotado remete claramente para o nível de ensino a que se destina, ou seja, os conteúdos abordados ao longo dos seus capítulos facultarão aos discentes as competências necessárias para que, no final do ano letivo, sejam portadores, de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002:25), de um nível A2 de língua, correspondente a um domínio básico ou de “plataforma” da mesma.

Mediante o exposto, e de forma a abordar quais os conteúdos gramaticais contemplados pelo manual escolar *Español 2 - Nivel Elemental*, construímos uma tabela onde estes surgem inventariados, fazendo-se também a correspondência dos mesmos com a respetiva unidade didática onde são trabalhados. Atente-se, portanto, na tabela 2.

---

<sup>21</sup> Cf. Anexo V

Unidades Didáticas					
Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Artículos determinados: masculino, femenino, neutro, presencia e ausencia de artículo;</li> <li>✓ Horas;</li> <li>✓ Presente de indicativo: verbos regulares e irregulares;</li> <li>✓ Signos de puntuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acentuación: reglas generales;</li> <li>✓ Género: algunas diferencias con relación al portugués;</li> <li>✓ Preposiciones: algunas diferencias con relación al portugués.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expresión de causa;</li> <li>✓ Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expresión de finalidad;</li> <li>✓ Expresión de necesidad (hay que + infinitivo, tener que + infinitivo);</li> <li>✓ Hay (forma impersonal de haber);</li> <li>✓ Infinitivo: perífrasis verbales (tener que, haber que, deber);</li> <li>✓ Localizadores temporales;</li> <li>✓ Pretérito perfecto de indicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adverbio afirmativo y negativo (sí, no, también, tampoco);</li> <li>✓ Adverbios de cantidad (mucho - muy, muchísimo, poco, nada);</li> <li>✓ Coordinadas copulativas afirmativas y negativas;</li> <li>✓ Estilo directo;</li> <li>✓ Expresión de frecuencia;</li> <li>✓ Expresión de opinión;</li> <li>✓ Género: nombre y adjetivo;</li> <li>✓ Localizadores temporales;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acentuación: tilde en monosílabos;</li> <li>✓ Condicional: verbos regulares e irregulares;</li> <li>✓ Expresión de interrogación.</li> </ul>

				✓ Pretérito indefinido: regular e irregular.	
--	--	--	--	--	--

Unidades Didáticas					
Unidade 7	Unidade 8	Unidade 9	Unidade 10	Unidade 11	Unidade 12
✓ Expresión de probabilidad; ✓ Futuro imperfecto: regular e irregular; ✓ Pronombres interrogativos; ✓ Pronombres personales de objeto directo e indirecto.	✓ Estilo indirecto: en el pasado y presente; ✓ Frases interrogativas directas; ✓ Interrogativas indirectas; ✓ Pronombres interrogativos; ✓ Subordinadas sustantivas.	✓ Expresión de comparación; ✓ Gerundio: formas regulares, irregulares y perífrasis verbales; ✓ Grados del adjetivo: comparativo; ✓ Horas; ✓ Presente continuo (estar + gerundio).	✓ Expresión de causa, comparación, condición, finalidad, frecuencia. ✓ Subordinadas adverbiales de indicativo e infinitivo.	✓ Imperativo: afirmativo, negativo, colocación de los pronombres personales con imperativo.	✓ Adjetivos y pronombres posesivos: formas y usos; ✓ Expresión de causa, finalidad, opinión; ✓ Pretérito imperfecto de indicativo; ✓ Pretérito indefinido: regular e irregular; ✓ Pretérito perfecto de indicativo; ✓ Pretérito: relaciones entre los tiempos del pasado.

Tabela 2 - Conteúdos gramaticais abordados no manual *Español 2 - Nivel Elemental II - Espanhol, 8.º ano*

Considerando que já se encontram enumerados todos os conteúdos gramaticais que o manual *Español 2 - Nivel Elemental* se propõe estudar ao longo do ano letivo, é-nos então possível refletir se o mesmo segue as diretrizes do documento programático estipulado para o 8.º ano, ou seja, se contempla os mesmos conteúdos fundamentais para que os discentes alcancem uma efetiva capacidade comunicativa na língua espanhola.

Mediante o exposto, e centrando a nossa atenção na categoria *nome*, verifica-se que o referido manual aborda, na segunda e quinta unidades didáticas, as regras de mudança de género.

Por sua vez, e no que à categoria *adjetivo* diz respeito, constata-se a referência às regras de mudança de género e número, estando já implícita a concordância, e à substantivação com os artigos “el, la, los, las” na quinta unidade didática, para além de na unidade 9 ser abordado o grau comparativo do adjetivo.

Relativamente ao *artigo*, verifica-se na primeira unidade a referência não só à morfologia e concordância com o nome, como também aos casos mais frequentes de presença/ausência do artigo e a substantivação com os artigos “el, la, los, las”.

Quanto à categoria dos *possessivos*, na décima segunda unidade está explícita a referência aos usos e formas dos adjetivos e pronomes possessivos, para além de mencionar outras formas de indicar posse, por exemplo, através da expressão “el/la de...”, e de referenciar a substantivação “el mío, el tuyo...”.

No campo dos *interrogativos*, comprova-se que o manual aborda, na sétima e oitava unidades didáticas, as formas, usos e sintaxe dos interrogativos, para além dos usos preposicionais dos mesmos, nomeadamente com a estrutura “por qué”.

No que concerne à categoria dos *pronomes pessoais*, comprova-se que tanto na sétima como na décima primeira unidade didática existe a referência aos pronomes pessoais em relação ao complemento direto e indireto. Assim, e no que ao complemento direto diz respeito, verifica-se na unidade 7 a referência aos pronomes átonos regidos por este complemento, nomeadamente no que diz respeito à forma, à colocação com verbos na forma pessoal e à colocação com verbos na forma não pessoal e com imperativo afirmativo, sendo que a referência ao complemento direto no imperativo negativo é-nos dada na unidade 11. Por sua vez, e no que respeita ao complemento indireto, comprova-se, na unidade 7, a referência às formas, à colocação com verbos em forma pessoal e com imperativo afirmativo e na unidade 11 a referência à utilização deste complemento com imperativo negativo. Além do mais, também explicita na sétima unidade as formas tónicas dos pronomes pessoais e a combinação das formas átonas de complemento direto e indireto.

No que respeita à categoria do *verbo*, verifica-se que é o conteúdo que mais aparece ao longo do manual pois em todas as unidades didáticas se visa o estudo de um tempo verbal diferente. Assim sendo, comprova-se que a primeira unidade estabelece o estudo do presente de indicativo, tanto das formas regulares como de todas as irregularidades expressas no programa, para além de outras irregularidades como “ser, estar, ir oír, decir, saber, traer, haber”; por sua vez, estabelece o estudo das formas regulares e irregulares do presente de

subjuntivo, do pretérito perfecto de indicativo, do pretérito indefinido, do condicional simple, do futuro imperfecto de indicativo, do gerúndio e do imperativo afirmativo e negativo nas terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, nona e décima primeira unidades didáticas, respetivamente. Além do mais, verifica-se que a unidade 12 aborda o contraste entre os vários tempos de passado do modo indicativo. Por outro lado, comprova-se que na quarta unidade estabelece o estudo das perífrases de obrigação de infinitivo “tener que, haber que, deber” e que, na unidade 9, faz referência às perífrases de gerúndio, nomeadamente “estar + gerúndio” e “llevar + gerundio”.

Relativamente às *orações*, estas surgem no *Programa* divididas em *orações simples* e *orações compostas*, tanto *coordenadas* como *subordinadas*. No que respeita às *orações simples*, nomeadamente às concordâncias básicas, verifica-se que são englobadas pelo manual em questão, ainda que de forma implícita, pois são estruturas necessárias para os discentes realizarem as atividades escritas propostas pelo mesmo, observando-se a mesma situação no que concerne às orações declarativas afirmativas e negativas. Por outro lado, surge na unidade 8 a referência às orações interrogativas diretas e indiretas e, na unidade 11, o referido manual estabelece o estudo das orações imperativas, tanto afirmativas como negativas. Já no campo das *orações compostas coordenadas*, constata-se que na quinta unidade existe a referência às copulativas com “y”, “ni...ni” e “tampoco”. No que concerne às *orações compostas subordinadas*, verifica-se que o manual trabalha de forma explícita todos os conteúdos estabelecidos pelo *Programa* pois comprova-se a referência às subordinadas substantivas na unidade 5, onde surge de forma explícita a expressão “creo que + indicativo”, e também na unidade 8, nomeadamente as que são formadas pela expressão “quiero que + infinitivo”. Além do mais, nesta unidade verifica-se também a referência ao discurso indireto com os verbos “decir que” e “preguntar si” no presente. Ainda em relação a este conteúdo, comprova-se que na décima unidade se estabelece o estudo das orações compostas subordinadas adverbiais no indicativo.

No que respeita aos *marcadores temporais*, constata-se que o manual supracitado faz referência a todos os conteúdos explicitados no *Programa*. De um modo concreto, verifica-se que nas unidades 1 e 9 estabelece o estudo da hora e que na unidade 4 e 5 estabelece o estudo dos indicadores comuns de tempo passado, presente e futuro e dos marcadores de hábito e frequência, sendo este conteúdo posteriormente retomado na unidade 10, onde também se comprova o estudo dos indicadores de anterioridade e de posterioridade em relação ao presente.

No domínio dos *advérbios* verifica-se, uma vez mais, que o manual *Español 2 - Nivel Elemental* faz referência a todos os conteúdos definidos pelo *Programa* dado que na unidade 5 o referido manual estabelece não só o estudo dos advérbios de quantidade, modo, afirmação e negação, como também o estudo do contraste entre “también/tampoco” y “muy/mucho”.

À semelhança do que sucedeu nos últimos campos descritos, também se comprova que no domínio dos *conectores* o manual aborda todos os conteúdos estabelecidos pelo

documento programático pois, como é facilmente perceptível, na segunda unidade faz referência ao uso geral das preposições e conjunções mais frequentes, assim como da regência de proposição das mesmas. Além do mais, verifica-se que na unidade 10 estabelece o estudo de conectores adequados ao nível de ensino em que os discentes se encontram.

Por último, e no que à *fonética* e *ortografia* diz respeito, verifica-se que, no campo da fonética, não existe uma referência concreta a este tópico, pois os alunos já possuem alguns conhecimentos acerca da língua espanhola. No entanto, esta é uma competência que está implícita ao longo de todo o livro nos vários exercícios propostos pelo mesmo. Por sua vez, e no que respeita à ortografia, constata-se que o manual faz referência aos sinais de pontuação na unidade 1 e às regras de acentuação nas unidades 2 e 6.

Se é verdade que o manual em questão aborda muitos dos conteúdos que estão expressos no *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*, também é certo que não menciona alguns. Objetivamente, verifica-se que em relação ao conteúdo *nome* não consta nenhuma referência à regra geral de mudança de número e à concordância devendo-se esta situação, possivelmente, ao facto de serem conteúdos já abordados no ano letivo anterior; por sua vez, e no que ao *adjetivo* diz respeito, verifica-se que o manual não aborda os comparativos sintéticos, os superlativos absolutos e a apócope dos adjetivos; já no que concerne ao *artigo* comprova-se que não menciona os artigos contraídos, a sua alternância, o alargamento dos casos de presença/ausência do artigo e a função deítica que este pode desempenhar; no domínio dos *possessivos* o manual não faz referência a outras formas de indicar posse com a construção “indefinido + nome + possessivo”; relativamente aos *interrogativos* não menciona os interrogativos com preposições regidas pelos verbos; no que toca aos *pronomes pessoais*, para além de não fazer qualquer referência à sua forma, casos de presença/ausência, colocação e formas de tratamento “tú/usted” quando relacionados com o sujeito, verifica-se também que não menciona a sua colocação com a perífrase, nem em casos de presença de complemento indireto, e que nem aborda as “redundâncias «a mí me»” e os pronomes reflexos e recíprocos; no domínio dos *verbos* destaca-se que o manual não faz referência ao imperfecto de subjuntivo nem aborda os usos dos verbos “ser y estar”, os contrastes “hacer/estar, haber/tener” e a sintaxe dos verbos gustar, preocupar e molestar; no campo das *orações simples* não aborda as orações exclamativas e, quanto às *orações compostas coordenadas*, não existe referência às orações explicativas nem às adversativas com “pero”. Além do mais, constata-se também que não tece qualquer consideração em relação aos conteúdos *indefinidos, demonstrativos e numerais*.

Por outro lado, o manual por nós analisado também faz referência a conteúdos que não estão expressos no *Programa*, como é o caso do estilo direto, na unidade 5, e das orações subordinadas em relação ao passado através da utilização do pretérito indefinido e do pretérito imperfeito, na unidade 9. Chegados a este ponto, consideramos pertinente afirmar que, como pode ser constatado pela leitura da tabela 2., se pretende que os alunos sejam capaz de comunicar oralmente na língua objeto de estudo, daí que surjam na maioria das

unidades didáticas referências explícitas a vários atos comunicativos, a título de exemplo, na unidade 10 pretende-se que os discentes sejam já capazes de “expressar causa, comparación, condición, finalidad, frecuencia”, fazendo uso das estruturas gramaticais adquiridas até à unidade em questão.

Considerando o que acima foi exposto, não restam quaisquer dúvidas em relação às incongruências existentes entre o *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico* e o manual adotado para a turma de 8.º ano em questão. Assim sendo, e apesar de se considerar que o manual e o programa são as bases do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é fundamental que o docente adapte o seu método de ensino ao contexto em que está inserido, opção que passa muitas vezes pela criação de novos materiais. De facto, durante o nosso período de docente estagiárias deparámo-nos várias vezes com esta situação pois o manual não possuía os materiais que considerávamos necessários. Assim, recorrendo sempre ao livro como material de suporte, construimos os nossos próprios materiais para que o ensino se revelasse mais eficaz. Para que esta situação seja facilmente observável, apresentamos de seguida os materiais de uma das aulas por nós lecionadas durante o período acima referido, os quais nos permitiram lecionar o conteúdo gramatical definido para a aula em questão<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> A planificação completa pode ser consultada no Anexo VI.

**Escola Secundária Campos Melo**

Curso 2012/2013

Español II – 8.º B

**Profesora orientadora:** Sandra Espírito Santo

**Profesora en prácticas:** Ana Rita Proença

#### **Unidad 4:**

**“¿Cómo te sientes?”**



**7 de noviembre de 2012**

## Anexo V

<b>Español II – Iniciación</b>		
Nombre: _____	N.º _____	Grupo: _____
Fecha: ____/____/____		

### **Me he puesto enfermo**

Ayer me encontraba la mar de bien. La prueba es que comí montones de caramelos, bombones, pasteles, patatas fritas y helados. Me pregunto por qué, por la noche, sin venir a cuento, me puse tan enfermo.

Esta mañana ha venido el médico. Al entrar en mi cuarto me he echado a llorar, pero ha sido más por costumbre que por otra cosa, porque conozco al médico muy bien y es de lo más simpático. (...)

