



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ângela do Rosário Duarte da Luísa

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

Orientadora: Professora Dr.ª Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Covilhã, junho de 2013

*Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent:
instrumentis et auxiliibus res perficitur.*

L.V. Vigotski

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmãos, que sempre acreditaram no meu empenho, pela amizade, motivação e carinho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas resultado de um empenho individual, mas, sim, de um conjunto de esforços que o tornaram possível e sem os quais teria sido muito mais difícil chegar ao fim desta etapa, que representa um importante marco na minha vida pessoal e profissional. É o culminar de um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, tal não sendo possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas a quem devo gratidão.

Assim, gostaria de expressar, em primeiro lugar, o meu reconhecimento à Universidade da Beira Interior (UBI), por me ter acolhido.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, digna de uma homenagem pelo seu esforço e mérito como orientadora, que muito me ajudou para a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Francisco Fidalgo Enríquez, por se ter disponibilizado para me ajudar. Pelo seu interesse, estímulo, confiança demonstrada e sábia transmissão de conhecimentos ao nível da língua espanhola.

A todos os professores envolvidos e também àqueles que me apoiaram ao longo do meu percurso académico.

A efetivação deste trabalho não seria possível sem a compreensão da professora Ana Gabriela Baptista, orientadora de estágio, que muito me ajudou na caracterização das turmas e de todas as planificações elaboradas.

Desta forma, agradeço também ao Agrupamento de Escolas do Tortosendo, nomeadamente à Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Tortosendo e alunos envolvidos no meu estágio pedagógico pela compreensão que sempre demonstraram.

Os meus últimos agradecimentos vão para todos os meus amigos e colegas.

Deste modo, não poderei esquecer de agradecer aos meus queridos pais e irmãos pela força, incentivo e apoio incondicional que sempre me deram.

Muito obrigada a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho e com os quais pude aprender algo mais. Bem hajam!

RESUMO

A elaboração deste relatório pretende descrever as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico, realizado no Agrupamento de Escolas de Tortosendo, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo no ano letivo 2012/2013, inserido no segundo ano de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo de Estudos), da Universidade da Beira Interior.

Após o término do Estágio Pedagógico, é importante realizar uma reflexão e um balanço crítico evidenciados neste documento. Todo este ano foi repleto de novas experiências e de momentos que marcaram a minha vida enquanto estagiária. Assim, o presente documento será composto por uma introdução onde se abordará a importância do estágio pedagógico, bem como as expectativas e razões para a realização do mesmo, a escolha da escola e o grupo de trabalho. Neste ponto realça-se a capacidade de escrever dos alunos e as competências em escrita e multicompetências. Seguidamente descrevo e caracterizo o meio escolar e todas as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Vão ser abordadas as várias dimensões pedagógicas inerentes ao estágio, como o planeamento, a realização e a avaliação. Em suma, será feita uma descrição do trabalho realizado ao longo do ano letivo e uma reflexão sobre o desempenho que tive enquanto professora estagiária.

Posteriormente, é realizada uma profunda análise reflexiva de todo o processo de formação, enquadrando os objetivos, enunciando as atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas e formas de resolução. Por fim, é apresentada uma conclusão, onde realço a motivação que deve ser prestada aos alunos, o papel do professor e do orientador e uma reflexão do trabalho desenvolvido, também se faz referência à bibliografia e aos anexos onde se encontram todos os materiais didáticos desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico.

Desta forma, espero que este documento revele de uma forma clara e objetiva todo o conjunto de aprendizagens realizadas e as dificuldades vividas ao longo do ano de estágio.

Palavras-chave: Formação, Ensino, Aprendizagem e Competências

RESUMEN

La elaboración del presente informe pretende describir las actividades desarrolladas al largo de las prácticas pedagógicas, realizado en el Agrupamento de Escolas de Tortosendo, Escuela Primaria del 2º y 3º Ciclos de Tortosendo en el año lectivo 2012/2013, insertado en el segundo año de Maestría en Enseñanza de Portugués en el 3º Ciclo de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria y de Español en la Enseñanza Primaria y Secundaria (2º Ciclo de Estudios), de la Universidade da Beira Interior.

Después del término de la práctica pedagógica, es importante realizar una reflexión y una valoración crítica reflejadas en este documento. Todo este año ha estado lleno de nuevas experiencias y de momentos que han marcado mi vida como profesora en prácticas. Así, el presente documento tendrá una introducción donde se abordará la importancia de las prácticas pedagógicas, así como las expectativas y razones para su realización, la elección de la escuela y del grupo de trabajo. En este punto se realiza la capacidad de escribir de los alumnos y las competencias en escritura y *multicompetencias*. Seguidamente describo y caracterizo el medio escolar y todas las herramientas utilizadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se abordará las diversas dimensiones pedagógicas inherentes a las prácticas, como la planificación, la realización y la evaluación. En suma, haré una descripción del trabajo realizado durante el año lectivo y una reflexión sobre el trabajo desarrollado como profesora en prácticas.

Posteriormente, se realizará un profundo análisis reflexivo de todo el proceso de formación, encuadrando los objetivos, enunciando las actividades desarrolladas, exponiendo las dificultades encontradas y revelando las formas de resolución. Al final, se realiza una conclusión de todas las prácticas, donde se realiza la motivación que debe ser prestada a los alumnos, el papel del profesor y del orientador y una reflexión del trabajo desarrollado, también se hace referencia a la bibliografía y a los anexos donde se encuentran todos los materiales didácticos desarrollados a lo largo de las prácticas pedagógicas.

