

As diferenças entre as formas de tratamento do português e do espanhol (contexto escolar e familiar)

Versão final após defesa

Lúcia Filipa Abreu Romano

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Belén Cao Míguez

Dezembro de 2021

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

Fernando Pessoa, *Mensagem*

Agradecimentos

Não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível alcançar esta etapa na minha vida.

Primeiramente, quero agradecer à minha família por todo o apoio que me deram não só nestes cinco anos, mas sim durante todo o meu percurso académico. Quero agradecer em particular aos meus pais, Clara e José, por todo o apoio incondicional, pelo amor e carinho de todos os dias, por terem sempre acreditado que eu era capaz de alcançar os meus objetivos e principalmente por nunca me terem deixado desistir, nem terem desistido de mim, mesmo quando as forças faltavam.

À minha irmã, Ana Raquel, por todo o apoio e coragem que sempre me deu, por ter sido sempre um exemplo a seguir e por ser todos os dias um dos maiores pilares da minha vida. Sem ela, nada disto seria possível e nunca existirão palavras suficientes para lhe agradecer por tudo o que fez e faz por mim. Um *obrigada* enorme a ti, mana.

À minha madrinha, Mimi, pelo apoio que sempre me fez sentir, mesmo de longe, e pela preocupação que sempre teve ao longo de toda a minha vida.

À minha prima, Tânia, por todos os momentos de descontração e de seriedade que partilhámos, por todas as palavras de encorajamento que me disse e todos os gestos de amor e carinho. Aos meus primos, Nelson, Ken e Luke, por terem feito parte da demonstração de que este era o meu caminho, por todos os momentos de descontração e por todos os abraços de conforto que me deram.

Ao meu namorado, Pedro Ramos, por todo o apoio incondicional, toda a paciência e por ter estado sempre do meu lado nos melhores momentos e nos que se tornaram mais complicados. Obrigada também por nunca me teres deixado desistir e por teres acreditado sempre que eu ia conseguir, por teres essa facilidade de tornar as coisas mais simples e por me proporcionares os melhores momentos de descontração.

Aos meus amigos, em particular, à Carolina, à Margarida e à Bruna, que apesar de longe estão sempre perto, em todos os momentos.

Aos meus colegas de estágio, ao Pedro e à Rita, que nos acompanhamos desde o primeiro ano e que tivemos a oportunidade de partilhar esta aventura. Por termos sido

um grupo unido e que sempre se apoiou em todos os momentos e entreajudou em todas as situações.

Às professoras orientadoras de estágio, Dra. Alice Carrilho e Dra. Verónica Cruz, por terem sempre acreditado nas minhas capacidades e terem ajudado no que necessitei no decorrer do ano. Agradeço também pelos momentos de descontração que partilhámos e que se tornaram importantes nos momentos mais tensos.

Por último e não menos importante, quero agradecer à minha orientadora de dissertação, a Prof.^a Doutora Ana Belén Cao, por todo o tempo e empenho despendido, por todos os conselhos dados e por todas as palavras de ânimos proferidas no decorrer deste ano, como também nos anteriores. Agradecer também pela amizade! Quero também agradecer à Prof.^a Doutora M.^a da Graça Sardinha por todo o acompanhamento, em especial, neste último ano académico.

Um agradecimento especial a todos os professores, cujo nome não frisei, mas que tiveram igual importância no meu crescimento pessoal.

Resumo

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, inserido numa perspectiva comunicativa, sustenta as potencialidades a ter em conta no âmbito do ensino das línguas, mais particularmente em português e espanhol, que abordamos na nossa dissertação. As diferenças entre as formas de tratamento do português e do espanhol alicerçam-se nas competências comunicativa e pragmática, cuja reflexão se apresenta, baseando-nos em autores de referência. O desenvolvimento das referidas competências exerce uma relação de causa-efeito com as questões socioculturais e sociolinguísticas, que, por sua vez, estão implicadas com as relações sociais, onde se insere a cortesia ou a falta dela responsáveis pelo equilíbrio social.

O estágio pedagógico ou prática de ensino supervisionado integra igualmente a nossa dissertação, onde se apresenta a escola, o núcleo, bem como as planificações e respetivos materiais.

Palavras-chave

Formas de tratamento; português e espanhol; cortesia; contextos

Resumen

El *Marco común de referencia para las lenguas*, encuadrado en una perspectiva comunicativa, sustenta las potencialidades a tener en cuenta el ámbito de la enseñanza de las lenguas, más particularmente en portugués y español, que abordamos en nuestro trabajo. Las diferencias entre las formas de tratamiento del portugués y del español se fundamentan en las competencias comunicativa y pragmática, cuya reflexión se presenta, basándonos en autores de referencia. El desarrollo de las referidas competencias ejerce una relación de causa-efecto con las cuestiones socioculturales y sociolingüísticas, que, a su vez, están implicadas en las relaciones sociales, donde se enmarca la cortesía, o la falta de ella, responsables por el equilibrio social.

Las prácticas pedagógicas están igualmente contempladas en nuestro trabajo, en el cual se describe el centro escolar, el núcleo, bien como las planificaciones y respectivos materiales.

Palabras-clave

Formas de tratamiento; portugués y español; cortesía, contextos.

Índice

Introdução	1
1ª Parte: As diferenças entre as formas de tratamento do português e do espanhol no contexto escolar e familiar	3
Capítulo 1 - A cortesia e as diferentes formas de tratamento na língua portuguesa e espanhola	7
1.1. O conceito de cortesia e as formas de tratamento	7
1.2. A cortesia e as formas de tratamento de segunda pessoa na língua portuguesa (sincronia e diacronia)	11
1.3. A <i>cortesía</i> e as formas de tratamento de segunda pessoa na língua espanhola (sincronia e a diacronia)	19
Capítulo 2 - Contexto escolar e familiar	33
2.1. Contexto escolar	33
2.1.2 Em Portugal	35
2.1.3 Em Espanha	38
2.2. Contexto Familiar	38
2.2.1 Em Portugal	39
2.2.2 Em Espanha	
Capítulo 3 - Inquéritos para comparação das formas de tratamento mais utilizadas	41
3.1. Metodologia	41
3.2. Análise de resultados	44
2ª Parte: Estágio pedagógico	49
Capítulo 1 - Contextualização do estágio pedagógico	49
1.1 A escola	50
1.2 Núcleo de estágio	51

1.3	Caracterização das turmas atribuídas	52
1.3.1	Turmas de Português	52
1.3.2	Turmas de Espanhol	53
Capítulo 2 - Ponderação sobre o estágio		55
2.1	Aulas de Português e planificação de unidades didáticas	55
2.1.1	Primeiro semestre	55
2.1.2	Segundo semestre	59
2.2	Aulas de espanhol e planificação das unidades didáticas	63
2.2.1	Primeiro semestre	64
2.2.2	Segundo semestre	68
Capítulo 3 - Atividades realizadas		75
3.1	Dia Europeu das Línguas	75
3.2	<i>Día de la Hispanidad</i>	76
3.3	<i>Día de los Muertos</i>	76
3.4	Decoração de Natal	77
3.5	Clube de Leitura	77
3.6	Dias da Poesia, da Árvore e da Água	78
3.7	Dia do Teatro	79
3.8	Dia das artes	79
3.9	Dia do livro	80
3.10	Erasmus+	80
3.11	Miúdos a Votos	81
3.12	Aula de substituição de Cidadania	81
3.13	Olimpíadas da Língua Portuguesa	82
3.14	Dia do autor português	82
Considerações finais		83
Bibliografia		85

Lista de figuras

Figura 1 -Adaptação da tabela 4 de Kim (2015)	17
Figura 2 -Adaptação da tabela 2 de Kim (2015)	19
Figura 3 -Adaptação da evolução de cortés a descortés (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 77)	23
Figura 4 -Adaptação da ordem dos atos de fala invasivos (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 85)	24
Figura 5 -Quadro sinótico para a evolução de <i>Vuestra Merced</i> realizado por Pla Cáceres (reproduzido em Biderman, 1972/1973, p. 356)	30
Figura 6 -Adaptação da tabela 1 de Kim (2015)	31
Figura 7 -Adaptação da tabela 3 de Kim (2015)	31
Figura 8 -Tabela com os tipos de atos de fala (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)	37
Figura 9 -Esquema com os tipos de atos de fala que ameaçam a imagem positiva/negativa do enunciador/destinatário (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)	37
Figura 10 -Atos de fala que atenuam a ameaça à imagem (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)	37
Figura 11 -Formas nominais de pais para filhos em espanhol (retirado de Yang, 2011, p. 186)	39
Figura 12 -Inquéritos	43
Figura 13 -Idade dos inquiridos	45
Figura 14 -Local de residência dos inquiridos	45
Figura 15 -Zona de nascimento dos inquiridos	45
Figura 16 -Sexo dos inquiridos	45
Figura 17 -Resultado da questão 5	46
Figura 18 -Resultado da questão 6	46
Figura 19 -Resultado da questão 7	46
Figura 20 -Resultado da questão 8	46
Figura 21 -Resultado da questão 9	46
Figura 22 -Resultado da questão 10	46
Figura 23 -Resultado da questão 11	47
Figura 24 -Resultado da questão 12	58
Figura 25 -Planificação da 5ª aula de Português do primeiro semestre	57
Figura 26 -Exemplos de diapositivos da 5ª aula do primeiro semestre, referentes à síntese do ato primeiro de Frei Luís de Sousa, e ficha de	59

consolidação

Figura 27 -Planificação da 1ª aula online de Português do segundo semestre	62
Figura 28 -Exemplos de diapositivos da 1ª aula online do segundo semestre, referentes à biobibliografia de Manuel da Fonseca e à definição de conto, e guião para a tarefa de aula assíncrona	63
Figura 29 -Planificação da 2ª aula de Espanhol do 1º semestre	67
Figura 30 -Exemplos de diapositivos da 2ª aula do primeiro semestre	68
Figura 31 -Planificação da 2ª aula de Espanhol do segundo semestre	73
Figura 32 -Exemplos de diapositivos da 2ª aula de Espanhol do segundo semestre	73
Figura 33 -Capa do vídeo sobre o Dia Europeu das Línguas	75
Figura 34 -1º diapositivo para a comemoração do Día de la Hispanidad	76
Figura 35 -Exposição dos trabalhos do Día de los Muertos	77
Figura 36 -Página principal do Blog criado pelo Clube de Leitura	78
Figura 37 -Início do vídeo sobre o Dia Mundial do Teatro, realizado pelo núcleo de estágio	79
Figura 38 -Vídeo do Dia Mundial das Artes, realizado pelo núcleo de estágio	80
Figura 39 -Soluções do Kahoot para o Dia do Livro	80
Figura 40 -Início da entrevista realizada pelo núcleo de estágio ao autor João Morgado	82

Lista de tabelas

Tabela 1- <i>Formas de tratamento em português na idade média segundo Biderman, 1972/1973, p. 359</i>	12
Tabela 2- <i>Formas de tratamento em português no século XVI segundo Biderman, 1972/1973, p. 361</i>	12
Tabela 3- <i>Formas de tratamento em português nos séculos XVII e XVIII segundo Biderman, 1972/1973, p. 362</i>	12
Tabela 4- <i>Formas de tratamento em espanhol na idade média segundo Biderman, 1972/1973, p. 352</i>	27
Tabela 5- <i>Formas de tratamento em espanhol no século XVI segundo Biderman, 1972/1973, p. 353</i>	27
Tabela 6- <i>Formas de tratamento em espanhol nos séculos XVII e XVIII segundo Biderman, 1972/1973, p. 354</i>	27

Lista de acrónimos

ESQP: Escola Secundária Quinta das Palmeiras

FT: Formas de tratamento

PNL: Plano Nacional de Leitura

QECR: *Quadro Europeu Comum de Referência*

Introdução

O trabalho de pesquisa que se apresenta irá debruçar-se sobre as diferenças entre o português e o espanhol no que diz respeito às formas de tratamento (FT). Os objetivos são identificar as formas mais utilizadas atualmente e com mais frequência, tanto num contexto escolar como familiar, e interpretar as alterações que as mesmas sofreram ao longo do tempo. Sendo o tema da presente dissertação complexo e diversificado, nomeadamente pelo facto de estarmos perante duas línguas pluricêntricas, é de realçar que o estudo irá focar-se apenas nas variedades diatópicas europeias. O outro objetivo aponta para uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada que realizámos no ano letivo 2020/2021, contexto em que se levou a cabo a referida investigação sobre as FT do português e do espanhol.

No que diz respeito aos motivos que nos conduziram à escolha deste tema, prendem-se com o facto de, apesar de serem duas línguas próximas, existir no português e no espanhol regras sociolinguísticas que acabam por as diferenciar notoriamente. Precisamente, estas diferenças foram aquelas que mais me chamaram a atenção enquanto aprendente lusófona de espanhol como língua estrangeira. Infelizmente, a bibliografia existente acerca deste intrincado assunto é relativamente escassa, o que acabou por acrescentar uma dificuldade na realização da pesquisa, mas também, por outro lado, despertou a nossa curiosidade e interesse em querer saber mais.

Na primeira parte da presente dissertação, ou seja, na parte de investigação propriamente dita, irão ser abordados alguns aspetos relativos às FT, como já mencionado. Primeiramente, será feita uma contextualização e introdução ao tema sobre as FT nas duas línguas estudadas, abordando também o conceito de cortesia. Seguidamente, aprofundar-se-á na noção de cortesia e nas FT de segunda pessoa na língua portuguesa e na língua espanhola, pois torna-se imprescindível relacionar o conceito de cortesia com as FT. Posteriormente, serão desenvolvidos os dois contextos selecionados neste trabalho: o escolar e o familiar.

No sentido de corroborar a investigação realizada e de maneira a acrescentar alguns dados empíricos ao nosso estudo, foram realizados inquéritos a alunos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), da cidade da Covilhã, em que realizámos o nosso estágio profissionalizante. Nestes inquéritos, o foco principal foram as relações formais e informais no contexto escolar e familiar, pois é sabido que os diversos falantes utilizam formas diferentes de se dirigirem uns aos outros apesar de os graus de

proximidade ou distância serem os mesmos. Neste capítulo era para ser realizado um estudo comparativo; porém, o mesmo não foi possível pelos motivos mencionados no respetivo capítulo.

Sendo a presente dissertação constituída por duas partes, a segunda focar-se-á apenas no estágio pedagógico. Assim, a mesma trata essencialmente a experiência pessoal no decorrer da prática de ensino supervisionada, realizada na ESQP no ano letivo 2020/2021, como já referimos. Iniciar-se-á com uma breve contextualização da escola, uma descrição do núcleo de estágio e uma caracterização das turmas de português e de espanhol que foram atribuídas a cada elemento constituinte do núcleo de estágio e às quais tivemos oportunidade de lecionar as aulas. Seguidamente, abordaremos as aulas lecionadas enquanto docentes estagiários, tanto num contexto presencial como *online* devido ao momento pandémico que o país estava a atravessar, e forneceremos exemplos dos materiais utilizados. Por fim, serão descritas as atividades extracurriculares que o núcleo de estágio desenvolveu, capítulo onde também serão deixadas algumas imagens ilustrativas.

1ª Parte: As diferenças entre as formas de tratamento do português e do espanhol (contexto escolar e familiar)

As formas de tratamento (FT) utilizadas em português são distintas das utilizadas em espanhol. Este tema, sobre o qual me vou debruçar ao longo da primeira parte desta dissertação, está contemplado no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) elaborado pelo Conselho da Europa (2001), mais concretamente dentro de uma das componentes da competência comunicativa em língua, a competência sociolinguística, como em breve se verá.

O QECR tem como principal objetivo responder ao objetivo geral do Conselho da Europa e, por isso, destacam-se três princípios básicos (Conselho de Europa, 2001):

- que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;
- que os Estados-membros, ao adotarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas. (QECR, 2001, p. 20)

Com o passar dos anos, a importância do conceito de plurilinguismo na aprendizagem foi sendo maior. Deste modo, o plurilinguismo prende-se com a coexistência de diferentes línguas numa determinada sociedade, mais do que com o mero conhecimento de um determinado número de línguas. Explicando de outra forma, quanto maior for a experiência social e quanto mais se expanda num determinado contexto cultural para a sociedade, o indivíduo irá construir uma competência comunicativa de maneira que seja um contributo de todo o conhecimento e experiência das línguas. Esta expansão para a sociedade pode acontecer de diversas formas, como em conversas entre dois falantes, na compreensão de textos escritos ou orais e sendo mediadores entre dois interlocutores em que não exista uma língua em comum. Por isso, a finalidade do plurilinguismo é o desenvolvimento de um repertório linguístico onde estão inseridas todas as capacidades linguísticas. Para tal, também as instituições têm um papel muito preponderante, ou seja, estas devem garantir que haja um leque diversificado para que os estudantes possam desenvolver essa competência plurilingue (QECR, 2001, pp. 23-24).

Segundo foi avançado há pouco, a competência comunicativa em língua compreende entre as suas componentes a competência sociolinguística, que está relacionada com as regras de boa educação e as normas que geram as relações entre diferentes gerações, sexos, grupos e classe sociais, entre outros. Assim, podemos perceber que esta componente afeta bastante a comunicação linguística entre duas ou mais pessoas de culturas diferentes (QECR, 2001, p. 35). Do mesmo modo, o conhecimento sociocultural relativo a uma dada comunidade linguística pode ficar fora do conhecimento prévio que o indivíduo tem do mundo. Todavia, influencia, em muito, o modo como a língua é falada. É importante, pois, conhecer a sociedade e a cultura da comunidade onde determinada língua é falada. Esses aspetos que determinam uma sociedade podem ser a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e comportamentos rituais (QECR, 2001, pp. 148-150). Segundo o QECR:

A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (Conselho da Europa, 2001, p.19).

Deste modo, a competência sociolinguística prende-se, essencialmente, com o conhecimento e as capacidades exigidas para lidar com a dimensão social da língua. Segundo o QECR, abrange, fundamentalmente, os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registos e os dialetos e sotaques (Conselho da Europa, 2001, p. 169).

Seguindo o mesmo QECR, os marcadores linguísticos de relações sociais abordam a escolha e o uso das formas de saudação, as FT e o tipo de discurso, as convenções para ter a tomada da palavra e a escolha do tipo de exclamações. Quanto às regras de delicadeza, estão relacionadas com o princípio de cortesia; variam de cultura para cultura e são uma causa para mal-entendidos. Deste modo, temos delicadeza positiva ou negativa, utilização apropriada de *obrigada*, *desculpa* e *por favor* e falta de educação. As expressões de sabedoria popular são fórmulas fixas que contribuem para a cultura popular, sendo os jornais, por norma, os que lhes dão mais uso, manipulando as mesmas. Algumas das expressões são os provérbios, expressões idiomáticas, familiares, crenças, atitudes ou valores. Atualmente, também os *slogans* ou *graffiti* têm a mesma função. No caso das diferenças de registos, as mesmas abordam mais as diferenças sistemáticas em contextos diferentes, tratando-se dos diferentes níveis de formalidade, como oficial, formal, informal, neutral, familiar e íntimo. É de realçar que o registo formal e familiar

pode levar a interpretações erradas ou ridículas, se usadas incorretamente. Por último, os dialetos e os sotaques incluem a capacidade de reconhecer marcadores linguísticos como classes sociais, origem regional e nacional, grupo étnico e profissional (Conselho da Europa, 2001, pp. 169-172).

Quanto à organização do estudo, esta primeira parte da dissertação tem como principal objetivo descrever as principais diferenças entre a língua portuguesa e a língua espanhola, no que diz respeito às FT, centrando-se em algumas relativas à segunda pessoa do singular e do plural.

O primeiro capítulo irá debruçar-se, em primeiro lugar, sobre o conceito de cortesia e as FT (1.1); seguidamente, será abordada a cortesia e as FT de segunda pessoa na língua portuguesa (sincronia e diacronia) (1.2); por fim, será observada a *cortesía* e as FT de segunda pessoa na língua espanhola (sincronia e diacronia) (1.3). Desse modo, apresentar-se-ão as situações em que estas FT são utilizadas hoje, sem descurar as suas variantes diacrónicas.

No segundo capítulo, o foco será na utilização das FT, num contexto escolar e familiar, nos dois países vizinhos (Portugal e Espanha).

No terceiro e último capítulo desta primeira parte, irão ser apresentados resultados, provenientes de inquéritos respondidos por alunos do 8º e 11º anos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), a partir dos quais será feita uma comparação com o intuito de perceber quais são as formas mais utilizadas, atualmente, pelos adolescentes.

Capítulo 1 - A cortesia e as diferentes formas de tratamento na língua portuguesa e espanhola

1.1. O conceito de cortesia e as formas de tratamento

Para abordarmos de forma sintética o conceito de cortesia, recorreremos para começar ao *Diccionario de términos clave de ELE*, o qual se torna muito útil a este título. Assim sendo, e segundo o mesmo, em linguística a palavra *cortesía* é definida como um conjunto de estratégias comunicativas que têm como objetivo evitar tensões aquando de uma conversa entre dois falantes originadas pelos objetivos do falante e os do ouvinte, podendo em algumas situações a cortesia romper as máximas do princípio de cooperação de Grice a favor das relações sociais (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Todavia, a noção de cortesia no campo da linguística não se poderia entender sem fazer menção aos contributos do sociólogo Erving Goffman, que estudou as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos e elaborou a teoria sobre o *face-work*. Nesses contactos sociais entre indivíduos, sejam encontros imediatos, sejam comunicações indiretas, o locutor tenta projetar uma imagem (*face*) positiva para o seu interlocutor, à procura da aceitação pelos outros. Assim, segundo Goffman (1982, citado por Éva Gyulai, 2011):

[T]he term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is as image of self-delineated in terms of approved social attributes - albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself. (Goffman, 1982, citado por Gyulai, 2011, p. 16)

Seguindo o que é dito por Allen (2019), é de frisar que, na nomenclatura portuguesa, influenciada pela literatura estrangeira sobre o assunto, existe um trinómio consistente na utilização de três termos para referir o mesmo fenómeno: *delicadeza, cortesia e polidez*. Quanto à nomenclatura mais habitual na língua espanhola, como é mencionado por Fuentes Rodríguez (2010), a palavra *cortesía* pode comportar dois significados: por um lado, o comportamento social e, por outro lado, um princípio que nos orienta na comunicação humana. Porém, para que esta comunicação se realize de forma correta há que ter por base algumas regras já estabelecidas e que nos ajudam nessa mesma comunicação (Fuentes Rodríguez, 2010).

Como nos alerta o já referido *Diccionario* do Centro Virtual Cervantes (s. d.), têm surgindo diversas teorias em torno da cortesia. A primeira foi a de R. Lakoff (1973), citado em Centro Virtual Cervantes, (s. d.), quem estabeleceu dois princípios conversacionais, onde um deles passa pela cortesia, que podem ser aplicados em situações distintas, dependendo sempre do

grau de relação que existe entre os interlocutores. Assim sendo, o primeiro princípio define-se por “ser claro” e baseia-se nas máximas de Grice, o segundo princípio reside em “ser cortês” e está ligado com as relações interpessoais. Desta maneira, o segundo princípio comporta três possibilidades (Centro Virtual Cervantes, s. d.):

- No se imponga;
- Ofrezca opciones;
- Refuerce los lazos de camaradería.

Também Geoffrey Leech (1983), como nos explica Éva Gyulai (2011),

analisou vários princípios conversacionais, enquanto estudou o sentido em relação às situações discursivas, e aproximou-se o conceito tradicional de retórica ao da pragmática. Também distinguiu uma retórica interpessoal, onde incluiu o Princípio de Cooperação, da Cortesia, da Ironia e do Humor, de uma retórica textual.

I have in mind the effective use of language in its most general sense, applying it primarily to everyday conversation, and only secondarily to more prepared and public uses of language. The point about the them rhetoric, in this context, is the focus it places on a goal-oriented speech situation, in which s [speaker] uses language in order to produce a particular effect in the mind of h [hearer]. (Gyulai, 2011, p. 17)

Tal como já foi referido, foram várias as teorias que surgiram em torno do conceito de cortesia. G. Leech (1983, citado por Centro Virtual Cervantes, s. d.), propõe na sua teoria um conceito completo de cortesia, com as suas máximas, à semelhança do que Grice (1975, citado em Centro Virtual Cervantes, s. d.) fez no princípio da cooperação. Continuando com esta linha, o mesmo Leech diz que a cortesia é um princípio regulador, que procura o equilíbrio social entre os falantes. Porém, avalia a cortesia como sendo descortês ou cortês, ou seja, o discurso torna-se descortês quando, entre os interlocutores, o prejuízo do destinatário se torna maior do que o seu benefício; torna-se cortês quando o benefício do destinatário se torna superior ao prejuízo, querendo isto dizer que, quando a intenção comunicativa do emissor se torna inoportuna para o recetor, o mesmo está a ser descortês (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Desta forma, estabeleceram-se quatro categorias:

1. Acciones verbales que apoyan la cortesía, como un cumplido, un agradecimiento o una felicitación.
2. Acciones prácticamente indiferentes a la cortesía, por ejemplo, una declaración.
3. Acciones que entran en conflicto con la cortesía, como una petición o una queja.
4. Acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores, por ejemplo, un insulto, un reproche o una burla. (Centro Virtual Cervantes, s. d.)

Juntamente com as quatro categorias mencionadas acima, Leech distingue seis máximas para o conceito de cortesia (Leech, 1983, em Fernandes, 2010):

1. Máxima de tato
2. Máxima da generosidade
3. Máxima da aprovação
4. Máxima da modéstia
5. Máxima de acordo
6. Máxima da simpatia (Fernandes, 2010, p. 41)

Contudo, e apesar de Leech (1983, citado em Fernandes, 2010), mencionar estas seis máximas, o autor destaca a do tato (1) e a da aprovação (3) em relação à da generosidade (2) e da modéstia (4). No entanto, as máximas referidas variam, dependendo da cultura específica dos interlocutores (Fernandes, 2010).

Já Brown e Levinson (1987), como indica Éva Gyulai (2011),

recusam as máximas de Leech na comunicação de teoria da *face* de Goffman. Para eles só existem atos de fala que, [sic] prejudicam ou favorecem a imagem (*face*) dos interlocutores. Por exemplo, os atos de fala diretivos serão sempre atos descorteses, ou como chamá-los, os atos ameaçadores da *face* (*Face-Threatening Acts*). (Gyulai, 2011, p. 18).

Ou seja, segundo Brown e Levinson (1987, em Gyulai, 2011):

The face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction. In general, people cooperate (and assume each other's cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. (Brown e Levinson, 1987, citados por Gyulai, 2011, p. 18)

Fernandes (2010) corrobora que Brown e Levinson (1987) têm uma perspetiva diferente de Leech (1983). De facto, referem que alguns atos de fala podem beneficiar ou prejudicar a imagem (*face*) que o locutor quer passar para o interlocutor. Estes dois autores designaram os atos de fala que são considerados descorteses, como por exemplo os atos diretivos, como *Face Threatening Acts* ou FTA (Fernandes, 2010). Assim, a cortesia torna-se um conjunto de estratégias que têm como objetivo principal preservar a imagem (*face*) ou combater os *Face Threatening Acts* (Fernandes, 2010). Portanto, Brown e Levinson (1987) definem a cortesia como sendo “una estrategia que abarca todos los aspectos de uso del lenguaje que establecen, mantienen o modifican las relaciones interpersonales entre el productor del texto y su(s) receptor(es)” (Molina Plaza, 1999).

Tal como já foi exposto, existe uma imagem dos respetivos falantes à qual se dá o nome de *face* e que é baseada na teoria de Brown e Levinson (1987), por sua vez sustentada nos contributos de Goffman que já ao início apresentamos sucintamente. Neste âmbito, o conceito de *face* de indivíduo depende de uma série de “regras”, as quais se devem ter em conta para que, no momento da comunicação, a mesma seja realizada de forma adequada. Existem, assim, duas *faces*, uma positiva e outra negativa, ligadas entre si: a primeira consiste na aprovação e apreciação da autoimagem a nível social; a segunda, *face* negativa, relaciona-se com o desejo de possuir uma liberdade da ação, não tendo que estar submetido a imposições alheias. Percebemos que é importante que o falante seja aceite e valorizado positivamente e que o ouvinte se sinta à vontade e também valorizado. No entanto, é sabido que, em algumas situações, não é possível que assim seja, sendo que alguns atos de fala põem em causa a imagem dos ouvintes. Quando tal acontece, dá-se o nome de “ameaça da imagem”. Existem ainda algumas formas que estão já socialmente estabelecidas e, que, por vezes, podem ser omitidas, como é o caso dos cumprimentos, agradecimentos, felicitações, entre outros. A este tipo de cortesia chamamos cortesia ritual. No entanto, para além deste tipo de cortesia, existe também a cortesia estratégica, quando o falante utiliza as formas anteriormente mencionadas de forma a obter um fim argumentativo, existindo a colaboração do interlocutor, ou seja, este tem que estar disposto a ouvir e a emitir opiniões subjetivas (Fuentes Rodríguez, 2010).