El médico no ha estado mucho rato, me ha dado un cachetito en la mejilla y le ha dicho a mamá:

—Póngale a dieta, y sobre todo que se quede en la cama, que repose.

Y se marchó.

Mamá me ha dicho:

—Ya has oído lo que ha dicho el doctor. Espero que te portes bien y seas obediente.

Yo le he contestado a mamá que podía estar tranquila. La verdad es que yo quiero muchísimo a mi madre y la obedezco siempre. Y más me vale, porque de lo contrario hay bronca.

Cogí un libro y me puse a leer; era estupendo, lleno de dibujos (...)

Estaba yo leyendo cuando entró mamá con Alcestes. Alcestes es ese amigo mío que es muy gordo y come todo el rato.

—¡Mira quién está aquí, Nicolás! —dijo mamá—. Tu amiguito Alcestes ha venido a visitarte; ¿verdad que es muy amable por su parte?

—Hola, Alcestes —dije yo—. Qué genial que hayas venido.

Mamá me estaba diciendo que no hay que decir “genial” continuamente cuando vio la caja que traía Alcestes debajo del brazo.

—¿Qué llevas ahí, Alcestes? —preguntó.

—Bombones —contestó Alcestes.

Entonces mamá le dijo a Alcestes que era muy amable, pero que ella no quería que me diera los bombones porque yo estaba a dieta. Alcestes le dijo a mamá que no pensaba darme los bombones, que los había traído para comérselos él y que si yo quería bombones que fuera a

comprármelos. Mamá miró a Alceste un poco sorprendida, dio un suspiro y se fue diciéndonos que nos portásemos bien. Alceste se sentó al lado de mi cama y me miraba sin decir nada mientras se comía los bombones (...)

Gosciny-Sempé, "Me he puesto enfermo", *El pequeño Nicolás*, Alfaguara infantil (adaptado y con supresiones)

Adaptado de [http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=index\\_20853](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_20853)



### **¡A practicar!**

Explica por palabras tuyas las siguientes expresiones.

**a)** "me encontraba la mar de bien" (l. 1):

**b)** "sin venir a cuento" (l. 2):

**c)** "mucho rato" (l. 7):

**d)** "hay bronca" (l. 14):

- a)** Encontrarse muy bien de salud.
- b)** Sin motivo o razón.
- c)** Mucho tiempo.
- d)** Problemas, represiones severas.

## Anexo VI

**El pretérito perfecto de indicativo**



**Formación:**

Verbo haber		Participio pasado del verbo principal	
He	+	-ar: hablado	
Has		-er: comido	
Ha		-ir: vivido	
Hemos			
Habéis			
Han			

**Marcadores Temporales:**


Hoy  
Esta mañana...  
Este mes...  
Nunca  
Alguna vez  
Todavía  
Ya

**Participios irregulares:**

Hacer	Morir
Poner	Abrir
Romper	Cubrir
Ver	Decir
Volver	Resolver
satisfacer	Devolver

## Anexo VII

3. Un día en la vida del enfermero Santiago. Subtitula las imágenes y luego di lo que él ha hecho hoy.



a. b. c. d. e. f. g. h.

<input type="checkbox"/> vacunar a una niña	<input type="checkbox"/> poner una tinta
<input type="checkbox"/> desayunar con su familia	<input type="checkbox"/> salir del trabajo
<input type="checkbox"/> hacer un informe	<input type="checkbox"/> visitar a sus pacientes
<input type="checkbox"/> ir al trabajo	<input type="checkbox"/> ver una película

4. Rellena los huecos con la forma adecuada del verbo en pretérito perfecto de indicativo.

- No \_\_\_\_\_ (venir, él) a trabajar. Está de baja por depresión.
- Esta noche no \_\_\_\_\_ (poder, yo) pegar ojo.
- Mi abuelo siempre, hasta ahora, \_\_\_\_\_ (tener) una salud de hierro.
- María \_\_\_\_\_ (ponerse) como un tomate.
- Esta semana \_\_\_\_\_ (ir, nosotros) al teatro.
- Este año \_\_\_\_\_ (ver, yo) todas las películas de Amenábar.
- Mi madre siempre \_\_\_\_\_ (dedicarse) a los niños.
- Este invierno no \_\_\_\_\_ (llover) mucho.
- ¿ \_\_\_\_\_ (llamar, tú) a tu madre?

1. ha desayunado
2. ha ido al trabajo
3. ha hecho un informe
4. ha vacunado
5. ha visitado
6. ha puesto
7. ha salido
8. ha visto.

- ✓ ha venido
- ✓ he podido
- ✓ ha tenido
- ✓ se ha puesto
- ✓ hemos ido
- ✓ he visto
- ✓ se ha dedicado
- ✓ ha llovido
- ✓ has llamado

## Anexo VIII

<b>Español II</b>		
Nombre: _____	N.º _____	Grupo: _____
Fecha: ___/___/___		



### 1. Completa los huecos con la forma correcta del pretérito perfecto:

- a) Mi padre nunca (**estar**) \_\_\_\_\_ enfermo.
- b) Últimamente \_\_\_\_\_ (**sentirse, yo**) un poco enfermo, voy a hacerme un chequeo.
- c) Esta mañana (**ir, yo**) \_\_\_\_\_ al médico.
- d) María (**romper**) \_\_\_\_\_ la pierna esta mañana.

### 2. Escribe las frases en pretérito perfecto de indicativo:

- a) nunca / mi abuelo / ir al médico \_\_\_\_\_
- b) esta mañana / ella / tener fiebre \_\_\_\_\_
- c) No / volver / al dentista \_\_\_\_\_

#### Ejercicio 1

- a) Ha estado
- b) Me he sentido
- c) He ido
- d) Ha roto

#### Ejercicio 2

- a) Mi abuela nunca ha ido al médico.
- b) Esta mañana ella ha tenido fiebre.
- c) No he vuelto al dentista.



Como é perceptível pelos materiais acima expostos, na presente aula abordámos o *pretérito perfecto*, conteúdo gramatical presente na unidade 4 do manual, a qual visa dotar os alunos das competências necessárias para se expressarem em espanhol acerca de estados de saúde, doenças, sintomas e medicamentos. Para o efeito, e visto que o manual não possuía nenhum texto que permitisse o estudo do conteúdo acima referido, selecionamos o texto *Me he puesto enfermo*, pertencente à história infantil *El pequeño Nicolás*, e distribuímos-lo aos alunos, constando o mesmo como atividade de motivação inicial. Concluída a sua leitura e a sua exploração, que culminou com a resolução do exercício presente na ficha de trabalho, foi solicitado aos alunos que sublinhassem as formas verbais presentes no texto para que inferissem a sua regra de formação. Seguidamente, e para que este conteúdo fosse verdadeiramente adquirido pelos alunos, projetámos um *powerpoint* onde se encontrava a morfologia, os marcadores temporais e os verbos irregulares que o caracterizam e, à medida que dávamos a conhecer estes constituintes, solicitámos a participação dos alunos para que inferissem as regras subjacentes a este tempo verbal. Concluída a explanação deste conteúdo gramatical, foi dada aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos através da resolução dos exercícios 3 e 4 da página 43 do manual adotado. Por fim, e para que os mesmos praticassem e consolidassem os conteúdos lecionados na presente aula, distribuímos uma ficha com exercícios acerca deste tempo verbal que os alunos resolveram em casa. Objetivamente, no decorrer da lição não se verificaram muitas dúvidas em relação a este tempo verbal, sendo que foram perceptíveis algumas em relação às irregularidades que o conteúdo gramatical analisado possui. No entanto, e não só no que diz respeito a esta disciplina, para que se adquira eficazmente um conteúdo é necessário estudá-lo e praticá-lo, objetivo que nos propusemos alcançar com a última ficha de trabalho distribuída.

Mediante o exposto, e à semelhança do que sucede em relação ao estudo da língua materna, também no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se verifica o domínio do manual escolar. Não obstante, constitui uma função do docente adequar o seu método de ensino ao contexto em que se insere, de modo a atingir os objetivos que pretende. Assim sendo, é de fundamental importância que crie os seus materiais, utilizando sempre o *Programa* como referência, de modo a colmatar certas “deficiências” que os manuais escolares possam conter com vista a proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para que alcancem uma verdadeira competência comunicativa na língua objeto de estudo.

## Capítulo III

### 3. Reflexão à prática pedagógica

Ao longo do presente ano letivo, desenvolvemos a nossa prática pedagógica enquanto professores estagiários na Escola Secundária Campos Melo, período que será motivo de abordagem no capítulo seguinte. Não obstante, chegados a este ponto resulta importante referir-nos de uma forma objetiva às aulas que lecionámos nesta etapa da nossa vida profissional, seja como docentes estagiárias de Português como de Espanhol. Assim sendo, e no que à disciplina de Português diz respeito, ao longo do ano letivo foram lecionadas onze aulas, cinco no primeiro período, quatro no segundo e duas no terceiro período, correspondendo estas últimas a um período de avaliação sumativa extraordinária, sendo todas elas assistidas pela orientadora da escola, a Dra. Maria Celeste Nunes, e três pelo supervisor da universidade, o Professor Doutor Paulo Osório. Por sua vez, no que respeita à disciplina de Espanhol, ao longo do ano letivo foram lecionadas sete aulas, três no primeiro período, duas no segundo e duas no terceiro, sendo que planificámos mais uma aula apesar de não ter sido lecionada, todas elas assistidas pela orientadora, Dra. Sandra Espírito Santo, e três pelo supervisor da universidade, o Professor Doutor Francisco Fidalgo. De forma a dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do período de estágio, refletiremos sobre algumas aulas nos subcapítulos que se seguem.

#### 3.1. Português

No decorrer do primeiro período foram lecionadas seis aulas - dias 3, 9, 10, 17, 19 e 23 de outubro - desta disciplina à turma 12.º H, a qual pertence ao ensino profissional, mais concretamente ao curso Design de Equipamentos. Para o efeito, foram utilizados quatro blocos de 90 e dois de 45 minutos, sendo que no presente relatório de estágio apenas constarão duas aulas de 90 minutos, nomeadamente as que correspondem aos dias 10 e 17 de outubro.

De um modo concreto, nas seis aulas lecionadas abordou-se o módulo de aprendizagem nº 9 cuja temática dominante é a poesia de Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo<sup>23</sup>, constituindo este um elemento chave do Programa de Português desenvolvido

---

<sup>23</sup> A planificação global referente ao 12.º H pode ser consultada no Anexo VII.

para os cursos científico-humanísticos e tecnológicos do 12.º ano<sup>24</sup>. Assim sendo, na terceira lição, a qual corresponde ao dia 10 de outubro, os alunos analisaram o poema *Gato que brinca na rua*, constituindo este a última composição de Fernando Pessoa ortónimo que seria motivo de análise e, na aula seguinte, a que respeita ao dia 17 de outubro, iniciou-se o estudo do heterónimo pessoano Alberto Caeiro analisando-se para o efeito o poema *Eu nunca guardei rebanhos*.

Pelo que acima foi exposto, e remetendo para a aula do dia 10 de outubro<sup>25</sup>, esta tinha como finalidade proporcionar aos alunos o conhecimento acerca de outras composições poéticas de Fernando Pessoa ortónimo, o qual já tinha sido motivo de estudo nas aulas antecedentes. Desta forma, e de modo a proporcionar aos discentes não só a consolidação de conhecimentos anteriormente adquiridos mas também o interesse necessário para novas aprendizagens, estabelecemos que na presente aula teriam de dar resposta aos seguintes objetivos: conhecer a poesia de Fernando Pessoa Ortónimo, reconhecer as características da temática pessoana “a dor de pensar”, mobilizar conhecimentos prévios para a análise de textos líricos, apreender o sentido do texto que seria objeto de análise, identificar o valor expressivo dos tempos verbais e apreciar a dimensão estética da língua. Considerando a importância deste conteúdo para o nível de ensino em que os alunos se encontram, apesar de pertencerem ao ensino profissional, e a dificuldade de compreensão que muitas vezes acarretam, ao longo da aula foram utilizadas várias estratégias não só para motivar os discentes para também para que adquirissem os conteúdos lecionados com mais facilidade. De um modo concreto, na presente aula introduzimos como atividade de pré-leitura a leitura e a análise da crónica *Onde se fala de gatos e de homens* de Manuel António Pina, a audição do poema *Gato que brinca na rua* cantado por Viviane e, por fim, os discentes tiveram a oportunidade de resolver algumas questões de verificação de leitura que serviram como atividade de pós-leitura.

Concretamente, e como já foi referido anteriormente, na presente aula, introduzimos o estudo de outro texto lírico de Fernando Pessoa. Para o efeito, e como motivação inicial, procedeu-se à leitura de um excerto de uma crónica de Manuel António Pina intitulada “Onde se fala de gatos e de homens”, pois apresenta a mesma temática do poema *Gato que brinca na rua*, o qual foi motivo de análise na aula. Seguidamente, os alunos resolveram duas questões sobre a crónica acima mencionada para que adquirissem uma compreensão efetiva do texto. Além do mais, também resultaram como modo de preparação para o poema que seria posteriormente analisado. De seguida, e para testar os conhecimentos sobre este tema, fez-se uma breve revisão das características da temática pessoana “a dor de pensar”, exercício no qual os discentes desempenharam um papel fundamental dado que foram eles que sistematizaram todas as características que lhe estão subjacentes. Após esta breve revisão, procedemos à leitura do texto lírico *Gato que brinca na rua*, como foi referido

---

<sup>24</sup>Disponível em <http://www.educacao.te.pt/images/programas/pdf/programa118.pdf>, a 26 de novembro de 2012.

<sup>25</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo VIII a respetiva planificação.

anteriormente, primeiro em silêncio por cada um dos alunos e depois em voz alta pela docente, seguindo-se a audição do mesmo numa versão musical cantada por Viviane. Imediatamente a seguir realizou-se, com a colaboração dos discentes, uma análise exaustiva de todos os elementos que considerámos importantes para uma verdadeira compreensão do mesmo. Para concluir, os alunos realizaram algumas questões de verificação de leitura acerca deste texto lírico para que alcançassem as competências necessárias sobre o mesmo, encontrando-se também implícitos alguns conteúdos de CEL que foram sucintamente abordados, sendo que todas as respostas foram redigidas no quadro para que os discentes pudessem ficar com os exercícios resolvidos de forma correta no caderno diário.

De um modo geral, a partir dos materiais que foram utilizados foi-nos possível verificar que os alunos revelaram escassas dúvidas em relação à análise de textos dos *media*, neste caso concreto, da crónica acima mencionada. Além do mais, e como já foi referido anteriormente, as características subjacentes à temática pessoana em estudo foram bem compreendidas pelos discentes visto que revelaram a capacidade de sistematizar cada uma das particularidades que lhe pertencem. Por outro lado, é também necessário reconhecer a prestação dos alunos perante a análise do texto lírico *Gato que brinca na rua* considerando que apreenderam o seu sentido e responderam de forma conveniente a todas as perguntas elaboradas pela professora, sendo que para este facto também contribuiu de forma positiva a audição do poema musicado pois motivou os discentes para o processo de análise que se seguiu. Chegados a este ponto, é de ressaltar que, durante o processo de análise do poema, a docente fez questão de focar todos os pontos fundamentais para a resolução das perguntas de verificação de leitura que se seguiram de modo a que os discentes não possuíssem qualquer dúvida aquando da sua resolução. Em relação aos conteúdos de CEL sumariamente analisados, também não se verificaram muitas dúvidas por parte dos alunos visto que consistiam em aspetos estudados em anos anteriores. Em suma, constata-se que os alunos adquiriram eficazmente os conteúdos lecionados pois, ao longo da lição, responderam sempre adequada e acertadamente às questões colocadas pela docente ainda que se verificasse que, apesar de intervirem de forma oportuna, os alunos não se mostraram tão participativos como nas aulas anteriores.

Relativamente à aula lecionada no dia 17 de outubro<sup>26</sup>, esta teve como finalidade introduzir o estudo dos heterónimos pessoanos, mais concretamente as características e as composições poéticas de Alberto Caeiro, como foi explicitado anteriormente. Tendo em conta o grau de dificuldade que costuma estar associado aos conteúdos que foram lecionados no decorrer da lição, na tentativa de contrariar as dúvidas que pudessem surgir aquando da explicitação dos mesmos, delineámos a aula de modo a que os discentes conhecessem as características pertencentes ao heterónimo pessoano Alberto Caeiro, mobilizassem conhecimentos prévios acerca da análise de textos líricos, apreendessem os sentidos do texto que foi motivo de análise e verificassem a dimensão estética da língua, constituindo estes, à semelhança do que sucedeu na aula anteriormente descrita, os objetivos definidos para a

---

<sup>26</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo IX a respetiva planificação.

aula em questão. Considerando que esta temática costuma resultar de difícil compreensão para os alunos, não só por ser uma matéria abordada pela primeira vez neste ciclo de estudos mas também por resultar algo confusa quando comparada aos outros assuntos que na generalidade se estudam, adotámos várias estratégias para que o processo de aquisição de conteúdos fosse mais facilitado e aprazível. Assim sendo, na presente aula foi efetuada a visualização de um vídeo humorístico alusivo ao processo heteronímico para introduzir o heterónimo Alberto Caeiro, material que se revelou de grande utilidade dado que desta forma foi possível captar a atenção dos alunos, aliciando-os também a participarem de uma forma mais ativa na aula, para além de uma apresentação de *powerpoint*, sendo esse um recurso bastante proveitoso pois, não só permitiu que os discentes contactassem com outra composição poética para além da que foi analisada na aula, mas também lhes proporcionou um conhecimento prévio das características intrínsecas ao heterónimo pessoano. Além do mais, e à semelhança do que ficou explícito na aula mencionada nos parágrafos anteriores, no final da análise do poema foi dada a oportunidade aos alunos de consolidarem os conhecimentos adquiridos através da resolução de algumas questões de verificação de leitura, representantes também de atividades de pós-leitura.

Objetivamente, e como já foi referido anteriormente, na presente aula iniciou-se o estudo dos heterónimos pessoanos, mais concretamente de Alberto Caeiro. Considerando que esta é uma matéria com a qual os alunos nunca tiveram nenhum contato, como motivação inicial projetou-se um vídeo retirado do programa “Diz que é uma espécie de magazine”, emitido pela RTP1, no qual os protagonistas apresentam de forma cómica Fernando Pessoa e o processo heteronímico. Seguidamente, explicámos a distinção entre os vocábulos “heterónimo” e “pseudónimo” não só porque estas definições são muitas vezes motivo de confusão e dúvida para os alunos mas também porque estes conhecimentos são importantes para uma adequada assimilação da matéria. De modo a introduzir o estudo sobre este heterónimo, procedemos à projeção de um poema de Alberto Caeiro e, através de uma análise não muito aprofundada dos respetivos versos, conseguimos dar a conhecer aos alunos as características que lhe são intrínsecas. Para colmatar algumas dúvidas que pudessem ter surgido aquando da explanação das mesmas, finalizámos este estudo com a leitura e a explicação das particularidades dos textos líricos do poeta que se encontravam presentes na página 75 do manual. De seguida, e para comprovar a efetiva aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, projetou-se uma tabela na qual constavam algumas características das quais os discentes tiveram de selecionar as que se adequavam ao heterónimo pessoano. Uma vez que os alunos já possuíam um conhecimento mais alargado sobre este heterónimo, iniciámos a leitura do poema *I* intitulado *Eu nunca guardei rebanhos*, o qual pertence à coletânea *O guardador de rebanhos*. À semelhança do que sucedeu nas aulas anteriores, a leitura deste texto lírico foi efetuada primeiro em silêncio pelos alunos e depois em voz alta pela docente. Para terminar, realizamos a análise do poema sendo que apenas foram tidas em consideração as estrofes 1 a 4 pois estas reuniam as características mais importantes que os discentes estudaram, permitindo ao mesmo tempo que fossem os mesmos a identifica-las. Para

terminar a lição, os discentes resolveram algumas questões de verificação de leitura para consolidar os conhecimentos adquiridos.

Relativamente a esta lição, constatou-se que, num primeiro momento, os discentes não compreenderam a diferença entre “heterónimo” e “pseudónimo”, situação que foi resolvida após se escrever o significado de cada uma destas noções no quadro. No entanto, verificou-se que os alunos adquiriram convenientemente as características pertencentes ao heterónimo pessoal pois descobriram com eficácia as particularidades que lhe estão implícitas e que se encontravam explícitas no quadro projetado. Além do mais, aquando da análise do poema estudado, apesar dos discentes apresentarem algumas dúvidas em relação ao mesmo, no final foi-nos possível comprovar que os mesmos desenvolveram os conhecimentos necessários acerca deste assunto, situação também motivada pela resolução das perguntas de verificação de leitura. No entanto, e apesar de terem surgido todas estas dúvidas, os alunos mostraram-se participativos quando solicitados pela docente e expuseram as dúvidas que os incomodavam de forma aberta e explícita.

Se é certo que no decorrer do primeiro período ficámos bastante entusiasmados com a atividade pedagógica que estávamos a desenvolver enquanto docentes estagiários, verificou-se um aumento deste sentimento ao longo do segundo período, motivado pela turma na qual lecionámos. De um modo concreto, foram lecionadas quatro aulas de Português - dias 11, 15, 18 e 22 de janeiro - a uma turma de secundário, nomeadamente ao 10.º C, pertencente ao ensino regular e ao curso de Línguas e Humanidades, sendo para o efeito utilizados quatro blocos de 90 minutos, ao longo dos quais se estudaram os textos de carácter autobiográfico<sup>27</sup>. Não obstante, no presente relatório apenas estarão explícitas as aulas correspondentes aos dias 11 e 15 de janeiro nas quais abordamos diferentes tipos de textos autobiográficos, respetivamente o *Diário* e os *Textos Memorísticos*, sendo que a aula correspondente ao dia 18 de janeiro encontra-se já referida no capítulo anterior.

Concretamente, e no que a aula do dia 11 de janeiro<sup>28</sup> diz respeito, os alunos estudaram o tipo de texto autobiográfico *Diário*, como foi referido anteriormente. Visto que este conteúdo já tinha sido motivo de estudo em períodos escolares anteriores, considerámos necessário desenvolver atividades que visassem a mobilização de conhecimentos prévios e a antecipação de conhecimentos a partir de indícios vários, que permitissem aos alunos não só distinguir a matriz discursiva do *diário* mas também identificar marcas de textos de carácter autobiográfico, para além do contacto com autores do Património Cultural Português e da possibilidade de refletir sobre o funcionamento da língua e de saber aplicar as respetivas regras, constituindo estes os objetivos gerais definidos para a aula em questão. Todavia, o facto da matéria abordada ser uma revisão de alguns dos conteúdos que os discentes já haviam estudado em anos anteriores poderia constituir um fator condutivo ao desinteresse e à desmotivação dos mesmos, no entanto, para que tal não sucedesse, ao longo da lição foram utilizadas várias estratégias para contrariar esta tendência e para que os alunos se

---

<sup>27</sup> A planificação global referente ao 10.º C pode ser consultada no Anexo X.

<sup>28</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XI a respetiva planificação.

empenhassem nesta aprendizagem. De um modo concreto, utilizámos como atividade de motivação inicial a projeção de um poema de José Régio pertencente à coletânea *Poemas de Deus e do Diabo*, intitulado *O Diário*, para além de atividades de pré-leitura, que consistiram na resolução de exercícios do manual, e de atividades de pós-leitura, período durante o qual desenvolvemos em conjunto com os discentes a exploração do texto lido na aula. Chegados a este ponto figura-se necessário referir que recorreremos ao longo da lição à utilização do *powerpoint*, recurso que se revelou bastante importante não só para que os alunos inferissem os conteúdos que seriam abordados na presente aula, mas também para expor as características do tipo de texto autobiográfico que foi motivo de análise, destacando-se ainda que, através deste suporte informático, os discentes adquiriram de uma forma mais clara e objetiva os conteúdos lecionados.

Mediante o exposto, na aula do dia 11 de janeiro iniciou-se o estudo do *Diário*, como consta anteriormente referido. Para que os alunos pudessem compreender este conceito, iniciou-se a aula com a projeção de um poema de José Régio intitulado *O diário*, pertencente à coletânea *Poemas de Deus e do Diabo*. Além do mais, e ainda como momento de pré-leitura, os discentes resolveram alguns exercícios do manual adotado. Concluída esta tarefa, iniciou-se o estudo do texto autobiográfico acima referido através da leitura de um excerto do livro *O Diário de Anne Frank* que, acompanhado por uma apresentação de *powerpoint*, também foi utilizado para estudar as características deste tipo de textos. Para que os alunos assimilassem melhor esta matéria, procedeu-se à leitura da página 117 do manual na qual está presente um texto onde se encontram reunidas outras características, tendo sido acompanhado pela projeção de um quadro-síntese onde se encontravam explícitas todas as particularidades mencionadas. Seguidamente, introduziu-se o estudo dos *deíticos* uma vez que se trata de um conteúdo de CEL intrínseco a este género de textos autobiográficos. Para o efeito, os discentes leram a página 320 do manual, sendo a leitura acompanhada por uma breve explicação por parte da docente. Por outro lado e, para além do diário intimista que foi analisado no início da lição, também se deu a conhecer aos alunos o diário ficcional e de bordo através de uma apresentação de *powerpoint* onde constavam excertos destes tipos de diários.

No que concerne ao desenvolvimento da aula, verificou-se que os alunos reagiram de forma positiva à presença da professora estagiária pois, ao longo da lição, mostraram-se bastante empenhados e participativos. Neste sentido, é também possível afirmar que os discentes adquiriram sem qualquer dificuldade a matéria lecionada, sendo admitida a hipótese de existirem apenas algumas dúvidas singulares no que respeita à identificação dos *deíticos* temporais e espaciais. Por outro lado, é necessário referir que não nos foi possível cumprir o plano de aula, por escassez de tempo, razão pela qual não resolvemos nem os exercícios relacionados com os *deíticos* nem o último exercício proposto na planificação. No entanto, desta ação não resultaram consequências negativas pois a análise do texto autobiográfico do manual foi resolvido como trabalho de casa e entregue na aula posterior. Assim sendo, resulta importante referir que após a correção dos mesmos verificámos que os

discentes tinham adquirido convenientemente os conteúdos lecionados pois desenvolveram de forma eficaz a análise do texto por nós sugerido.

Quanto à aula lecionada no dia 15 de janeiro<sup>29</sup>, a qual foi assistida não só pela professora orientadora da Escola Campos Melo mas também pelo orientador da Universidade da Beira Interior, tinha como finalidade abordar outro tipo de texto autobiográfico, a *memória*. À semelhança do que sucedeu na aula acima descrita, os alunos também já possuíam alguns conhecimentos acerca deste assunto, uma vez que é abordado logo no segundo ciclo, razão pela qual planeámos atividades que permitiram que os discentes mobilizassem conhecimentos prévios, antecipassem conhecimentos a partir de indícios vários, identificassem marcas de textos de carácter autobiográfico, reconhecessem a matriz discursiva dos textos memorísticos, relatassem vivências e experiências, contactassem com autores do Património Cultural Português e desenvolvessem o espírito crítico, constituindo estes os objetivos aos quais pretendíamos que os discentes dessem resposta ao longo da lição. O facto de os discentes já possuírem conhecimentos acerca dos conteúdos abordados, poderia contribuir para que revelassem uma postura desinteressada aquando da explanação dos mesmos. Deste modo, e para que tal não sucedesse, durante a presente aula procedemos à audição da canção *O prometido é devido*, de Rui Veloso, para além de também termos recorrido a uma apresentação de *Powerpoint* através da qual explanámos as características inerentes ao tipo de texto autobiográfico que foi objeto de estudo na presente aula. Para além de contribuírem para uma melhor aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, os materiais utilizados permitiram tornar a aula mais interessante e lúdica, motivando os alunos para os conteúdos que seriam estudados.

De um modo concreto, nesta segunda aula lecionada ao 10.º ano, a qual foi assistida pelo Professor Doutor Paulo Osório, abordámos os textos memorísticos. Como foi referido anteriormente, na última aula não existiu a possibilidade de os alunos resolverem exercícios de compreensão e de verificarem se adquiriram efetivamente algum conhecimento sobre os deícticos, razão pela qual esta lição teve início com a resolução de um exercício de revisão sobre este conteúdo. Concluída esta atividade, deu-se início ao estudo dos *textos memorísticos* recorrendo para o efeito à audição da canção *O prometido é devido*, de Rui Veloso, constituindo esta uma atividade de motivação inicial que permitiu que os alunos inferissem o tema a ser tratado na presente aula. Aquando da audição, foi distribuída aos alunos a letra da canção para que os mesmos a completassem e sublinhassem as expressões que permitiam designar esta canção de *memória*. De seguida, e como atividade de pré-leitura, descrevemos aos alunos alguns excertos de um documentário da BBC, exibido pelo canal televisivo *Odisseia*, intitulado “Viagem ao interior da memória”, sendo que após esta breve referência os alunos foram convidados a partilhar algumas memórias com a restante turma. Concluído este exercício, procedeu-se à leitura do texto “História incompleta”, de Isabel Ruth. Depois de analisado, foram estudadas as particularidades deste tipo de textos sendo projetado para o efeito um *powerpoint* com as principais características que lhe são

---

<sup>29</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XII a respetiva planificação.

subjacentes. Seguidamente, e considerando que os alunos já possuíam alguns conhecimentos acerca deste assunto, procedeu-se à resolução de algumas questões de verificação de leitura. Para terminar a lição, os discentes resolveram a oficina de escrita que se encontrava presente na página 123 do manual, tendo sido apresentada à turma depois de concluída.