Assim, Brown e Levinson (1987) chegam à conclusão de que a cortesia se tornou numa característica universal para a comunicação linguística. Desta forma, e tal como é referido tanto por Katrin Herget e Noemí Pérez (2017) como por Catalina Fuentes Rodríguez (2010), o principal objetivo da cortesia é atenuar ou compensar os chamados *Face Threatening Acts* que passam a ameaçar a *face* e a aprovação social. Vejamos o que refere Fuentes Rodríguez (2010):

Conocer los medios que cada sociedad y cada lengua tienen para dominar estas relaciones sociales es fundamental si queremos entrar en esa comunidad y relacionarnos con sus individuos. (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 10)

Herget e Pérez (2017) consideram que a sociedade espanhola opta mais pela cortesia positiva, devido ao facto de se destacarem as relações solidárias, enquanto que na cultura portuguesa se destaca a cortesia negativa, principalmente pelo facto de se colocarem em prática estratégias a fim de o interlocutor não ser ofendido (Herget e Pérez, 2017).

Partindo da cortesia linguística, existem vários usos linguísticos e construções motivadas pelos mesmos (Fernandes, 2010). Aqui apresentamos as pré-sequências conversacionais, os sinais/marcadores de alternância de vez, os eufemismos, os diminutivos e os tempos verbais. Os primeiros são atos linguísticos que têm como função prevenir as ameaças à imagem (*face*) do ouvinte e que são de natureza expressiva. Os sinais ou marcadores de alternância de vez são estratégias de completar a última frase do falante, de maneira que se demonstre atenção ao discurso do locutor, podendo ser expressões como, «pois», «exato», «mm» e podendo ser também a repetição das últimas palavras do locutor. Os eufemismos têm como função atenuar o

discurso do falante, de modo que a rispidez, em certas situações, não tenha repercussões na atividade linguística. Os diminutivos, apesar de terem outras funções, também são utilizados na cortesia linguística como numa ordem, pedido, entre outras. Por fim, neste ponto, existem em português três tempos verbais que estão especialmente ligados à cortesia, como é o caso do pretérito imperfeito, o condicional e o imperativo. Estes são essencialmente utilizados para exprimir um desejo e/ou um pedido, de forma cortês, para que o mesmo seja atendido pela parte do ouvinte (Fernandes, 2010).

1.2. A cortesia e as formas de tratamento de segunda pessoa na língua portuguesa (sincronia e diacronia)

Como sabemos, as formas de tratamento (FT) específicas para nos dirigirmos a uma outra pessoa variam com o tempo. Neste caso, irei centrar a minha atenção nos pronomes *tu* e *você* e as respetivas variantes diacrónicas.

Isabel Margarida Duarte (2010), como cita Éva Gyulai (2011), salienta:

As formas de tratamento são, em português, um item de reconhecida dificuldade, não só no que concerne à sua tradução para outras línguas, mas também no que diz respeito ao ensino da língua, quer enquanto língua estrangeira quer enquanto língua materna.

Não é de admirar, portanto, que a maioria dos estudos sobre esta problemática fosse feita por linguistas cuja língua materna não é o português (Carreira, 2004, citado por Gyulai, 2011):

Il résulte de cet ensemble de possibilités, un nombre élevé de formes d'adresse qui laissent perplexes à la langue portugaise, mais qui soulèvent aussi des difficultés à ceux qui connaissent bien le portugais, y compris les locuteurs natifs. Il est significatif que les études développées sur le "*tratamento*" du portugais proviennent en grande partie de linguistes dont la langue maternelle n'est pas le portugais ou alors de linguistes ayant été sensibilisés à ce problème par le biais de l'étrangeté que les formes d'adresse provoquent chez les étrangers qui apprennent le portugais. Mentionnons à titre d'exemple les thèses de doctorat sur les formes d'adresse du portugais européen soutenues par des locuteurs non natifs du portugais, Sandi Michele de Oliveira aux Etats-Unis et Gunther Hammermüller en Allemagne. (Gyulai, 2011, p. 21).

Para que a interação verbal entre os falantes se realize com sucesso não basta conhecer as FT, é necessário também que estas se adequem aos princípios e normas de cortesia de uma dada cultura e sociedade. Desta maneira, conseguimos perceber que as FT constituem um dos suportes mais importantes para essa interação verbal e interpessoal (Allen, 2019).

As FT servem para que seja demarcado e expresso algum distanciamento ou proximidade, seja em relações simétricas ou assimétricas, entre os falantes. A partir de determinada forma de tratamento, é possível perceber o tipo de relação que os interlocutores têm entre si. As dúvidas que possam existir na adequação das FT surgem, principalmente, no campo pragmático, pois nem sempre os falantes conseguem adequar a forma correta para a pessoa a que se estão a dirigir (Allen, 2019).

Tendo por base o estudo de Biderman (1972/1973), realizaremos uma comparação com os quadros presentes no mesmo, os quais nos elucidam sobre a evolução diacrónica das FT na língua portuguesa. As tabelas da referida autora ajudam-nos a perceber que foram várias as alterações que foram surgindo no que diz respeito às FT, como também em que situações e a que ouvinte são dirigidas.

A. Idade Média

	Rei		Nobre		Povo	
Rei	I vós (1)	I tu	vós, senhor		vós, senhor (2)	
Nobre	vós		I, S vós	I, S tu (3)	vós, senhor	
Povo	tu		I tu, vós	I tu	D vós	D tu

2. Século XVI ³⁹

	Rei		Nobre		Povo	
Rei	I, S vós	I tu	El-Rei DD., Senhor, Vossa Alteza, Vossa Majestade (3.ª p.)		Senhor, Vossa Alteza, Vossa Majestade (3.ª p.)	
Nobre	vós		S vós, senhor, V. mercê	S, E, I tu (1)	vós, senhor, vossa mercê, vossa senhoria (3.ª p.)	
Povo	tu		I tu	I vós (2)	D vós, V. mercê	D tu

Tabela 1-Formas de tratamento em português na idade média segundo Biderman, 1972/1973, p. 359

Tabela 2-Formas de tratamento em português no século XVI segundo Biderman, 1972/1973, p. 361

3. Séculos XVII e XVIII

	Rei	Nobre, classe alta		Povo, classe baixa		
Rei	I, S vós	I tu	vós, Senhor, Vossa Alteza, Sua Majestade (3.ª p.)		Senhor, Vossa Alteza, Vossa Majestade (3.ª p.)	
Nobre, classe alta	vós		S, D (1) Senhor, Vossa Mercê	S, I tu, vós, você (2)	vós, Senhor, Senhor D., Vossa Mercê, Vossa Senhoria, a menina, etc.	
Povo, classe baixa	tu		S tu, vós, você	D vós	S, D só mestre, só amigo, vós, você	I, S tu, vós, você

Tabela 3-Formas de tratamento em português nos séculos XVII e XVIII segundo Biderman, 1972/1973, p. 362

Observando e comparando as tabelas acima (1 a 3), conseguimos perceber, tal como já foi mencionado, que houve alterações nas FT, porém, existiram algumas que se foram mantendo. Assim, notamos como, com o passar do tempo, as FT utilizadas entre os reis mantiveram-se, sendo essas formas *vós* e *tu*; as formas entre reis e nobres também não sofreram alterações, usando-se *vós*; o mesmo aconteceu nas formas utilizadas entre membros do povo, conservando-se sempre a forma de tratamento *tu*.

Tal como mencionado no parágrafo anterior, tanto na idade média como no século XVI, bem como nos séculos XVII e XVIII, as FT usuais entre reis variava entre *vós* e *tu*. Cabe apenas frisar que, estas formas, na idade média, eram mais usuais numa relação pai/filho, relação esta de superioridade (Biderman, 1972-73, p. 359).

Da mesma maneira, vemos que na idade média a forma de tratamento utilizada pelos nobres para se dirigirem aos reis alternava entre *vós* e *senhor*. Contudo, no século XVI, a forma de tratamento *vós* caiu em desuso e passaram a ser utilizadas as formas *El-Rei*, *Senhor*, *Vossa Alteza* e *Vossa Majestade* como 3ª pessoa. Nos séculos seguintes, XVII e XVIII, muitas destas FT mantiveram-se, contudo, algumas deixaram de se usar e foram substituídas, tal como é o caso de *El-Rei*, que foi substituído pela forma *vós* que já havia sido usada anteriormente. É de realçar que, nestes séculos, a antiga forma *Vossa Majestade* sofreu a alteração para *Sua Majestade*.

No caso das formas utilizadas pelos membros do povo para se dirigirem ao rei, na idade média, usavam-se as FT *vós* e *senhor*, que neste caso fariam alusão aosaios que tivessem uma relação de grande proximidade com o rei, contudo, *vós* cai em completo desuso nos séculos que se seguiram e foi substituído por outras expressões. Desta maneira, tanto no século XVI como nos séculos XVII e XVIII as FT utilizadas seriam *Senhor*, *Vossa Alteza* e *Vossa Majestade* como 3ª pessoa (Biderman, 1972-73, p. 359).

No que diz respeito as FT usadas entre rei e nobre, as mesmas não sofreram alterações com o passar dos tempos, tal como já foi mencionado no primeiro parágrafo da análise dos quadros. Neste caso específico, apenas se usava a forma *vós*.

Ao invés do que aconteceu com as formas entre rei e nobre, quando se dava o caso de dois nobres se quererem falar, na idade média utilizavam as FT *vós* e *tu*, que faz referência ao papel da mulher, o modo como é vista em diferentes relações, que se prolongaram para os séculos que se seguiram. Contudo, foram introduzidas as formas *Senhor* e *Vossa Mercê*, que faz menção à relação entre pai e filho, ou seja, de superioridade, no século XVI. Nos séculos XVII e XVIII, para além das formas já utilizadas, acrescentou-se *você*. Neste caso, existem duas adequações: a primeira é a relação que os interlocutores têm e a segunda é o facto de esta FT ser um pronome intermédio, ou seja, encontra-se entre *tu* e *vossa mercê*, e foi imposto em Portugal (Biderman, 1972-73, pp. 359-362).

Passando, às FT utilizadas pelo povo de maneira a se dirigirem ao nobre, temos, na idade média, as FT *vós* e *senhor*. Estas duas formas mantiveram o seu uso nos séculos seguintes, tal como aconteceu com as formas entre nobres. Porém, no século XVI, outras formas foram acrescentadas, como *Vossa Mercê* e *Vossa Senhoria* como 3ª pessoa. Estas duas novas FT foram, também elas, utilizadas nos séculos seguintes. Quer isto dizer, que, para além das FT mencionadas nesta epígrafe, nos séculos XVII e XVIII também se passou a dar uso às formas *Senhor D.* ou *menina*, entre outras.

No que concerne às formas usadas entre rei e membros do povo, e tal como já foi referido, a forma de tratamento usual era *tu*, desde a idade média até aos séculos XVII e XVIII.

Prosseguindo com esta linha de análise, percebemos que, no que diz respeito às formas usadas pelos nobres ao se dirigirem ao povo, estas eram essencialmente as FT *tu* e *vós*. Apenas nos séculos XVII e XVIII se acrescentou uma terceira forma, o *você*. Isto quer dizer que, também no século XVI, as formas usuais eram *tu* e *vós*, porém a forma *tu*, nesta época, poderia ser usada por um nobre para se dirigir a um aio, enquanto que a forma *vos* seria utilizada para com uma pessoa inferior, mas com a qual não existisse uma relação de proximidade (Biderman, 1972-73, p. 362).

Para finalizar, temos as FT entre membros do povo. Essencialmente, as formas utilizadas variavam entre *vós* e *tu*, contudo, com o passar dos tempos foram surgindo outras formas que se agruparam às já conhecidas. Deste modo, no século XVI, para além das formas *vós* e *tu*, passou também a usar-se *Vossa Mercê*, que rapidamente caiu em desuso e foi substituída por outras. Nos séculos XVII e XVIII passam a utilizar-se as FT *sô*, *mestre*, *sô amigo*, *vós*, *você* e *tu*.

Assim, e tal como já mencionado, com o passar dos anos, algumas FT foram substituídas ou caíram em desuso. Desta maneira, a forma *Vossa Mercê* surgiu devido ao facto de o pronome *vos* se ter deixado de usar. Contudo, e já no século XIV, *Vossa Mercê* tinha perdido o seu valor de reverência, passando a ter o significado de *vossa vontade*. Porém, no século seguinte, após a sua reanálise, a forma de tratamento *Vossa Mercê* passa a ser usada para outros estratos sociais. Este acontecimento levou à criação de outras formas respeitosas para a realeza, como é o caso de *Vossa Majestade* e *Vossa Alteza*. Todavia, para as relações assimétricas foram utilizadas algumas variantes, como, *vosmecê*, *mecêa*, *vosse* e *você*; contudo, isto acontece somente nos séculos seguintes (Nascimento, Mendes e Duarte, 2018).

Segundo Allen (2019), autora que teve por base o estudo pioneiro de Luís Filipe Lindley Cintra (1972), as FT podem ser classificadas, ora seguindo critérios morfossintáticos, ora seguindo critérios semântico-pragmáticos. Deste modo, no que concerne ao campo morfossintático, temos o tratamento pronominal (por exemplo, *tu* ou *você*), nominal (por exemplo, *a doutora*) e verbal (por exemplo *fazes ou faz*, sem um sujeito nominal expresso), enquanto que no campo semântico-pragmático devemos ter em consideração as condições psicossociais em que se

aplicam as FT. Por este critério, Lindley Cintra (1972, citado em Allen, 2019) divide ou classifica as FT da língua portuguesa em três paradigmas:

- Formas próprias da intimidade: *tu*;
- Formas usadas no tratamento de igual para igual ou de superior para inferior e que não implicam intimidade: *você*;
- Formas de referência e delicadeza com diversas gradações quanto a distâncias de natureza diversa entre os interlocutores: *vossa excelência, o(a) senhor(a), o(a) senhor (a) dr.(a), o António, a Maria, o senhor António, a senhora Maria, a dona Maria, etc.*. (Allen, 2019, p. 28).

Contudo, no campo morfossintático existem três grandes dificuldades no domínio das FT apontadas por Duarte (2011, citada por Allen, 2019, pp. 39-40):

1. A forma de tratamento do tipo nominal depende do tipo de relação que existe entre os interlocutores. Desta forma, a atribuição, por exemplo, de *senhora* Sofia, *dona* Sofia ou *senhora dona* Sofia depende do nível ou estatuto social da destinatária, enquanto que *menino* ou *menina* se pode atribuir igualmente àqueles que já não são crianças ou adolescentes, dependendo essa atribuição da posição do locutor que está abaixo do destinatário ou alocutário.
2. Em relação à forma de tratamento alocutiva, esta é marcada pelo verbo na 2ª (confiança ou informalidade) ou na 3ª pessoa do singular (deferência e formalidade), sendo que, no português europeu, o tratamento mais frequente é a 3ª pessoa gramatical.
3. Existem ainda as formas honoríficas, que consistem nas distinções sociais, de forma pejorativa em relações assimétricas, apesar de estas serem ligadas à delicadeza. Estas formas de tratamento podem ser acompanhadas do apelido ou nome, complemento ou não, e também podem ser encontradas em contexto da linguagem coloquial.

Além destas FT mais usuais, existem outras que ao longo do tempo foram caindo em desuso, verificando-se a este respeito algumas mudanças tais como:

- Restrição do número de pronomes de tratamento;
- Progressivo desuso da forma *vossa senhoria*;
- Supressão da forma *vossa excelência* na oralidade;
- Desuso da forma *menina*;
- Supressão de diferenças de tratamento para interlocutores femininos entre as formas *senhora + nome próprio* (condição social inferior) e *senhora dona + nome próprio* (condição social superior);

- Redução do microsistema tripartido *senhora + nome próprio, dona + nome próprio, senhora dona + nome próprio* para um sistema bipartido *dona + nome próprio, senhora dona + nome próprio*;
- Redução do microsistema tripartido *senhora + nome próprio, dona + nome próprio, senhora dona + nome próprio* para um sistema de um só elemento *dona + nome próprio*;
- Redução das formas que contêm informação de um título acadêmico ou profissional, e.g., *senhor(a) doutor (a) para doutor (a)*. (Allen, 2019, pp. 46-47).

Todavia, existem outras formas que se estão a generalizar, como é o caso do pronome *tu* e da 2ª pessoa do singular do verbo, que é utilizado como forma de intimidade, mas também com intenção igualitária ou aproximativa; do pronome *você*, utilizado como forma de tratamento formal em detrimento de tratamentos nominais como *senhor/senhora*; o pronome *si*; o tratamento pronominal da 3ª pessoa verbal *seu(s), sua(s)*, que também está a aumentar; e, por último, a forma *senhor + nome próprio* (Allen, 2019, pp. 47-48).

Baseando-nos no mesmo trabalho de Ana Sofia Ferreira Allen até aqui várias vezes referido (Allen, 2019), parece observar-se igualmente uma tendência no português atual a escolher formas intermédias entre as formas de solidariedade e de respeito. Esta dimensão de neutralidade consiste na ausência do sujeito nominal, encontra-se ainda em expansão e só é possível devido a fatores linguísticos e extralinguísticos que acabam por afetar a evolução diacrónica do sistema de FT. Na sua origem está a forma de tratamento de sujeito nominal mais o verbo na terceira pessoa do singular *Vossa Mercê* que adota a referência alocutiva (Allen, 2019, p. 49).

Desta forma, existem quatro estratégias a utilizar quando um falante se dirige somente a um ouvinte. Primeiramente, temos o uso do pronome pessoal de 2ª pessoa do singular, *tu* e *você*. O modo de se empregar estes pronomes irá depender do tipo de relação social e/ou familiar que existe entre o falante e o ouvinte. Contudo, o uso de *você* torna-se complexo e, desta maneira, os falantes acabam por evitá-lo (Nascimento *et al.*, 2018). Temos também a omissão do sujeito, por conseguinte, não se torna necessário o uso explícito dos pronomes (*tu* ou *você*), podendo usar-se apenas a forma verbal apropriada (de 2ª ou de 3ª pessoa do singular, respetivamente). Os falantes podem ainda usar a forma nominal que equivale à 3ª pessoa de *você* e, por fim, poderiam usar também a forma *vós*, que como já mencionado caiu em desuso, para assim expressar a 2ª pessoa do singular (Nascimento *et al.*, 2018).

Centrando-nos, agora, na forma de tratamento do pronome *tu*, e tal como mencionam Nascimento *et al.* (2018), a sua utilização tende a ser recíproca, o que quer dizer que se aplica normalmente nas relações simétricas; ou seja, quando entre o falante e o ouvinte existe alguma proximidade, que pode ser de intimidade, de parentesco ou familiaridade, de amizade ou de companheirismo (por exemplo, entre colegas). Contudo, apesar de existirem estas tendências

gerais ou normas de uso, as mesmas apresentam algumas exceções, e dependem dos hábitos familiares e sociais. Assim, o pronome *tu* pode usar-se nas relações assimétricas, isto é, quando há diferenças entre os interlocutores, pela faixa etária ou até mesmo pela hierarquia. Com o passar dos anos, os mais jovens começaram a adotar este pronome para se dirigirem a pessoas que acabam de conhecer. Por outro lado, atualmente, reparamos que é muito frequente o uso do pronome *tu* entre pais e filhos, embora em algumas famílias ainda se verifique o uso da 3ª pessoa, quando os mais novos se dirigem aos mais velhos (Nascimento *et al.*, 2018).

O tratamento por *tu* pode ser usado como pronome ou como forma verbal de 2ª pessoa do singular. Neste enquadramento, o pronome pode ser classificado como pronome nominativo, quando se utiliza *tu*; pronome acusativo ou dativo, quando aparece *te*; pronome oblíquo quando aparece *ti*; pronome oblíquo juntamente com a preposição *com*, formando-se, assim, *contigo*; e, por último, os pronomes possessivos *teu, tua, teus, tuas* (Nascimento *et al.*, 2018).

No que diz respeito ao pronome *você*, forma da 2ª pessoa do singular do ponto de vista semântico, mas gramaticalmente da 3ª pessoa do singular (uma vez que se conjuga com o verbo nessa pessoa), como já referimos o seu uso resulta complexo no padrão do português europeu. Tirando alguns usos dialetais (regionais, nomeadamente zonas rurais, onde é usado como forma de respeito) ou socioletais (em classes sociais altas, onde é usado como forma de intimidade), *você* pode até ser considerado pouco cortês ou até ofensivo (Nascimento *et al.*, 2018). Contudo:

Verifica-se atualmente o alargamento deste pronome, principalmente entre as classes menos cultas e entra algumas pessoas das novas gerações, que generalizam o uso de *você* para se dirigirem, indiscriminadamente, a qualquer pessoa, contribuindo, assim, para atenuar distinções sociais ou geracionais. (Nascimento *et al.*, 2018: p. 251).

Quanto às formas de dativo e acusativo correspondentes ao pronome nominativo *você*, estas são, respetivamente, *lhe* e *o/a*. Vejamos a adaptação de um quadro, tomado do artigo de Juli Kim (2015), onde se encontra simplificado o mencionado, relativamente ao pronome de 2ª pessoa do singular *tu* e *você*, como pronome nominativo, dativo e acusativo:

Português			
Pronome	português europeu		
Nominativo	tu	você	o senhor/ a senhora
Dativo	te	lhe	lhe
Acusativo	te	o/a	o/a

Figura 1-Adaptação da tabela 4 de Kim (2015)

Como já anteriormente referido, o falante pode também optar pela forma nominal que corresponde ao paradigma da 3ª pessoa de “*você*”; dando-se, assim, uma substituição do pronome *você* por formas como *o senhor/ a senhora* ou somente o nome próprio do ouvinte, segundo veremos mais abaixo com algum pormenor.

Quanto ao pronome *vós*, como já dissemos, atualmente não é utilizado como 2ª pessoa do singular no padrão do português europeu. Apenas surge como forma de tratamento de respeito dirigida ao interlocutor em variedades dialetais muito conservadoras, por pessoas mais velhas, em discursos mais formais e até mesmo na linguagem religiosa. No plural, pode ser usado tanto *vós* como *vocês*. O primeiro caso também está em desuso no português padrão, contudo, nos dialetos setentrionais e na região Centro de Portugal ainda se mantém (Nascimento *et al.*, 2018). O mesmo sucede-se em discursos literários e orais, formais e solenes. Como visto anteriormente, também é possível substituir-se pela formal verbal indicando assim o paradigma escolhido (por exemplo: *sois*).

Nem todas as restrições que foram abordadas para o pronome *você* se aplicam a esta mesma forma de tratamento no plural (*vocês*), embora continue a não ser bem aceite pelas pessoas mais velhas, nem pelas mais cultas, quando se dirigem a alguém mais velho ou hierarquicamente superior (Nascimento *et al.*, 2018). Além disso, o pronome nominativo *vocês*, “gramaticalmente uma 3ª pessoa, tem a particularidade de ancorar uma série com formas alternativas para as funções de complemento direto e indireto” (Nascimento *et al.*, 2018, p. 252). Desta forma, os pronomes acusativos correspondentes a *vocês* alternam entre *os/as* e *vos* (“não esperava vê-los/ver-vos”) e os pronomes dativos entre *lhes* e *vos* (“agradeço-lhes/agradeço-vos”). Quanto às formas oblíquas usadas com a preposição *com*, também existe a alternância *com vocês/convosco*. Por fim, cabe salientar que, quer no singular (*você*), quer no plural (*vocês*) as formas *o(s)/a(s)* e *lhe(s)* resultam ambíguas semanticamente, uma vez que podem referir-se à segunda ou à terceira pessoa (Nascimento *et al.*, 2018, p. 253).

No que diz respeito às FT nominais, começaremos por lembrar que, tal como é referido por Nascimento *et al.* (2018), estas podem evoluir para pronominais. Tal acontece, por exemplo, com *vossa mercê* → *você*. Dentro destas formas nominais, temos como uso geral *o(s) senhor(es)*, *a(s) senhora(s)*, que podem ser seguidos pelo nome próprio do mesmo; *a senhora dona*; *a dona*; *o(s) menino(s)*, *a(s) menina(s)*, seguido pelo nome próprio ou não; *o(s) meu(s) amigo(s)*, *a(s) minha(s) amiga(s)*; *o(s) colega(s)*, *a(s) colega(s)*. Temos, igualmente, as formas de parentesco, como *o pai*, *a mãe* (que regra geral, não são seguidos do nome próprio) e *o avô*, *a avó*, *o tio*, *a tia*, *o primo*, *a prima*, *o padrinho*, *a madrinha*, seguidos ou não do nome próprio. Em contextos informais é usado o artigo definido seguido do nome próprio, sendo que este tipo de forma de tratamento implica um grau de conhecimento e não de proximidade familiar. Há, ainda, formas em que é indicada a profissão, cargo ou título as quais costumam ser formadas por *o senhor*, *a senhora* seguidos do nome da profissão, cargo ou título. Num contexto mais formal, podem ser utilizadas as formas nominais *Vossa Excelência*, *Vossa Eminência*, *Vossa*

Reverência ou *Vossa Reverendíssima*, *Vossa Santidade*, *Vossa Alteza*, *Vossa Majestade*, *Vossa Senhoria*. Por último, estão as FT nominal que demonstram afeto, *o meu amor*, *o meu querido*, *a minha querida*, ou então diminutivos, *a queridinha*, *o avozinho* ou até mesmo a duplicação das sílabas como, *papá*, *mamã*, *titi*, entre outros (Nascimento *et al.*, 2018).

Desta maneira, e após tudo o que foi referido, percebemos que o pronome *tu* é um pronome informal ou familiar; o pronome *você* é considerado semiformal e, por fim, surge *o/ senhor/a* como forma de tratamento formal (Kim, 2015). O mesmo passaremos a ver na tabela que apresentamos, adaptada de Kim (2015):

Português europeu (PE)	
Pronombre informal	tu
Pronombre semiformal	você
Pronombre muy formal	o senhor/a senhora

Figura 2-Adaptação da tabela 2 de Kim (2015)

Posto isto, e depois do que foi exposto, podemos perceber que as FT em português sofreram algumas alterações com o passar dos tempos. É de realçar que existem FT formais, informais e as suas variantes, como também existem circunstâncias adequadas para serem usadas.

1.3. A *cortesía* e as formas de tratamento de segunda pessoa na língua espanhola (sincronia e diacronia)

Para falarmos da *cortesía*, agora em espanhol, começaremos por lembrar que existe uma *cortesía* normativa e um *cortesía* estratégica. As mesmas são possíveis de diferenciar devido ao facto de que, na *cortesía* normativa, o falante utiliza as normas pré-concebidas pela sociedade, enquanto que na *cortesía* estratégica o falante opta pelo que acha ser mais acertado, tendo sempre como objetivo um fim argumentativo (Fuentes Rodríguez, 2010).

Da mesma forma, e como já foi mencionado, existe uma *cortesía* positiva e uma *cortesía* negativa, intimamente relacionadas com a imagem dos interlocutores. Poderíamos substituir *cortesía* positiva por *cortesía de solidaridad* e *cortesía* negativa por *cortesía de distanciamiento* (Haverkate, 1998).

Focando-nos na *cortesía* relacionada com a tipologia dos atos de fala, tal como o faz Henk Haverkate (1998), temos três tipos de cortesias: a cortesias *asertiva*, a *exhorativa*, e a *expresiva*. A primeira, a assertiva, surge nos atos de fala que têm como intenção convencer o ouvinte da proposição que o falante está a dizer, de maneira que o ouvinte acredite convictamente no que o

falante está a transmitir, ou seja, acaba por estar a realizar um ato argumentativo. Dentro desta *cortesía*, temos três estratégias prototípicas: a mitigação da força assertiva (com expressões como “creo que...”), a repetição léxica (ou seja, repetição de palavras do interlocutor, para conseguir uma efeito de cortesia de solidariedade) e a ironia (que o autor indica ser muito frequente nas interações verbais holandesas, mas muito rara nas espanholas).

A segunda *cortesía*, a *exhorativa*, é a que aparece nos atos de fala que têm como objetivo persuadir o ouvinte no seu comportamento interacional a partir do que o falante descreveu no seu enunciado. Por norma, este tipo de cortesia manifesta-se como sendo uma súplica cortês. É de realçar que os espanhóis têm preferência por este tipo de *cortesía*, devido ao facto de ser uma cultura onde a solidariedade é importante na interação verbal (Haverkate, 1998).

A terceira *cortesía*, a *expresiva*, define-se como sendo aquela que surge em atos de fala que exprimem um estado psicológico do falante e que são causados por alterações do dia a dia que o podem afetar pessoalmente (Haverkate, 1998); por exemplo, agradecer, felicitar ou lamentar.

Passando, agora, à especificidade de cada *cortesía* e de como é possível estabelecer relações, é de frisar que existem três tipos de *cortesía* normativa e cinco na *cortesía* estratégica. Assim, e focando-nos na cortesia normativa, tal como em outras situações, existem já atos estandardizados. A primeira estratégia que se apresenta para estabelecer relação é a de cumprimentos/despedidas e apresentações. Tal como acontece em todos os discursos entre dois falantes, torna-se necessário que exista um início para o mesmo, neste caso, um cumprimento dos atos essenciais, para que seja realizada uma conversação. No entanto, o tipo de relação social existente vai influenciar o tipo de discurso que os interlocutores irão ter, ou seja, se são falantes que já se conhecem e onde possa existir algum tipo de familiaridade ou intimidade, se é a primeira vez que se encontram ou se é algo ocasional, se algum deles está com presa, entre outros (Fuentes Rodríguez, 2010). Este tipo de discurso, de maior proximidade, também pode ser encontrado em situações como as descritas pela autora citada (Fuentes Rodríguez, 2010) no trecho reproduzido a seguir:

En la mesa también operan otros rituales: *Buen provecho, que aproveche, ¿gustan?* Y la respuesta: *Gracias*.

Los rituales de inicio o cierre en las cartas o discursos son: *Muy sr. mío, Estimado sr., Apreciado Antonio, Querido, Queridísimo Paco, Hola, Paco. Hola* + formas afectivas.

En las presentaciones la estructura es: saludo+ fórmula tratamiento + *le, te presento..., este es... soy...* (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 66).

Quando nos deparamos com alguém desconhecido ou até mesmo num contexto mais formal optamos por manter algum distanciamento, caso seja num contexto profissional optamos pela norma: “tratamiento profesional/apellido/*sr.-sra./don-doña* + nombre: Doctor Pérez” (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 66).

Falando, agora, da segunda estratégia, a de *cumplidos/elogios y piropos*, é importante lembrar que existem diversos tipos de elogios, sendo que os mesmos vão depender da imagem social e pessoal do indivíduo. Por conseguinte, em espanhol, *cumplidos y elogios* são tendencialmente corteses, acarinhando a imagem do ouvinte. No entanto, quando são feitos em excesso, podem tornar-se ofensivos e descorteses. De vincar que os *cumplidos* podem também fazer parte da *cortesía* estratégica, com o objetivo de passar uma imagem de pessoa educada e obter algo do ouvinte. No caso do *piropo*, o mesmo é utilizado em algumas zonas de Espanha, não sendo muito bem aceite socialmente e considerado descortês, piorando com expressões menos elegantes (Fuentes Rodríguez, 2010).

A terceira e última estratégia da cortesia normativa aponta para as *Relaciones sociales o afectivas*. Sabemos, previamente, que a cortesia é fundamental para que seja possível ter-se uma relação social e que se mantenha para que em distintas situações sejam empregues as condutas esperadas. No caso de o diálogo ser sobre pedir desculpas ou expressar qualquer tipo de desaprovação seja realizado entre interlocutores com uma relação de poder, por exemplo chefe-empregado, não se considera descortês quando o superior hierárquico se dirige ao empregado, mas nunca ao contrário. Quando o mesmo sucede entre pessoas com o mesmo estatuto, aí sim pode até ser considerado discriminação (Fuentes Rodríguez, 2010).

Passando agora à *cortesía* estratégica, como já foi referido, a mesma engloba cinco tipos, *pedir información: preguntar; dar información: responder* e, dentro desta segunda, existe *proporcionar información, acuerdo/desacuerdo; aserción: La expresión de la opinión y la valoración; la invasión del campo del otro* e nesta também existe subtipos, *las peticiones y los mandos, la invitación, el consejo*; por fim *la interrupción* (Fuentes Rodríguez, 2010).

Neste ponto do estudo cabe-nos, agora, abordar, separadamente, cada tipo de estratégia que a *cortesía* estratégica engloba. Ora, tal como o nome indica, ao “pedir informação: perguntar” estamos a invadir o espaço pessoal do ouvinte, quer isto dizer que, no caso de ser uma pessoa desconhecida, obrigatoriamente, são exigidas algumas atenuantes na hora de comunicar. Um exemplo bastante claro do mesmo é quando se usa “por favor” para perguntar pelas horas a uma pessoa que está na rua, mas que não se conhece. No entanto, no caso de suceder o oposto, ou seja, que os interlocutores se conheçam, e até tenham uma relação de maior proximidade, a maior limitação são os temas a ser abordados. Mas, tal como acontece na *cortesía* normativa, na *cortesía* estratégica também existem situações de descortesia, que dependem da situação comunicativa, o que acaba por condicionar a maneira como se expressam os interlocutores, e que, muitas vezes, são os atos de fala que iniciam os discursos. Em algumas situações, como perguntar alguma informação, por exemplo numa entrevista, ou comprovativa, como numa consulta médico-paciente, são os vocativos que atenuam e servem como elementos iniciadores do discurso. Caso não exista a prática destas estratégias, estamos perante situações descorteses (Fuentes Rodríguez, 2010). Quando queremos confirmar algum tipo de informação, é necessário que primeiramente haja uma relação de confiança. Caso não exista essa relação, a confirmação

também é realizada, no entanto, é empregue uma entoação enfática. Porém, quando querem a confirmação de algo, e existem as duas opções *sí* ou *no*, a mesma torna-se agressiva. Porém, estas mesmas confirmações podem colaborar no discurso, passando a ter outro sentido/valor do original, sendo considerados corteses (Fuentes Rodríguez, 2010). Vejamos:

— Tu hermano va a venir *¿sí* o no? (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 71).

— Porque tú sabes que yo, *¿no?* estaría dispuesto a reunirme con ella, *¿verdad?*, que no tengo ningún problema. (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 72).

Como vemos, no primeiro exemplo, as duas opções ganham um valor mais agressivo, pois o ouvinte apenas tem aquelas escolhas, onde a questão é direta e assertiva, enquanto que no segundo exemplo aquelas já são um auxílio para a interação entre os interlocutores (Fuentes Rodríguez, 2010). Quando colocamos em dúvida as capacidades do interlocutor, deixamos de ter as confirmações com o intuito de colaborar, passando a ter-se um valor descortês, pois estamos a pôr em causa as capacidades do ouvinte (Fuentes Rodríguez, 2010).

Falaremos agora da segunda estratégia: *dar información/responder*. Tal como o próprio nome indica, e como é de conhecimento geral, para que seja possível a comunicação entre dois interlocutores é necessário que os falantes respondam ou emitam as suas opiniões para que consigam interatuar. Assim, e falando agora dos subtipos existentes nesta segunda estratégia, temos primeiramente *proporcionar información*, em que quando a informação que solicitamos é a que o outro falante pretendia a mesma é considerada cortês, no entanto, quando fornecemos uma informação que não é a pretendida considera-se essa resposta descortês. Existem outros casos bastante comuns no dia a dia dos falantes em que se podem classificar como corteses ou descorteses. Vejamos alguns exemplos: quando corrigimos alguém no modo de falar temos de atenuar o mesmo, pois a outra pessoa pode considerar um ato descortês por estar a ser corrigida quando o que está a dizer é exatamente a mesma coisa que o outro falante disse. Porém, não se torna descortês quando nos autocorrigimos. Este aspeto é visto, sim, como algo cortês, por termos a capacidade de perceber que algo não está correto e conseguirmos fazer essa mesma autocorreção (Fuentes Rodríguez, 2010).

Seguidamente, apresentamos o segundo subtipo: *acuerdo/desacuerdo*. O acordo por si só, e por ter um valor colaborativo, já é considerado cortês, e o desacordo, apesar de não ser considerado descortês em algumas situações, é utilizado em ocasiões de conflito. Porém, tanto um como o outro têm diversos graus, quer isto dizer que são agrupáveis, pois existem diversas maneiras de demonstrar acordo ou desacordo. Por conseguinte, a afirmação, seja ela positiva ou negativa, não ganha automaticamente o valor de cortês ou descortês, o que vai ajudar a definir se são corteses ou descorteses é a parte correspondente ao restante discurso entre os interlocutores (Fuentes Rodríguez, 2010).

Abordamos, agora, a terceira estratégia correspondente à *aserción: la expresión de la opinión y la valoración*. Regra geral, como a informação que é transmitida é de forma a colaborar, a

mesma é vista como sendo cortês. Porém, quando os mesmos são mencionados como uma opinião, é aconselhável que se utilizem alguns marcadores a fim de se atenuar a mesma. Quando o falante quer tornar a sua afirmação, utilizamos um reafirmativo, de maneira a que a sua afirmação fique mais vincada e que possa ser imposta ao outro. Quando o mesmo acontece pode ser considerado descortês (Fuentes Rodríguez, 2010).

A quarta estratégia é, então, *la invasión del campo del otro* e, como referido, esta estratégia engloba também outros subtipos. No entanto, e falando da terceira estratégia em si a mesma, e tal como indica o nome, os atos de fala fazem com que seja invadido o espaço do ouvinte, ameaçando, assim, a imagem do mesmo. Também estes atos estão organizados por graus, dependendo do nível de imposição dos interlocutores (Fuentes Rodríguez, 2010).

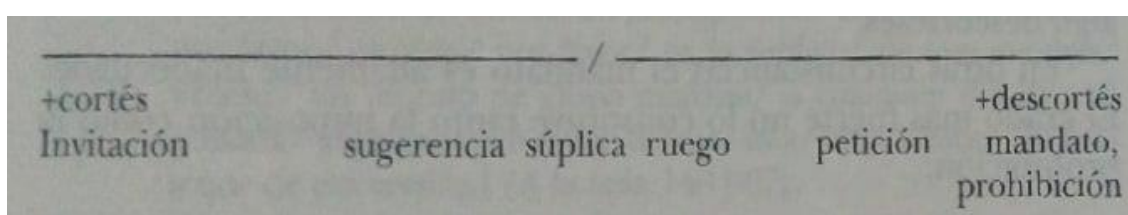


Figura 3-Adaptação da evolução de cortês a descortês (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 77)

Nesta perspetiva, conseguimos perceber que quanto mais frágil for a imposição, mais rápido começa a usar-se a persuasão, passando-se, desta forma, a tentar convencer o ouvinte da sua opinião, sendo que as palavras ganham mais peso devido ao facto de que a argumentação influencia que a conduta do outro se modifique (Fuentes Rodríguez, 2010). Abordando, agora, os subtipos desta estratégia, temos *las peticiones y los mandatos*, que são considerados atos descorteses, mas também neutros. Para serem, então, considerados atos neutros, significa que existe um grau de familiaridade bastante elevado, ou quando é um superior a dirigir-se a alguém que está num posto inferior. No entanto, é frequente que se utilizem algumas formas para se atenuar o que se diz, como por exemplo (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 77): formas nominais (“Cuidado, ojo con los coches”), *a +* (“¡A comer!”), imperativos (“coge el teléfono”), formas do conjuntivo (“¡Que te calles!”), futuros ou perífrases de futuro (“Llamarás a Juan y le dirás que...”, “Tendrás que...”) ou presente de indicativo (“Sigues esta calle y...”, “Te callas”). Porém, no último exemplo mencionado, se se acrescentar uma alternativa, o mesmo passa a ser considerado descortês.

Todas estas formas, quando empregadas em circunstâncias sociais onde são permitidas, não deixam de perder totalmente o seu valor de descortês. Percebemos, assim, que estes casos são utilizados essencialmente para demonstrar o poder e posição daquele que fala. Todavia, também as emoções atuam como mais um intensificador da descortesia (Fuentes Rodríguez, 2010). Para que a fala seja mais cortês, tende-se a usar o verbo no imperativo, atos ilocutivos mais o verbo no subjuntivo o que vai fazer com que o ouvinte enalteça o falante. O mesmo se passa quando

utilizamos a interrogação como sugestão. As respostas, tal como já mencionado, podem ser cortesias ou descortesias. No entanto, por um lado, para que não sejam tão descortesias, utilizam-se algumas formas de modo a atenuar essa mesma descortesia. Por exemplo: “Lo siento/lamento, pero... me temo que no voy a poder” (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 80). Por outro lado, quando se rejeita de forma taxativa, a mesma ganha um valor bastante grande de descortesia, o que pode induzir o ouvinte a um desafio (Fuentes Rodríguez, 2010).

Passamos agora ao segundo subtipo desta estratégia, que é *la invitación*, a qual é considerada como intrinsecamente cortês, pois tem benefício para os dois interlocutores, sendo que, em algumas situações, os mesmos são com urgência, o que se tornam corretos quando entre os falantes há confiança. Caso o mesmo não aconteça, são considerados descortesias, pois invade-se o espaço do ouvinte (Fuentes Rodríguez, 2010).

Por último, o terceiro subtipo desta estratégia é *el consejo*. O mesmo, segundo Fuentes Rodríguez (2010) é uma forma mais subtil de uma ordem, mas que afeta o recetor também. Apesar de neste subtipo também se utilizarem formas de obrigação, as mesmas juntas com a verbal, tal como a relação entre os falantes, acabam por atenuar o que se está a transmitir, pois o benefício será para o ouvinte e não para o orador. Nesta perspetiva, conseguimos ver que existe uma ordem dos quatro atos de fala que invadem o espaço do ouvinte (Fuentes Rodríguez, 2010). Vejamos os mesmos, mas ordenados desde a maior imposição para o de menor:

+ imposición	Orden, mandato
	Petición
	Consejo
- imposición	Invitación

Figura 4-Adaptação da ordem dos atos de fala invasivos (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 85)

Por fim, a última estratégia é *la interrupción*, a qual obriga a admitir o discurso do outro falante, a colaborar e, principalmente, a respeitar a vez de cada um falar. Caso isso não aconteça, torna-se descortês o facto de não deixar terminar ou interromper a meio. Só numa situação muito específica é que é aceite a interrupção, que acontece quando o ouvinte se mostra interessado pelo tema e tem informações que acrescenta para o interlocutor e que lhe termina a frase (Fuentes Rodríguez, 2010).

Passando agora às FT, mais concretamente às formas pronominais, tanto o *tú* como o *vosotros* para as segundas pessoas do singular e do plural, respetivamente, servem para expressar familiaridade como informalidade ou solidariedade, isto quando o trato é recíproco. Quando o mesmo não acontece, pode-se dar o caso de o ouvinte ter menor autoridade. O *tuteo* é a forma mais usual num grupo familiar, entre jovens ou até mesmo em profissões, o que não implica que a forma de tratamento *usted* tenha desaparecido. No entanto, *usted* utiliza-se mais quando o interlocutor é mais velho ou até mesmo devido a outros fatores (Carricaburo, 1997).

Quando se utiliza a forma de tratamento *usted* ou *ustedes*, expressa-se uma certa formalidade ou poder. Quando não é recíproco, estamos perante uma situação de maior autoridade, hierarquia ou de mais idade. No entanto, e tal como refere Norma Carricaburo (1997), é importante que se saiba que existe um *usted* mais formal e solidário. Esta forma de tratamento *usted* aplica-se na comunicação entre dois falantes quando os mesmos querem manter a distância ou também “cuando entran en juego distintas variantes, por ejemplo, mayor edad de uno pero mayor prestigio social del otro” (Carricaburo, 1997, p. 9).

No que diz respeito às formas nominais, o vocativo denotativo por excelência é o nome (que, no entanto, pode ter algumas conotações associadas, como o sexo, idade, entre outros). Por outro lado, existem outros vocativos que à função apelativa acrescentam determinadas conotações. São, por isso chamados de vocativos conotativos. Carricaburo (1997, p. 50) agrupa-os pelas marcas que acarretam em vocativos que conotam relações de familiaridade (*padre, madre, tía, tío...*), estado civil (*senhorita*) ou papéis sociais (*patrón*); vocativos que dão ênfase à afetividade (*mi vida*), onde há que ter em conta que em algumas situações não existe afetividade e utiliza-se apenas para iniciar algum contato linguístico; vocativos que incidem na idade ou etapa vital (*señor, joven, abuelo*); vocativos que frisam rasgos físicos, intelectuais ou morais (*gordo, genio, basura*); vocativos que conotam a procedência étnica ou racial da pessoa interpelada.

Neste tipo de formas, as nominais, estabelece-se uma assimetria, ou seja, há uma oposição do nome frente ao título; por exemplo, quando um jovem chama os seus pais, tios, avós e os mesmos respondem a esse grau familiar. O mesmo acontece em situações profissionais.

Como já referido, existem alguns graus de familiaridade e são essas FT familiar que irão ser abordadas em seguida. Tal como é dito por Norma Carricaburo (1997, p. 52), “en el español general, en las relaciones filiales los hijos prefieren los títulos *papá y mamá* para llamar a los padres”. Mas, tal como acontece em português, com menos frequência, existem diminutivos e apócoses para substituir estas formas, tais como *pa* e *ma*. Uma curiosidade é que nos países da América Latina, os vocativos utilizados, para se dirigir às mães, são distintos dos mais utilizados na Espanha. Agora, por outro lado, temos as formas com que os pais se dirigem aos filhos. A forma mais utilizada é, então, *hijo/a* ou uma alcunha. Tal como foi referido pela já citada Norma Carricaburo (1997) existem, na fala peninsular, formas familiares que se utilizam fora do parentesco, mas com outro significado, como por exemplo *tío* (por *tipo*), forma que “se oye en expresiones como «¿Quién es el *tío* ese?» o «¡Qué bien estuvo el *tío* ese!» y en otras con significado injurioso: «¡Qué *tío* ladrón!» o «¡Vaya *tío*!»” (Carricaburo, 1997, p. 55).

Passando agora aos tratamentos amigáveis, são várias as alcunhas que se utilizam entre mulheres, entre homens e também entre jovens. Para além dos dois tratamentos abordados acima, temos igualmente os de serviço doméstico, os de título honorífico e profissionais ou sociais, que irei abordar de seguida.

Assim, quanto às formas de serviço doméstico, ou seja, quando os empregados/as se dirigem aos donos de casa, estes têm por hábito usar, segundo Carricaburo (1997), *el señor/a, el señorito*, sempre acompanhado com a terceira pessoa verbal e pronominal. Quanto aos títulos honoríficos, e ainda segundo Carricaburo (1997), todos os que têm um título de nobreza são tratados por *el señor conde, la señora marquesa*. No entanto, para além destas duas formas mais comuns, existem também:

Vuestra Majestad es el tratamiento para los monarcas españoles a partir de los Austrias.
Vuestra(s) alteza(s) se emplea para reyes e hijos de reyes, en especial para príncipes e infantes.

Vuestra/su santidad es el tratamiento para el Papa.

Vuestra/su eminencia se aplica especialmente a los cardenales.

Vuestra/su excelencia es forma extensiva a los monarcas, a los jefes de Estado, ministros plenipotenciarios, embajadores, arzobispos, etc.

Vuestra/su señoría designa a los nobles cardenales obispos y arzobispos, jueces, legisladores, etc. (Carricaburo, 1997, p. 62)

Quanto aos usos profissionais ou sociais, o título de *doctor* apenas se emprega para os médicos.

Passando agora a outro ponto fulcral da presente dissertação, a diacronia, a segunda pessoa do singular *vos*, quando passou a ser usada como segunda do plural, muito teve a ver com a cortesia, pois, atualmente, nas zonas *voseantes*, ou seja, que optam pela forma de tratamento *vos*, o mesmo remete para o *tú*. Desta forma, é habitual que na comunicação entre dois falantes se empregue a segunda pessoa com o objetivo de que o ouvinte participe, para manter contato ou de maneira que seja possível terem-se expectativas do que será dito. Quanto à segunda pessoa do plural, por norma, remete para um tipo de discurso irónico, de maneira que o leitor ou audiência se integre no discurso e pertença ao diálogo (Carricaburo, 1997).

Assim, as FT tiveram uma evolução com o passar dos anos. Desta forma, algumas FT que eram utilizadas numa determinada situação e para pessoas com determinado *status*, atualmente, poderão ser empregues em contextos distintos (Biderman, 1972/1973). Tendo por base o estudo de Biderman (1972/1973), e fazendo uma comparação com os quadros presentes no mesmo, percebemos que foram várias as alterações que foram surgindo ao longo do tempo no que concerne às FT utilizadas entre os vários *status* sociais que foram aparecendo.

1. Idade Média

	Rei	Nobre	Povo
Rei	vos, tu	vos (2)	vos
Nobre	vos	vos	vos (3)
Povo	tu	tu	tu (?)

Tabela 4-Formas de tratamento em espanhol na idade média segundo Biderman, 1972/1973, p. 352

2. Século XVI

	Rei	Nobre	Povo
Rei	tu	vuestra Majestad, señor 3.ª p.)	Vuestra Majestad, tu, real Alteza (3.ª p.) (2)
Nobre	vos, tu	tu, vos (2.ª p.) (1) vuestra merced (3.ª p.)	vos
Povo	tu	tu	tu

Tabela 5-Formas de tratamento em espanhol no século XVI segundo Biderman, 1972/1973, p. 353

3. Século XVII e XVIII

	Rei		Nobre, Classe alta		Povo	
Rei	tu, V. Majestad (3.ª p.)		vos, señor, Vuestra Majestad, Vuestra Alteza (3.ª p.)		Vuestra Majestad	
Nobre, classe alta	I tu	I vos, v. merced	I tu (1)	I vos, señor, caballero, v. merced, usted	I tu (2)	I usted, vos, v. merced, señor, V. Exc.
Povo	tu, vos (?)		tu, vos (3)		D tu, vos	D vosotros (4)

Tabela 6-Formas de tratamento em espanhol nos séculos XVII e XVIII segundo Biderman, 1972/1973, p. 354

Observando e comparando os quadros acima (tabela 4 a 6), conseguimos perceber, tal como já foi referido, que houve alterações nas FT usadas pelos reis, pela nobreza e pelo povo. No entanto, com o passar dos tempos, as FT utilizadas entre o povo não sofreram alterações, usando sempre a forma *tú*.

Por conseguinte, vemos que na idade média a forma de tratamento utilizada pelos reis variava entre o *vos* e o *tu*. No entanto, com o passar dos anos, a forma de tratamento *vos* caiu em desuso passando a ser utilizada a forma de tratamento *tú*, isto no século XVI. Porém, logo no século seguinte, XVII, passou a ser usual para além de *tú* também a forma de tratamento *Vuestra Majestad* como 3ª pessoa, o que se prolongou até ao século XVIII.

No que diz respeito às FT utilizadas pelos nobres para se dirigirem aos reis, também elas sofreram alterações com o passar do tempo. Neste enquadramento, durante a idade média era usual a FT *vos*, não esquecendo que o mesmo era acompanhado de vocativos, como por exemplo *señor*. Porém, no século XVI, começaram a ser utilizadas as FT *Vuestra Majestad* e *señor* como 3ª pessoa. Nos séculos seguintes, XVII e XVIII, para além das duas formas mencionadas anteriormente, voltou a ser usado *vos* e acrescentou-se *Vuestra Alteza*, passando a última a ser utilizada como 3ª pessoa.

Passando às FT utilizadas pelo povo de maneira a se dirigirem ao rei, na idade média utilizava-se a forma de tratamento *vos* que, com o passar dos tempos, nesta situação em específico, caiu totalmente em desuso. Desta forma, e tal como tem sido referido nos séculos seguintes, apareceram novas FT que seriam mais adequadas para esta situação em concreto. Assim sendo, no século XVI, passou a usar-se *Vuestra Majestad*, *tú* e *Real Alteza* como 3ª pessoa. Porém nos dois séculos seguintes, ou seja, século XVII e XVIII, apenas a forma de tratamento *Vuestra Majestad* se manteve, sendo que as restantes caíram em desuso.

Quanto às FT utilizadas pelo rei para se dirigir a um nobre, inicialmente, na idade média, utilizava-se *vos* que, ao contrário dos já mencionados anteriormente, não caiu em desuso, prolongando-se o seu uso pelos séculos seguintes. Assim sendo, no século XVI para além da forma de tratamento *vos*, como já foi referido, acrescentou-se também a forma *tú* que também se prolongou para os séculos seguintes, XVII e XVIII, onde também se passou a usar a forma *Vuestra Merced*. Nesta perspetiva, nos séculos XVII e XVIII eram usadas as FT *vos*, *tú* e *Vuestra Merced*. Mais adiante, iremos ver e analisar a evolução que *Vuestra Merced* sofreu.

Continuando a analisar as FT que os nobres utilizavam, examinamos agora quais as que eram utilizadas quando os nobres falavam entre si, ou seja, de nobre para nobre. Deste modo, e tal como acontece com as formas utilizadas pelo rei para se dirigir a um nobre, a forma *vos* mantém-se com o passar dos anos, sendo que na idade média era somente esta a forma de tratamento utilizada. No que concerne ao século XVI, para além do *vos*, que era utilizada como 2ª pessoa do plural, passaram a ser usadas também a forma *tú* e a forma *Vuestra Merced* como 3ª pessoa. Nos séculos seguintes, quer isto dizer, século XVII e XVIII, para além dos utilizados

no século XVI, eram utilizadas as formas *señor*, *caballero* e *usted*. Porém, é importante de realçar que a forma *tú* era utilizada no caso de existirem relações íntimas, como graus de parentesco.

Prosseguindo com esta linha de análise, percebemos que, no que diz respeito às FT usadas pelos nobres para se dirigirem ao povo, era essencialmente a forma *tú*. No entanto, no século XVII e XVIII existe uma particularidade nas formas que eram usadas. Assim sendo, e como já foi referido, a forma *tú* foi usada na idade média e no século XVI. Era somente esta a forma empregada entre os falantes. Contudo, no século XVII e XVIII, para além da forma *tú*, usavam também o *vos*, mas, quando se colocava o caso de um membro da nobreza tentar seduzir uma mulher do povo, este poderia tratá-la com intimidade, como se estivesse a dirigir-se a uma mulher da classe dele.

No que concerne às FT usadas pelo povo para assim se dirigir ao rei, na idade média usavam meramente a forma *vos*, que com o passar dos tempos caiu totalmente em desuso e foi substituído por outras FT. No século XVI, passaram então a ser usadas as formas de *Vuestra Merced*, *tú* e *Real Alteza*, sendo esta última forma usada como 3ª pessoa. Contudo, nos séculos XVII e XVIII quase todas as formas caíram em desuso e passou a utilizar-se apenas *Vuestra Majestad*.

Passando às formas usadas pelo povo quando se dirigia aos nobres, as mesmas têm muitas peculiaridades. Começamos, então, pela idade média, onde a forma de tratamento usada era o *vos*, mas não esquecendo que esta forma era sempre acompanhada de um vocativo, ou seja, eram acompanhados de *señor/a*, *mi señor/a*, entre outros. No século XVI era usada a mesma que na idade média, *vos*. Esta forma de tratamento prolongou-se para os séculos seguintes, acrescentando-se outras formas como *tú*, *usted*, *Vuestra Merced*, *Señor* e *Vuestra Excelencia*. De realçar que a forma *tú* era somente usada quando se tratava do nobre se dirigir a alguém do povo que tivesse sido um velho criado íntimo.

Por último, temos as formas usadas entre as pessoas que pertencem ao povo. Essencialmente as FT usadas era a forma *tú*, ou seja, de maior proximidade/intimidade. Na idade média e no séculos XVI, XVII e XVIII era esta a forma que se utilizava, sendo que na idade média e século XVI era somente essa. Porém, nos séculos XVII e XVIII passaram também a ser utilizadas as formas *vos* e *vosotros*, onde o *vosotros* era utilizado quando se queriam dirigir a alguém com o mesmo grau social, mas que era desconhecido.

Com a análise realizada, percebemos que existiram muitas FT que foram introduzidas e que muitas outras também caíram em desuso, em certa altura e em determinada circunstância. A forma de tratamento *vos* é um desses casos, acabando por ser substituída pela forma de *usted* como sendo uma forma cortês de tratamento. Tudo isto teve início no século XVII, pois utilizar a forma de *vos* para se dirigir a um fidalgo era visto como sendo uma ofensa ou falta de respeito, desta forma, *vos* passou a comportar duas conotações, a de tratamento que é dado a um inferior,

como acontece no caso de um criado, e o tratamento de amigo íntimo ou com quem se tem familiaridade (Biderman, 1972/1973).

Porém, e como foi referido, iremos passar a abordar a evolução que a forma de tratamento *Vuestra Merced*, que já era usada no século anterior, teve até que se chegou à forma de tratamento mais comum e utilizada nos dias de hoje que é *usted*. Tal como já foi mencionado, a forma de tratamento *Vuestra Merced* era acompanhada por um pronome de 3ª pessoa do singular. Com o passar dos tempos mais frequente foi o uso que se deu a esta forma de tratamento e, deste modo, a mesma sofreu mudanças fonéticas para que chegasse à forma que hoje conhecemos (Biderman, 1972/1973).

De maneira a corroborar esta evolução da forma até ao pronome *usted*, segue-se um esquema de Pla Cáceres (1923), retirado do artigo de Biderman (1972/1973).