Na sua globalidade, é possível afirmar que os alunos voltaram a mostrar-se muito participativos e empenhados, facto que contribuiu não só para o sucesso da aula lecionada mas também para comprovar que os conteúdos abordados ao longo da lição foram efetivamente adquiridos, verificando-se apenas algumas dúvidas em relação à seleção dos deíticos temporais e espaciais, as quais foram desfeitas após a resolução do exercício que deu início à aula. Por outro lado, o recurso ao vídeo exibido pela BBC revelou-se um material bastante importante pois permitiu explicitar, de uma forma mais concreta, o processo mental que nos faculta a possibilidade de guardar recordações na memória, possibilitando aos alunos uma representação verdadeira do texto autobiográfico que foi motivo de estudo. Além do mais, visto que não nos foi possível elaborar a análise do texto pertencente a José Saramago, esta ficou como atividade a ser desenvolvida pelos alunos como trabalho de casa, comprovando-se que esta ação não deu aso a consequências negativas pois aquando da sua correção não foram sentidas quaisquer dúvidas por parte dos alunos.

Depois de lecionadas todas as aulas referentes ao 10.º, com as quais terminaríamos o nosso processo de formação enquanto docentes estagiárias, por sugestão da Professora Maria Celeste Nunes iniciámos uma nova fase de avaliação sumativa extraordinária durante a qual teríamos de lecionar mais duas aulas a uma das turmas de Português que estivessem a cargo da orientadora. Tendo já lecionado no 12.º e no 10.º ano, no terceiro período lecionámos mais duas aulas - dias 8 e 9 de abril - a uma turma de ensino básico, concretamente ao 8.º C, sendo utilizados para o efeito dois blocos de 90 minutos. Não obstante, no presente relatório de estágio teceremos apenas algumas considerações em relação à aula do dia 8 de abril, lição na qual introduzimos o estudo da unidade 3 do manual adotado, a qual faz referência aos textos poéticos<sup>30</sup>, sendo para o efeito estudada a composição poética *Lágrima de Preta*, de António Gedeão.

Concretamente, e pelo que acima foi referido, a aula do dia 8 de abril<sup>31</sup> possuía como função principal dotar os alunos dos conhecimentos necessários acerca de textos líricos escritos por autores portugueses dos século XX. No entanto, o conteúdo abordado ao longo da lição costuma resultar de difícil compreensão para os discentes, daí que a nossa intenção para a presente aula fosse levar os alunos a produzir textos de carácter expressivo e criativo, a mobilizar conhecimentos prévios acerca da análise de textos líricos, a interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor, a analisar os processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor, nomeadamente no que respeita à análise do valor expressivo dos recursos retóricos, a caracterizar os diferentes modos e géneros literários, para além de os levar a contactar com

---

<sup>30</sup> A planificação global referente ao 8.º C pode ser consultada no Anexo XIII.

<sup>31</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XIV a respetiva planificação.

os autores do Património Cultural Português e de desenvolverem o espírito crítico, constituindo estes, como não poderia deixar de ser, os principais objetivos a que os alunos deveriam dar resposta no decorrer da lição. Para lhes facilitar todo este processo de aquisição de conhecimentos, e tendo em consideração a dificuldade que muitas vezes acarreta por não ser um tipo de texto cujo significado e sentido seja facilmente descodificado, ao longo desta aula introduzimos diversos materiais e estratégias para motivar os discentes para esta aprendizagem, sendo eles a visualização de um vídeo lúdico sobre a poesia e os seus constituintes e o recurso ao *powerpoint* para explicitar os conceitos intrínsecos a este tipo de textos, para além de fichas de trabalho e de uma constante interação oral com os discentes para lhes despertar interesse e motivação em relação a este conteúdo. Comprova-se, de facto, a importância dos materiais utilizados pois foi-nos possível verificar que contribuíram eficazmente para uma melhor explanação dos conteúdos lecionados, permitindo que os alunos adquirissem sem dúvidas a matéria objeto de estudo.

Efetivamente, e reforçando uma vez mais a dificuldade que esta matéria acarreta, iniciou-se a aula com a projeção de três imagens não poéticas sobre as quais os alunos tiveram de escrever breves poemas, constituindo esta uma atividade de motivação inicial. Após a leitura dos textos elaborados pelos discentes e de uma breve conversa para verificar os conhecimentos que os mesmos possuíam acerca de poetas pertencentes ao património cultural português, procedeu-se à visualização de um documentário intitulado *Identificação: poesia* o qual, de uma forma lúdica e interessante, abordava as principais características pertencentes a este género de textos. Posteriormente, estudaram-se as noções poéticas abordadas no documentário (poesia, sujeito poético, verso, estrofe, métrica e algumas figuras de estilo), fazendo-se acompanhar da leitura da página 202 do manual e de uma apresentação de *powerpoint* para tornar o seu estudo mais completo e eficiente. Imediatamente a seguir, iniciou-se a leitura e análise do poema *Lágrima de preta*, de António Gedeão, utilizando-se para o efeito uma ficha de trabalho na qual os discentes tiveram a oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos anteriormente, sendo também importante para que os alunos inferissem a principal ocupação do poeta acima mencionado, tendo esta sido confirmada pela leitura da síntese bibliográfica presente na página 198 do manual. De modo a que pudessem consolidar os conhecimentos adquiridos na presente lição, como trabalho de casa os discentes elaboraram um pequeno poema sobre um objeto não poético.

Refletindo brevemente acerca da aula acima mencionada, podemos confirmar que, na sua generalidade, a aula foi motivadora para os alunos pois revelaram-se ao longo da lição muito empenhados e participativos. De facto, responderam de forma positiva ao exercício proposto pela docente no início da lição dado que, na sua maioria, desenvolveram textos bastantes bons. Constata-se, então, a importância do exercício selecionado pois, para além de estimular a sua capacidade criativa, também lhes deu a conhecer que é possível construir poesia com qualquer objeto e, acima de tudo, que todos são capazes de produzir textos desse carácter. Por outro lado, o vídeo sobre a poesia e as suas características foram bastante motivadores pois apresentavam os conteúdos de uma forma lúdica e interessante,

contribuindo para um bom desempenho dos alunos e uma boa compreensão dos temas abordados. Na realidade, comprovou-se que os alunos dominavam os conhecimentos pois, aquando da apresentação do *powerpoint* - onde se encontravam explícitos exemplos de estrofes, versos, métrica e rima -, os discentes mostraram-se muito participativos e contestaram adequadamente às questões por nós formuladas. No que se refere ao poema analisado, apesar de já ser do conhecimento dos alunos, ainda não o tinham analisado formalmente. No entanto, comprovou-se que os alunos tinham efetivamente adquirido os conteúdos abordados ao longo da lição pois não revelaram dúvidas, excetuando o caso da contagem das sílabas métricas, onde tivemos de nos debruçar durante algum tempo para que as mesmas fossem resolvidas.

Recordando o que até este ponto foi exposto, podemos afirmar que todas as aulas lecionadas contribuíram de forma positiva para a nossa prática enquanto professores estagiários pois verificou-se que, na sua maioria, tanto nós, enquanto docentes, como os alunos revelámos um bom desempenho. De facto, a experiência de lecionarmos na nossa língua materna e de recordarmos conteúdos e autores que fazem parte do panorama nacional português revelou-se bastante interessante e motivadora contribuindo não só para o nosso crescimento a nível profissional mas também pessoal.

### 3.2. Espanhol

Como já foi referido anteriormente, ao longo deste ano letivo lecionámos sete aulas desta disciplina, cinco no ensino básico e duas no ensino secundário, sendo planificada mais uma aula que não foi lecionada. Ao longo da nossa exposição, verificar-se-á que em cada uma das aulas mencionadas se fará referência não só aos conteúdos globais a ser abordados ao longo de cada lição mas também aos conteúdos funcionais, lexicais, culturais e gramaticais, necessários para que os discentes alcancem uma efetiva competência comunicativa.

De um modo concreto, e referindo-nos no presente momento a uma das turmas de ensino básico, o 8.ºC, lecionámos quatro aulas, nomeadamente nos dias 5, 7, 12 e 21 de novembro, sendo utilizados para o efeito dois blocos de 90 minutos e dois de 45 minutos, no entanto, no presente relatório apenas nos referiremos à aula do dia 21 de novembro<sup>32</sup>, apesar da lição correspondente ao dia 7 do mesmo mês se encontrar já referida no capítulo que precede esta parte.

Objetivamente, na presente aula tínhamos por objetivo concluir o estudo da unidade 4 do manual adotado, intitulada *¿Cómo te sientes?*, a qual pretendia transmitir aos discentes não só conhecimentos acerca de doenças, sintomas e medicamentos, mas também as

---

<sup>32</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XV a respetiva planificação.

competências fundamentais para que se expressassem oralmente acerca de estados de saúde e para que relatassem sucessos. Apesar de já termos incidido o nosso estudo sobre esta temática em aulas anteriores, planificámos a mesma de forma a que os alunos consolidassem o léxico relacionado com a saúde, recordassem o *pretérito perfecto de indicativo*, compreendessem a necessidade de ter uma vida saudável e desenvolvessem a capacidade oral e escrita, correspondendo estes aos objetivos definidos para a presente lição. Não obstante, para que os discentes alcançassem as dimensões definidas anteriormente e para que adquirissem as estruturas condutoras a uma competência comunicativa eficiente, propusemos a que no final da referida aula os discentes estivessem já capacitados não só a utilizar vocabulário relacionado com as especialidades médicas, mas também expressões idiomáticas relacionadas com a saúde - conteúdos funcionais -, dando-lhes a conhecer, para o efeito, vocabulário relacionado com a temática acima mencionada - conteúdos lexicais. Além do mais, abordámos também o *pretérito perfecto de indicativo*, conteúdo gramatical estudado nas aulas anteriores. Posto que os alunos pertenciam a um nível inicial de espanhol, concretamente um nível A2, foi necessário utilizar algumas estratégias para que os mesmos se empenhassem na aprendizagem dos conteúdos objetos de estudo, neste caso concreto, recorreremos à utilização do *powerpoint* para explicitar o vocabulário relacionado com as especialidades médicas e as expressões idiomáticas relacionadas com a saúde, material bastante útil pois permitiu que os discentes se interessassem e empenhassem no estudo destes conteúdos, para além de fichas de trabalho para consolidar conhecimentos e uma constante interação oral com os alunos.

Efetivamente, a aula do dia 21 de novembro teve início com a entrega e a correção dos trabalhos elaborados pelos discentes na aula anterior, sendo a mesma efetuada pelos alunos com a ajuda de uma apresentação de *powerpoint*. Seguidamente, e considerando que na presente aula se pretendia captar a atenção dos alunos para os hábitos de vida saudável, procedeu-se à leitura e exploração do texto *En el gimnasio*, presente na página 46 do manual adotado, sendo este importante não só para introduzir léxico relacionado com as especialidades médicas e as expressões idiomáticas relacionadas com a saúde, mas também para revisar o *pretérito perfecto de indicativo* pois, na sua maioria, os verbos estavam conjugados neste tempo verbal. Depois, resolveram-se algumas questões de verificação de leitura para comprovar a afetiva aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Considerando que na presente aula se pretendia alertar os alunos para a importância de ter uma vida saudável, depois de conversarmos com os discentes acerca desta temática, distribuimos uma ficha na qual se encontravam cinco textos sobre este assunto, sendo que depois de lido e analisado os alunos completaram um pequeno esquema-resumo para consolidarem os conhecimentos adquiridos. Por fim, e para terminar a presente lição, distribuiu-se uma ficha aos alunos na qual se encontrava a fotografia de uma concorrente do programa televisivo *Peso Pesado* sobre a qual os discentes teriam de imaginar seis aspetos que a referida personagem teve de mudar na sua rotina para emagrecer, utilizando não só os

conteúdos adquiridos na presente aula mas também o *pretérito perfecto*. Depois de concluído, foram apresentados à turma alguns dos trabalhos.

No que a esta aula diz respeito, podemos afirmar que foi uma lição bem sucedida pois os alunos mostraram-se sempre empenhados e participativos, facto que contribuiu positivamente para que adquirissem eficazmente os conteúdos lecionados. Na verdade, aquando da explicitação do vocabulário relacionado com as especialidades médicas, comprovámos que os alunos estavam atentos, dado que, depois de algumas explicações, conseguiram inferir a formação de vocábulos como “dermatólogo”, que em português se diz ‘dermatologista’. Além do mais, todos os alunos conseguiram desenvolver textos muito bons na última tarefa realizada, sendo para o efeito necessário possuir conhecimentos não só sobre os hábitos de vida saudável mas também do *pretérito perfecto*. Verifica-se, então, que os discentes adquiriram com eficácia os conteúdos abordados tanto na presente aula como nas que lhe precederam.

Se a experiência de lecionar a uma turma de ensino básico no primeiro período se revelou bastante gratificante, este sentimento ficou reforçado no segundo período, época em que lecionámos a uma turma de 9.ºano, nomeadamente nos dias 20 e 27 de fevereiro. Considerando que se tratam apenas de duas aulas, uma vez que por escassez de tempo não nos foi possível lecionar mais, constarão no presente relatório as duas aulas por nós lecionadas.

De um modo concreto, e referindo-nos à aula do dia 20 de fevereiro<sup>33</sup>, pretendíamos consciencializar os discentes para a importância das relações sociais, de modo a que rejeitassem qualquer tipo de intolerância ou racismo. Assim, e sendo a exploração deste tema fundamental não só porque se trata de uma disciplina de língua estrangeira mas também para uma boa convivência em sociedade, planificámos esta lição de modo a que, no final, os discentes conhecessem provérbios relacionados com a temática em estudo, descrevessem imagens que os alertaram para os diversos problemas que surgem nas sociedades intolerantes, discutissem problemas da sociedade, conhecessem instituições e organizações de solidariedade social (ONG), para além de estudarem o *pretérito imperfecto de subjuntivo* e de desenvolverem a capacidade oral e escrita, constituindo estes os objetivos gerais definidos para a aula em questão. Mediante o exposto, para que alcançassem os objetivos acima definidos e com vista a um domínio efetivo da competência comunicativa da língua em questão, organizámos toda a aula de modo a que os alunos possuissem as faculdades necessárias não só para utilizar provérbios espanhóis relacionados com a solidariedade, como também para empregar frases idiomáticas relacionadas com os preconceitos culturais, falar das Organizações não-governamentais Espanholas e expressar desejos, condições e opiniões - conteúdos funcionais -, sendo para o efeito fundamental transmitir aos discentes o vocabulário necessário relacionado com a temática em estudo, por exemplo “voluntariado” e “ONG”, para além do significado do falso amigo “prejuicio” - conteúdos lexicais. Além do

---

<sup>33</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XVI a respetiva planificação.

mais, e tendo em conta o tema que se pretendia desenvolver, também demos a conhecer aos discentes alguns provérbios relacionados com a solidariedade social e algumas expressões idiomáticas relacionadas com os preconceitos sociais, para além das diversas ONG espanholas e do jornal espanhol *El País* - conteúdos culturais -, ademais do estudo da morfologia e dos usos do *pretérito imperfecto de subjuntivo* - conteúdos gramaticais. Na realidade, para que os discentes alcançassem as competências pretendidas de um modo mais facilitado e aprazível, utilizámos vários materiais ao longo da lição, nomeadamente apresentações de *powerpoint* onde constavam os provérbios estudados e algumas imagens e títulos de jornal relacionados com a solidariedade social, para além da explicitação do tempo verbal estudado, distribuimos também uma ficha de trabalho na qual constava um texto sobre as ONG e algumas perguntas de verificação de leitura. Verificou-se, também, uma constante interação oral com os discentes para que os mesmos desenvolvessem a sua expressão e compreensão oral no que à língua objeto de estudo diz respeito.