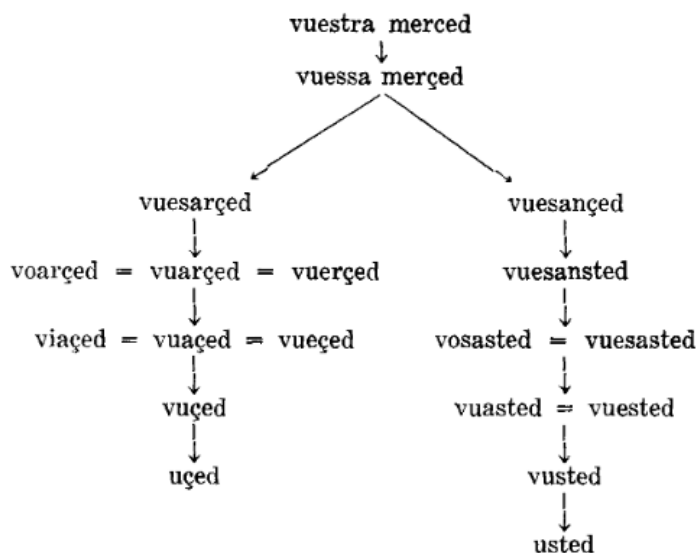


Figura 5-Quadro sinótico para a evolução de *Vuestra Merced* realizado por Pla Cáceres (reproduzido em Biderman, 1972/1973, p. 356)

Obviamente, não se pode falar de *cortesía* sem se falar das FT e o inverso igualmente, o que quer dizer que a *cortesía* e as FT estão intimamente ligadas (Kim, 2015). Porém, como é expectável, as FT também tiveram um começo, sendo que o mesmo foi quando apareceu uma estrutura social onde se exibiam três *status*, nobreza, clero e povo. As relações entre estes *status* eram assimétricas, ou seja, a nobreza e o clero encontravam-se no topo da sociedade e, neste sentido, era-lhes devido respeito e eram as mesmas que exerciam a autoridade. No entanto, também é possível observar-se este tipo de relações assimétricas no meio familiar, entre pais e filhos (Biderman, 1972/1973). Inicialmente, a forma de tratamento *Dom*, nas monarquias Lusitana e Castelhana eram somente utilizadas quando se referiam ao rei e aos seus filhos legítimos. Após

algum tempo, a FT *Dom* perde o seu uso inicial e passou a ser uma forma respeitosa e elegante para se dirigir a um fidalgo (Biderman, 1972/1973).

Por conseguinte, em espanhol existem três formas principais de segunda pessoa: *tú*, *usted* y *vos*, sendo que *tú* é usado como forma informal ou família; *usted* como formal; e *vos* como informal, mas este último apenas na América de fala espanhola (Kim, 2015).

	Espanña	
	informal	formal
singular	tú	usted
plural	vosotros	ustedes

Figura 6-Adaptação da tabela 1 de Kim (2015)

Após algum tempo, passa a ser comum o uso de formas pronominais da 3ª pessoa, tal como já era usual em Itália (Biderman, 1972/1973, p. 346). Para além das FT mencionadas anteriormente, existem pronomes que são associados às mesmas, como por exemplo os pronomes acusativos e dativos. Assim, a cada forma de tratamento ou pronome nominativo corresponde um pronome dos já referidos. Desta forma, temos o pronome *te*, tanto para o acusativo como para o dativo, correspondente ao pronome nominativo *tú*, para o uso informal; no caso do pronome nominativo *usted*, para o uso formal, existem pronomes distintos que correspondem ao acusativo (*lo/la*) e ao dativo (*le*).

Pronombre	Espanña	
Nominativo	tú	usted
Dativo	te	le
Acusativo	te	lo/la

Figura 7-Adaptação da tabela 3 de Kim (2015)

Após o que foi exposto, podemos ainda acrescentar e reforçar que as FT em espanhol sofreram diversas alterações com o passar dos anos. É de frisar que, atualmente, existem três sistemas que permitem distinguir as FT entre os interlocutores. Primeiramente temos as formas *tú* e *vos*, utilizadas principalmente como forma de proximidade, intimidade e confiança entre os interlocutores (embora a forma *vos* não seja própria do espanhol peninsular de hoje, onde surge apenas *tú* nestes casos); por outro lado, temos *usted/ustedes* que implicam algum distanciamento, pouca confiança, respeito e cortesia (Biderman, 1972/1973).

Capítulo 2 - Contexto escolar e familiar

No segundo capítulo da presente dissertação serão abordadas algumas formas de tratamento (FT) no contexto escolar e familiar, quer em Portugal quer em Espanha. Tal como tem sido mencionado no decorrer da presente dissertação, não é possível falar-se de língua sem se falar de cortesia, já que um dos temas a ser tratado no contexto escolar do português é a cortesia existente entre professor-aluno e as maneiras corretas de utilizar a língua portuguesa neste contexto. O mesmo será feito no caso da língua espanhola. Porém, têm de se realçar, no espanhol, as características que tanto a diferenciam da língua portuguesa. Por fim, no contexto familiar, existem muitas diferenças entre os dois países, onde a língua espanhola dá muito mais uso ao pronome *tú*, que diz respeito às relações de maior proximidade e intimidade. Após esta breve contextualização, estes aspetos serão aprofundados neste capítulo.

2.1. Contexto escolar

2.1.1. Em Portugal

Para abordar o tema das FT num contexto escolar torna-se importante mencionar a relação entre professor e aluno. Assim, como sabemos, grande parte do tempo de uma criança é passado na escola ou em torno do âmbito escolar. É neste ambiente escolar que o indivíduo desenvolve grande parte das capacidades que, posteriormente, irá aplicar no seu dia a dia, tanto no âmbito pessoal como no laboral. Neste contexto, também é de realçar que as estratégias adotadas pelos docentes, de forma que seja possível existir um diálogo entre aluno-professor, estão relacionadas com a cortesia, tema já abordado na presente dissertação. Estas estratégias são importantes, pois permitem que possíveis conflitos ou problemas sejam prevenidos neste contexto de sala de aula. Contudo, estas estratégias possibilitam a existência de uma relação de confiança entre professor e aluno (Wrubel, Araújo, Silva e Fatareli, 2019).

Segundo é citado por Wrubel *et al.* (2019), Charaudeau defende que as relações entre professor-aluno são assimétricas, devido ao facto de serem faixas etárias distintas, a relação entre os interlocutores não ser igual e não terem também a mesma experiência tanto a nível de instrução como de conhecimento (Wrubel *et al.*, 2019). Contudo, a assimetria que é possível ver-se na relação de docente-aluno reflete-se também ela na própria interação conversacional.

Após o que tem vindo a ser mencionado, percebemos que o professor acaba por ocupar um lugar de poder/liderança. Em palavras de Vion e Bourdieu (citados por Wrubel *et al.*, 2019):

O professor ocuparia a posição superior e o aluno a posição inferior correlativa, em virtude da existência da relação saber - não saber e poder - não poder.

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. (Wrubel *et al.*, 2019, p. 3).

Para além das relações assimétricas existentes entre professor-aluno, existe também um “constante movimento de ameaça e preservação das faces”, tema este também já abordado no decorrer do presente trabalho (Barros, 2007, p. 2). Posto isto, percebemos que, para além da comunicação recorrente entre os indivíduos, onde é possível existir esta ameaça à imagem, também no ambiente escolar, dentro de uma sala de aula mais especificamente, é possível também existir o *face threatening* (Barros, 2007, p.2). Este *face threatening* acontece pelo facto de o papel do professor ser maioritariamente das vezes fazer pedidos, afirmando ou questionando. Por um lado, e relembrando as máximas de Lakoff, “seja claro” e “seja cortês”, percebemos que também neste caso devemos ter em atenção o foco da mensagem transmitida e o modo como essa ação é feita (Barros, 2007, p. 3). Por outro lado, e continuando a ter por base Barros (2007), o aluno pode reagir às mensagens transmitidas pelo professor de forma favorável, ou seja, que aceite e respeite o que é transmitido, desta forma, coloca-se em prática as máximas de polidez “não importune, ofereça alternativas, faça com que o ouvinte se sinta bem-comporte-se amigavelmente”. Posto isto, conseguimos perceber que a relação entre professor e aluno pode ser de respeito e confiança se as máximas, acima referidas, forem colocadas em prática (Barros, 2007, p.6).

Contudo, durante a investigação foi difícil encontrar informação relativamente ao uso das FT *tu* e *você*. Porém, e tal como tem sido mencionado no decorrer do presente trabalho, a forma *tu* é usada essencialmente em relações de proximidade e/ou familiaridade, enquanto que a forma de terceira pessoa do singular é utilizada em relações de respeito e onde o grau de proximidade entre os interlocutores não exista ou não seja tão presente. Posto isto, numa relação de professor-aluno, a forma de tratamento mais usual nunca irá ser *tu*, pelo facto de que existe uma diferença etária, o estatuto profissional que o professor ocupa e a hierarquia bem demarcada entre os interlocutores. Ou seja, em Portugal, na relação entre professor-aluno prevalece a FT de maior respeito e cortesia; porém, opta-se por expressões que substituam a forma *você*. Com o passar dos anos, tornou-se comum ouvir a expressão *setor/a* ou *stor/a* que, como sabemos, é a abreviatura de *senhor doutor* ou *senhora doutora* (Benedito, 2008). Assim, e focando-nos no Ensino Secundário (pois no capítulo 3 da presente dissertação se irão analisar questionários de alunos pertencentes a este nível de ensino), percebemos que a forma de tratamento anteriormente mencionada é também utilizada com frequência, contudo, deveria ser usada por alunos do ensino universitário e não abrangente a um leque maior de alunos (Benedito, 2008).

2.1.2. Em Espanha

Primeiramente, a língua é essencialmente um instrumento de comunicação na sociedade (Garrido Rodríguez, 2006). Ao falar-se de língua, falamos também de *cortesía* e a mesma implica falar dos termos *respeto* e *civismo* (Ramos González, s. d.). Apesar de estes dois termos estarem relacionados com a língua e com a *cortesía*, os mesmos não explicam algumas situações que estão relacionadas com a aprendizagem da língua, como, por exemplo, “el hecho de que dos jóvenes nativos de lengua española que vivan en la misma zona puedan elegir hablarle de *tú* o de *usted* a su profesor”, o qual “variará según el grado de civismo que quieran transmitir o el *background* de educación que posean” (Ramos-González e Rico-Martín, 2014).

Assim, e vendo agora a *cortesía* numa perspetiva sociolinguística, temos que abordar as FT, formas convencionais de cortesia, estratégias de cortesia e expressões extralinguísticas da cortesia. Como já referido, as FT são um sistema onde é refletido a inter-relação da *cortesía* como sendo “norma social” e o sistema linguístico. Entre as formas abordadas ao longo da presente dissertação, encontram-se também o nome próprio, termos genéricos, apelidos e alcunhas. As *formas convencionalizadas de cortesía*, são cumprimentos/despedidas, apresentações, felicitações, agradecimentos, entre outros; todos eles são atos de fala comuns a todas as culturas, no entanto, com graus de expressão diferentes. As *estratégias de cortesía* onde se destaca a da *atenuación*, do *eufemismo* e do *disfemismo*. Por último, temos as *expresiones extralinguísticas de cortesía*, que está ligada ao contexto em que ocorre a comunicação entre dois falantes (Ramos-González e Rico-Martín, 2014)

Voltando agora à *cortesía* é importante falarmos também de *persupuestos culturales, conversacionales e cognitivos*. Assim, os *persupuestos culturales* para além da imagem social também são englobados e têm um peso na *cortesía*. Tendo em conta estas duas dimensões, que ocorrem especificamente em Espanha, quando um estudante estrangeiro fala/se expressa no idioma que está a aprender tem que ter em conta que:

1. Los españoles aprueban la originalidad y que el sujeto sea consciente de sus buenas cualidades.
2. Esas buenas cualidades deben ser apreciadas por los otros explícitamente.
3. Es importante la noción del orgullo cuando el valor del sujeto es puesto en tela de juicio.
4. De igual modo, es importante la noción del «honor» y no sólo en lo que se refiere a la institución familiar.
5. La sociedad española es tolerante en cuanto a la expresión de las opiniones ajenas, incluso si difieren de las propias.
6. No se debe olvidar la «confianza interpersonal» en diferentes grados. (Garrido Rodríguez, 2006, p. 310).

De seguida, os *presupuestos conversacionales* têm como definição que, perante um convite, por exemplo, o mesmo seja aceite pelo ouvinte, no entanto, existe sempre a possibilidade de o mesmo não ser aceite. Desta maneira, as respostas que o falante não está à espera de ouvir, denominamos de *no prioritárias* e são consideradas atos que ameaçam a imagem do ouvinte, tal como mencionado por Brown e Levinson (1987) *actos amenazadores de la imagen* (Garrido Rodríguez, 2006). Porém, não se podem classificar nem considerar todas as respostas como *respuestas prioritárias* ou *no prioritárias*, é necessário ter-se em conta todo o contexto da comunicação humana. Assim, e tal como é mencionado por Garrido Rodríguez (2006), A. Bris, (2004) resume como “La evaluación de la cortesía verbal solo es posible en el proceso de interacción mismo; entendida como efecto, sólo puede ser evaluada contextualmente” (Bris, 2004, p. 79, citado por Garrido Rodríguez, 2006).

No entanto, e de forma a ser mais ampla esta teoria, introduziram-se três conceitos: *filtros de interpretación*, *cortesía codificada* e *cortesía interpretada* (Garrido Rodríguez, 2006).

Passando agora para o último *presupuesto*, o cognitivo, em que relacionado com a *cortesía* se tenta explicar, partindo da *Teoría de la Relevancia* de M.V. Escandell (1996), onde as opiniões que o ouvinte tem relativamente ao mundo se vão modificando dependendo das experiências que o mesmo vai vivenciando. (Garrido Rodríguez, 2006) Contudo e apesar dos três *presupuestos* serem bastantes distintos têm alguns aspetos em comum. Vejamos:

1. La dimensión social de la cortesía no debe separarse de la social.
2. Su estudio, aplicado a la enseñanza de lenguas, debe tener en cuenta las variaciones no solo lingüísticas sino también culturales.
3. Se trata de un fenómeno relativo; el valor cortés o descortés de los enunciados depende de numerosos factores contextuales. (Garrido Rodríguez, 2006).

Também num contexto escolar é necessário que se saiba os tipos de atos de fala que utilizar. Desta forma, M^a. del Camino Garrido Rodríguez (2006) apresenta três propostas para maximizar os atos corteses e minimizar os descorteses.

Tal como mencionado no capítulo 1 da presente dissertação, G. Leech (1983) classifica os atos corteses ou descorteses dependendo do benefício ou malefício que o mesmo tem para o interlocutor (Garrido Rodríguez, 2006):

TIPO DE ACTOS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
COMPETITIVOS	entran en conflicto directo con la cortesía	<i>ordenar, pedir, preguntar, solicitar, rogar...</i>
SOCIABLES	apoyan la cortesía	<i>agradecer, felicitar, saludar, invitar, prometer, ofrecer...</i>
INDIFERENTES	ni apoyan ni entran en conflicto con la cortesía	<i>informar, afirmar, anunciar, decir...</i>
CONFLICTIVOS	van directamente en contra del mantenimiento de la relación entre los interlocutores	<i>amenazar, acusar, reñir, maldecir, insultar...</i>

Figura 8-Tabela com os tipos de atos de fala (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)

No mesmo estudo de Garrido Rodríguez (2006) também é mencionada a teoria de Brown e Levinson (1987), igualmente referida no capítulo 1 deste trabalho, onde existem duas imagens, uma positiva e outra negativa, e onde podem existir *actos amenazadores de la imagen* e assim, podem-se organizar como imagem positiva/negativa do enunciador/destinatário (Garrido Rodríguez, 2006):

TIPO DE ACTOS	EJEMPLOS
Actos que amenazan la imagen positiva del enunciador	<i>confesión, autocrítica...</i>
Actos que amenazan la imagen positiva del destinatario	<i>insulto, sarcasmo, refutación...</i>
Actos que amenazan la imagen negativa del enunciador	<i>oferta, compromiso, promesa...</i>
Actos que amenazan la imagen negativa del destinatario	<i>orden, recomendación, prohibición...</i>

Figura 9-Esquema com os tipos de atos de fala que ameaçam a imagem positiva/negativa do enunciador/destinatário (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)

Para além dos atos referidos, temos também os que atenuam a ameaça, tal como é descrito por C. Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 73, citado por Garrido Rodríguez, 2006):

- **actos de habla indirectos:** aquellos que se formulan indirectamente bajo la apariencia de otro acto (una orden en forma de pregunta)
Ej.: *¿Vas a dejar de hacer ruido?*
- **reparadores:** excusas y justificaciones
Ej.: *¿Me dejas 5 euros? Es que me he dejado la cartera en casa.*
- **minimizadores:** reducen la fuerza de la amenaza
Ej.: *Simplemente me gustaría saber tu opinión acerca de...*
- **desarmadores:** cuando se sabe que una respuesta será negativa, se intenta obtener una reacción positiva
Ej.: *Ya sé que no es buen momento para ti, pero ¿te importaría prestarme tu coche unas horas?*

Figura 10-Atos de fala que atenuam a ameaça à imagem (Garrido Rodríguez, 2006, p. 313)

Desta forma, e seguindo o que foi dito por Viteri (2008), atualmente, também em Espanha é comum ouvir-se com maior frequência a forma de tratamento *tú*. A mesma, ter-se-á tornado mais usual, não porque todos os espanhóis se conhecem, mas sim por uma questão de facilidade e por os espanhóis demonstrarem sempre grande afeto e cumplicidade com os demais.

Contudo, a forma de tratamento *usted* deveria ser utilizada para nos dirigirmos aos adultos como uma forma de respeito para com eles, tanto pela sua faixa etária como por serem nossos superiores, aos empregados seja de um café/bar, como a alguém que vá realizar um serviço a nossa casa, também aos adultos desconhecidos (Viteri, 2008). Quanto à forma de tratamento *tú* a mesma deve ser utilizada em duas situações, entre crianças e jovens e quando uma pessoa de uma faixa etária ou que seja desconhecida nos dê autorização para assim a tratarmos (Viteri, 2008). Em conclusão, e tal como é mencionado Alonso Zamora Vicente (2002/1995), o uso mais frequente do *tuteo* deve-se, no seu entender, ao seguinte:

Una sociedad igualitaria (por ahora falsamente igualitaria) utiliza el tuteo universal como el rasero que nivela castas, diferencias, privilegios, etc. La hipócrita camaradería de ciertos medios burgueses propaga el tuteo del mismo modo y con igual rapidez, aunque los motivos sean dispares. (Zamora Vicente, 2002/1995).

2.2. Contexto familiar

2.2.1. Em Portugal

Neste ponto pretendemos falar das relações familiares e das FT utilizadas num contexto familiar. Percebemos que este contexto está ligado com as formas de maior proximidade e/ou familiaridade. Deste modo, é previsto que a forma de tratamento mais usual neste contexto seja *tu*, contudo, existem ainda alguns indivíduos que utilizam a terceira pessoa do singular, tal como veremos no capítulo 3 da presente dissertação. Tal como tem sido mencionado, a forma de tratamento de terceira pessoa do singular, *você*, é mais frequente entre relações onde não há tanta proximidade e que tentam demonstrar cortesia e respeito pelo próximo, um desses casos é quando os mais novos se dirigem a pessoas mais velhas.

Como referido por Éva Gyulai (2011), a FT *tu* pode comportar diversas variantes, contudo, por vezes, somente se menciona o nome próprio, diminutivo ou também “alcunha”. Vejamos (Gyulai, 2011):

Para se tratar familiares usamos o tratamento pelo grau de parentesco: filho, filhinho, filhote, mãe, pai, etc. Tradicionalmente, pai, mãe, tia, tio, avô, avó eram acompanhados da terceira pessoa e filho, filha acompanhados da segunda. Atualmente não há diferença

no tratamento dos familiares mais velhos, tendo a ver apenas com a educação por que optamos: “Mãe, leva-me À escola.”, “Mãe, leve-me à escola.”... Curioso é tratar-se por tia/tio pessoas que não são da família, mas são muito próximas. (Gyulai, 2011, p. 37)

Concluindo, a forma de tratamento preferencial para um contexto familiar, onde existe intimidade, proximidade e familiaridade entre os interlocutores é então *tu*. Apesar de a mesma comportar variantes, atualmente, tanto por indivíduos mais novos como indivíduos mais velhos a forma *tu* é a mais usada, nunca esquecendo que a forma de tratamento *você* também continuar a ter uso, contudo, em situações em que um familiar de certa idade se dirige a um outro com uma faixa etária maior.

2.2.2. Em Espanha

Torna-se importante referir que a bibliografia para esta secção foi pouco vasta, tornando-se um pouco difícil de desenvolver. Contudo, e contrariamente ao que poderia ser expectável, o sistema das FT utilizadas na comunidade espanhola não é assim tão distinto do sistema adotado pela comunidade portuguesa.

Segundo o estudo de Yang (2011), percebemos que a forma de segunda pessoa do singular é a mais utilizada pelos indivíduos, seja em relações entre pais e filhos, entre primos, tios e sobrinhos e também entre pais e filhos adotados. Sabemos previamente que estas relações são de proximidade, intimidade e por isso se torna expectável que se use a forma *tú*. Contudo, e tal como acontece na comunidade portuguesa existem, ainda que poucos, indivíduos (filhos) que se dirigem aos pais com a forma de tratamento de terceira pessoa do singular (Yang, 2011). Outro caso comum com a comunidade portuguesa é o facto de existirem e ser utilizados diminutivos, alcunhas e nomes próprios:

Las formas más frecuentes dirigidas a hijos son el nombre propio e hipocorístico (*Patricia/Patri*), *hijo/a* y *cariño*, las cuales ocupan un 86,3% de la totalidad. Las formas compuestas las denominamos como nombre + cariño (*Diego cariño*), nombre + hijo/a (*Carlos hijo*), nombre diminutivo + cariño, nombre diminutivo + hijo/a, o mi + hijo/a. (Yang, 2011, p. 186).

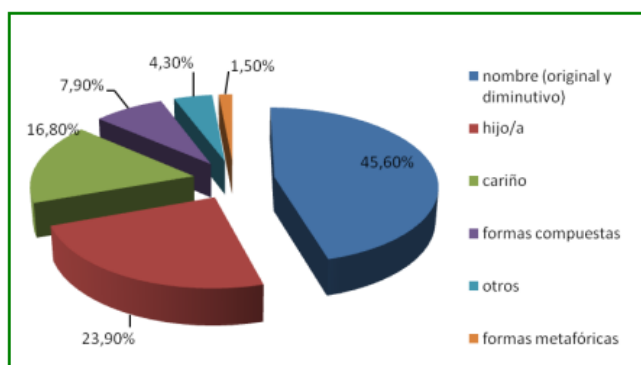


Figura 11-Formas nominativas de pais para filhos em espanhol (retirado de Yang, 2011, p. 186)

Capítulo 3 - Inquéritos para comparação das formas de tratamento mais utilizadas

Para que fosse possível corroborar a investigação realizada, optou-se por fazer uma pequena investigação de campo. Essa investigação consistiu em efetuar uns questionários, a alunos do Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), de maneira a perceber qual é a forma de tratamento mais utilizada por eles para se dirigirem a pessoas mais velhas e a pessoas da mesma idade, em situações distintas. Como o tema da presente dissertação tem que ver com as formas de tratamento (FT) em português e em espanhol, tencionava-se obter resultados provenientes de falantes de ambas as línguas, aplicando os inquéritos a alunos do mesmo nível de escolaridade tanto em Espanha como em Portugal. No entanto, após algumas tentativas, sem sucesso, de contacto com centros de ensino espanhóis, acabou-se por optar em fazer apenas a investigação com os alunos portugueses.

3.1. Metodologia

A seleção dos inquiridos foi feita tendo por base as turmas que nos foram atribuídas no início do ano letivo 2020/2021 na ESQP. Assim sendo, e como tínhamos turmas tanto do Ensino Básico como de Secundário, optei por eleger um ano intermédio nos dois ensinos; ou seja, o 8º ano e o 11º ano, respetivamente. Como já referido anteriormente neste trabalho, devido ao momento pandémico que o mundo atravessa, a obtenção dos resultados foi feita com as devidas condições de segurança, sendo que todos os inquéritos são anónimos. De seguida, na seguinte epígrafe, será descrito todo o processo da elaboração dos inquéritos (veja-se a figura 12) e abordada cada pergunta separadamente; na epígrafe a seguir, serão apresentados os resultados dos inquéritos e retirada uma pequena conclusão.

Deste modo, aquando da elaboração dos inquéritos (figura 12), foram vários os pontos que nos levaram a retificar e reformular as questões colocadas nos mesmos. Entre eles, consideramos que foi fulcral o facto de as questões estarem formuladas na primeira pessoa do singular, para evitar o uso de FT de confiança ou respeito que, talvez, fariam com que o próprio questionário condicionasse as respostas dos inquiridos. Foi também bastante importante a decisão de incluir exemplos práticos. Nos enunciados criados em jeito de ilustração, não só os verbos foram modificados como também o número da pessoa que coloquei depois em todas as opções, de maneira a que fosse mais fácil para os alunos perceberem e conseguirem relacionar com o exemplo.

As quatro primeiras questões focavam-se em questões sociolinguísticas, ou seja, a idade, o local onde residem, onde nasceram e por fim o sexo, sendo que na questão relativamente ao sexo coloquei uma terceira opção que dizia “outro”, em linha com as tendências atuais para desenhar inquéritos mais inclusivos.

Assim, passando agora às questões que estão relacionadas com o tema da presente dissertação, o questionário visava, na quinta questão, inquirir a forma que os alunos utilizavam para se dirigir aos pais, e assim, tendo em conta as FT mais usuais, colocaram-se três opções, “A mãe/ O pai”; “Você”; “Tu”.

Na sexta questão, tencionava-se apurar a forma de tratamento que os inquiridos usavam para se dirigirem aos avós, por um lado porque já são pessoas de mais idade e às quais devemos respeito e consideração e depois porque na atualidade não é usual utilizar-se a forma de tratamento “Tu” para nos dirigirmos aos avós. Nesta pergunta coloquei também três opções, “A avó/ O avô”, “Você” e “Tu”.

Na sétima questão questionava-se os alunos acerca da forma como tratavam alguém que fosse amigo/a ou colega de trabalho dos pais e que fosse da idade deles (os pais), primeiramente por ser uma pessoa desconhecida ou com a qual não se tem tanto à-vontade e depois por ser também uma pessoa mais velha. Para além das três opções utilizadas nas anteriores, “O(A) senhor(a)”, “Você” e “Tu”, acrescentei uma mais, “Sem mencionar o sujeito”, pois, em algumas situações, a omissão do sujeito é a forma escolhida para evitar a utilização de FT mais concretas que possam vir a comprometer o falante que não quer que a pessoa à qual se está a dirigir se possa sentir ofendida.

Na oitava pergunta pretendia saber a forma de tratamento que utilizavam quando se dirigiam aos irmãos ou parentes próximos, fossem mais velhos, da mesma idade ou mais novos. Desta forma, coloquei também três opções, no entanto, um pouco distintas das que anteriormente estava a utilizar, ou seja, as três opções foram “Você”, “Tu”, no entanto, na opção “Tu” acrescentei outras duas “Tu + Mana /primo”, onde o verbo fica conjugado na segunda pessoa do singular e não se trata pelo nome, sendo que desta forma se denota uma maior proximidade com o interlocutor pelo facto de ser amigo e ter a mesma idade ou uma idade muito próxima.

Para a nona e décima questões, ambas relativas às formas de tratamento utilizadas com pessoas da idade dos inquiridos, contemplei somente duas opções, a saber: “Você” e “Tu”.

Na décima primeira questão voltei a colocar quatro opções, mas neste caso, como era em específico para os professores, as opções foram “O/A Professor/a”, “Você”, “Sem mencionar o sujeito” e “Tu”, a terceira opção foi colocada pelos motivos já mencionados anteriormente.

Por último, a décima segunda questão já era de resposta aberta, permitindo aos alunos inquiridos darem a sua opinião e posteriormente justificá-la.

3.2. Análise de resultados

Feita a descrição das questões, serão agora analisados os resultados obtidos, que se apresentam em forma de gráficos (figuras 13 a 24). Por fim, haverá espaço para uma pequena conclusão que pode ser retirada a partir desses mesmos resultados.

O estudo foi realizado a 35 alunos entre os 13 e os 18 alunos de idade (ver figura 13, onde o gráfico mostra os resultados da questão 1). Os inquiridos são maioritariamente (97%) residentes na Covilhã e arredores (ver figura 14, com os resultados da questão 2), existindo apenas 3% que residem no Fundão e Orjais, ou seja, em localidades também não muito distantes da Covilhã. É importante referir que, segundo pode ver-se na figura 15 (questão 3), 63% dos inquiridos nasceram na Covilhã, 8% nasceram na Guarda, 6% nasceram em Coimbra e Angola, 5% nasceram em Lisboa e, por fim, 3% nasceram em Almada, Castelo Branco e Boidobra. Cabe salientar que, nesta questão relativa ao local de nascimento (a número 3 do inquérito), um inquirido indicou a sua data de nascimento, pelo que esta resposta não pôde ser tida em conta. No que diz respeito ao sexo dos inquiridos 63% são do sexo feminino e 37% são do sexo masculino (ver figura 16).