Concretamente, como já foi referido nas linhas anteriores, a presente lição possuía como objetivo principal consciencializar os discentes acerca da importância das relações sociais, levando-os a negar o racismo e qualquer tipo de intolerância. Para o efeito, iniciámos a lição com a projeção de três provérbios espanhóis relacionados com a temática em estudo e inquirimos os discentes acerca do seu significado. Seguidamente, recorremos a outro *powerpoint* para dar a conhecer aos alunos algumas imagens e títulos de notícias do jornal *El País* relacionados com os problemas sociais, nomeadamente o racismo e a igualdade de direitos, para além da solidariedade, de modo a que identificassem o tema que seria estudado ao longo da aula através da análise de cada um dos elementos acima mencionados. Além do mais, levámos os discentes a discutir temas como o racismo, a igualdade de direitos, as leis do casamento homossexual e a adoção por parte destes casais para que desenvolvessem a sua capacidade de interação oral. Depois, procedeu-se à realização do exercício 3 da página 69 do manual adotado já que remetia para algumas expressões idiomáticas relacionadas com a temática em estudo. Imediatamente a seguir, os alunos leram um texto sobre as Organizações não-governamentais espanholas, presente numa ficha anteriormente distribuída, para que descobrissem o seu verdadeiro significado, sendo a sua leitura e exploração seguida de um exercício no qual teriam de inferir o principal objetivo de cada ONG mencionada. Depois de terminado e corrigido, iniciámos o estudo do *pretérito imperfecto de subjuntivo* para dotar os discentes das competências necessárias para expressar condições, desejos e opiniões, utilizando para o efeito não só uma apresentação de *powerpoint*, onde se encontrava expressa a morfologia e os usos deste tempo verbal, mas também o quadro-síntese presente na página 70 do manual e o exercício 2 da mesma página para consolidar conhecimentos. Por fim, e para que praticassem todos os conteúdos abordados ao longo da lição, os discentes realizaram uma tarefa final na qual se pretendia que escrevessem um texto direcionado ao rei de Espanha no qual explicariam o que fariam se criassem uma Organização não-governamental, sendo para o efeito necessário utilizar o tempo verbal lecionado nesta lição.

No que respeita ao desenvolvimento da aula, podemos afirmar que foi positiva pois os discentes mostraram-se interessados ao longo de toda a lição. Além do mais, através da exposição de imagens e de títulos reais de um jornal espanhol, demonstrámos aos alunos a realidade do país sobre o qual estão a adquirir conhecimentos, não só linguísticos mas também culturais, facto que contribuiu positivamente para que expressassem os seus pontos de vista, desenvolvendo a sua competência oral na língua espanhola, e para que se mostrassem participativos no decorrer da lição. Além do mais, também não se verificaram dúvidas em relação ao tempo verbal abordado pois os discentes resolveram convenientemente tanto o exercício do manual como a tarefa final.

No que se refere à aula do dia 27 de fevereiro<sup>34</sup>, a qual foi assistida não só pela orientadora da Escola Campos Melo mas também pelo supervisor da Universidade, o Professor Doutor Francisco Fidalgo, esta tinha como finalidade abordar a temática da saúde, matéria já conhecida para os discentes. Assim sendo, planificámos a presente lição de forma a que os alunos descrevessem imagens relacionadas com esta temática, conhecessem alguns cuidados corporais, recordassem léxico relacionado com a saúde, adquirissem conhecimentos acerca das estruturas próprias para dar sugestões, conselhos e ordens, revisassem o *presente* e o *pretérito imperfecto de subjuntivo* e desenvolvessem a capacidade oral e escrita, correspondendo estes aos objetivos definidos para a presente lição. Mediante o exposto, e considerando as dimensões acima definidas, pretendíamos que os discentes no final da lição fossem já capazes não só de falar de cuidados corporais e de higiene e de estados de saúde, mas também de pronunciar-se acerca de estados de saúde, de explicar sintomas de uma doença, de utilizar expressões e frases idiomáticas relacionadas com este conteúdo e de dar ordens, conselhos e sugestões, constituindo estes os conteúdos funcionais da aula em questão, sendo para o efeito necessário proporcionar-lhes o vocabulário relacionado com a saúde, como “jeringuilla”, “escayola” e “pastilla”, e também expressões idiomáticas relacionadas com esta temática, por exemplo “guardar cama” - conteúdos lexicais. Além do mais, também foram motivo de estudo algumas expressões idiomáticas relacionadas com a saúde - conteúdos culturais -, e as estruturas gramaticais que atribuem ao falante a capacidade de dar conselhos, ordens e sugestões. Para que os discentes adquirissem todas estas noções sem dificuldade, ao longo da aula recorreremos a uma apresentação de *powerpoint*, material através do qual demos a conhecer aos alunos os cuidados de saúde e de higiene, expressões idiomáticas relacionadas com esta temática e as estruturas para dar conselhos, ordens e sugestões, para além da audição de uma canção sobre a temática referida e do manual adotado. Constata-se também que ao longo de toda a lição se manteve uma constante interação oral com os discentes.

Objetivamente, a aula mencionada teve início com a correção dos textos desenvolvidos pelos discentes na aula anterior, sendo este importante não só para comprovar que os alunos tinham adquirido efetivamente os conteúdos anteriormente lecionados mas também para fazer a revisão do *pretérito imperfecto de subjuntivo*. Seguidamente,

---

<sup>34</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XVII a respetiva planificação.

projetámos uma apresentação de *Powerpoint* na qual constava uma imagem de uma criança subnutrida e outra de uma modelo com anorexia para que os discentes encontrassem as diferenças entre as duas imagens, levando-os a descobrir que ambos possuem graves problemas de saúde mas por diferentes motivos: um por viver em condições precárias e outra por pertencer a uma sociedade estereotipada pela magreza. Concluída a análise das imagens anteriores, projetaram-se outras imagens, cujas legendas foram descobertas pelos alunos, para se iniciar o estudo dos cuidados corporais e de saúde. Depois, e considerando que o tema abordado nesta lição era a saúde, utilizámos a canção *Llamado de emergencia*, do cantor porto-riquenho Daddy Yankee, para fazer a revisão de algum vocabulário relacionado com esta temática, sendo também estudado algum aquando da resolução do exercício 2 da página 79 do manual. Uma vez que o exercício anterior referia algumas doenças, procedemos à projeção de um *powerpoint* onde se encontravam explícitas algumas expressões idiomáticas relacionadas com este assunto, por exemplo “estar más sordo que una tapia”, utilizada quando alguém ouve muito mal, constituindo estas um conteúdo importante por proporcionarem aos discentes um contacto mais direto com os aspetos culturais do país acerca do qual estão a adquirir conhecimentos. Seguidamente, recorremos uma vez mais ao *powerpoint* para dar a conhecer aos discentes as estruturas necessárias para dar ordens, sugestões ou conselhos, utilizando para o efeito algumas imagens sobre as quais, e mediante um determinado contexto, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos, constituindo não só a tarefa final da presente lição mas também um meio através do qual os discentes consolidaram os conhecimentos adquiridos.

Analisando esta aula de uma forma global, podemos afirmar que os alunos se mostraram participativos e empenhados, facto que contribui para o sucesso da mesma. Na realidade, o facto de termos recorrido ao uso do *powerpoint* para explicitar tanto os conteúdos lexicais, como os culturais e os gramaticais, verificou-se bastante produtivo pois, para além de tornar o ensino mais dinâmico, também motivou a aprendizagem dos discentes. No que respeita aos conteúdos gramaticais abordados, é necessário destacar que os alunos não revelaram qualquer dificuldade na aprendizagem dos mesmos pois, aquando da resolução da tarefa final, não demonstraram qualquer dúvida, elaborando frases que expressavam ordens, conselhos ou sugestões de forma bastante conveniente. Mediante o exposto, e considerando que os discentes alcançaram com eficácia os objetivos propostos para a presente lição, podemos afirmar que a aula foi bastante positiva e, acima de tudo, produtiva.

Considerando o facto de no primeiro e segundo período termos lecionado a turmas de ensino básico, aquando da escolha da turma à qual lecionaríamos no terceiro período optámos, com a ajuda da orientadora da escola, por dar mais três aulas ao décimo ano, ainda que para a última lição tenhamos somente elaborado a planificação da mesma. De um modo concreto, foram lecionadas duas aulas - dias 2 e 6 de maio -, sendo que a planificação da terceira aula corresponde ao dia 9 do mesmo mês, a uma turma de 10.º ano, de nível inicial de espanhol (A1), que englobava alunos tanto dos cursos de Línguas e Humanidades como de Ciências e Tecnologias. Assim, é conveniente referir que no presente relatório apenas

teceremos algumas considerações em relação às aulas referentes aos dias 2 e 9 de maio, ainda que esta última não tenha sido verdadeiramente lecionada.

No que concerne à aula do dia 2 de maio<sup>35</sup>, a qual foi assistida não só pela orientadora da Escola mas também pelo supervisor da Universidade, tinha como principal função abordar as rotinas diárias e os hábitos do quotidiano, conteúdo já conhecido dos alunos, mas desde uma perspetiva passada. Apesar dos alunos já dominarem alguns destes conceitos, uma vez que se encontravam num nível inicial de língua, considerámos necessário reforçar as aprendizagens que tinham adquirido anteriormente antes de lecionar o novo conteúdo desta aula, razão pela qual planificámos toda a aula com o intuito de conhecer as suas ações quotidianas, levando-os a falar sobre elas, de fazer a revisão acerca de vocabulário relacionado com esta temática através da observação e da descrição de imagens, de lhes dar a conhecer o *pretérito perfecto de indicativo* e os respetivos marcadores temporais e de lhes proporcionar o desenvolvimento da capacidade oral e escrita, constituindo estes os objetivos gerais definidos para a presente lição. Desta forma, pretendia-se que os discentes no final da lição possuissem as estruturas necessárias que lhes permitissem falar acerca de ações terminadas num tempo relacionado com o presente, narrar experiências ou situações pessoais e expressar hábitos e costumes da sua vida social - conteúdos funcionais - sempre desde uma perspetiva do passado, sendo para o efeito fundamental abordarmos ao longo da lição o vocabulário necessário relacionado com a temática em estudo, por exemplo, “despertarse”, “ducharse” e “coger el autobús” - conteúdos léxicos. Como já foi referido anteriormente, para que os discentes alcancem uma efetiva competência comunicativa na língua objeto de estudo é necessário que possuam alguns conhecimentos não só a nível cultural mas também gramatical, razão pela qual nos propusemos a abordar na presente lição os costumes espanhóis relacionados com os horários das refeições, para além de expressões típicas como “picar algo” e “tapear” - conteúdos culturais -, e também a morfologia e os usos do *pretérito perfecto de indicativo* e os respetivos marcadores temporais - conteúdos gramaticais - dimensões fundamentais para que os discentes sejam capazes de referir-se aos seus costumes diários desde uma perspetiva do passado. Assim sendo, para que os discentes adquirissem com eficácia os conteúdos lecionados, utilizámos diversos materiais para tornar o processo de aprendizagem dos mesmos mais cativante e motivador, nomeadamente, a audição e a visualização do respetivo vídeo de uma canção intitulada *Un buen día*, pertencente ao grupo espanhol *Los planetas*, o recurso a uma apresentação *Prezi* para explicitar tanto a morfologia e as irregularidades do *pretérito perfecto de indefinido* como os marcadores temporais, para além de fichas de trabalho, do manual adotado e de uma constante interação oral com os discentes.

Objetivamente, e como já foi referido anteriormente, a presente lição tinha como objetivo abordar as rotinas diárias e os hábitos do quotidiano, razão pela qual a aula teve início com a audição e a exploração da canção *Un buen día*, do grupo espanhol *Los planetas*, sendo esta a atividade de motivação inicial da aula, distribuindo-se para o efeito uma ficha

---

<sup>35</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XVIII a respetiva planificação.

onde constava a letra da mesma que os alunos tiveram de completar. Concluído e corrigido o exercício anterior, iniciou-se uma *chuva de ideias* através da qual se pretendia que os alunos inferissem a temática que seria abordada ao longo da lição. De seguida, e para revisar algum vocabulário relacionado com a temática em estudo, distribui-se uma ficha de trabalho aos alunos onde constavam algumas imagens relacionadas com as rotinas diárias, sendo estas legendadas pelos discentes, e conversámos com os mesmos para conhecer os seus hábitos do quotidiano ao mesmo tempo que desenvolviam a sua capacidade oral. Imediatamente a seguir, escreveu-se no quadro uma frase da canção escutada no início da aula através da qual se iniciou o estudo do *pretérito perfecto de indicativo*, recorrendo-se também a uma apresentação *Prezi* para tornar este estudo mais lúdico e dinâmico. Chegados a este ponto, é de salientar que os discentes desempenharam um importante papel no estudo deste tempo verbal pois, através da frase da música, conseguimos que inferissem a sua regra de formação. Além do mais, e para que descobrissem as suas irregularidades, resolveram o exercício 1.1. da página 132 do manual adotado, sendo este estudo também acompanhado pela apresentação acima referida, aproveitando-se também o exercício em questão para dar a conhecer aos alunos as diferenças existentes nos horários das refeições entre Portugal e Espanha. Corrigido o exercício anterior, iniciamos o estudo dos marcadores temporais que costumam acompanhar este tempo verbal e que também se encontravam expressos na apresentação *Prezi*. Por fim, e como tarefa final, distribuiu-se aos alunos uma ficha onde se encontrava a página de uma agenda de uma rapariga e onde se encontravam expressos os seus compromissos. Pretendia-se que os discentes construíssem um diálogo no qual explicassem o que a rapariga fez ao longo do dia, o qual foi corrigido e apresentado ao resto da turma.

Na sua globalidade, é-nos possível afirmar que os alunos se mostraram bastante empenhados e participativos ao longo de toda a lição, facto que contribuiu positivamente para uma eficaz aquisição dos conteúdos lecionados. Apesar de já terem abordado esta temática em aulas anteriores, constatou-se a necessidade de revisar o vocabulário que lhe pertence pois os alunos estavam num processo de ensino-aprendizagem de um nível inicial de língua e, neste caso, é fundamental a resolução de exercícios que promovam a revisão e a consolidação dos conhecimentos adquiridos. Além do mais, a utilização da canção e da apresentação *Prezi* revelaram-se recursos bastante eficazes pois motivaram os alunos para os assuntos que estavam a ser objeto de aprendizagem, facto comprovado aquando da resolução dos exercícios pois os discentes resolveram todas as atividades propostas sem expressarem qualquer dúvida. Assim sendo, podemos afirmar que a aula foi bem sucedida pois os alunos alcançaram eficazmente todos os conteúdos delineados para a presente lição.