Quanto às FT, a primeira nota destacável prende-se com o facto de se verificar, em geral, uma grande homogeneidade nas respostas, apesar da diferença de idades. Nas perguntas referentes ao tema da presente dissertação não houve, via de regra, grande disparidade de respostas; ou seja, quase sempre existiu um equilíbrio entre as respostas, mesmo havendo alguma diferença de idades.

Passando agora para a análise individual das questões sobre as FT, pode observar-se que, no que diz respeito à quinta questão, de uma forma geral, os inquiridos usam mais a FT “Tu” (91%) quando se dirigem aos pais e apenas 9% se dirigem como “A mãe/ O pai” (ver figura 17). Na questão relativa aos avós (sexta) sucedeu-se algo similar; ou seja, 86% tratam os avós por “Tu” e apenas 14% os tratam por “A avó/ O avô” (ver figura 18).

Na questão 7 já existiu uma maior disparidade nas respostas obtidas. Esta questão prende-se com a FT que os inquiridos utilizam com mais frequência quando se dirigem a alguém da idade dos pais, como por exemplo um amigo ou colega de trabalho. A maioria dos alunos (71%) não menciona o sujeito, 14% utiliza “O/A senhor/a”, 9% usa mais “Você” e por último 3% prefere a FT “Tu” e “Você” (ver figura 19).

Na questão seguinte, a oitava, que era referente às FT usadas com os irmãos e/ou primos, verifica-se que 100% dos inquiridos trata estes parentes por “Tu” (ver figura 20); no entanto, quando se dirigem aos irmãos ou irmãs, uns preferem tratá-los pelo nome próprio (83%) e outros por “Mana/o” (17%). Nas questões 9 e 10 as respostas foram unânimes, todos os inquiridos utilizam a FT “Tu” (figuras 21 e 22).

Na questão sobre os professores (11), os inquiridos dividiram-se entre três opções, sendo que 71% opta por não mencionar o sujeito, 26% utiliza “O/A professor/A” e 3% utiliza “você” (ver figura 23).

Na última questão (12), segundo pode verificar-se na figura 24, houve uma maior disparidade de respostas. Assim sendo, 40% dos inquiridos acha que a forma mais correta de tratar alguém mais velho e que não conheça é “Sem mencionar o sujeito”, 31% acha que se deve usar a FT “Você”, 11% utiliza duas opções, no entanto, não usa a FT “Tu”, “O/A Senhor/a”, “Nunca por tu” e “Forma mais formal” com 3% cada. No entanto, as justificações foram sempre com base na educação, no respeito pelo outro e para não insultarem o outro.

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que maioritariamente os inquiridos utilizam a FT “Tu” para se dirigirem a pessoas que conhecem, com quem têm uma maior familiaridade/proximidade ou até mesmo com pessoas desconhecidas, mas que são da mesma idade. No entanto, quando se querem dirigir a alguém mais velho, conhecido ou desconhecido, com que tenham mais proximidade, como é o caso de família, ou menor proximidade, como colegas de trabalho dos pais, os inquiridos optam por usar a FT “Você”, “Sem mencionar o sujeito”, “O/A Senhor/a” e “O/A Professor/a”.

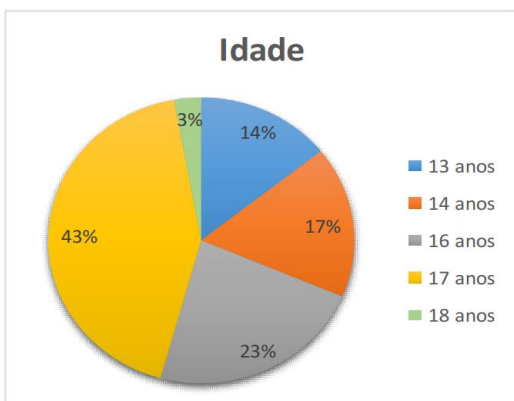


Figura 13-Idade dos inquiridos

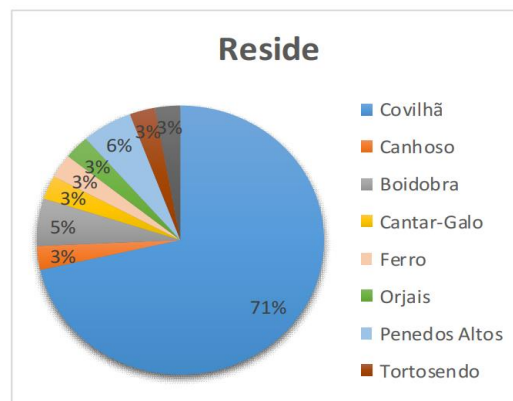


Figura 14-Local de residência dos inquiridos

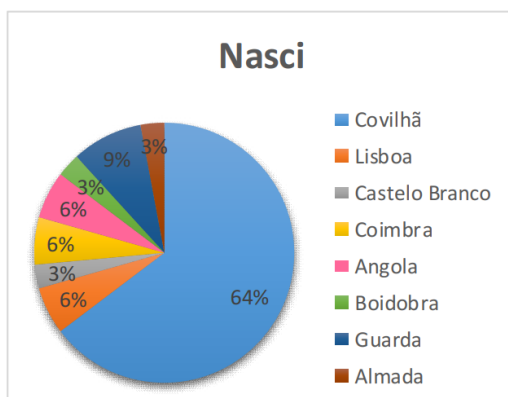


Figura 15-zona de nascimento dos inquiridos

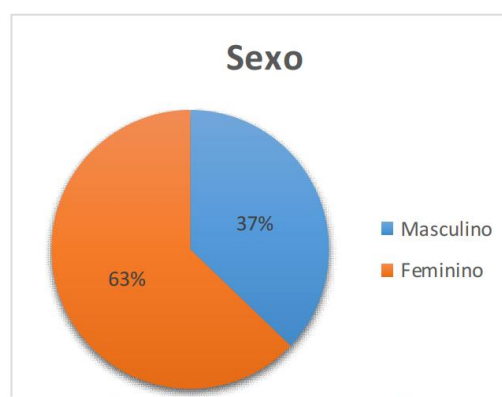


Figura 16-Sexo dos inquiridos



Figura 17-Resultado da questão 5

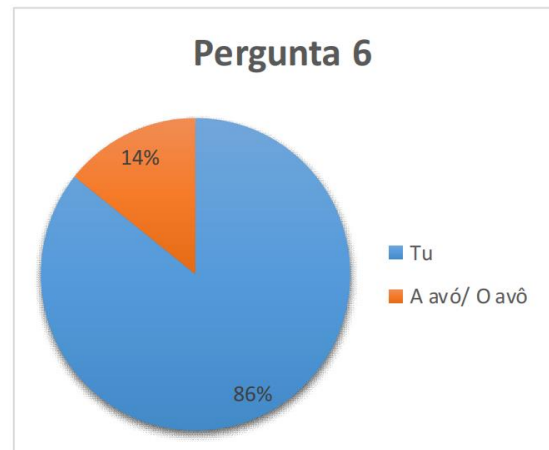


Figura 18-Resultado da questão 6

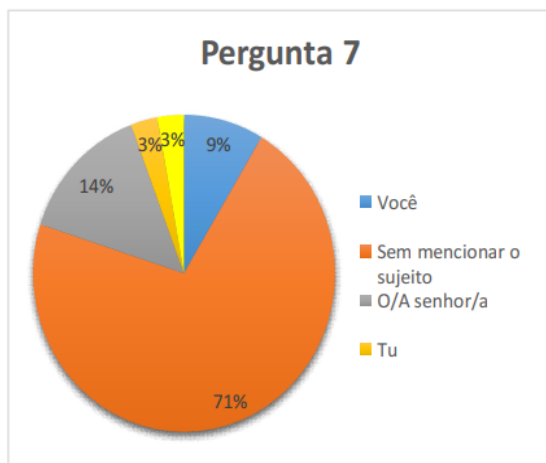


Figura 19-Resultado da questão 7

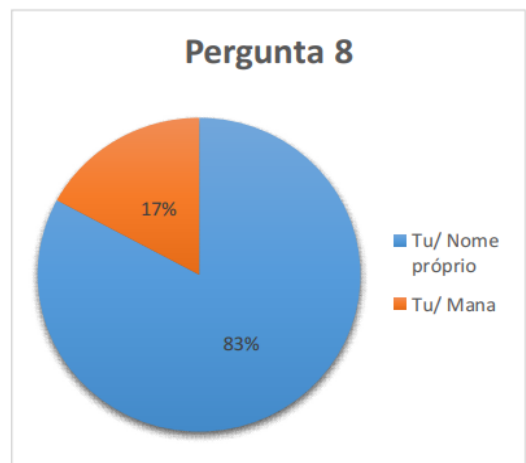


Figura 20-Resultado da questão 8



Figura 21-Resultado da questão 9



Figura 22-Resultado da questão 10

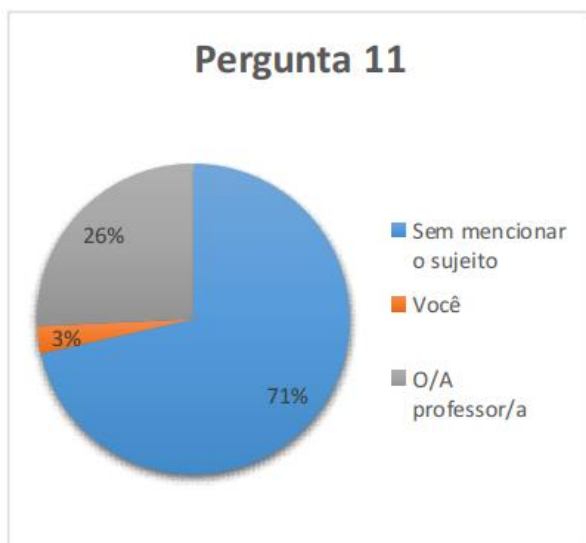


Figura 23-Resultado da questão 11

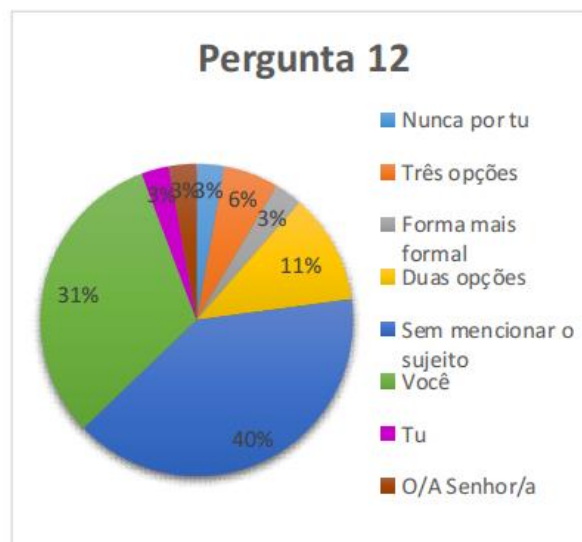


Figura 24-Resultado da questão 12

2ª Parte: Estágio Pedagógico

Na segunda parte do trabalho será feita uma reflexão sobre o estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), num ano tão atípico como o transato, em que fomos confrontados com uma pandemia, que nos obrigou a adaptarmo-nos, em circunstâncias adversas, a uma forma de ensino bem diferente do usual. Desta forma, o primeiro capítulo desta segunda parte irá debruçar-se sobre a contextualização do estágio pedagógico, mais especificamente, a escola (1.1), o núcleo de estágio (1.2) e a caracterização das turmas (1.3), turmas de português (1.3.1) e turmas de espanhol (1.3.2).

Seguidamente, o segundo capítulo irá dedicar-se a apresentar, por um lado, as aulas de português e a planificação de unidades didáticas para esta disciplina (2.1), quer no primeiro semestre (2.1.1), quer no segundo (2.1.2), e, por outro lado, as aulas de espanhol e a planificação de unidades didáticas (2.2), tanto no primeiro semestre (2.2.1) como no segundo (2.2.2).

O terceiro e último capítulo desta segunda parte irá abordar as atividades realizadas pelo núcleo de estágio ao longo do ano letivo 2020/2021.

Capítulo 1 - Contextualização do estágio pedagógico

Nesta segunda parte da dissertação, será abordada a prática de ensino supervisionada ou estágio pedagógico, tal como é referido no nome do capítulo. Inicialmente, vamos falar um pouco da escola que nos recebeu de braços abertos durante toda esta prática pedagógica. Posteriormente, faremos uma pequena descrição das turmas com as quais trabalhamos e acompanhamos ao longo do ano letivo 2020/2021. Em seguida, iremos referir mais pormenorizadamente como foi realizado o estágio pedagógico tanto a nível da disciplina de Português como de Espanhol, indicando também como foi aplicada a aprendizagem em ambas.

Por último, iremos falar e ilustrar as atividades extracurriculares que se colocaram em prática no decorrer do ano letivo, tendo sido estas também adaptadas às contingências que nos foram impostas pelo Governo, devido à situação atual que o país e todo o mundo tem passado.

Foram diversas as reuniões escolares em que estivemos presentes, desde reuniões de Departamento a reuniões finais do ano; para além destas reuniões, o Núcleo de Estágio, por iniciativa própria, reunia e debatia sempre as ideias que tínhamos para atividades como também para as aulas que iríamos lecionar, de maneira a que tivéssemos sempre a opinião de

terceiros. Também tivemos a oportunidade de participar tanto nas reuniões intercalares como as de final de semestre, o que nos permite ter uma ideia de como decorrem as reuniões e os temas que são abordados nas mesmas; também tivemos a oportunidade dar uma aula de substituição a uma turma do Ensino Básico e que será explicada com mais pormenor adiante.

1.1. A escola

Como dissemos há pouco, o nosso estágio pedagógico foi realizado na ESQP, uma escola que se situa na cidade da Covilhã, na Rua de Timor. Está inserida no grupo de escolas da Direção Regional do Centro e encontra-se ao dispor da população já há trinta anos. A mesma é reconhecida pela qualidade de ensino e ambiente escolar, que são duas peças essenciais que a caracterizam. A escola tem ao dispor de todos os que assim o desejarem um *website* que permite aceder, mais rápida e eficazmente, a toda a informação relativamente à instituição escolar (ESQP, 2017).

Inicialmente, aquando da sua abertura, a escola contava apenas com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico; no entanto, com o passar dos anos, no ano 2003/2004 a mesma passa a integrar o Ensino Secundário. Com esta mudança, a escola começa a ter um aumento significativo no que diz respeito ao número de alunos que a passam a frequentar, tendo agora assim de “cerca de 300 alunos para cerca de 900”, sendo que a maioria dos alunos pertence ao Ensino Secundário (cerca de 533) do que aos alunos do ensino básico (cerca de 400 alunos) (ESQP, 2017, p. 5).

Para além dos cursos em ensino regular, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, a escola conta também com mais dois cursos profissionais: o curso de Técnico de Multimédia e o curso de Técnico em Animação de Turismo, o que acabou por dar uma maior visibilidade à escola na comunidade e por consequência trouxe uma maior procura por parte dos estudantes, o mesmo levou a que a escola fosse crescendo e aperfeiçoando-se até aos dias de hoje.

A ESQP foi uma das primeiras a ser submetida a avaliação externa, conta já com duas avaliações que foram realizadas no ano de 2006 e 2011, em ambas as avaliações a escola obteve uma classificação de “Muito Bom”. A obtenção destes resultados teve por base os domínios-chave dos resultados: Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança e Capacidade de Autoavaliação e de Progresso da Escola.

No ano de 2007 foi celebrado o primeiro Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação; no ano de 2010 foi inaugurado o Centro Tecnológico em Educação, que é conhecido como o CTE, e que integra novas tecnologias que ajudam também no incentivo ao sucesso educativo.

Em termos de infraestruturas e instalações, contém um auditório, onde se realizam algumas atividades tais como concursos, lançamentos de livros, palestras, entregas de prémios e ações

de formação; uma biblioteca que disponibiliza uma enorme variedade de livros, jornais e revistas científicas e por último um Centro Interpretativo que acolhe exposições culturalmente intrigantes e curiosas para a comunidade estudantil.

No ano de 2017 foi inaugurado o Centro Pedagógico e Interpretativo, um projeto pioneiro que trouxe também uma mais-valia tanto para a escola como para a comunidade estudantil, pois os alunos têm a oportunidade de visitá-lo em grupos diferenciados e ao mesmo tempo aperfeiçoar o seu currículo consoante os seus gostos, as suas aptidões e preferências para o futuro acesso ao ensino superior.

Para finalizar, é notório o trabalho e empenho que todos os docentes, corpo da direção e todos os restantes intervenientes tiveram para a evolução da ESQP. O mesmo se nota em todas as atividades e projetos a que se propõe e que termina sempre como uma grande distinção.

1.2. Núcleo de estágio

No dia 1 de setembro de 2020, logo no início do ano letivo 2020-2021, apresentaram-se na escola os professores estagiários que integram o núcleo (Lúcia Romano, Ana Rita Amarelo e Pedro Fernandes), os quais ficaram sob a coordenação das professoras orientadoras de Português, Dr.^a Alice Carrilho, e de Espanhol, Dr.^a Verónica Cruz, e que integraram o núcleo de estágio de Português e de Espanhol na ESQP.

Desde logo, foi-nos informado de que iria existir uma Ação de Formação na qual tivemos todo o gosto de participar e de aprender um pouco mais como funciona a escola, os diferentes tipos de avaliação que existem e quando os mesmos devem ser aplicados. Tivemos também a oportunidade de participar em algumas reuniões, tais como a reunião de Departamento de Línguas, reunião da disciplina de Espanhol e também a reunião de Diretores de Turma.

Sendo nós um grupo coeso, e estando sempre dispostos a ajudar o próximo naquilo que fosse necessário, sabíamos desde logo que não seria um problema trabalharmos em equipa, entreadjudando-nos em tudo o que precisássemos na escola, fosse no decorrer das aulas ou nas atividades extra-aulas.

Tal como já referido anteriormente, em todas as atividades que nos propusemos participar e realizar sempre as concretizamos com muito ânimo e orgulho, mesmo com as adversidades que surgiram devido à pandemia, contando sempre com a ajuda tanto das professoras cooperantes como de todos os restantes professores inseridos na escola. Como já era expectável, ambas as professoras tiveram o cuidado e preocupação de nos transmitir toda a sabedoria e experiência que têm.

1.3 Caracterização das turmas atribuídas

1.3.1. Turmas de Português

No decorrer de todo o estágio pedagógico tivemos a oportunidade de trabalhar com diversas turmas das duas componentes, Português e Espanhol. As turmas que tivemos todo o gosto de lecionar foram as que pertenciam às nossas professoras orientadoras, sendo quatro turmas a Português e a Espanhol. Na disciplina de Português lecionamos tanto turmas do Ensino Básico como turmas do Ensino Secundário, 7ºA, 7ºD, 11ºB e 11ºE. O mesmo aconteceu no que diz respeito à disciplina de Espanhol, onde trabalhámos tanto com turmas do Ensino Básico como do Ensino Secundário, sendo elas 7ºC, 7ºD (a qual é a direção de turma da professora orientadora, Dr.^a Verónica Cruz), 8ºE (onde apenas tínhamos metade da turma, pois a outra metade tinha a disciplina de Francês) e uma turma de Secundário que englobava várias turmas, e que depois acabou por formar apenas um grupo, 10º C/D/E.

Iremos começar por apresentar e descrever as turmas do ensino básico da disciplina de Português. A turma do 7ºA era constituída por 28 alunos, existindo 15 raparigas e 13 rapazes. Nesta turma existiam 4 alunos que estão enquadrados nas medidas universais¹, sendo que um deles tinha várias necessidades educativas especiais; existia ainda um outro aluno que tinha diagnosticado dislexia, sendo o único caso nesta turma. De uma forma geral, o comportamento desta turma foi razoável, existindo alguns alunos que se destacaram pela positiva e outros que nem sempre tinham o melhor comportamento, interrompendo, por vezes, as aulas com comentários desnecessários. No entanto, a maioria dos alunos demonstrou-se participativos e interessados. Nesta turma notou-se algumas dificuldades no português, mas sem que fosse algo grave, conseguindo obter um aproveitamento positivo.

No que diz respeito à turma do 7ºD, a mesma era constituída por 29 alunos sendo 10 raparigas e 19 rapazes. Esta turma tinha também alguns alunos, cinco, que se integravam nas medidas universais (já anteriormente explicadas); sendo que alguns deles já eram repetentes em algum ano escolar. De uma forma geral, pode afirmar-se que esta turma era bastante heterógena, seja a nível de aproveitamento como de comportamento. Ao longo do ano letivo alguns alunos foram destacando-se pela positiva, apesar de para os mesmos a disciplina de Português não ser das que gostam mais, tentaram sempre participar e demonstrar algum interesse pela disciplina. Por norma, o comportamento desta turma não foi bom, eram sempre mais os alunos que gostavam de destabilizar o ambiente de aprendizagem do que contribuir para que a

¹ As medidas universais têm como objetivo promover a participação e melhoria das aprendizagens. Estas medidas incluem a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As mesmas também ajudam a promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Para que seja possível aplicar estas e outras medidas tem que ser realizada pelo docente titular da turma e, sempre que seja necessário, em colaboração com o docente de educação especial.

aprendizagem fosse mais fácil. Devido ao que foi referido o aproveitamento desta turma foi positivo, no entanto não foi alto.

Passando agora às turmas de Secundário, também da disciplina de Português, o 11ºB do curso de Ciências e Tecnologias era constituído por 29 alunos, 18 raparigas e 11 rapazes. Nesta turma existia uma aluna que foi diagnosticada com dislexia, não existindo mais nenhum caso de necessidades especiais. No entanto, o comportamento de alguns alunos no decorrer das aulas destacou-se pelo lado negativo, pois acabavam por interromper as aulas com comentários desnecessários, sendo que também houve alunos que se destacaram pelo lado positivo. De uma forma geral, a turma tinha um comportamento razoável e existiam alguns alunos bastante participativos e empenhados. Não existindo por parte dos alunos dificuldades significativas ao nível do português, o desempenho e aproveitamento foi positivo.

Na turma do 11ºE do curso de Línguas e Humanidades, existia um caso de uma aluna invisual. Por esse motivo era uma turma de número um pouco mais reduzido, constituída por 25 alunos, 15 raparigas e 10 rapazes. No geral, foi uma turma bastante calma, mas que se destacou pela participação durante as aulas e nas atividades que eram propostas e pelo comportamento. Todos os alunos se destacaram pela positiva, tenha sido pelo empenho e participação no decorrer das aulas, como também pelo comportamento. O aproveitamento da turma em geral foi positivo, tendo os alunos a consciência de que poderiam obter melhores resultados.

1.3.2. Turmas de Espanhol

No que diz respeito às turmas de Espanhol, tivemos a oportunidade de trabalhar tanto com o Ensino Básico como o Ensino Secundário, tal como aconteceu com a disciplina de Português. A turma do 7ºC era constituída por 29 alunos, 15 raparigas e 14 rapazes; neste grupo tínhamos 12 alunos que pertencem à Educação Inclusiva² e tínhamos também um aluno que acabou por tornar as aulas mais enriquecedoras, pois o aluno em questão era argentino e, pertencendo às aulas de Espanhol, acabava por dar alguns exemplos ilustrativos das diferenças que existem entre o espanhol peninsular e americano. Ao longo do ano letivo esta turma foi mantendo-se muito estável, quer isto dizer que, no que diz respeito ao comportamento e demonstração de interesse pela disciplina, não houve uma evolução. De uma forma geral, esta turma tinha alguns alunos que intervieram e se destacaram pelo lado negativo, fazendo comentários desnecessários e despropositados. No entanto, houve alguns alunos desde o início do ano que sempre tiveram um comportamento exemplar e demonstraram empenho e interesse tanto

² Segundo a Direção-Geral da Educação para que haja uma escola inclusiva a mesma tem que implicar três dimensões: “a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.” (Direção-Geral da Educação, s. d.).

pelas atividades propostas em aula como as que eram enviadas para realizar em casa. Apesar de o comportamento ao longo não ter sido o melhor, o aproveitamento da turma foi sempre positivo no decorrer do ano.

Relativamente à direção de turma, 7ºD, como já referido anteriormente esta era constituída por 29 alunos, sendo 10 raparigas e 19 rapazes. Esta turma tinha também alguns alunos, cinco, que se integraram as medidas universais, explicadas anteriormente, sendo que alguns deles já eram repetentes em algum ano escolar. No entanto, nas aulas de Espanhol tendiam a ter um comportamento um pouco distinto da aula de Português demonstrando, mais empenho nas atividades e não sendo tão faladores. No que diz respeito ao interesse pela disciplina, eles demonstraram entusiasmo em querer saber mais sobre a língua e o facto de nesta disciplina não serem tão faladores e o comportamento ser bastante melhor fez com que o aproveitamento fosse ele também mais positivo.

No que refere à turma do 8ºE, a mesma era constituída por metade da turma, pois os restantes alunos frequentavam a disciplina de Francês, tornando-se assim um grupo mais pequeno, como já referido anteriormente. Esta turma é composta por 28 alunos, sendo que apenas 13 constituíam a turma de Espanhol, na qual existiam 8 raparigas e 5 rapazes. Era uma turma que participava tanto nas atividades propostas nas aulas como nas que eram enviadas para realizar em casa, foi também uma turma com bom comportamento e apesar de poder ser considerado um grupo calmo, demonstravam interesse em querer aprender esta língua estrangeira e isso era refletido no aproveitamento, que foi positivo.

Por fim, e como já foi indicado acima, tivemos uma turma do Ensino Secundário constituída por três turmas distintas que acabaram por formar um grupo, sendo essas turmas o 10º C/D/E. Assim, o grupo era composto por 21 alunos, 11 raparigas e 10 rapazes; nesta turma existiu um aluno que usufruiu de medidas universais. Pelo facto de ser constituído por diversos alunos provenientes de diferentes turmas, o grupo manteve um comportamento razoável, embora, por vezes, houvesse alguns alunos um pouco mais faladores que, todavia, acabavam sempre por compensar pelo empenho, interesse e participação que foram demonstrando ao longo do ano nas aulas. De forma geral o aproveitamento deste grupo foi bastante positivo, pois o interesse que os mesmos demonstravam depois é refletido nas notas.

No geral, e em jeito de conclusão do presente capítulo, as turmas às quais pudemos lecionar aulas deram-nos bastante gosto e ajudaram bastante para arranjar-mos ferramentas e soluções para diversas situações que nos poderão aparecer no futuro. Embora saibamos que algum comportamento menos adequado em alguns alunos seja devido à idade, por vezes dificultou um pouco o nosso trabalho devido à agitação, intervenções impertinentes e excesso de barulho.

Capítulo 2 - Ponderação sobre o estágio

2.1. Aulas de Português e planificação de unidades didáticas

No decorrer do ano letivo 2020/2021, e como referido anteriormente, o núcleo de estágio teve oportunidade de lecionar aulas tanto a turmas do Ensino Básico como do Ensino Secundário no que concerne às duas disciplinas, Português e Espanhol. O facto de nos ter sido dada a oportunidade de trabalhar com os dois ensinamentos foi bastante enriquecedor, pois desta maneira conseguimos obter uma experiência bastante ampla, já que, no caso do Ensino Básico trabalhamos com alunos cujos materiais têm que ser mais simples, mas ao mesmo tempo mais chamativos, enquanto que no Ensino Secundário já se podem aprofundar mais os materiais e serem mais complexos, mas ao mesmo tempo apelativos para que os alunos não se desliguem da matéria e acabem por se desinteressar por ela. Como é de prever, todas as aulas foram lecionadas de acordo com o atual programa e metas curriculares destas disciplinas, de acordo com o ano de escolaridade.

No que concerne às aulas observadas de Português, no primeiro semestre lecionamos 5 aulas de 90 minutos e 4 aulas no segundo semestre, também elas de 90 minutos. É de referir que no início do segundo semestre, por motivos conhecidos, e alheios a todos nós, tivemos que estar novamente de quarentena e dessa maneira ter as aulas *online*. Neste formato de aulas *online*, a Professora Doutora Alice Carrilho deu-nos também a oportunidade de lecionar duas aulas, o que nos foi e será bastante útil para o futuro, pois conseguimos obter alguma bagagem de como lecionar as aulas e adaptar os materiais neste novo formato.

Relativamente às professoras que avaliaram e observaram estas aulas, é importante referir que a Professora Dr.^a Alice Carrilho, docente de Português na ESQP que nos acompanhou como orientadora, sempre se mostrou disponível em ajudar e auxiliar em todas as aulas lecionadas e atividades propostas. De referir ainda a supervisão pedagógica por parte da Professora Dr.^a Maria da Graça Sardinha, docente do Departamento de Letras na Universidade da Beira Interior, que sempre mostrou também disponível e pronta para ajudar.

2.1.1. Primeiro semestre

Como já referido anteriormente, no início do ano letivo 2020/2021 foi-nos dada a oportunidade de lecionar aulas tanto a Ensino Básico como Ensino Secundário. No meu caso, e por opção própria, escolhi por lecionar ao Ensino Secundário, na turma do 11ºE, a unidade 2, intitulada “Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*”. Esta unidade didática teve início dia 16 de novembro de

2020, com uma primeira aula de 90 minutos, e teve a sua conclusão dia 4 de dezembro de 2020, também com uma aula de 90 minutos.