Relativamente à aula do dia 9 de maio<sup>36</sup>, como já foi referido anteriormente esta não foi lecionada, apenas planificada. Uma vez que a aula do dia 6 de maio teve apenas como foco a revisão da aula lecionada anteriormente, optámos por inserir esta no presente relatório pois abordámos conteúdos diferentes. Apesar da temática ser a mesma, as rotinas diárias e os hábitos do quotidiano, demos a conhecer aos alunos a dimensão de “fugir à

---

<sup>36</sup> Poder-se-á confrontar no Anexo XIX a respetiva planificação.

rotina”, abordando conteúdos relacionados com o programa Erasmus. No entanto, e como já ficou explicitado, é importante que em cada aula lecionada a um nível A1 se revisem constantemente os conteúdos já abordados. Assim, através das atividades planejadas para a presente lição, foi possível fazer a revisão do léxico relacionado com a rotina diária e do tempo verbal *pretérito perfecto de indicativo*, para além de termos dado aos alunos a oportunidade de contactarem com programas de estudo noutros países, de reconhecerem no jornal a capacidade de relatar atividades quotidianas e de conhecerem algumas cidades espanholas, promovendo-se ao longo de toda a lição o desenvolvimento da capacidade oral e escrita, sendo estes os objetivos definidos para esta aula. Deste modo, e para dar resposta aos objetivos definidos, todas as atividades desenvolvidas na presente lição contribuíram para que, no final, os discentes estivessem já habilitados a referir-se a ações terminadas num tempo relacionado com o presente, a narrar experiências ou situações pessoais e relatar experiências relacionadas com a vida académica, sendo estes os conteúdos funcionais que se pretendia que os discentes adquirissem. Além do mais, também demos aos alunos a oportunidade de contactarem com vocabulário relacionado com o jornal, por exemplo, “redactor”, “editor” e “publicista” - conteúdos lexicais -, com o programa Erasmus e com os principais monumentos de Madrid, Salamanca, Sevilla, Córdoba, Barcelona e Santiago de Compostela - conteúdos culturais. Além do mais, também revisamos não só os usos e a morfologia do *pretérito perfecto de indicativo* como também os marcadores temporais aos quais surge associado - conteúdos gramaticais. Mediante o exposto, e visando a necessidade de cativar a atenção dos alunos para os conteúdos lecionados, por se encontrarem num nível inicial de língua, utilizámos ao longo da aula diversos materiais cujo interesse era motivar os alunos para os conteúdos objeto de aprendizagem, nomeadamente, uma apresentação *Prezi* para fazer a revisão dos conteúdos estudados nas aulas anteriores, o recurso ao *powerpoint* para apresentar os principais monumentos das cidades acima descritas, a visualização de um documentário acerca do programa Erasmus, para além de fichas de trabalho que permitiriam aos discentes consolidar os conhecimentos acerca do tempo verbal estudado anteriormente, conhecer algum vocabulário relacionado com os jornais e descrever a cidade na qual habitam, dando-lhes como exemplo o relato de uma rapariga que foi de Erasmus para Barcelona.

Objetivamente, a aula iniciar-se-ia com um jogo lúdico no qual os alunos teriam de responder a várias questões relacionadas com a temática abordada nas aulas anteriores para que conseguissem encontrar a saída de um labirinto. Depois, e considerando que na presente lição se estudariam conteúdos diferentes das aulas lecionadas anteriormente, diríamos aos alunos que na presente lição “fugiríamos à rotina”, distribuindo-se para o efeito uma ficha na qual constava um texto de uma rapariga que decidiu ir estudar para Barcelona, servindo também para fazer a revisão dos conteúdos gramaticais abordados pois os alunos teriam de completar os espaços do mesmo com os verbos conjugados no tempo adequado (presente ou *pretérito perfecto de indicativo*). Depois de concluído e de corrigido, procederíamos à visualização de uma reportagem sobre o programa Erasmus para que os discentes conhecessem de forma efetiva esta realidade. Seguidamente, distribuir-se-ia outra ficha na

qual constava a página de um jornal com o testemunho de uma rapariga portuguesa que foi estudar para Barcelona. Depois de ler o texto, pretendia-se que os discentes fossem capazes de caracterizar, ainda que sucintamente, a sua cidade. Depois, pretendíamos dar a conhecer aos alunos os principais monumentos de Madrid, Sevilha, Salamanca, Córdoba e Santiago de Compostela, recorrendo para o efeito a uma apresentação de *powerpoint*. Seguidamente, distribuiríamos aos discentes uns cartões com as principais características destas cidades de modo a que, em grupos, os alunos desenvolvessem um texto no qual teria de estar refletido qual das atividades já tinham experimentado e quais ainda não tinham realizado. Com este exercício pretendia-se que cada grupo influenciasse a escolha da escola para onde os colegas gostariam de estudar no próximo ano letivo. Após a sua correção, os alunos leriam a notícia presente na página 140 do manual e, depois, resolveriam um exercício presente numa das fichas de trabalho para conhecerem algum vocabulário relacionado com as publicações periódicas. Para terminar, os alunos realizariam uma tarefa final, sendo distribuída para o efeito uma ficha de trabalho na qual constavam uns títulos de notícias, as quais seriam desenvolvidas pelos discentes. Com este exercício pretendia-se que os discentes consolidassem os conteúdos adquiridos ao longo da lição para além de fazer também a revisão do tempo verbal estudado ao longo das duas aulas lecionadas.

Considerando tudo o que foi referido até ao momento presente, é-nos possível concluir que o processo de lecionar enquanto professores estagiários se revelou de extrema importância, contribuindo não só para a nossa formação profissional como também pessoal. De facto, ao longo de todas as lições, tanto as de Português como as de Espanhol, tentámos diversificar os materiais utilizados para tornar o ensino-aprendizagem mais interessante e motivador para os discentes, recorrendo para o efeito tanto a apresentações *powerpoint*, como apresentações *Prezi*, audição de canções, visualização de documentários, fichas de trabalho, entre tantos outros já mencionados anteriormente. O facto de os alunos terem adquirido com eficácia os conteúdos por nós lecionados revelou-se bastante gratificante, contribuindo desta forma para o aumento da nossa autoestima enquanto docentes.

## Capítulo IV

### 4. Envolvimento na escola

No capítulo que a seguir se desenvolve pretendemos abordar de uma forma mais detalhada a escola na qual desenvolvemos o nosso estágio pedagógico, a Escola Secundária Campos Melo. Reconhecida pelo mérito e sucesso dos alunos que forma, a escola em questão é todos os anos procurada por vários discentes que pretendem alcançar o sucesso no decurso da sua formação. Consta-se, então, que no presente ano letivo pertenciam à escola 899 alunos - 803 diurnos e 96 pertencentes aos cursos EFA - distribuídos por 33 turmas, 104 docentes e 35 funcionários. Perante um número tão grandioso de elementos que pertencem ao contexto escolar, a escola em muito deve o seu sucesso não só ao desempenho dos docentes mas também à gestão efetuada pelo gabinete de Direção da mesma, a qual é composta pela diretora Dra. Isabel Fael, pela subdiretora Dra. M<sup>a</sup> do Amparo de Jesus, pelos adjuntos Dr. Luís Lopes e Dra. Leonor Lobo e, também, pela assessora Dra. Ana Paula Vergamota. Mediante o exposto, e de forma a caracterizar a escola que tão bem nos recebeu, nas linhas que se seguem refletiremos não só acerca da sua contextualização histórica, como também acerca das turmas às quais lecionámos e das atividades desenvolvidas ao longo do período em que pertencemos à escola como professoras estagiárias do núcleo de estágio de Português/Espanhol.

#### 4.1. Contextualização histórica

“Uma Escola que se orgulha do passado, que reflete sobre o presente, que constrói o futuro.”<sup>37</sup>

Se é verdade que o contexto familiar em que se inserem os alunos em muito contribui para o desenvolvimento dos seus valores enquanto indivíduos, também é certo que a Escola desempenha um papel fundamental neste domínio pois, ao ser concebida como um espaço pluricultural onde domina o contacto e a interação com os demais integrantes do contexto escolar, favorece a aquisição de valores éticos fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto entidades pertencentes a uma determinada sociedade. Reconhecida pelo seu

---

<sup>37</sup> Lema do Projeto Educativo da Escola Secundária Campos Melo.

carácter dinamizador e focado no empreendedorismo, cujo objetivo é promover “a formação de cidadãos empreendedores, criativos, eticamente responsáveis, capazes de aprender ao longo da vida e de se realizarem através da cultura, da ciência, da tecnologia e da estética” (Projeto Educativo, 2012/2013), é neste contexto que se insere a Escola Secundária Campos Melo, instituição que nos acolheu e onde tivemos a oportunidade de desenvolver o nosso estágio pedagógico.



Fig.2 - Fachada principal da Escola

Situada no município da Covilhã, cidade que desde sempre manteve estreitas relações com a indústria de lanifícios, inicialmente, no ano de 1884, surge associada ao conceito de Escola Industrial cujo objetivo se centrava no ensino prático e adaptado às necessidades exigidas pelas indústrias existentes nesta região. Justificava-se, assim, a presença de uma escola deste calibre na cidade, sendo facultado pela Câmara Municipal um edifício próprio para o efeito, recebendo ainda neste ano a designação de Escola Industrial Campos Melo. Enquanto o edifício disponibilizado sofria remodelações, o filantropo José Maria da Silva Campos Melo cede uma casa, na Rua dos Tanoeiros, para a instalação provisória da mesma, local onde as aulas se iniciam em dezembro desse mesmo ano, sendo transferida para o edifício acima referido no ano de 1885. Verifica-se, desde logo, a criação de cursos ligados à indústria têxtil, orientados não só para áreas como Desenho, Física, Química, entre outros, mas também para o âmbito da Eletricidade, Mecânica e Contabilidade. É, então, a partir deste momento que se constata um aumento do número de matrículas, contando desde logo com a inscrição de sessenta e cinco alunos, número que cresceu nos anos que se seguiram pois, em 1897, contava com a matrícula de duas centenas de alunos.

Já em 1912, instala-se definitivamente no espaço onde atualmente se encontra, passando por um período de redução de alunos pois, aquando do aparecimento da Reforma do Ensino Industrial, viu a sua reputação diminuída ao passar da designação de Escola Industrial Campos Melo para Escola de Artes e Ofícios ou Escola de Tecelagem. Não contentes com a mudança drástica, a população da Covilhã indignou-se, protestou e, em 1921, a escola recebe novamente a denominação Escola Industrial, assistindo-se novamente a um crescente aumento do número de matrículas, fator que contribuiu positivamente para o sucesso da escola. Desde esse período mais conturbado que a escola atravessou até à atualidade, várias foram as designações que lhe foram atribuídas, especificamente, em 1948 recebe o nome de Escola Industrial e Comercial Campos Melo, em 1970 passa a denominar-se Escola Técnica Campos Melo e, em 1975, passa a designar-se Escola Secundária Campos Melo, denominação que mantém até aos dias de hoje. Instituição fundamental para o município da Covilhã, foi distinguida como Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública, aquando do seu 100º aniversário, sendo-lhe posteriormente outorgada, em 2004, a Medalha de Ouro de Mérito Municipal.

Atualmente com 129 anos, o objetivo principal da Escola Secundária Campos Melo é garantir a todos os estudantes um ensino de qualidade, disponibilizando os recursos necessários para o efeito e que em muito contribuem para a evolução tanto dos discentes como dos professores. Efetivamente, desde 2000 até ao ano presente, foram várias as alterações que a Escola sofreu, de um modo concreto, ao nível da remodelação da Biblioteca, da construção de um Pavilhão Gimnodesportivo, da criação de um Museu Educativo, assim como da remodelação de alguns espaços como o auditório, a sala dos alunos, a oficina de artes e o laboratório de fotografia, de modo a proporcionar uma melhor qualidade de ensino/aprendizagem a todos os que fazem parte do contexto escolar. Fruto do empenho e da qualidade de ensino que é exigida aos professores que dela fazem parte, constata-se que a Escola Secundária Campos Melo se transforma numa instituição muito agradável e acolhedora para os alunos que todos os anos a procuram.

#### 4.2. Caracterização das turmas

Sendo esta uma escola que “reflete sobre o presente” e que “constrói o futuro”, verifica-se uma frequente preocupação em dar resposta às necessidades dos alunos e aos desafios existentes no que respeita à educação de jovens e adultos, daí que exista uma grande diversidade da sua oferta formativa. De facto, constata-se que no presente ano letivo para além de turmas de ensino básico e secundário, existiam também Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Por outro lado, os discentes tinham ainda à sua disposição vários clubes aos quais podiam pertencer, nomeadamente, o clube de fotografia, teatro, artes, jornal, robótica, biotecnologia ambiental, holografia, nanoclube, informática, desporto escolar e voluntariado.

Referindo-nos de um modo concreto à nossa prática pedagógica, ao longo do ano letivo foi-nos dada a oportunidade de desenvolver a nossa prática tanto em turmas de Português como de Espanhol, lecionando a três turmas diferentes em cada uma das disciplinas. No que respeita à disciplina de Português, no primeiro período lecionámos ao 12.ºH, uma turma de ensino profissional, no segundo conhecemos outra turma de secundário, o 10.ºC, pertencente ao ensino regular, e, no terceiro período, lecionámos numa turma de ensino básico, o 8.ºC. Relativamente à disciplina de Espanhol, no primeiro período conhecemos o 8.ºB (nível A2), turma pertencente ao ensino básico, no segundo lecionámos noutra turma de ensino básico, desta vez ao 9.ºA/B (nível B1), e, no terceiro período, conhecemos uma turma de secundário, o 10.ºB/C/D (nível A1).

Efetivamente, e no que respeita à disciplina de Português, no decorrer do primeiro período foram lecionadas seis aulas desta disciplina à turma 12.º H, a qual pertence ao ensino profissional, mais concretamente ao curso Design de Equipamentos. A turma em questão,

constituída por 20 alunos - 9 rapazes e 11 raparigas - foi-nos dada a conhecer com antecipação dado que assistimos a algumas das reuniões que precedem a abertura do ano letivo, facto que viabilizou a nossa preparação para as eventuais dificuldades com que nos deparássemos. Neste sentido, figura-se importante referir o caso específico de um aluno que, por possuir dificuldades ao nível da concentração (hiperatividade), da escrita e da leitura (dislexia), em todas as aulas era acompanhado por uma das professoras estagiárias que o ajudava na realização das várias tarefas propostas ao longo da lição. Por outro lado, e considerando o fato de termos sido alertadas para o possível “mau comportamento” de alguns alunos, é necessário mencionar que durante as aulas não se registaram quaisquer dificuldades a este nível, apesar de por vezes se mostrarem pouco participativos.