A Professora Dr.^a Alice Carrilho, na aula anterior à minha primeira, falou muito superficialmente sobre o contexto histórico-literário. Assim sendo, a minha primeira aula tinha como objetivo contextualizar os alunos histórica e literariamente no que diz respeito à obra e ao escritor que iríamos estudar. Primeiramente, escrevi o sumário no quadro para que os alunos o registassem nos seus cadernos e soubessem quais as atividades que iríamos realizar no decorrer da aula; em seguida questionei os alunos sobre algum conhecimento que poderiam ter tanto sobre a obra como sobre o autor, visto que, na aula anterior já tinham abordado um pouco esse tema. Posteriormente às questões orais, projetei um PowerPoint, elaborado por mim, onde constava a informação sobre a época de Almeida Garrett, a sua vida do mesmo, o movimento em que se insere a obra e alguns autores tanto de literatura, da música como também da pintura e por fim a caracterização da obra quanto ao género que incluía também a diferença entre a tragédia clássica e o drama romântico. De forma a que existisse uma consolidação da matéria dada até ao momento, os alunos realizaram a leitura do texto “Ao Conservatório Real” e responderam seguidamente às questões sobre o mesmo que vêm no manual *Mensagens – Português 11*, da página 85. Depois foi feita a correção das referidas questões através de cenários de resposta. *A posteriori*, e com o objetivo de que os alunos ficassem a conhecer um pouco melhor as personagens intervenientes na obra e a estrutura da mesma, projetei um novo PowerPoint, elaborado por mim, com as características mais evidentes das personagens e também a estrutura interna e externa da obra, as quais os alunos registaram no seu caderno a parte da estrutura da obra. Em seguida, realizou-se a leitura analítica da primeira cena do ato primeiro com a ajuda dos alunos, onde cada personagem foi atribuída a um aluno, no final desta primeira aula foram distribuídos os papéis pelos alunos para que na aula seguinte se prosseguisse com a leitura e que realizassem as questões da página 90 em casa.

Na segunda aula, que teve lugar no dia 20 de novembro de 2020, dei continuidade à aula anterior. Comecei por escrever o sumário no quadro para que os alunos o registassem nos seus cadernos, logo em seguida, realizei a correção do trabalho de casa com a participação dos alunos e projeção de cenários de resposta. Relembrando os alunos de que iríamos dar continuidade à leitura analítica da obra, perguntei-lhes sobre a eventualidade de terem feito alguma pré-leitura em casa e se havia alguma dúvida. Desta maneira, passamos à leitura dramatizada pelos alunos e à análise da obra à medida que a leitura era realizada. Para tanto, fui esclarecendo vocabulário e abordando questões como os recursos estilísticos, a relação entre personagens, as FT, a simbologia dos números ou as características das personagens. De modo a que houvesse uma consolidação do que foi sendo lido, os alunos começaram por responder a algumas questões presentes nas páginas 95 e 96 do manual. A correção destes exercícios foi feita de forma oral, com a participação dos alunos, e também com recurso aos cenários de resposta que foram projetados no quadro. Nesta aula, não foi possível concluir o plano inicialmente previsto na sua totalidade, pois no decorrer da aula foram surgindo algumas dúvidas tanto durante a análise da

cena II como na resolução dos exercícios. Desse modo, pareceu mais oportuno empregar algum tempo da aula, previsto para a realização de outras atividades, para proceder ao esclarecimento dessas dúvidas relativas à matéria vista.

Na terceira aula, que decorreu no dia 23 de novembro de 2020, retomei a aula anterior e dei continuidade às atividades que não se realizaram na aula anterior, como referido anteriormente. Deste modo, e como em todas as aulas, comecei por escrever o sumário, o qual foi registado no caderno pelos alunos, e em seguida passámos à visualização de um vídeo (materiais retirados da Aula digital) sobre as funções sintáticas de maneira a fazer uma revisão das mesmas; antes de dar seguimento à aula esclareci algumas dúvidas que surgiram no visionamento do vídeo. Para consolidação das funções sintáticas, os alunos realizaram o exercício do manual, página 96, e posteriormente foi feita a correção com a participação dos alunos e com a projeção de cenários de resposta. *A posteriori* e como elo de ligação com a atividade seguinte, ouviu-se a canção “Os Demónios de Alcácer Quibir” de Sérgio Godinho atividade em que houve um diálogo alunos-professora sobre o tema presente na canção, o Sebastianismo. Após este diálogo com os alunos passei à leitura dramatizada e analítica das cenas III e IV; nesta análise abordaram-se alguns recursos estilísticos e a caracterização das personagens, dando continuidade os alunos realizam as questões de interpretação do manual, página 99, e a correção das mesmas, que foi feita, novamente, mediante a projeção de cenários de resposta. De seguida, projetei um PowerPoint, realizado por mim, onde tinha os diferentes tipos de coesão e coerência, e expliquei essas diferenças com exemplos ilustrativos. Para pôr em prática a gramática acabada de dar, os alunos realizam os exercícios de gramática também da página 99 do manual; após terem finalizado o exercício passámos à correção, que foi realizada com a projeção de cenários de resposta. Para finalizar esta aula, os alunos começaram por resolver a Ficha Formativa nº1 das páginas 100-101 do manual, e terminaram-na em casa.

Na quarta aula, que decorreu no dia 27 de novembro de 2020, comecei por escrever o sumário no quadro e os alunos registaram-no nos seus cadernos, para fazer uma ponte com a aula anterior começámos por corrigir a Ficha Formativa nº1, das páginas 100-101 do manual, com a participação dos alunos e os cenários de resposta projetados. Antes de prosseguir com a aula, esclareço alguns conceitos que não ficaram totalmente claros na aula anterior e os alunos registam nos seus cadernos. Em seguida, é feita a leitura dramatizada das cenas V a VIII pelos alunos e analisámos as mesmas. Na análise de texto esclareço o vocabulário, identifica-se a ação em que decorre, identifica-se as personagens e os presságios presentes e, por fim, alguns recursos expressivos, esclarecendo quais são com exemplos do texto. Entretanto, os alunos foram anotando os aspetos mais importantes no caderno ou no manual. Para consolidação da leitura e do que foi analisado, os alunos resolvem as questões de interpretação do manual, página 106. Depois de realizadas as questões, foi feita a correção oral e projetaram-se os cenários de resposta; para finalizar a aula é feita a distribuição dos papéis que os alunos têm que dramatizar na aula seguinte.

Na quinta e última aula, decorrida no dia 4 de dezembro de 2020, concluí o estudo do ato primeiro da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett. Comecei por escrever o sumário no quadro e os alunos registaram-no nos seus cadernos, como aconteceu em todas as aulas. Posteriormente, os alunos partilharam os seus textos de opinião sobre a citação de Victor Hugo “O passado tem um rosto, que é a superstição”, neste mesmo texto tinham que fazer a ligação com a obra, após ter sido partilhado o texto de opinião realizou-se um pequeno diálogo entre professora-alunos sobre o mesmo. Seguidamente e de modo a finalizar este primeiro ato e a sua análise, os alunos fizeram a leitura dramatizada como em todas as aulas *a priori* e fez-se a sua análise, onde se abordou essencialmente o vocabulário e as expressões utilizadas que os alunos poderiam desconhecer e os indícios trágicos. De modo a que houvesse uma consolidação por parte dos alunos e tudo ficasse bem esquematizado projetei um PowerPoint, elaborado por mim, com uma síntese tanto do tempo como do espaço e dos presságios que foram analisados no decorrer das cinco aulas lecionadas do primeiro ato. Em seguida, distribuí uma ficha de consolidação do primeiro ato, executada por mim, e os alunos realizaram-na individualmente; após terem finalizado a ficha foi feita e projetada a correção. Esta última atividade teve como principal objetivo verificar se os alunos conseguiram acompanhar a análise realizada no decorrer das cinco aulas lecionadas.

De seguida, irei apresentar, de uma forma ilustrativa, um exemplo de uma planificação (figura 25) e respetivos materiais, em específico um PowerPoint relativamente à síntese da matéria dada no decorrer das aulas e a ficha de consolidação de que se acabou de falar (figura 26):

Plano da 5ª aula de Português

Unidade 1 Almeida Garrett, Frei Luís de Sousa	Ano: 12.º Turma: B Horário: 20:05-21:35 Sala: 15	Disciplina: Português Área Letícia: 2020/2021
---	---	--

Professora: Eng.ª de Português Lídia Botelho
Professores Cooperantes do DGP: Dr.ª Alice Davinha
Professora Orientadora da UEL: Professora Doutora Maria de Graça Serôdio

Lição n.º 37 a 38
Tempo: 90'

Objetivos: Identificação do TFC – leitura e comentário dos textos produzidos;
Leitura analítica de uma *Frei Luís de Sousa* (cap. II a III de dia I);
Identificação do primeiro ato da obra;
Realização de uma ficha formativa.

Atividades:

1. Ler e comentar os textos produzidos.
2. Leitura analítica de uma *Frei Luís de Sousa* (cap. II a III de dia I).
3. Identificação do primeiro ato da obra.
4. Realização de uma ficha formativa.

Recursos disponíveis:

- Manual *Mensagem*, 2.ª ed., Texto editor (pp. 227-236)
- Computador; Projetor;
- Ficha formativa de síntese do ato I (elaborada por mim);
- Ficha formativa do ato I (elaborada por mim);
- Correção da ficha formativa.

Atividade:

- Apresentação do conteúdo da aula;
- Leitura/análise e correção do texto de apoio (TFC);
- Leitura analítica de uma nova página do ato I;
- Visualização de um PowerPoint com a síntese do ato I da obra *Frei Luís de Sousa*;
- Realização de uma ficha formativa de ato I;
- Correção da ficha formativa.

Avaliação: • Observação direta da atividade de participação dos alunos na aula.

Intervenção/Atividade	Tempo (minutos)
1. Partilha do conteúdo;	10 minutos
2. Leitura e comentário dos textos de apoio realizados pelos alunos (TFC);	10 minutos
3. Leitura analítica de uma nova página do ato I, síntese apresentada por Frei Luís de Sousa;	20 minutos
4. Leitura dramatizada pelos alunos;	
5. Estabelecimento do sentido de vocabulário/expressões;	
6. Identificação de indícios trágicos;	
7. Apresentação de um pequeno diálogo de Frei Luís de Sousa (tempo, espaço e presságios);	10 minutos
8. Realização de uma ficha formativa relativa ao primeiro ato da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> ;	10 minutos
9. Correção projetada no quadro da ficha de formativa;	10 minutos
10. Estabelecimento de diálogos;	

Figura 25-Planificação da 5ª aula de Português do primeiro semestre

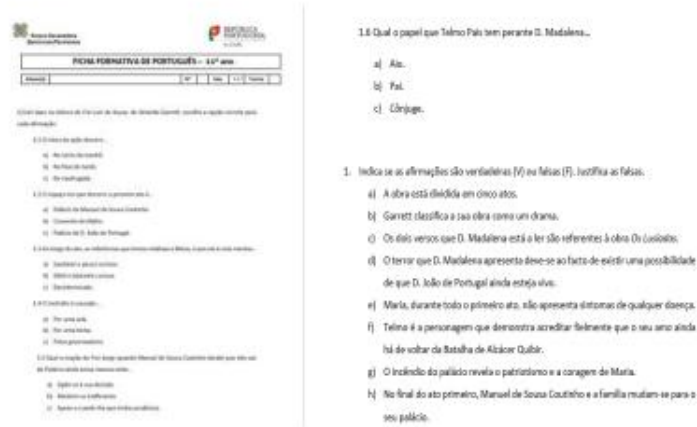
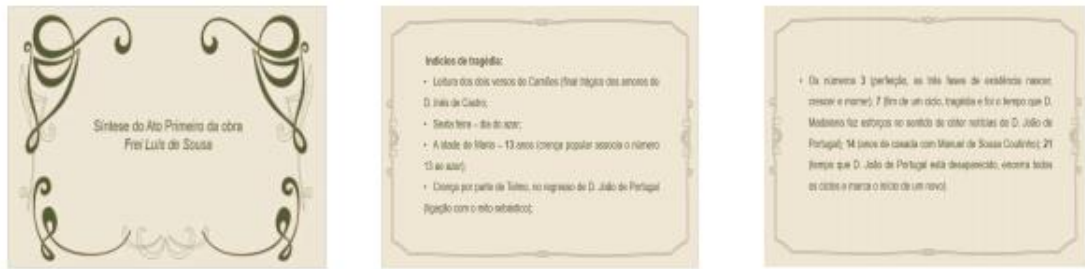


Figura 26-Exemplos de diapositivos da 5ª aula do primeiro semestre, referentes à síntese do ato primeiro de Frei Luís de Sousa, e ficha de consolidação

2.1.2. Segundo semestre

No segundo semestre, tal como aconteceu com o primeiro semestre, tive a oportunidade de escolher a turma a que iria lecionar as restantes aulas. Da mesma forma que, no semestre anterior, e como já foi referido, lecionei as aulas a uma turma do Ensino Secundário, neste segundo semestre fi-lo a uma turma do Ensino Básico. Assim sendo, tive o gosto de trabalhar com o 7º ano, mais em específico com a turma do 7ºD, no entanto, foram lecionadas duas aulas de uma forma bastante diferente do que aquilo que todos tínhamos idealizado, pois, tal como referido anteriormente este foi mais um ano letivo bastante atípico em que inevitavelmente todos tivemos que ficar em casa durante uns tempos. Desta forma, a professora orientadora Dr.^a Alice Carrilho propôs-nos que lecionássemos ainda algumas aulas *online*.

Assim sendo, tive a oportunidade de lecionar a unidade didática 3, intitulada “Texto Narrativo – *Sou feliz*”. Os dois contos que abordei nesta unidade foram os intitulados de “Mestre Finezas”, de Manuel da Fonseca e “Miura”, de Miguel Torga. Na minha primeira aula *online*, que decorreu no dia 1 de março de 2021, comecei por fazer a partilha do ecrã de maneira a apresentar o sumário aos alunos e eles registaram nos seus cadernos. Após terem feito o registo das

atividades que iriam realizar no decorrer da aula, passei a projetar um PowerPoint, elaborado por mim, com a biobibliografia de Manuel da Fonseca que estava relacionado com a atividade da aula assíncrona que os alunos tiveram que realizar. Depois de ter apresentado a biobibliografia onde continha os dados do autor, tais como habilitações académicas, atividades profissionais, local de nascimento e títulos de obras, questionei os alunos sobre o que eles sabiam da definição de conto, após algumas respostas por parte dos alunos apresentei uma pequena síntese com a definição de conto. De maneira a fazer uma ponte de ligação entre a definição de conto e o conto que iria ser analisado, apresentei a capa do livro onde o conto intitulado “Mestre Finezas” se insere e analisei, juntamente com os alunos, a capa do mesmo. Após esta pequena análise da capa, deixei de partilhar o ecrã e questionei os alunos sobre o que eles achavam do conto, apenas só pelo título; se continuava a ser a mesma ou se tinham alterado, depois de algumas opiniões partilhadas passei então para a análise do conto; foquei-me essencialmente nas categorias da narrativa, como por exemplo, o tipo de narrador, as personagens que intervêm na ação, os espaços físicos e o tempo em que a ação decorre, conforme a análise foi sendo realizada, fui pedindo aos alunos que registassem nos seus manuais ou cadernos os tópicos anteriormente referidos. Para finalizar a aula, primeiramente verifiquei se os alunos tinham compreendido toda a matéria lecionada e posteriormente expliquei qual a tarefa que tinham que realizar na aula assíncrona e entregar no próprio dia. Para que os alunos conseguissem acompanhar a explicação, partilhei o ecrã e mostrei o guião, realizado por mim, e fui explicando cada ponto. Desta forma dei a aula por terminada e os alunos passaram à realização da tarefa.

Na segunda e última aula online que lecionei, e que decorreu no dia 18 de março de 2021 contou com a presença da Professora Doutora Maria da Graça Sardinha supervisora da Universidade da Beira Interior. Comecei por partilhar o sumário e os alunos registaram-no nos seus cadernos, seguidamente e de maneira a contextualizar os alunos sobre a vida do autor, partilhei e analisei um PowerPoint, realizado por mim, onde abordei biobibliograficamente a vida de Miguel Torga, posteriormente, e como na aula anterior, fiz a ligação do conto intitulado “Miura” com o livro onde se insere e analisei a capa relacionando-a também. Antes de prosseguir para a análise do conto explorei um pouco o significado do vocábulo “Miura”; questionei inicialmente os alunos sobre o possível conhecimento que tivessem sobre o assunto, de seguida expliquei-lhes o significado e a ligação que tem com o conto; os alunos registaram nos seus cadernos esta informação. Tal como no conto anterior, neste foquei-me também em analisar as categorias da narrativa presentes no mesmo, tais como o tipo de narrador, as personagens e os espaços (físico, psicológico e social) em que a ação decorre. À medida que fui analisando, fui dizendo aos alunos para registarem nos seus manuais estes aspetos importantes e fui esclarecendo algumas dúvidas que os alunos foram expondo relativamente às categorias da narrativa. Para finalizar a aula, expliquei aos alunos, com a partilha de um guião, a atividade que tinham que realizar na aula assíncrona. Essa atividade estava relacionada com o tema que o conto abordava e os alunos tiveram que realizar um texto de opinião sobre o mesmo.

Na terceira e quarta aula, que já foram lecionadas presencialmente pois foi levantado aos poucos o estado de emergência a que todo Portugal estava sujeito devido à pandemia, tive a oportunidade de lecionar a unidade temática 4 intitulada Texto Dramático – *Estou à espera*. Esta unidade foi iniciada pela Professora Cooperante Dr.^a Alice Carrilho, onde ela abordou e analisou o texto intitulado “*Leandro, rei da Helíria*”. Desta maneira e retomando as aulas lecionadas anteriormente pela professora Dr.^a Alice Carrilho, iniciei a minha terceira aula, que decorreu no dia 22 de abril de 2021, escrevendo o sumário no quadro e os alunos registaram-nos nos seus cadernos com as atividades que iriam ser realizadas no decorrer da aula. Após os alunos terem registado o sumário projetei um PowerPoint, elaborado por mim, que continha uma sistematização da estrutura interna e externa de um texto dramático e a caracterização das personagens presentes na obra *Leandro, rei da Helíria*, à medida que ia projetando fui solicitando a participação dos alunos e questionando-os sobre alguns aspetos como, por exemplo, o que constitui a estrutura interna ou externa de um texto dramático, o qual depois foi registado nos seus cadernos. De maneira a que os alunos praticassem a interpretação de textos, resolveram as questões da página 229 do manual *Conto Contigo 7*. A correção dessas questões foi feita oralmente com a participação dos alunos e com cenários de resposta projetados; enquanto realizei a correção fui esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo durante a correção, dando continuidade à interpretação, projetei um vídeo (recurso da escola virtual) sobre o discurso direto e indireto e como forma de consolidação da gramática, projetei um PowerPoint, elaborado por mim, com quadros de sistematização das transformações que ocorrem quando se passa de um discurso direto para um discurso indireto ou vice-versa. De maneira que os alunos pusessem em prática a gramática lecionada; realizaram alguns exercícios presentes no manual, na página 230, e depois de terem finalizado a tarefa foi feita a correção oral e projetada com cenários de resposta, durante a correção fui sempre motivando os alunos menos participativos a intervirem e a não desistirem quando não tinham a certeza da resposta. Nesta aula, como os alunos como tiveram algumas dúvidas na parte da gramática, optei por dispensar mais tempo do que aquele que estava previsto, de maneira que ficassem com as dúvidas esclarecidas e, assim sendo, não consegui completar todas as atividades que tinha previsto.

Na quarta e última aula, lecionada no dia 26 de abril de 2021, tal como em todas as aulas anteriormente referidas, comecei por escrever no quadro o sumário e os alunos registaram-nos nos respetivos cadernos. De seguida, questioneei os alunos se sabiam qual a utilização do tempo verbal imperativo, desta maneira introduzi o tempo verbal e projetei um vídeo sobre o mesmo. De forma a que os alunos consolidassem este tempo verbal e pusessem em prática o que tinham acabado de aprender, realizaram alguns exercícios de gramática presentes no manual, página 234, quando finalizaram os exercícios realizei a correção oral, com a participação dos alunos, acompanhada com a projeção dos cenários de resposta. Seguidamente, e com o intuito de fazer uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, projetei um novo PowerPoint, também ele elaborado por mim, com exemplos ilustrativos das transformações que existem na passagem do discurso direto para o discurso indireto, esta revisão foi feita com a colaboração dos alunos,

mediante uma atividade em que eles teriam que dizer como ficava a frase que era apresentada no discurso direto em discurso indireto; após esta revisão e esclarecimento de dúvidas distribuí uma ficha formativa para que os alunos praticassem mais uma vez estas transformações, quando concluíram a ficha passei à correção, a forma de correção desta vez foi um pouco distinta das restantes. Assim, tendo sempre em conta as medidas de segurança impostas pela Direção-Geral da Saúde, os alunos, vez à vez e com o marcador do quadro sempre desinfetado com álcool, foram ao quadro e escreveram eles próprios a correção dos exercícios. Depois de verificar que todos os alunos tinham ficado esclarecidos das suas dúvidas e que poderia avançar nas atividades que tinha programado, distribuí uma ficha de verificação de leitura da obra que os alunos tinham trabalhado e analisado com a professora Dr.^a Alice Carrilho, como referido anteriormente. Os alunos realizaram a ficha individualmente e à medida que a iam terminando entregavam para que depois eu a corrigisse em casa. Para finalizar a aula, os alunos realizaram uma atividade lúdica, um kahoot elaborado pelo núcleo de estágio para comemorar o Dia do Livro. Quando os alunos terminaram esta atividade, e depois de receberem os resultados, foram projetadas as soluções. De seguida apresenta-se, em jeito de ilustração, uma planificação *online* e respetivos materiais, designadamente um PowerPoint relativo à biobibliografia de Manuel da Fonseca, à definição de conto e à capa do livro onde se insere o conto (figuras 27 e 28):

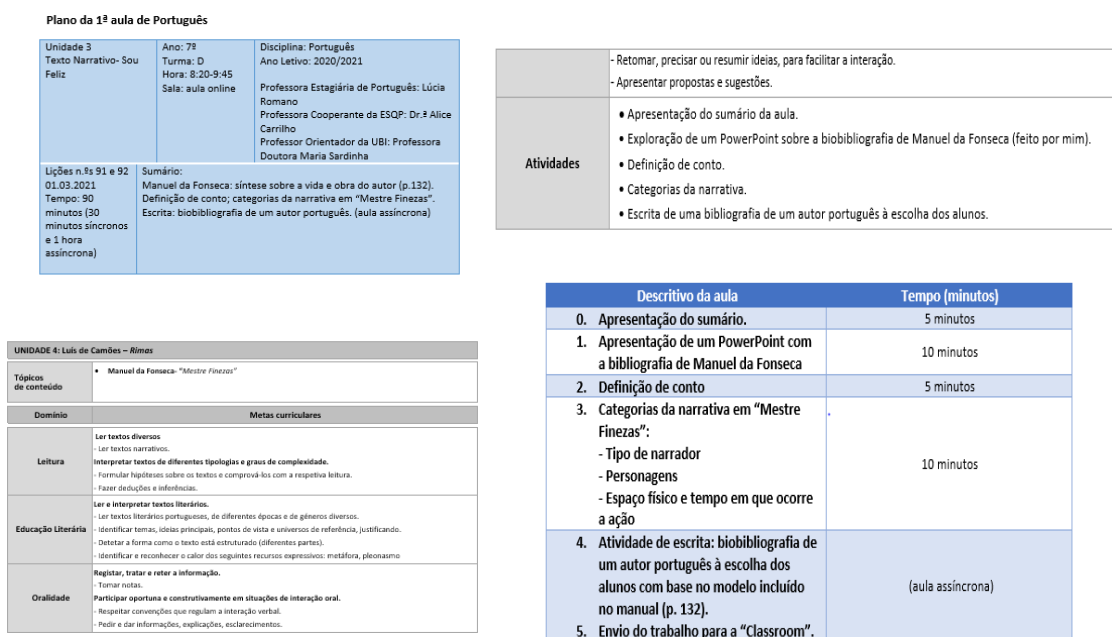


Figura 27-Planificação da 1ª aula online de Português do segundo semestre

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Uma ficha bibliográfica pode ser utilizada para registar os dados mais significativos da vida e da obra de um escritor.

Apelido do escritor: Fonseca

Nome do escritor: Manuel 15/10/1911 / Santiago do Cacém /

Data de nascimento / Local de nascimento / Data da morte: 11/03/1993

Habilitações académicas: Estudos secundários

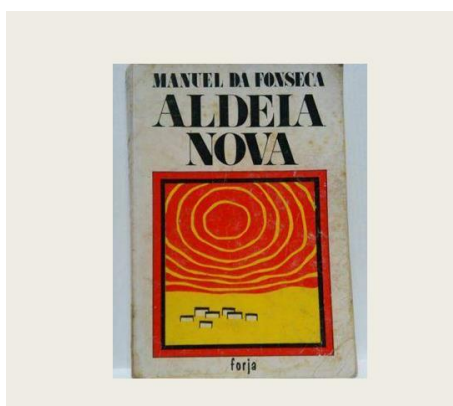
Atividades profissionais: Poeta, romancista, contista e cronista

Outras atividades: Comércio, indústria e jornalismo

Outros aspetos relevantes: _____

Títulos das obras: Tempo de solidão, Obra poética, Aldeia Nova, O Vagabundo na cidade

- ✓ Literatura narrativa breve e fictícia em que a ação geralmente se concentra sobre um único tema ou episódio.
- ✓ Tempos verbais: presente e pretérito perfeito do indicativo;
- ✓ Presença de advérbios com valor temporal e espacial;
- ✓ Sequência narrativa (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final)



Ficha Bibliográfica de um autor(a) português(a)

- Nome próprio:
- Apelido:
- Data de nascimento/ Local de nascimento/ Data da morte:
- Habilitações académicas (estudos):
- Atividades Profissionais:
- Outras atividades:
- Outros aspetos relevantes:
- Títulos das obras:

Figura 28-Exemplos de diapositivos da 1ª aula online do segundo semestre, referentes à biobibliografia de Manuel da Fonseca e à definição de conto, e guião para a tarefa de aula assíncrona

2.2. Aulas de Espanhol e planificação de unidades didáticas

Tal como já referi anteriormente, ao longo deste ano letivo 2020/2021 tive a oportunidade de lecionar a turmas de ambos os ensinos, ou seja, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ao invés das aulas da disciplina de Português, na disciplina de Espanhol tive apenas oportunidade de trabalhar com alunos do Ensino Básico, mais especificamente do 8º ano e do 7º ano, no primeiro e segundo semestre respetivamente.

Assim sendo, ainda antes do início do primeiro semestre foi realizado um sorteio entre os três professores estagiários, ficou assim decidido que a turma que iria lecionar seria uma turma do Ensino Básico, como referido anteriormente, o 8ºE. Cada um de nós, professores estagiários, lecionou cinco aulas de 90 minutos. Neste sentido, é preciso levar em conta que, no caso da turma que me correspondeu, o 8ºE, o horário contemplava uma aula de 90 minutos, mas dividida por turnos de 45 minutos cada um. No segundo semestre, também através de um sorteio, pude lecionar, como referido anteriormente, uma turma de 7º ano, em específico o 7ºC.

Relativamente às professoras que avaliaram e observaram estas aulas é importante referir que a Professora Dr.^a Verónica Cruz, docente de Espanhol na ESQP, que nos acompanhou enquanto orientadora, sempre se mostrou disponível em ajudar e auxiliar em todas as aulas lecionadas e atividades propostas. De referir ainda a supervisão pedagógica por parte da Professora Doutora Ana Belén Cao, docente do Departamento de Letras na Universidade da Beira Interior, que sempre mostrou também disponível e pronta para ajudar.

2.2.1. Primeiro semestre

Como referido anteriormente, no primeiro semestre tive o gosto de lecionar e trabalhar com uma turma do Ensino Básico, contrariamente à experiência durante o mesmo semestre na disciplina de Português, no âmbito da qual lidava com alunos do Ensino Secundário. Assim sendo, e tendo a possibilidade e liberdade de escolha, optei pela unidade didática 6 – «Periodista por un día», do manual *¡Ahora Español 8!* Esta unidade teve início no dia 9 de dezembro de 2020, com a primeira aula de 90 minutos; a segunda aula teve lugar no dia 11 de dezembro de 2021, também ela 90 minutos, mas dividida por turnos de 45 minutos; a terceira aula decorreu no dia 16 de dezembro de 2020, também ela com uma duração de 90 minutos; a quarta aula teve lugar no dia 6 de janeiro de 2021, também ela 90 minutos, mas dividida por turnos de 45 minutos e, por fim, a quinta e última aula decorreu no dia 8 de janeiro de 2021 também ela 90 minutos, mas dividida por turnos de 45 minutos. É importante relembrar que esta turma, 8ºE, era um grupo menor, pois apenas contava com 13 alunos, sendo que os restantes frequentavam a disciplina de Francês.

Como acabou de ser mencionado, a minha primeira aula teve início no dia 9 de dezembro de 2020 e comecei a minha aula com a escrita do sumário no quadro para que de seguida os alunos o registassem nos seus cadernos. Enquanto os alunos copiavam o sumário, fiz uma pequena introdução onde me apresentei, mencionei durante quantas aulas os iria acompanhar e, por último, expliquei o que iríamos fazer no decorrer da presente aula. Após todos terminarem o registo do sumário, projetei um vídeo sobre as secções que existem num jornal e pedi aos alunos que anotassem nos seus cadernos as secções que iam aparecendo para depois se porem todas em comum. Seguidamente projetei um PowerPoint, elaborado por mim, onde comecei por questionar os alunos de algumas secções do jornal e que temas se poderiam abordar nessas mesmas secções; posteriormente, e de maneira a contextualizar os alunos e relacionar as secções de um jornal, apresentei algumas imagens relativas a programas de televisão, à medida que iam sendo projetadas essas imagens, os alunos iam registando o nome da secção correspondente nos seus cadernos. Em continuação projetei algumas frases, mais especificamente, cabeçalhos de notícias. De maneira a que a atividade se tornasse mais interessante para os alunos, pedi que identificassem quais seriam os títulos verdadeiros e os falsos; partindo destas frases pedi também aos alunos identificassem o que as mesmas tinham em comum e, dessa forma,

introduzi o tempo verbal (*o pretérito perfecto de indicativo*). Ainda aproveitando os cabeçalhos dos jornais, mostrei algumas transformações que ocorrem quando conjugamos os verbos no *pretérito perfecto de indicativo*. Depois de ter introduzido o novo tempo verbal passei por explicar o seu uso, quando se deve empregar esse mesmo tempo, os marcadores temporais que se utilizam com mais frequência com o *pretérito perfecto de indicativo* e, por fim, como o mesmo é conjugado nas diferentes 3 terminações. À medida que ia explicando, os alunos foram registando tudo nos seus cadernos. Esclareci, igualmente, as dúvidas que iam sendo colocadas. Para uma melhor consolidação do novo tempo verbal (o referido "*pretérito perfecto de indicativo*"), projetei um exercício, também ele elaborado por mim; os alunos copiaram o exercício para o caderno e quando terminaram a correção foi feita oralmente com a ajuda dos alunos. Após a correção do exercício e ter verificado que os alunos não tinham dúvidas, distribuí uma ficha com uma notícia e os alunos tinham que sublinhar os verbos que estivessem conjugados no ("*pretérito perfecto de indicativo*") e assinalar com um círculo os verbos irregulares do mesmo tempo, desta forma e depois de dar algum tempo para que realizassem o exercício corrigi o mesmo e introduzi os participípios passados irregulares e expliquei as suas transformações. Como forma de sistematização de alguns participípios passados os alunos realizaram o terceiro exercício do manual, página 90, e depois de terem terminado o exercício passei à correção do mesmo, que foi feita oralmente com a colaboração dos alunos. Para finalizar esta primeira aula, os alunos resolveram o exercício dois, também da página 90 do manual, e, em seguida, o quarto exercício da página 91 do manual; a correção dos dois exercícios foi realizada oralmente e com a participação dos alunos.

A minha segunda aula foi lecionada no dia 11 de dezembro de 2020, e nela esteve presente da Professora Doutora Ana Belén Cao. Como já mencionado, esta segunda aula foi dividida em dois blocos de 45 minutos. Comecei, como em todas as aulas, por projetar o sumário e os alunos registaram-no nos seus cadernos, enquanto registavam eu fui explicando o que iríamos fazer no decorrer da aula. Optei por começar a aula com uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, dessa forma projetei um PowerPoint, realizado por mim, onde estavam algumas imagens de programas televisivos e secções de jornais que fui projetando e pedindo aos alunos que as fossem identificando e dando algumas pistas para quando não se recordassem de como se dizia, neste mesmo PowerPoint acabei por apresentar uma secção nova e dessa forma, fiz a ligação com o tempo verbal ("*Pretérito Perfecto de indicativo*") e aproveitei também para fazer uma revisão do tempo verbal. Após esta revisão, expliquei as regras para o jogo didático que se realizou, onde os alunos tinham que dar pistas aos restantes colegas para que eles adivinhassem qual a secção de jornal ou programa televisivo que lhes havia calhado, para que ficasse tudo mais claro, eu fiz uma primeira vez o jogo para que os alunos percebessem como o tinham que proceder; em seguida, um aluno de cada vez dirigiu-se ao quadro e deu pistas para que os colegas conseguissem adivinhar. Para finalizar a aula, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação do trabalho realizado até ao momento relativamente à disciplina de Espanhol.

Na terceira aula, que decorreu no dia 16 de dezembro de 2020, comecei como em todas as outras aulas por projetar o sumário e enquanto os alunos o registavam o sumário fui explicando o que iríamos realizar no decorrer da aula. Em seguida distribuí uma ficha, elaborada por mim, onde os alunos iriam começar por realizar os exercícios 1,2 e 3 desta forma, fui fazendo uma revisão do tempo verbal e esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo, a correção dos exercícios foi feita oralmente e sempre com a participação dos alunos. Em seguida, projetei algumas frases de maneira a que os alunos conseguissem identificar o novo tempo verbal (o *pretérito indefinido*) e percebessem qual era a diferença que existia relativamente ao tempo verbal ("*pretérito perfecto*"), depois de os alunos terem mencionado algumas diferenças passei a uma pequena sistematização das diferenças que existem entre os dois tempos verbais; para que houvesse uma consolidação por parte dos alunos relativamente a estas diferenças e ao novo tempo verbal, os alunos resolveram o exercício 4 da ficha distribuída no início da aula, depois da correção do exercício fiz uma explicação, com auxílio do PowerPoint, do uso e da flexão verbal do tempo "*Pretérito Indefinido*", os alunos registaram a explicação no caderno e em seguida resolveram os exercícios 3 e 4 das páginas 62 e 63 do manual e, depois, o exercício 1 da página 91 do manual. Para finalizar a aula os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação de todo o trabalho realizado até ao momento na disciplina de espanhol.

Na quarta aula, que foi também uma aula de 90 minutos e que decorreu no dia 6 de janeiro de 2021, comecei por projetar o sumário e os alunos registaram no caderno, tal como em todas aulas fiz uma pequena explicação do que iríamos fazer no decorrer da aula. Depois de todos os alunos terminarem o registo do sumário comecei por fazer a correção dos exercícios finais da última aula sobre o ("*pretérito indefinido do indicativo*"), acabando dessa forma por fazer uma revisão e aclarar algumas dúvidas que foram surgindo na resolução e correção dos exercícios. De seguida, distribuí uma ficha com um texto a fim de que captasse mais a atenção dos alunos, dividi o texto de maneira a que os alunos lessem uma parte e os restantes completassem as palavras que faltavam. No fim da leitura, fiz a correção e analisei algum vocabulário acerca do qual os alunos pudessem ter dúvidas. Como o texto continha alguns interrogativos, aproveitei e perguntei se conheciam algumas das palavras que tinham preenchido e, em seguida, projetei um vídeo explicativo dos interrogativos, chamando a atenção para a utilização do acento nos interrogativos na língua espanhola; para além dos interrogativos apresentados no vídeo, projetei um PowerPoint, realizado por mim, com outros interrogativos que também são usados com frequência; para uma consolidação dos interrogativos, os alunos resolveram os restantes exercícios da ficha distribuída no início da aula e a correção da mesma foi realizada com a projeção das respostas e também com a participação dos alunos. Para finalizar a aula, projetei as informações necessárias para que os alunos comecem a realizar a tarefa final, mais concretamente, em grupos de dois. Na referida tarefa, os alunos tinham que escrever um guião de uma entrevista que estivesse relacionada com uma secção de jornal e a mesma devia incluir os tempos verbais adequadamente e algum do vocabulário aprendido no decorrer das aulas.

Na quinta e última aula, que foi ela também uma aula dividida por turnos e que decorreu no dia 8 de janeiro de 2021, comecei por preparar a sala, tendo em conta as medidas impostas pela Direção Geral de Saúde devido à situação pandémica que estamos a atravessar, e posteriormente escrevi o sumário no quadro e os alunos copiaram-no para os seus cadernos. De seguida, dei alguns minutos para que os alunos acabassem os seus guiões e fiz a correção prévia dos mesmos, surgiram alguns imprevistos como faltarem alunos de determinados grupos e, dessa forma, como na aula anterior uma aluna tinha faltado, juntei-a ao grupo onde o aluno estava a faltar. Após ter finalizado a correção dos guiões, os alunos começaram as suas apresentações e, no final de cada apresentação, fiz uma pequena avaliação do trabalho que tinham apresentado, com o objetivo de que os alunos pudessem numa outra apresentação melhorar alguns aspetos que não estivessem tão bons. Para finalizar a aula, agradei a colaboração dos alunos nas aulas que lecionei e informei que na aula seguinte voltaria a ser a Professora Dr.^a Verónica Cruz a lecionar as aulas.

De seguida, irei apresentar uma planificação e respetivos materiais (figuras 29 e 30):


PLAN DE CLASE																				
																				
Fecha: Viernes , once de diciembre de 2020 Curso y grupo: 8ºE Bloque de: 45 + 45 minutos Formando/a: Lúcia Filipa Abreu Romano Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Doutora Ana Belén Cao																				
DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES																				
PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: «Periodista por un día»																				
✦ Síntesis de los contenidos de la clase: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> Repaso del vocabulario: programas de tele y secciones del periódico. Juego "¿Qué eres tú?" </div>																				
✦ Descripción de la clase <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #ffffcc;">Descripción de los momentos de la clase:</th> <th style="background-color: #ffffcc;">Tiempo</th> <th style="background-color: #ffffcc;">Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª) La profesora proyecta los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno. En seguida hace una pequeña introducción a la clase.</td> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td>B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente</td> </tr> <tr> <td>2ª) Se proyecta un PowerPoint para hacer un pequeño repaso del vocabulario y el tiempo verbal estudiados en la última clase.</td> <td style="text-align: center;">15 min</td> <td>B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente</td> </tr> <tr> <td>3ª) Se dan las instrucciones del juego "palabra prohibida" («¿Qué eres tú?») sobre las secciones del periódico y los programas de tele. Los alumnos escriben tres pistas en su cuaderno.</td> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td>B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico</td> </tr> <tr> <td>4ª) Se empieza el juego. Los alumnos tienen que darle las pistas al resto de la clase de manera que los demás descubran cuál es la sección del periódico o el programa de tele de la/del que hablan.</td> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td>B – Información y comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico J – Conciencia y control del cuerpo</td> </tr> <tr> <td>5ª) Autoevaluación de todo el trabajo realizado hasta el momento en la asignatura de español.</td> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos	1ª) La profesora proyecta los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno. En seguida hace una pequeña introducción a la clase.	5 min	B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente	2ª) Se proyecta un PowerPoint para hacer un pequeño repaso del vocabulario y el tiempo verbal estudiados en la última clase.	15 min	B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente	3ª) Se dan las instrucciones del juego "palabra prohibida" («¿Qué eres tú?») sobre las secciones del periódico y los programas de tele. Los alumnos escriben tres pistas en su cuaderno.	5 min	B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico	4ª) Se empieza el juego. Los alumnos tienen que darle las pistas al resto de la clase de manera que los demás descubran cuál es la sección del periódico o el programa de tele de la/del que hablan.	10 min	B – Información y comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico J – Conciencia y control del cuerpo	5ª) Autoevaluación de todo el trabajo realizado hasta el momento en la asignatura de español.	10 min	
Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos																		
1ª) La profesora proyecta los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno. En seguida hace una pequeña introducción a la clase.	5 min	B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente																		
2ª) Se proyecta un PowerPoint para hacer un pequeño repaso del vocabulario y el tiempo verbal estudiados en la última clase.	15 min	B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente																		
3ª) Se dan las instrucciones del juego "palabra prohibida" («¿Qué eres tú?») sobre las secciones del periódico y los programas de tele. Los alumnos escriben tres pistas en su cuaderno.	5 min	B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico																		
4ª) Se empieza el juego. Los alumnos tienen que darle las pistas al resto de la clase de manera que los demás descubran cuál es la sección del periódico o el programa de tele de la/del que hablan.	10 min	B – Información y comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico J – Conciencia y control del cuerpo																		
5ª) Autoevaluación de todo el trabajo realizado hasta el momento en la asignatura de español.	10 min																			

Figura 29-Planificação da 2ª aula de Espanhol do 1º semestre



Figura 30-Exemplos de diapositivos da 2ª aula do primeiro semestre

2.2.2. Segundo semestre

No final do primeiro semestre, fizemos também um pequeno sorteio, tal como aconteceu no primeiro semestre, onde se sorteou a turma a que iríamos lecionar as restantes aulas que nos faltavam. Como já referi anteriormente, neste sorteio fiquei, então, com uma turma de Básico, o 7ºC. Tal como aconteceu com a disciplina de Português, também na disciplina de espanhol lecionamos aulas *online*, mais propriamente uma aula em que 45 minutos eram síncronos, ou seja, era o tempo em que se lecionava os novos conteúdos e posteriormente havia outros 45 minutos assíncronos, onde os alunos realizavam uma tarefa dada pelo professor. Tivemos também a oportunidade e liberdade de escolher a unidade didática que gostaríamos de lecionar, pelo que optei pela unidade didática 6 – «Ven a divertirte», do manual *¡Ahora Español 7! Ao* contrário das aulas lecionadas no primeiro semestre, todas as aulas do 7º ano têm uma duração de 90 minutos. Esta unidade teve início no dia 23 de março de 2021, com a primeira aula *online*, e findou dia 14 de abril de 2021, já com aulas presenciais, ou seja, todos os professores estagiários lecionaram 4 aulas, das quais apenas uma aula foi lecionada via *online*.

Desta forma, a minha primeira aula e como já foi referido teve lugar no dia 23 de março de 2021, e iniciei a aula com a projeção de um PowerPoint que continha o sumário e posteriormente expliquei aos alunos o que iríamos fazer durante a aula síncrona e o que fariam na aula assíncrona, os alunos registaram-no nos seus cadernos; como a aula decorreu via *online*, e para que pudesse avançar para os conteúdos novos, pedi a um aluno que me informasse quando tivesse terminado de copiar. Após terminarem de copiar, continuei com a partilha do PowerPoint, realizado por mim, e passei então a apresentar algumas atividades de lazer, no entanto, à medida que ia projetando as imagens e para que se tornasse um pouco mais lúdico, os alunos iam tentando adivinhar como se diz cada atividade e, quando não sabiam, dava-lhes algumas pistas para que chegassem à resposta. Como era vocabulário novo os alunos

registaram-no nos seus cadernos e, tal como fiz com o sumário, pedi a um aluno que, quando acabasse de copiar, que me dissesse para que pudesse prosseguir. De maneira a conseguir fazer uma ligação com a aula anterior, apresentei algumas frases com algumas características da minha maneira de ser e dos meus gostos pessoais, desta forma aproveitei para fazer a introdução do verbo “gustar”. Logo de seguida passei a explorar a estrutura e a formação do verbo e, após a explicação, os alunos registaram nos cadernos a sua formação e estrutura. Para que houvesse uma consolidação dos conteúdos lecionados, mais em específico, do verbo “gustar”, projetei um exercício, elaborado por mim, onde os alunos tinham que completar com os pronomes e o verbo já conjugado. A correção deste exercício, tendo em conta que estávamos em aula *online*, foi projetada com as respostas e também com a participação dos alunos, a quem previamente indiquei uma alínea a que tivessem que responder. Após ter verificado que os alunos não tinham mais dúvidas e que poderíamos avançar, passei a palavra à professora Dr.^a Verónica Cruz, pois os alunos durante o tempo da aula assíncrona iriam realizar a ficha sumativa e, assim, finalizei a minha primeira aula.

A minha segunda aula, que decorreu no dia 6 de abril de 2021 e que já foi aula presencial, foi iniciada como todas as outras. Projetei, então, um PowerPoint, realizado por mim, onde tinha o sumário, e enquanto os alunos iam registando nos seus cadernos eu fui explicando o que iríamos fazer no decorrer da aula. Após terminarem o registo do sumário e de forma a fazer uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, distribuí uma ficha, realizada por mim, e começámos por realizar o exercício 1; nesse exercício os alunos tiveram que ouvir uma música intitulada “Me gustas tú” de Manu Chao e preencher os espaços em branco com as palavras que faltavam, quando terminaram de completar os espaços em branco fez-se a correção em voz alta, com a participação dos alunos e com as respostas projetadas. Partindo do exercício anterior, aproveitei para fazer uma revisão do verbo “gustar” antes de voltar a explicar a formação, estrutura e uso do verbo, chamei a atenção de que também se pode utilizar o verbo “encantar” quando algo nos agrada bastante. Assim, e continuando com a projeção do PowerPoint que elaborei, fiz a revisão do verbo “gustar”, onde inseri também alguns exemplos para que os alunos compreendessem melhor a sua utilização, durante a explicação fui esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo. Após o esclarecimento de dúvidas, pedi aos alunos para resolverem os exercícios 2 e 3 da ficha que tinha distribuí no início da aula, enquanto os alunos resolviam os exercícios, fui circulando pela sala e esclarecendo algumas questões que foram surgindo durante a realização dos mesmos. Assim que terminaram a resolução realizámos a correção oral dos exercícios, que além disso foi escrita no quadro por mim. Em seguida, e aproveitando que estávamos a falar sobre o verbo “gustar”, pedi aos alunos que falassem sobre alguma atividade de lazer que eles gostavam de fazer. Desta maneira, aproveitei para fazer uma revisão e ampliação dos conteúdos lexicais relativos ao lazer previamente introduzidos, lembrando algumas atividades de lazer já conhecidas e apresentando-lhes algumas novas, as quais deviam registar nos seus cadernos. Partindo das atividades apresentadas, projetei algumas frases onde estavam inseridas algumas dessas mesmas atividades, mas também verbos no presente do indicativo; após ter lido as frases chamei a atenção dos alunos para as palavras que estavam escritas de outra cor e perguntei-lhes

se me conseguiam dizer em que tempo estavam conjugadas. Posto isto, passei a projetar um vídeo do “Tío Spanish” que explicava a formação do tempo verbal presente do indicativo; seguidamente, e com o auxílio do PowerPoint que realizei, passei a explicar-lhes a formação e estrutura do tempo verbal nas três terminações e, à medida que ia explicando e projetando o PowerPoint, os alunos iam registando a informação gramatical nos seus cadernos. Para que os alunos consolidassem este novo tempo verbal, pedi que realizassem os exercícios 4 e 5 da ficha que já havia distribuído. Após terem terminado a resolução fiz a correção com a participação dos alunos, embora também fosse projetada no quadro para poderem comprovar se tinham escrito as formas corretamente e se a resposta dada era a acertada. Para finalizar a aula, optei por fazer um jogo educativo e lúdico também, ou seja, adaptei o tradicional jogo da mímica para os conteúdos apreendidos até à data da aula: vez à vez os alunos dirigiam-se junto ao quadro e faziam mímica consoante a atividade de lazer que lhes calhava no papel. Desta maneira, fiz uma consolidação de toda a matéria e percebi se os alunos também estavam a compreender a mesma.

Na minha terceira aula, que decorreu no dia 13 de abril de 2021, optei por dar continuidade ao jogo começado na aula anterior, no entanto, e ainda antes do jogo, projetei o sumário e, enquanto os alunos o copiavam nos seus cadernos, como fazem em todas as aulas, fui explicando o que iríamos trabalhar no decorrer da aula. Após ter verificado que todos os alunos tinham acabado de copiar o sumário e que estavam com um comportamento adequado, retomei o jogo. Comecei por lhes lembrar as regras do jogo e como poderiam participar no mesmo, deixei que se realizassem mais duas rondas e prossegui com a aula. Aproveitando a temática do jogo, explorei alguns dos verbos mencionados e fiz uma revisão das três terminações no presente do indicativo, com o auxílio do PowerPoint, elaborado por mim. Para que os alunos estivessem mais atentos, pedi a três deles em específico que me indicassem a raiz do verbo para, depois, conjuga-lo em todas as pessoas. Seguidamente distribuí uma ficha, realizada por mim, e pedi aos alunos que realizassem o exercício 1 da mesma, enquanto realizavam o exercício individualmente fui circulando pela sala para ir ajudando e tirando algumas dúvidas que iam surgindo, decorridos alguns minutos passei, então, à correção do exercício com a participação dos alunos e com o auxílio da correção projetada. De seguida, e de maneira a englobar todos os conteúdos já lecionados, projetei um PowerPoint, elaborado por mim, com algumas frases e com imagens associadas, no entanto, tinham inserida a perífrase *estar* + gerúndio. Comecei por lhes ler as frases e posteriormente pedi que me identificassem o que tinham em comum, após me terem identificado o tempo verbal e a perífrase *estar* + gerúndio, passei então a perguntar-lhes algumas daquelas atividades de lazer lhes gostava de fazer, maioritariamente dos alunos afirmou que sim e identificou-a em espanhol, pois sempre tentei que se exprimissem na língua meta, para que pudessem treinar a sua pronúncia e expressão oral. Seguidamente, e como era um novo tempo verbal, passei a explicar a sua formação e só posteriormente expliquei a perífrase anteriormente mencionada. Para que os alunos se habituassem a estudar também pelo manual indiquei a página 80 do manual, onde está também explicado a formação da perífrase juntamente com o tempo verbal. Em seguida, ao invés das outras aulas, optei por fazer uma atividade que chamasse mais a atenção dos alunos e que os entusiasmasse, desta forma, propus

um kahoot e os alunos realizaram-no. Por falta de lembrança minha não consegui fazer a atividade seguinte, que era corrigir o kahoot juntamente com os alunos, pois não contei com a possibilidade de ter problemas com a internet durante a aula. Assim, avancei logo para as atividades preparadas para a aula e a correção do kahoot ficou para a aula seguinte; desta forma, projetei um vídeo sobre as expressões convidativas. Este vídeo consistia numa adaptação de um filme; no entanto, dado que o vídeo não abordava muitas expressões, achei por bem mostrar-lhes adicionalmente um diálogo escrito por mim, e assim, projetei o diálogo que estava inserido no PowerPoint anteriormente mencionado e pedi a dois alunos que o lessem. Seguidamente, agruparam-se as expressões e os alunos registaram-nas nos seus cadernos. De forma a consolidar os conteúdos aprendidos, passei a explicar o jogo que iríamos fazer intitulado “Frases Criativas”, distribuí uns papéis com as informações, como por exemplo o espaço onde ocorria a ação, quem participava e como se iam comunicar; após algum tempo para a elaboração do jogo e de maneira a que os alunos soubessem o que teriam que fazer na última aula, passei a explicar-lhes a atividade final que realizariam na aula seguinte e dei a aula por terminada após essa explicação.

Na quarta e última aula, em que foi supervisionada pela Professora Doutora Ana Belén Cao e que decorreu no dia 14 de abril de 2021, comecei, como em todas as aulas, por projetar o sumário e pedi aos alunos que o registassem nos seus cadernos, enquanto copiavam o sumário fui explicando quais as atividades que iríamos realizar no decorrer da mesma e distribuí uma ficha que iria ser a primeira atividade que iríamos realizar. Optei nesta última aula por fazer uma revisão de todos os conteúdos que tinha lecionado de maneira a que na tarefa final se recordassem bem dos mesmos e não tivessem dificuldade em realizá-la. Assim que terminaram de copiar o sumário, comecei por explicar o exercício 1 da ficha e realizámos, esse exercício pretendia ser usado como introdução dos interrogativos; desta forma comecei a ler o texto do exercício e os alunos foram preenchendo os espaços em branco, em seguida fizemos a correção oral e eu escrevi no quadro as respostas, de maneira a perceber se os alunos reconheciam aquelas palavras perguntei aos alunos que tipo de palavras seriam aquelas, após todos terem reconhecido que eram interrogativos e de lhes ter chamado à atenção para a acentuação, para a escrita de alguns e para a pontuação, projetei um PowerPoint, realizado por mim, onde tinha mais frases com interrogativos e posteriormente passei à explicação de cada um deles e os alunos foram registando tudo nos seus cadernos.

De forma a consolidar a utilização dos interrogativos, os alunos realizaram um exercício, também ele elaborado por mim, enquanto o resolviam, fui circulando pela sala e esclarecendo algumas dúvidas, após alguns minutos passei à correção do mesmo que foi realizada oralmente. De seguida, e de forma a fazer uma revisão do verbo “gustar”, perguntei aos alunos se lhes gostava mais de “aulas presenciais ou *online*, jogar videojogos ou ler”, entre outros, após os alunos responderem com o pronome e o verbo *gustar* conjugado corretamente, voltei a projetar o PowerPoint e os alunos ordenadamente tiveram que me dizer os pronomes corretos para cada pessoa e depois em que situações se utilizava “gusta” ou “gustan”. Posteriormente, e voltando à

ficha, os alunos resolveram o último exercício da mesma, e enquanto o iam resolvendo, eu ia circulando pela sala e esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo, após terem terminado o exercício passei à correção do mesmo com a participação ordenada dos alunos, pedindo-lhes ainda que justificassem sempre as suas respostas, de maneira a conseguir perceber se os alunos realmente não ficaram com dúvidas. Seguidamente passei à revisão do tempo presente do indicativo, nas três terminações, focando-me essencialmente nas transformações que ocorrem; devido ao comportamento até ao momento desta atividade, optei por adaptar o jogo que tinha programado e transformá-lo num exercício mais comum, ou seja, escolhi um verbo e um aluno dirigiu-se ao quadro para conjugá-lo no presente do indicativo. Tal como mencionado anteriormente, a resolução do kahoot passou para a aula seguinte e, desta forma, acabei por fazer capturas de imagem das questões e projetá-las; a correção do mesmo foi realizada oralmente com a participação dos alunos, no entanto, ao invés do que estava no kahoot, pedi ao aluno que estivesse a responder que justificasse a sua resposta de forma a poder esclarecer qualquer tipo de dúvida que pudesse surgir. Como o comportamento dos alunos, no decorrer da aula, não foi o mais correto optei por não realizar a atividade para este conteúdo em específico, fazendo apenas a revisão da perífrase *estar* + gerúndio apenas com a correção do kahoot.

Por último, e por má gestão minha do tempo, acabei a aula explicando novamente o que teriam que fazer na atividade final que, para ser mais clara, consistia na escrita de um diálogo onde teriam que inserir os conteúdos apreendidos nas aulas que eu havia lecionado e teriam que, na aula seguinte, entregar o trabalho. Devido a atividades extracurriculares que foram surgindo e que foi impedindo que os alunos entregassem a referida tarefa, no dia 18 de maio de 2021 pedi, então, aos alunos que entregassem os trabalhos para que pudesse corrigir, no entanto, apenas dois alunos da turma me entregaram o mesmo e por isso não consegui retirar uma conclusão muito coesa da aprendizagem da turma.

De seguida, irei apresentar um exemplo de uma planificação *online* e respetivos materiais (figuras 31 e 32):

PLAN DE CLASE

Fecha: 6/04/2021
 Curso y grupo: 7ºC
 Bloque de: 90 minutos
 Formanda: **Lúcia Filipe** Abreu Romano
 Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
 Profesora Orientadora de la Universidad: Profesora Doctora Ana Cao

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: «Ven a divertirse»

♦ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Vocabulario sobre las actividades de ocio y repaso del verbo "gustar" en presente de indicativo.
 El presente de indicativo en los verbos regulares.