À semelhança do que sucedeu no primeiro período letivo, também no segundo foram lecionadas quatro aulas de Português a uma turma de secundário, nomeadamente ao 10.ºC, pertencente ao ensino regular e ao curso de Línguas e Humanidades. A turma na qual lecionámos, da qual fazem parte 27 alunos - 7 rapazes e 20 raparigas -, revelou-se detentora de grandes capacidades, as quais já eram por nós conhecidas por assistirmos às aulas da Dra. Maria Celeste Nunes. Assim sendo, lecionar nesta turma revelou-se um processo aliciante e bastante motivador dado que os alunos sempre se mostraram bastante participativos e ávidos de aprendizagem. De uma forma geral, ao longo de todas as aulas não se registaram quaisquer problemas pelo que sempre nos foi possível lecionar todos os conteúdos propostos com grande dedicação e empenho.

Apesar de já termos lecionado as nove aulas definidas para o nosso estágio pedagógico, aquando da entrada no terceiro período lecionámos mais algumas aulas, por sugestão da Dra. Maria Celeste Nunes, correspondendo estas a uma avaliação sumativa extraordinária. Concretamente, neste período foram lecionadas duas aulas a uma turma de ensino básico, designadamente ao 8.ºC, constituída por 27 alunos - 14 rapazes e 13 raparigas - sendo que no terceiro período a turma em questão recebeu um aluno novo, proveniente de outro país. Apesar de ser uma turma bastante numerosa, o que muitas vezes contribuiu para a formação de ruído durante a aula, apenas se verificaram situações pontuais relacionadas com este problema. Na verdade, todos os alunos se mostraram sempre bastante participativos e empenhados, facilitando deste modo o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos definidos para cada lição.

Debruçando-nos agora sobre as aulas de espanhol, ao longo do primeiro período foram lecionadas quatro aulas ao 8.ºB, turma de ensino básico constituída por 22 alunos - 12 rapazes e 10 raparigas - que estava inserida num nível de língua A2. Apesar de ser uma turma que revela uma grande capacidade de trabalho e que, na sua maioria, se mostra sempre empenhada no processo de aquisição dos conteúdos lecionados, em alguns momentos das aulas verificaram-se situações de maior ruído, podendo este comportamento também ser motivado pela faixa etária em que os discentes se encontram. Não obstante, no início do ano letivo a Dra. Sandra Espírito Santo informou-nos acerca do mau comportamento que muitas vezes esta turma revela, facto que contribuiu positivamente para que estivéssemos

preparados para resolver as possíveis situações que pudessem suceder relacionadas com este assunto.

Conforme sucedeu no primeiro período, também no segundo lecionámos duas aulas a uma turma de ensino básico, ao 9.º ano, constituída por alunos pertencentes às turmas A e B. Desta forma, a junção das duas resultou num grupo constituído por 26 alunos - 7 rapazes e 19 raparigas - cujo domínio da língua espanhola correspondia a um nível B1. O facto de ser uma turma bastante numerosa contribuiu para que, em alguns casos, se verificasse alguma falta de interesse, o que muitas vezes originou situações de ruído no decorrer das aulas. No entanto, e apesar de termos assumido uma postura mais rígida para tentar contrariar esta tendência, da situação acima descrita não resultaram consequências negativas pois foi-nos sempre possível lecionar os conteúdos definidos para cada lição, sendo estes efetivamente adquiridos pelos alunos.

Por último, no terceiro período foi-nos dada a oportunidade de lecionar numa turma de secundário, ao 10.º ano, sendo esta constituída pela junção de três turmas diferentes, nomeadamente, o 10.ºB, 10.ºC e 10.ºD. Assim sendo, da turma à qual lecionámos faziam parte 10 alunos - 1 rapaz e 9 raparigas - os quais estavam no presente ano letivo no nível inicial de espanhol, ou seja, num nível A1 de língua. A turma em questão desde sempre revelou uma grande capacidade de trabalho e uma vontade crescente de aprendizagem de novos conteúdos. Além do mais, os alunos mostraram-se sempre bastante empenhados e motivados no que ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola diz respeito.

Mediante o exposto, podemos concluir que ao longo do ano letivo desenvolvemos a nossa prática pedagógica em seis turmas diferentes, cada uma delas com as suas características específicas, razão pela qual em cada aula tentámos mobilizar diversas estratégias para correspondermos e nos adequarmos às finalidades de cada uma. Assim, podemos afirmar que foi uma boa experiência lecionar em cada uma delas na medida em que todas contribuíram para o nosso crescimento a nível profissional.

### 4.3. Atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico

Ao longo do período em que desenvolvemos a nossa prática enquanto professoras estagiárias, participámos em várias atividades que tinham em vista não só contribuir para um carácter mais dinâmico da Escola mas também para aproximar todos os elementos pertencentes ao contexto escolar, pessoal docente, não docente e alunos. Assim sendo, nos parágrafos que se seguem apresentaremos as atividades em que participámos, estando estas dispostas por ordem cronológica.

#### 4.3.1. *Día de la Hispanidad*

A primeira atividade em que participámos teve lugar no primeiro período, com a participação no *Día de la Hispanidad*, a 12 de outubro de 2013. Data que comemora a descoberta da América por Cristóvão Colombo, esta costuma ser festejada por todos os países cuja língua oficial é o espanhol. À semelhança do ano letivo anterior, também neste se comemorou esta data histórica na Escola Secundária Campos Melo, através de várias atividades lúdicas. De facto, o nosso núcleo de estágio ficou responsável pela elaboração dos cartazes que anunciavam o festejo deste dia, para além de também termos desenvolvido um jogo cultural, que teve lugar no átrio da escola durante os intervalos da manhã, e que consistia na realização de perguntas relacionadas não só com a cultura de Espanha mas também de todos os países da América Latina, tanto a docentes como a alunos. Além do mais, este dia foi também festejado com um almoço de gastronomia espanhola e com a visualização de um filme intitulado *Donkey Xote*.



Fig.3 - Cartazes alusivos ao *Día de la Hispanidad*



Fig.4 - Jogo Cultural

#### 4.3.2. Clube *Cozinha Divertida*

No decorrer do primeiro período foram várias as ocasiões em que participámos no clube *Cozinha Divertida*. Concretamente, este clube visa proporcionar aos alunos um contacto direto com o mundo da cozinha, possibilitando-lhes também a oportunidade de desenvolver as suas capacidades a este nível. Este clube funciona todas as terças-feiras de tarde, na cantina da escola, e todas as semanas são propostas receitas divertidas que os discentes, divididos em quatro grupos, devem reproduzir com o auxílio das docentes responsáveis por cada um. Numa das tardes em que participámos neste clube, auxiliámos o grupo de alunos dirigidos pela Dra. Sandra Espírito Santo a confeccionar bolachas de manteiga e chocolate. Além do mais, é necessário referir que nos últimos minutos em que este clube se desenvolve, é servido aos alunos um lanche constituído pelos alimentos que eles próprios confeccionaram.



Fig.5 - Clube *Cozinha divertida*

#### 4.3.3. *Encontro com a poesia*

Na última semana de aulas do primeiro período, concretamente no dia 13 de dezembro, desenvolveu-se na Escola Secundária Campos Melo um sarau intitulado *Encontro com a poesia*. Como o próprio nome indica, esta atividade teve como objetivo proporcionar aos alunos, respetivas famílias e docentes um fim de tarde de inverno acalorado com a declamação de poemas cuja temática central era o Natal e todos os valores que este engloba. Este *Encontro com a poesia* também contou com a colaboração das professoras estagiárias ao nível da seleção dos poemas, da elaboração dos cartazes e dos convites para o evento e da decoração do Auditório da escola, espaço onde o sarau se desenvolveu. Importa ainda ressaltar que assumimos a responsabilidade de ensaiar os três apresentadores deste *Encontro*

com a poesia, todos elementos pertencentes às turmas de 8ºano mencionadas no subcapítulo anterior. Além do mais, também desempenhámos um papel bastante ativo na construção da ordem pela qual os poemas seriam declamados, considerando-se para o efeito a temática intrínseca a cada um. Mediante o que foi exposto, figura-se importante referir que foram declamados os seguintes poemas, pela ordem que a seguir se apresenta: “Dezembro”, de Clara Abreu; “Natal”, de Olavo Bilac; “É Natal”, de Maria da Luz Pedrosa; “Recado dos amigos distantes”, de Cecília Meireles; “Milagre da vida”, de Albert Einstein; “Natal à beira-rio”, de David Mourão Ferreira; “Acontecia”, de Manuel Alegre; “Natal... na província neva”, de Fernando Pessoa; “Estrela”, de Nuno Higinio; “Ser poeta”, de Florbela Espanca; “Sim e não”, de João Galvão; “O presépio”, de Maria da Fonseca; “Natal”, de Fernanda de Castro; “O presépio somos nós”, de José Mendonça e “Natal pode ser...”, de Clemente da Silva Pereira. Para além destes poemas, também foram lidos dois excertos da obra “O Príncipezinho” de Saint-Exupéry. Por outro lado, este *Encontro com a poesia* também foi enriquecido com as atuações de vários alunos que proporcionaram a todos os presentes momentos de verdadeira descontração ao som da guitarra, da flauta, do violino e do saxofone.



Fig.6 - *Encontro com a poesia*

#### 4.3.4. Ceia de Natal

Concluído o primeiro período, o qual deu lugar à interrupção letiva por se celebrar o Natal, no dia 17 de dezembro de 2012 participámos na ceia natalícia, que teve lugar na cantina da Escola. No menu constava o típico bacalhau com batatas, sendo que cada docente, incluindo nós como professoras estagiárias, ficou responsável por confeccionar e levar uma sobremesa. Ao longo de todo o jantar foi notória a alegria e a boa disposição de cada um dos presentes dado que todos os momentos eram propícios para entoar canções relacionadas com esta quadra. Para além da comunidade docente e do núcleo de estágio de Português/Espanhol, esta ceia também contou com a participação dos respetivos acompanhantes e de alguns funcionários.



Fig.7 - Ceia de Natal

#### 4.3.5. *Peddy-paper*: “Conhece a tua cidade”

No início do segundo período, concretamente no dia 4 de janeiro de 2013, pela altura da comemoração do 129º aniversário da Escola Campos Melo, realizou-se um *peddy-paper* pela cidade da Covilhã, aberto a todos os alunos, sobre o tema “Conhece a tua cidade”. Com esta atividade pretendia-se alargar o conhecimento dos discentes acerca da cidade onde estudam, possibilitando-lhes o contacto com diversos pormenores que muitas das vezes passam despercebidos tanto aos moradores da cidade como aos muitos turistas que a visitam. Concretamente, o núcleo de estágio de Português/Espanhol ficou encarregue do posto de controlo nº4, localizado junto da Igreja de Santa Maria, onde os alunos tinham de resolver uma atividade com perguntas acerca da cidade para assim receberem instruções que os levariam ao posto de controlo seguinte.



Fig.8 - *Peddy-paper* "Conhece a tua cidade"

#### 4.3.6. Cantar das janeiras ao lar de S. José

No dia 7 de janeiro do presente ano, à semelhança do que sucedeu nos anos anteriores, o núcleo de estágio de português/espanhol foi convidado a dirigir-se ao lar de S. José, na Covilhã, no intuito de cantar as janeiras. Atividade organizada pelo núcleo de Espanhol e de Português da Escola, e na qual participámos duas das estagiárias, esta contou também com a participação de discentes de variadas turmas.



Fig.9 - Cantar das janeiras ao lar de S. José

#### 4.3.7. *Comunidade de leitores*

No dia 31 de janeiro de 2013 participámos numa das atividades que a Escola desenvolve todos os meses, a *Comunidade de Leitores*. A cargo da professora bibliotecária Isabel Lino, esta atividade, que tem lugar na biblioteca, visa promover o encontro de professores das mais diversas áreas em que cada um apresenta um livro que lhe despertou a atenção e com o qual se identifica. Na presente edição, na qual participaram duas das professoras estagiárias do núcleo de Português/Espanhol, não apresentámos nenhum livro, no entanto, ficámos bastante curiosos em relação aos livros apresentados, nomeadamente, *A Opereta dos vadios*, de Francisco Moita Flores, *O hipnotista*, de Lars Kepler, *Uma fazenda em África*, de João Pedro Marques, *Au non de tous les miens*, de Martin Grey, e *O homem que plantava árvores*, de Jean Giono.



Fig.10 - *Comunidade de leitores*

#### 4.3.8. *Palestra O conhecimento explícito da língua: anáfora e modalidade*

No dia 13 de março de 2013, o Professor Doutor Paulo Osório deslocou-se à Escola Secundária Campos Melo para realizar uma palestra intitulada *O conhecimento explícito da língua: anáfora e modalidade*. Enquanto núcleo de estágio de Português/Espanhol, foi-nos atribuída a responsabilidade de elaborar o cartaz alusivo à palestra, bem como de dinamizar a mesma e decorar o espaço onde esta palestra teria lugar, nomeadamente o Auditório da escola. Esta conferência estava não só destinada a alunos mas também a docentes, verificando-se ainda a participação de discentes da Universidade da Beira Interior, pois abordou um conteúdo bastante importante da Língua Portuguesa e que muitas dúvidas sugere aquando da sua exposição em contexto de sala de aula.



Fig.11 - Palestra *O Conhecimento Explícito da Língua: a Anáfora e a Modalidade*

#### 4.3.9. *Filhos que leem para os pais*

Na última semana do segundo período, concretamente no dia 14 de março, como professoras estagiárias de Português, fomos convidadas pela Dra. Maria Celeste Nunes a assistir a um encontro muito especial que se realizaria na biblioteca da escola, no qual os alunos leriam para os pais. Esta atividade contou com a participação de uma aluna de uma turma de 10.º ano, à qual tivemos a oportunidade de lecionar, que leu o trabalho desenvolvido no âmbito do contrato de leitura pertencente à aula de Português, para além de alunas do 11.º ano que apresentaram textos argumentativos sobre os mais variados temas relacionados com a atualidade. Além do mais, também assistimos à apresentação de um livro escrito por uma aluna da Escola Secundária Campos Melo, intitulado *Num dente de leão*, no qual descreve, ainda que metaforicamente, o processo de recuperação da depressão que sofreu.



Fig.12 - *Os filhos leem para os pais*

#### 4.3.10. Jantar temático: *O Modernismo*

À semelhança do que sucedeu nos períodos anteriores, também no terceiro período nos foi concedida a oportunidade de desenvolver e participar noutra das muitas atividades desenvolvidas pela Escola Secundária Campos Melo. Concretamente, no dia 11 de abril do presente ano, teve lugar o jantar temático dedicado ao Modernismo, desenvolvido pelo núcleo de estágio de Português/Espanhol. Desta forma, a nosso cargo ficou a elaboração do cartaz alusivo ao jantar, o processo de convidar toda a comunidade docente e discente e, ainda, a decoração do espaço onde se realizou o jantar, a cantina da escola. Vestidos a rigor, com fatos referentes aos anos 20, verificaram-se vários momentos lúdicos ao longo do jantar, nomeadamente um espetáculo de magia oferecido por um aluno da escola, a leitura de poesia relacionada com a época em questão e, ainda, o desfile de docentes e alunos e a posterior seleção dos fatos que melhor se adequavam à época em questão.