♦ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) La profesora proyecta los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno. En seguida hace una pequeña introducción diciendo lo que se va hacer a lo largo de la clase.	5 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación F- Desarrollo personal y autonomía I- Saber científico E- Relacionamento interpersonal G- Bienestar, salud y ambiente
2º) La profesora reparte una ficha con la canción "Me gustas tú" de Manu Chao, para que después los alumnos rellenen los espacios en blanco a partir de la audición de la canción, disponible en la "escuela virtual", materiales del profesor. En seguida se hace la corrección oral y proyectada de la misma, con la ayuda de los alumnos.	5 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación E- Relacionamento interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente I- Saber científico H- sensibilidad estética y artística
3º) Partiendo del ejercicio anterior, la profesora hace un repaso del verbo "gustar". Empezando por decir que también se puede utilizar el verbo "encantar" para expresar algo que nos gusta mucho. En seguida presenta un PowerPoint con un esquema sobre la estructura de estos verbos, explicándolo.	20 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación E- Relacionamento interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente I- Saber científico
4º) La profesora reparte una ficha con dos ejercicios del verbo "gustar", donde los alumnos tienen que completar los espacios en blanco con los pronombres y la forma verbal correctos, de manera a hacer una consolidación de estos verbos.	10 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación E- Relacionamento interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente I- Saber científico

En seguida se hace la corrección oral y proyectada con la participación de los alumnos.		
5º) Haciendo un puente con la clase anterior, la profesora cuestiona a los alumnos sobre cómo se dice que alguna actividad nos agrada. En seguida se presentan actividades de ocio nuevas y los alumnos copian ese vocabulario en el cuaderno.	10 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación C- Razonamiento y resolución de problemas F- Desarrollo personal y autonomía E- Relacionamento Interpersonal G- Bienestar, salud y ambiente
6º) Partiendo de las actividades de ocio, la profesora proyecta algunas frases con ejemplos de verbos en el presente de indicativo de los verbos regulares. En seguida, muestra un video sobre la formación de los verbos regulares en el presente de indicativo (https://www.youtube.com/watch?v=E0k1rj8VjUM).	10 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación C- Razonamiento y resolución de problemas E- Relacionamento interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente
7º) Para una mejor consolidación de los verbos regulares de las tres terminaciones, la profesora proyecta un PowerPoint con un ejemplo de cada conjugación, explicando su formación. Antes de que los copien en el cuaderno, la profesora les pone otro verbo y le pide a un alumno que lo conjugue, en cada persona verbal y, después, los alumnos los copian en el cuaderno.	10 min	B- Información y Comunicación C- Razonamiento y resolución de problemas D- Pensamiento crítico E- Relacionamento Interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente
8º) Se hacen el cuarto y el quinto ejercicios de la ficha para la consolidación de los verbos regulares y sus terminaciones. Se hace la corrección oral y proyectada con los alumnos.	10min	B- Información y Comunicación C- Razonamiento y resolución de problemas D- Pensamiento crítico E- Relacionamento Interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente
9º) La profesora, explica el juego de mimica que se va hacer para trabajar los contenidos aprendidos a lo largo de la clase. La profesora llama a un alumno, al que le da una tarjeta con una actividad de ocio y ese alumno tendrá que representarla con mimica. Los demás tendrán que adivinar de qué trata y tendrán que completar esta pregunta con ese verbo en el presente de indicativo: "¿Tú normalmente...?"	10 min	A- Lenguaje y textos B- Información y Comunicación C- Razonamiento y resolución de problemas D- Pensamiento crítico y pensamiento creativo E- Relacionamento interpersonal F- Desarrollo personal y autonomía G- Bienestar, salud y ambiente I- Saber científico J- Conciencia y control del cuerpo

Figura 31-Planificação da 2ª aula de Espanhol do segundo semestre

Gustar	
(A mi)	Me
(A ti)	Te
(A él/ella/usted)	Le
(A nosotros/as)	Nos
(A vosotros/as)	Os
(A ellos/ellas/ustedes)	Les

**encanta
gusta**

VERBOS EN INFINITIVO

- vivir...
- nadar...
- comer...
- comprar...
- saludar...

SUSTANTIVO SINGULAR

- Portugal
- la pizarra
- el chocolate
- ese juego
- la serie "La Casa de Papel"

Gustar	
(A mi)	Me
(A ti)	Te
(A él/ella/usted)	Le
(Nosotros)	Nos
(Vosotros)	Os
(A ellos/ellas/ustedes)	Les

**encantan
gustan**

SUSTANTIVO PLURAL

- los chocolates
- las personas
- los animales
- las flores
- los colores

**Actividades de ocio
Presente de indicativo**

María **patina** en el parque.

Esther y José **asisten** a un partido de fútbol.

Mi familia **pasea** por la ciudad.

Los niños más pequeños **tocan** un instrumento.

Pedro **vive** en Lisboa.

Figura 32-Exemplos de diapositivos da 2ª aula de Espanhol do segundo semestre

Capítulo 3- Atividades realizadas

Tal como em todas as profissões, ser professor abrange fazer as mais variadas coisas, desta forma, e como professores estagiários, para além do auxílio às professoras orientadoras e do lecionar das aulas, os membros do núcleo de estágio participaram e organizaram algumas atividades, tendo sempre em conta as medidas impostas pela Direção Geral de Saúde devido aos tempos de pandemia que atravessamos. Em seguida, iremos falar das atividades extracurriculares nas quais tivemos todo o gosto em participar e organizar ao longo de todo o ano letivo.

3.1 Dia Europeu das Línguas

Como forma de comemorar e de marcar o Dia Europeu das Línguas, o núcleo de estágio de Português e Espanhol, no dia 26 de setembro, preparou um vídeo onde abordou algumas diferenças que existem entre as línguas do mundo, no entanto, e para chamar a atenção da gesticulação enquanto falamos, optámos por abordar as diferenças dos gestos pelo mundo. Achámos que seria uma mais-valia, pois devido à pandemia que estamos a atravessar cada vez mais os gestos são um auxílio para a comunicação; desta forma, para além das línguas lecionadas na ESQP, que são o português, o espanhol, o inglês e o francês, inserimos também o italiano, o alemão, o austríaco, o turco, o russo, o tailandês, entre outros. Assim, e após termos reunido alguma informação e termos pesquisado alguns gestos, gravámos um vídeo a explicar essas diferenças e fizemos nós mesmos os gestos de maneira a que os alunos, quando vissem o vídeo, percebessem e os cativassem. Após a edição do vídeo, realizada por um colega nosso do mestrado de Jornalismo, enviámos o vídeo para os professores para que eles passassem nas aulas e desta forma se comemorasse o Dia Europeu das Línguas.

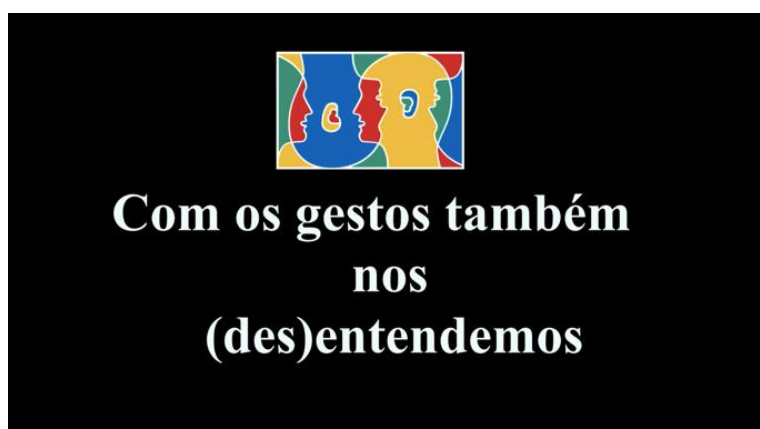


Figura 33-Capa do vídeo sobre o Dia Europeu das Línguas

3.2 *Día de la Hispanidad*

No âmbito da disciplina de Espanhol, o grupo de estágio de Português e Espanhol organizou duas atividades distintas para os dois ensinios, Básico e Secundário. Neste sentido e de maneira a marcar este dia que se celebra no 12 de outubro, realizámos um PowerPoint onde abordámos a cronologia, as mudanças na Europa, as causas das viagens e por último as visões sobre os Descobrimentos. Após a apresentação realizou-se um debate onde se abordou o que são os Direitos Humanos e como se podem garantir, de que forma se tratavam os indígenas e se atualmente há proteção ou violação dos Direitos Humanos; para os alunos que se encontram na disciplina de Espanhol e no Ensino Secundário optámos por adaptar um vídeo do youtube e apenas mostrámos as partes que abordavam os temas que nos tínhamos focado, depois da visualização fizemos o mesmo debate que havíamos realizado com os alunos do Ensino Básico.



Figura 34-1^o diapositivo para a comemoração do Día de la Hispanidad

3.3 *Día de los Muertos*

Também no âmbito da disciplina de Espanhol, no dia 2 de novembro, dia em que se comemora o *Día de los Muertos*, celebrado no México, organizámos uma atividade para os dois níveis de ensino, Básico e Secundário. Assim, o grupo de estágio de Português e Espanhol, depois de ter reunido algumas ideias, achou que seria uma boa ideia em juntar algumas imagens de pessoas conhecidas e importantes do mundo hispanofalante e colocar metade da face dessa pessoa e a outra metade de uma caveira, de maneira a que os alunos depois a decorassem como mais gostassem, posteriormente, esses trabalhos foram expostos na entrada da Biblioteca Escolar e foram levados a uma eleição por turma, onde os dois vencedores receberiam prémios facultados pela Porto Editora. Para além dos trabalhos, e antes de os alunos começarem a realizar os mesmos, elaborámos também um PowerPoint onde explicámos qual a atividade que iriam realizar, os materiais que iriam necessitar, quais as personalidades disponíveis e que os alunos poderiam escolher e por último colocámos um exemplo para que estivesse tudo bem clarificado. Este trabalho tinha como principal objetivo que os alunos percebessem as diferenças que existem na comemoração do Dia de Todos os Santos e conhecerem um pouco mais da cultura dos lugares onde se fala a língua espanhola.



Figura 35-Exposição dos trabalhos do Día de los Muertos

3.4 Decoração de Natal

Logo no início do ano letivo já nos tinham falado sobre as decorações de Natal e, neste sentido, o núcleo de estágio de Português e Espanhol começou logo a pensar no que poderíamos fazer. Devido à situação pandémica que atravessamos não nos foi possível realizar a atividade pensada inicialmente, no entanto, e para além das decorações que fizemos, optámos por pedir tanto aos professores como aos funcionários que escrevessem uma frase que descrevesse o Natal. Como referi anteriormente, também fizemos as decorações de Natal, começámos pela sala dos professores, onde construímos a Árvore de Natal com as decorações da escola e onde também colocámos algumas frases em inglês, espanhol, francês e português a desejar um “Feliz Natal”, as frases nas línguas estrangeiras foram possíveis graças à colaboração das professoras que lecionam essas mesmas línguas. Seguidamente, desenhamos alguns enfeites alusivos à época, como árvores, anjos, sinos, entre outros e foram colocados nos pavilhões da escola. Esta atividade decorreu nos dias 14 a 18 de dezembro de 2020.

3.5 Clube de Leitura

Esta atividade decorreu ao longo de todo o ano letivo, no entanto, começámos com reuniões online e posteriormente passámos para reuniões presenciais. O Clube de Leitura, após uma votação entre os alunos do Ensino Básico, pois era a esse nível de ensino que se destinava, ficou com o nome de “Letras a voar”. Criámos também um blogue onde os alunos partilharam as suas experiências.

Nas duas primeiras reuniões tínhamos como objetivo conhecer-nos, definirmos um horário e perceber quais as preferências de leitura dos alunos; desta forma, optámos por nos reunir às quartas-feiras à tarde, enquanto as reuniões eram *online*, e quando voltassem a ser presenciais seriam às quintas-feiras depois das aulas dos alunos. Concluímos igualmente que as preferências dos alunos eram as aventuras, tendo gosto por autores angolanos e moçambicanos como Mía Couto e José Eduardo Agualusa. Após percebermos os gostos dos alunos, e tendo em conta o Plano Nacional de Leitura (PNL), seleccionámos alguns autores e livros para que eles

pudessem ler. Durante as reuniões *online* os materiais eram enviados via *e-mail* ou, então, informávamos onde poderiam encontrar os livros que eram para ser lidos. Assim, em todas as reuniões seleccionávamos um livro para ser lido e para posteriormente ser debatido, ou seja, falar sobre o que tinham gostado mais, se achavam o tipo de linguagem fácil de perceber ou se tinham muitas dúvidas de vocabulário.

Quando foi possível desconfinar, passámos a ter as reuniões presenciais, como já havia sido referido anteriormente. Adotámos um novo horário, também ele já mencionado, e a dinâmica continuou a ser a mesma, os alunos foram sugerindo alguns livros e os professores estagiários também; no entanto, nas últimas reuniões conseguimos que mais alunos participassem no clube e tornaram as atividades mais interessantes, no sentido em que propuseram fazer uma encenação de um livro que havia sido estudado nas aulas. Também analisámos poemas e quadros que estavam depois ligados aos textos.

O Clube de Leitura tinha como principal objetivo continuar a motivar os alunos a ler e ter interesse pela leitura, bem como que eles pudessem partilhar as suas opiniões e trocar ideias sobre os livros, poemas e textos lidos.

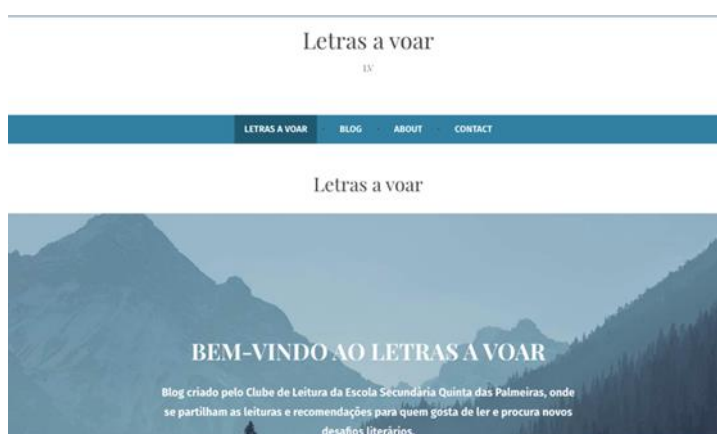


Figura 36-Página principal do Blog criado pelo Clube de Leitura

3.6 Dias da Poesia, da Árvore e da Água

O núcleo de estágio de Português e Espanhol achou que seria importante comemorar também os Dias da Poesia, Árvore e Água e, neste sentido, pedimos a colaboração das professoras de Português para que, juntamente com os seus alunos, escrevessem um poema que englobasse estes três temas. Devido ao facto de estarmos presentes nas aulas de Português da Professora Dr.^a Alice Carrilho sabemos que a mesma colaborou e realizou esta atividade na aula, relativamente às outras professoras que lecionam a disciplina de Português, não obtivemos qualquer tipo de *feedback*.

Tal como aconteceu com a atividade do Dia do Teatro, realizámos também esta atividade da escrita do poema no Clube de Leitura juntamente com os alunos que o constituem.

3.7 Dia do Teatro

Para comemorar o Dia do Teatro, o núcleo de estágio de Português e Espanhol realizou um vídeo em parceria com o Teatro Municipal da Guarda sobre vários pontos relativamente a esta Arte. Achámos importante abordar este género, pois é um de entre outros tantos géneros de textos que os alunos estudam todos os anos na disciplina de Português e, desta forma, tentámos também incentivar os alunos a gostar mais de estudar e inclusive a ir ao teatro. Neste vídeo abordámos temas como a história do teatro, os vários intervenientes na criação e encenação de uma obra, bem como curiosidades e a forma como se enfrentam problemas durante a encenação. Após estar o vídeo editado, mais uma vez pelo nosso colega do mestrado de Jornalismo, enviámo-lo via *e-mail* o vídeo aos professores para que depois pudessem passá-lo nas suas aulas. No entanto, pelo que o núcleo de estágio tem conhecimento, somente a Professora Dr.^a Alice Carrilho se disponibilizou a fazê-lo. Nós, como estávamos à frente do Clube de Leitura, acabámos por passar também numa das sessões para que os alunos pudessem ver.

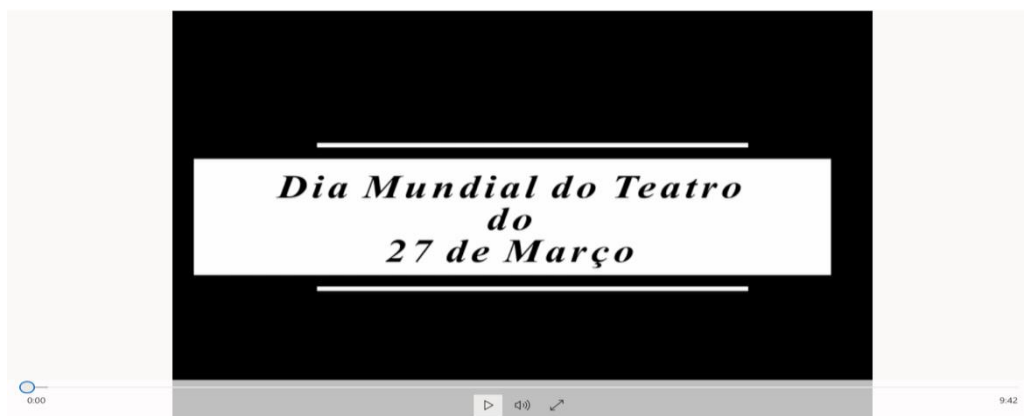


Figura 37-Início do vídeo sobre o Dia Mundial do Teatro, realizado pelo núcleo de estágio

3.8 Dia das Artes

Como não podia deixar de ser, e apesar de não estar nos planos iniciais das atividades extracurriculares, achámos por bem marcar e comemorar de alguma forma o Dia das Artes. Desta fora, reunimos algumas imagens, tanto de escultura, como pintura, dança, arte, entre as restantes artes, e juntámos tudo num vídeo onde se fez uma voz-off a explicar a importância das artes e o quanto elas são essenciais no dia a dia e na cultura de cada país.

Pedimos também nesta atividade a colaboração dos professores, no sentido em que solicitámos que passassem o vídeo nas suas aulas de maneira que fosse marcado de alguma maneira este dia, visto que se tornou impossível realizar outro tipo de atividade devido à pandemia do covid-19.



Figura 38-Vídeo do Dia Mundial das Artes, realizado pelo núcleo de estágio

3.9 Dia do Livro

No Dia do Livro, o núcleo de estágio organizou e elaborou uma atividade para o Ensino Básico e Secundário. Criámos um Kahoot com diversas imagens de livros onde os alunos depois teriam que associar as capas e títulos dos livros aos nomes dos autores que se encontravam como opções. Como os livros do Plano Nacional de Leitura são distintos para os dois níveis de ensino também os kahoot's foram distintos, ou seja, os livros mencionados no PNL do Ensino Básico foram inseridos no kahoot para o Ensino Básico e os livros mencionados no PNL do Ensino Secundário foram mencionados no kahoot do Ensino Secundário. Esta atividade foi inserida nas aulas de Português, incluindo uma aula minha, à turma do 7ºD.

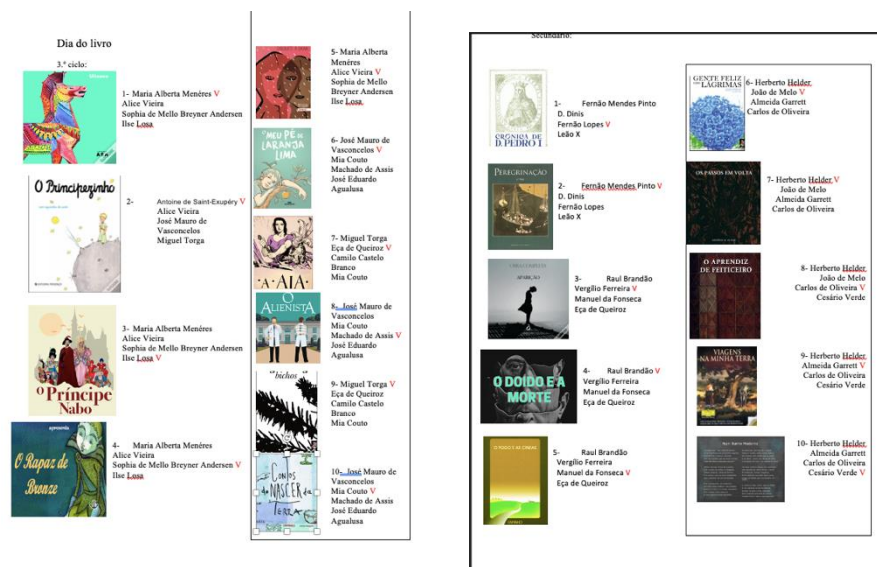


Figura 39-Soluções do Kahoot para o Dia do Livro

3.10 Erasmus+

No que diz respeito a esta atividade, a mesma decorreu durante uma semana via *online*. No entanto, já havia alguns meses que a mesma vinha a ser preparada, pois requer bastante tempo

para se organizar e que tudo devia estar muito bem programado. Para além da colaboração dos professores estagiários com que a Professora Dr.^a Verónica Cruz contava, também tivemos o apoio da Professora Dr.^a Júlia Amaral e os alunos que frequentam o 10^o ano da disciplina de Espanhol Continuação, pois também eles prepararam e organizaram atividades que foram posteriormente realizadas com os estudantes húngaros, espanhóis e eslovacos que participaram também nesta atividade.

Durante toda a semana foram realizadas atividades como kahoots, mentimeters, visitas virtuais, *scaperooms*, entre outras atividades. Após a realização das atividades os alunos tinham, sempre, um tempo para comunicar com os estudantes estrangeiros de forma a praticarem a língua em comum que era então a língua espanhola. Para além de todas as atividades que preparámos e de todos os imprevistos que foram surgindo no decorrer da semana, notou-se no último dia que tanto os alunos portugueses como os espanhóis, os eslovacos e os húngaros gostaram de tudo o que lhes foi proposto e que por eles o Erasmus + decorria durante bastante mais tempo. No último dia, e após a última atividade programada, fomos surpreendidos pelos estudantes estrangeiros que cantaram a “Grândola Vila Morena” como forma de homenagear Portugal e agradecer todo o trabalho que havíamos realizado.

3.11 Miúdos a Votos

Nesta atividade que foi organizada pela Biblioteca Escolar da ESQP, os professores estagiários estiveram apenas de apoio. Para contextualizar, esta atividade tinha como objetivo que os alunos do 7^o e 8^o ano elegessem um livro de entre os quais foram a candidatura; assim, nós, os professores estagiários, ficámos na parte de organização, encaminhávamos os alunos à recolha do boletim de voto, de seguida às mesas de voto e por último à saída. Esta atividade decorreu na Biblioteca Escolar e foi durante o dia inteiro, no momento das contagens de voto estiveram presentes os alunos representantes de cada turma e a Professora Bibliotecária.

3.12 Aula de substituição de Cidadania

Nesta aula, a professora do 7^oC pediu que a substituíssem por problemas pessoais. Desta forma, e como já estava programado, foi realizada uma conferência com a associação protetora dos animais a Instinto, de maneira a sensibilizar os alunos para a adoção de animais e conhecer como poderiam ajudar a instituição. Infelizmente, e como já havia sido referido, esta turma não é das turmas com um comportamento exemplar; nós, os professores estagiários, fizemos o que estava ao nosso alcance para que a conferência decorresse da melhor forma e que os alunos estivessem atentos e participassem no momento devido, o que nem sempre ocorreu. Porém, achámos que alguns dos alunos mostraram interesse e colocaram algumas questões e experiências interessantes.

3.13 Olimpíadas da Língua Portuguesa

Também nesta atividade foi pedida a colaboração dos professores estagiários e, nesse sentido, estivemos a vigiar tanto os alunos do Ensino Básico como do Ensino Secundário enquanto eles realizavam as provas de Português para as Olimpíadas. Nesta atividade participaram cerca de 30 alunos tanto do básico como do secundário e também esteve presente a Professora Bibliotecária.

3.14 Dia do autor português

Nesta atividade, e apesar da situação pandémica, o núcleo de estágio de Português e Espanhol conseguiu realizar uma entrevista ao escritor João Morgado. Antes da gravação da entrevista tivemos o trabalho de fazer uma pesquisa sobre o escritor, de mencionar na introdução alguns pontos fulcrais sobre o mesmo e de preparar bem as questões que iríamos colocar. Esta entrevista realizou-se na Biblioteca Escolar da ESQP e tivemos também a colaboração de dois alunos do curso profissional de Multimédia, que nos ajudaram com os materiais de multimédia, como a câmara, as luzes e o som; mais uma vez, contámos com a ajuda do nosso colega do mestrado de Jornalismo.

Esta entrevista tinha como principal objetivo que, quando apresentada aos alunos, eles ficassem mais entusiasmados e cativados para lerem mais, mas principalmente que percebessem o quão importante e enriquecedor pode ser a leitura de diversos livros.



Figura 40-*Início da entrevista realizada pelo núcleo de estágio ao autor João Morgado*

Considerações Finais

A pandemia que vivemos afetou as nossas vidas em todos os campos: no social, no político, no tecnológico e no cultural, alterando obviamente as relações sociais e concomitantemente a nossa vida profissional.

Esta nova ordem e as suas consequências implicaram outras realidades, sendo o nosso estágio pedagógico suportado pelo *online*, modalidade à qual tivemos que nos habituar.

Ora, sendo o nosso trabalho no âmbito das FT, faltou-nos a comunicação tão essencial no espaço sala de aula; faltou-nos outro modo de interação tão necessário ao ensino aprendizagem e muito particularmente ao ensino-aprendizagem de qualquer língua.

Ao finalizar este trabalho, sinto que é fundamental que a abordagem às FT no contexto de ensino-aprendizagem deva ser feita de forma explícita e sistemática. Os alunos têm algumas dificuldades em entender aspetos sociolinguísticos e pragmáticos da língua, sem a posse dos quais não virão a ser bons falantes.

Em nossa opinião, os objetivos enumerados no início do trabalho foram atingidos. Acreditamos que este estudo possa dar o seu contributo para o contexto de ensino das FT e, sem dúvida, para a formação enquanto docente de português e espanhol.

Bibliografia

- Allen, A. S. F. (2019). *O sistema de formas de tratamento em português europeu. Contributos para a compreensão da sua reestruturação a partir dos textos escritos do século XX*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40875/1/ulfl274286_tm.pdf
- Barros, G. M. Z. (2007). Polidez como forma de negociação na interação professor/aluno. *Academos. Revista Eletrônica da FIA*, III(3). <https://livrozilla.com/doc/963800/polidez-como-forma-de-negocia%C3%A7%C3%A3o-na-intera%C3%A7%C3%A3o-professor-->
- Biderman, M. T. C. (1972/1973). Formas de Tratamento e Estruturas Sociais. *Alfa. Revista de Linguística*, 18/19, 339-382. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3520/3293>
- Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Centro Virtual Cervantes (s. d.). Cortesía. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Direção-Geral da Educação (s. d.). *Educação Inclusiva*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras [ESQP] (2017). *Projeto Educativo 2017/2021*. <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/Projeto-Educativo-2017-2021.pdf>
- Fernandes, G. (2010). *O princípio da cortesia em Português europeu*. [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. https://www.academia.edu/973706/O_princ%C3%ADpio_da_cortesia_em_Portugu%C3%AAs_europeu
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.

- Garrido Rodríguez, M^a. del C. (2006). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. Em A. Álvares *et al*, *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 308-317). Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0308.pdf
- Gyulai, E. V. 2011. Abordagem das Formas de Tratamento nas Aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. [Relatório de Estágio, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57348/2/TESEMESEVAGYULAI000147869.pdf>
- Haverkate, H. (1998). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. Em M. Á. Celis e J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 45-57). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892285>
- Herget, K e Pérez, N. (2017). Reflexões sobre o ato de fala das petições nas aulas de língua estrangeira. *Translation Journal*, 20(4). <https://translationjournal.net/October-2017/re-exoes-sobre-o-ato-de-fala-das-peticoes-nas-aulas-de-lingua-estrangeira.html>
- Kim, J. (2015). Cortesía y formas de tratamiento: los pronombres de segunda persona, en español y en portugués. *Sincronía*, XIX(68). http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_68_html/jkim_68.html
- Molina Plaza, S. (1999). La traducción de las estrategias de cortesía en el doblaje de *Sentido y sensibilidad* de Ang Lee. Em M. Á. Vega e R. Martín-Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura. Estudios en torno a la Traducción* (vol. II, pp. 429-436). Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/lengua_cultura/53_molina.pdf
- Nascimento, M. F. B., Mendes, A. e Duarte, M. E. L. (2018). Sobre Formas de Tratamento no Português Europeu e Brasileiro. *Diadorim*, 20, 246-254. <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/23276/15236>
- Ramos González, N. M. (s. d.). Entre civismo y cultura: ¿de tú o de usted? a través de la sutil línea de la cortesía. Em Instituto Cervantes de Nápoles (Ed.), *V Encuentro práctico de ELE* (pp. 114-124). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3477fb1b-609b-441f-ab63-486d5e74e38a/2008-esp-05-13ramos-pdf.pdf>
- Ramos-González, N. M. e Rico-Martín, A. M. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE Internacional para la enseñanza del Español-Lengua extranjera. *RLA. Revista de*

Lingüística Teórica y Aplicada, 52(1), pp. 59-77.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832014000100005

Wrubel, G., Araújo, J. A., Silva, T. L., e Fatareli, A. (2019). Cortesia verbal e diálogo na relação entre professor e alunos: estratégias para a construção de um clima relacional significativo para a aprendizagem. *V Congresso Nacional da Educação*. Universidade de São Paulo.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_M D1_SA18_ID8282_09092018230023.pdf

Yang, S. (2011). Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en Español y Chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de E/LE. 186 [Tese de doutoramento, Universidade de León].
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1750/2011SONG,%20YANG.pdf?sequence=1>

Zamora Vicente, A. (2002/1995). Tuteo, tuteo. *La otra esquina de la lengua*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (pp. 130-135).
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-otra-esquina-de-la-lengua-o/html/ff71038a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html