Fig.13 - Jantar temático: *O Modernismo*

## Considerações finais

O presente Relatório de Estágio tratou de questões inerentes à gramática, conteúdo fundamental a ser abordado em contexto de sala de aula pois, em muito, contribui para formar e capacitar os alunos acerca das estruturas implícitas tanto da sua língua materna como da língua estrangeira que se propõe a estudar, levando-os desta forma a alcançar uma evidente proficiência no que a estas línguas diz respeito. Debruçando-se o nosso estudo sobre a importância do conhecimento explícito da língua não só em relação à língua portuguesa mas também à língua espanhola, especificamente, constatou-se que, apesar da importância que assume em contexto escolar, atualmente ainda se verifica um certo *preconceito* em torno deste conceito, na medida em que suscita muitas dúvidas aos alunos em contexto de sala de aula. De forma a contrariar esta tendência, cabe ao docente a mobilização das estratégias necessárias para motivar e incentivar os alunos para esta aprendizagem, passando muitas vezes pela criação dos seus próprios materiais de forma a colmatar certas deficiências que os manuais escolares adotados podem apresentar.

Constituindo o assunto acima referido outra das dimensões à qual dedicámos a nossa atenção, após uma análise exaustiva dos conteúdos definidos pelos documentos programáticos das respetivas línguas, no caso do Português orientado para o 10.º ano e orientado para o 8.º ano no que respeita ao Espanhol, concluímos que nos dois casos os manuais adotados tanto para Português - *Expressões* -, como para Espanhol - *Español 2 - Nivel elemental II* -, não abordavam alguns dos conteúdos definidos pelos documentos acima referidos. Objetivamente, e no que respeita ao Espanhol, apesar do manual abordar grande parte dos conteúdos que constam no *Programa*, concretizam-no de um forma superficial e pouco elaborada, verificando-se a necessidade de o docente completar as informações que o manual encerra com outros materiais e atividades.

Por outro lado, nos capítulos finais deste Relatório de Estágio, também nos referimos de um modo concreto ao nosso estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo 2012/2013. Concluído este percurso, durante o qual estivemos inseridas na Escola Secundária Campos Melo na qualidade de professoras estagiárias do núcleo de Português/Espanhol, constata-se, então, a necessidade de nos debruçarmos mais aprofundadamente acerca deste período tão importante para o nosso crescimento, tanto profissional como pessoal. Desenvolvido na escola acima mencionada, o nosso estágio pedagógico decorreu entre setembro de 2012 e maio de 2013, período durante o qual contámos sempre com o apoio quer das nossas colegas estagiárias, Alexandra Estêvão, Adelaide Pinto e Lúcia Soeiro, como das orientadoras Dra. Maria Celeste Nunes, orientadora de Português, e Dra. Sandra Espírito Santo, orientadora de Espanhol.

No que respeita ao Português, ao longo do período em que assumimos o papel de professoras estagiárias lecionámos em três turmas diferentes, tanto do básico, como do secundário e até do ensino profissional, contribuindo todas elas positivamente para o

desenvolvimento da nossa prática educativa. Como não poderia deixar de ser, cada uma destas turmas revelou características diferentes, facto que se tornou bastante enriquecedor para uma melhor ação pedagógica, dado que em todas e cada turma tivemos de assumir posturas diferentes dependendo do contexto em que estávamos inseridas. Verifica-se, ainda, a necessidade de referir que a Dra. Maria Celeste Nunes sempre demonstrou uma grande preocupação em acompanhar-nos de perto para que as aulas por nós lecionadas fossem bem sucedidas, tecendo comentários ao fim de cada aula para que pudéssemos melhorar tanto ao nível das planificações e planos de aula, como no que respeita ao nosso desempenho nas mesmas.

Relativamente às aulas de Espanhol, à semelhança do que sucedeu enquanto docentes estagiárias de Português, também neste caso tivemos a oportunidade de lecionar em três turmas diferentes, duas de ensino básico e uma de ensino secundário. Uma vez que se tratavam de aulas de língua estrangeira, em cada uma delas reunimos todos os esforços para mobilizar as ferramentas necessárias que nos facultaram a possibilidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola mais dinâmico e motivador. Uma vez mais, também da parte da Dra. Sandra Espírito Santo sentimos um constante apoio, tecendo sempre críticas construtivas em relação à nossa *performance* em contexto de sala de aula, motivando-nos, desta forma, a dinamizarmos as nossas aulas tanto quanto possível.

Mediante o exposto, é-nos possível concluir que o período em que se desenvolveu o nosso estágio pedagógico correspondeu a um ano letivo muito produtivo e de muita aprendizagem, que contribuiu sobremaneira para o nosso crescimento não só a nível profissional mas também pessoal. Apesar de estarmos apenas no início da carreira docente e de o processo de aprendizagem no que a este aspeto diz respeito estar longe de terminar, o estágio pedagógico que desenvolvemos na Escola Secundária Campos Melo facultou-nos muitas das estruturas necessárias que, com toda a certeza, contribuirão de forma positiva para o nosso futuro enquanto docentes tanto de Português como de Espanhol.

## Bibliografia

Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologias*. (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Azeredo, J. C (2000). *Fundamentos da Gramática do Português*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Azevedo, F. (1999). “Língua materna, maestria linguística e manuais escolares”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89-93.

Barbeiro, L. (1999). “Funcionamento da língua - as dimensões ativadas a partir dos manuais escolares”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.

Bento, M. L. (1999). “Conceções dos alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 111-120.

Brito, A. P. (1999). “A problemática da adoção de manuais escolares - critérios e reflexões”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.

Bueso, I., Gómez, I., Oliva, C., Pardo, I., Gauna, M. & Vázquez, R. (2012). *Prisma - Comienza - Método de Español para Extranjeros, Nivel A*. España: Editorial Ediumen.

Carvalho, J. B. (1999). “A escrita nos manuais de Língua Portuguesa - objeto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 179-188.

Catarino, A., Peixoto, M. J. & Fonseca, C. (2011). *PerCursos Profissionais - Português 3 - Ensino Profissional*. Lisboa: Edições ASA.

De Kock, J. et al. (1996). *Gramática Española: Enseñanza e investigación - Apuntes metodológicos*. (1ª ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-16.

Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Duarte, I. (1997). “Ensinar gramática: para quê e como?”. In *Palavras*. (11), pp. 67-74.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Estrela, E., Soares, M. A. & Leitão, M. J. (2003). *Saber Escrever, saber Falar - um Guia Completo para Usar Corretamente a Língua Portuguesa*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Fernández, R. D. (1999). *Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Portugués - Dificultades Generales*. Nivel: Intermedio-Avanzado. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Figueiredo, O. (1999). “O manual escolar de Português - que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 233-239.

Formación de Formadores (2004). *Forma 8 - Gramática, Enseñanza y Análisis*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

Grosso, M. J. (2008). “A gramática pedagógica no ensino-aprendizagem das línguas”. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Das Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, pp. 109-111.

Lan, W. C (2004). “La enseñanza de «canté»/«cantaba»/«he cantado» a hablantes chinos”. In *Forma 8 - Gramática, Enseñanza y Análisis*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., p. 69.

Machado, J. J. (2011). *De uma Competência de Leitura a uma Competência de Cultura: Níveis de Literacia na Escola Portuguesa*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Machado, J. P. (1990). *Dicionário da Língua Portuguesa (etimológico)*. (6ª ed.). (Vol. II). Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, C. (2008). O módulo “funcionamento da língua” dos programas de português à luz da nova “Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário”: *Actas das III jornadas científico-pedagógicas de Português - Os programas de Português dos ensinos básico e secundário*. Coimbra: Instituto de línguas e literatura portuguesas - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Mateus, M., Brito, A., Duarte, I. & Faria, I. (1987). *Gramática da Língua Portuguesa*. (2ª ed. revista e aumentada). Lisboa: CAMINHO.

Mendes, J. (1999). “Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 343-354.

Morgádez, M., Moreira, L. & Meira, S. (2012). *Español 2 - Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.

Morgádez, M., Moreira, L. & Meira, S. (2012). *Español 3 - Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.

Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2012). *(Para)textos 8*, Língua Portuguesa - 8.º Ano. Porto: Porto Editora.

Possenti, S. (2000). *Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola*. (6ª ed.). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.

Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, A. (1999). “Das configurações do manual às representações de literatura”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares - Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 423-440.

Santo, E. M. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. In *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), pp. 103-115.

Silva, A. M. (1992). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. (Vol.II). Lisboa: Editorial Confluência.

Silva, J. & Osório, P. (2008). *Introdução à História da Língua Portuguesa - Dos Factores externos à dinâmica do sistema Linguístico. Sincronia e Diacronia: Coleção de Estudos Linguísticos - 1*. Lisboa: Edições Cosmos.

Silva, P., Cardoso, E., Mendes, R., Costa, S. & Correia, R. (2010). *Expressões 10, Português - 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

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

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

Sousa, M. L. (2000). *Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português: Actas do XV Encontro Nacional da APL*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística.

Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vieira, F. (1993). “Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira”. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-45.

Vieira, M. C. (2008). “O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua”. In *Saber (e) Educar*. (13), pp. 89-106.

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

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

## Webgrafia

Baralo, M. (1995). *Adquisición y/o aprendizaje del español/LE: Actas VI Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Universidad de Nebrija.

Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0062.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf), consultado a 17 de maio de 2013.

Coelho, M. C. et al. (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.educacao.te.pt/images/programas/pdf/programa118.pdf>, acessado a 2 março de 2012.

Costa, J. Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua - Guia de Implementação do programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.slideshare.net/portefolio1ceb/conhecimento-explcito-da-íngua>, acessado a 6 de março de 2013.

Cunningsworth, A. (1995). Selecting coursebooks. In A. Cunningsworth, *Choosing your course book* (pp. 1-7). Disponível em [http://softarchi34.com/ebooks\\_free/32003-choosing-your-coursebook-by-alan-cunningsworth.html](http://softarchi34.com/ebooks_free/32003-choosing-your-coursebook-by-alan-cunningsworth.html), consultado a 26 de maio de 2013.

Decreto-lei nº49/2005 de 30 de Agosto, artigo. 50º. Diário da República nº166 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1128/L492006.pdf>, acessado a 20 de março de 2013.

Decreto-lei nº 369/90 de 26 de novembro, artigo 2º. Diário da República nº273/90 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20\(542%20KB\).pdf](http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20(542%20KB).pdf), acessado a 20 de março de 2013.

Despacho normativo nº1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República nº3 - I Série - B. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp\\_Norm\\_1\\_05.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp_Norm_1_05.pdf), acessado a 20 de março de 2013.

*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=express%C3%B5es>, a 15 de maio de 2013.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf), consultado a 21 de março de 2013.

*Escola Secundária Campos Melos*. Disponível em <http://www.escmelo.web.pt/>, acessado a 3 de junho de 2013.

Gutiérrez, A. (1994). *La enseñanza de la gramática, (V): Actas IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0087.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf), consultado a 18 de maio de 2013.

Lemos, S. (2012, fevereiro 22). Testes intermédios revelam dificuldades "recorrentes". *Correio da Manhã*. Disponível em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/ultima-hora/testes-intermedios-revelam-dificuldades-recorrentes>, acessado a 18 de março de 2013.

Linerós, R. (1996). El aprendizaje de la gramática en la clase de español como L2: las destrezas lingüísticas. *Metodología y Didáctica del Español como lengua extranjera* (253-258). Disponível em <http://www.contraclave.es/espanolex/gramatica.PDF>, acessado a 18 de maio de 2013.

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), consultado a 20 de maio de 2013.

Martín, M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia - Revista electrónica de estudios hispánicos*. (3), 29-41.

Disponível em [http://www.ogigia.es/OGIGIA3\\_files/OGIGIA3\\_MARTIN.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf), acessado a 20 de maio de 2013.

Martín, M. (2010). Apuntes de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, (8), 59-76. Disponível em <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/05.pdf>, acessado a 19 de maio de 2013.

Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>, acessado a 3 de abril de 2013.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>, a 4 de março de 2013.

Moreira, D., Ponte, J. P., Pires, M. V., & Teixeira, P. (2006). *Manuais escolares: Um ponto de situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão - Manuais Escolares): Actas do XV Encontro de Investigação em Educação Matemática* (CD-ROM). Disponível em <http://www.es.eualg.pt/eiem2006/GD%20Manuais%20escolares/ManuaisPSitua%C3%A7%C3%A3o.pdf>, acessado a 11 de maio de 2013.

Morote, P. & Labrador, M. J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*. (12), 17-28. Disponível em <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html>, consultado a 25 de maio de 2013.

Pereira, A. (2011). *O poder simbólico dos manuais escolares de língua portuguesa: revelação e ocultação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/2157>, acessado a 11 de maio de 2013.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>, acessado a 5 de março de 2013.

Revelles, B. (s.d.). *El estado actual de la gramática en la enseñanza de E/LE*. Disponível em <http://mundoele.com/el-estado-actual-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-ele/>, acessado a 19 de maio de 2013.

Silva, A. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Tese de Doutoramento. Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8125>, acessado a 10 de maio de 2013.

Teixeira, M., Santos, L. & Silva, I. (2011). Novos desafios no ensino do Português. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/689>, acessado a 6 de março de 2013.

Torrego, L.G (1994). *La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua: Actas IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0079.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf), acessado a 22 de maio de 2013.

Travaglia, L. C. (1993). *Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa*. In Azambuja, J. (org.). *O ensino da Língua Portuguesa 2º grau* (pp. 107-156). Uberlândia: EDUFU. Disponível em:

[http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_ensino\\_gramatica\\_numa\\_perspectiva.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_ensino_gramatica_numa_perspectiva.pdf), consultado a 22 de março de 2013.

Vieira, M. (2012). O conhecimento explícito da língua. Voltar a ensinar “gramática”. *Ozarfaxinars*. (30), 1-5.

Disponível em [http://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n30.htm](http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n30.htm), acedido a 15 de março de 2013.

Vilaça, M. L. (2009). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. VIII (XXX), 1-14.

Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/issue/view/30>, consultado a 25 de maio de 2013.

Wildner, A. (2012). Ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos: confrontando teoria e prática. *Hispanista*, XIII(51), 1-12. Disponível em <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/413.pdf>, consultado a 18 de maio de 2013.

[http://www.portugal.gov.pt/media/653337/20120708\\_mec\\_exames\\_secundario\\_f1.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/653337/20120708_mec_exames_secundario_f1.pdf), acedido a 23 de março de 2013.

# Anexos