De esta forma, espero que este documento revele de una manera clara y objetiva el conjunto de los aprendizajes realizados y las dificultades vividas durante el año de prácticas.

Palabras clave: Formación, Enseñanza, Aprendizaje y Competencias

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
RESUMEN	xi
ÍNDICE.....	xiii
SIGLAS E ABREVIATURAS	xv
LISTA DE FIGURAS E QUADROS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
0. Estágio Pedagógico	1
0.1. A capacidade de escrever dos alunos.....	3
0.2. Competências em escrita e multicompetências	6
CAPITULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	15
1.1. A escola	15
1.1.1. Contexto físico e social	15
1.2. As turmas.....	17
1.2.1. Caracterização da turma do 7.º A.....	17
1.2.2. Caracterização das turmas do 9.º A/B.....	18
1.2.3. Caracterização da turma do 8.º C	20
CAPITULO II - ATIVIDADE LETIVA	23
2.1. Português.....	25
2.1.1. Planificações.....	25
2.1.1.1. Miguel Torga: Vida e Obra	44
2.1.1.2. A narrativa e o processo narrativo.....	46
2.1.3. Análise crítica dos materiais de trabalho.....	49
2.1.3.1. Os programas.....	49

2.1.3.2. Os manuais	49
2.2. Espanhol	51
2.2.1. Planificações.....	51
2.2.2. Reflexão sobre as aulas.....	88
2.2.3. Análise crítica dos materiais de trabalho.....	92
2.2.3.1. Os programas.....	92
2.2.3.2. Os manuais	93
CAPITULO III - ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	97
3.1. Planificação.....	97
3.2. Atividades Realizadas	98
3.3. Avaliação dos resultados	103
CAPITULO IV - AÇÕES DE FORMAÇÃO	107
CAPITULO V - CONCLUSÃO	109
BIBLIOGRAFIA.....	113
WEBGRAFIA	115
ANEXOS.....	117

SIGLAS E ABREVIATURAS

APP - Associação de Professores de Português

C.f. Confrontar

DL - Decreto-Lei

DLE - Didática da Língua Estrangeira

DLM - Didática da Língua Materna

EB - Ensino Básico

JI - Jardim-de-Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MCER - Marco Europeu de Referência das línguas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

S.d. - Sem data

SEPLEU - Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de
Educação e Universidades

UBI - Universidade da Beira Interior

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

1. Competência como a integração de habilidades, atitudes e conhecimento	9
2. Esquema-síntese de competências intrínsecas a um desempenho com qualidade	12
3. Símbolo do Tortosendo	15
4. Mapa do Tortosendo	16
5. Esquema proposto por Jakobson	48
6. Descritores da competência comunicativa em Língua Portuguesa	50
7. Folheto	98
8. Marcador para livro	99
9. Peddy Paper	100
10. Equipa do Rally Paper	102
11. Cartaz informativo do concurso de Espanhol	102
12. Cartaz informativo: “Hablar por los codos”	103

QUADROS

1. Componentes da competência linguística	8
2. Quadro comparativo de análise de manuais	95

INTRODUÇÃO

0. Estágio Pedagógico

O Estágio Pedagógico, disciplina inserida no último ano do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo de Estudos), da Universidade da Beira Interior, assume-se como a conclusão de todo um processo de formação e também como uma etapa fundamental e indispensável de aprendizagem.

Ao longo de todo o meu percurso académico, mais concretamente ao longo do primeiro ano curricular deste mestrado, foram-me transmitidos conhecimentos e experiências fundamentais, ao nível do Espanhol, que assumem, agora, muito mais sentido, dada a aplicação prática e aperfeiçoamento de todos os conteúdos teóricos que o estágio proporciona. Julgo que um modelo de formação apenas se revela realmente proveitoso, tanto para o formando como para a própria sociedade, na medida em que possa dar a oportunidade, neste caso aos estagiários, de terem alguma autonomia e testarem as suas capacidades, bem como melhorar as principais dificuldades.

Terminada esta etapa de formação pessoal, torna-se importante realizar uma síntese geral acerca daquilo que foi realmente o estágio, quais os aspetos mais positivos e os menos positivos. É no fundo um confronto entre as expectativas criadas e a realidade encontrada, assim como um balanço relativo ao grau de consecução dos objetivos que a disciplina encerra e a que me propus a alcançar. Desta forma, este relatório procura fazer uma interligação entre tudo aquilo que foi organizado, planeado e realizado no decorrer do estágio, em forma de reflexão.

Neste sentido, o estágio pedagógico obriga a uma maior cumplicidade não só entre os estagiários de um mesmo núcleo mas entre estes e o seu orientador pedagógico. Assim, devido ao facto de os estagiários não terem uma turma, mas lecionarem a(s) turma(s) do orientador, pelas quais o segundo é responsável, convida a uma maior participação do orientador em todas as atividades letivas do estagiário, não só nas suas aulas mas também na planificação e preparação das mesmas. Por outro lado, muitas vezes as turmas são partilhadas por dois ou mais estagiários, o que obriga a um trabalho conjunto entre eles, de forma a facilitar a sequência lógica das matérias e uniformidade das avaliações.

Antes do início do ano letivo foram formados núcleos de estágio, distribuídos por várias escolas. O núcleo de estágio constituído por mim, Ângela Luísa, e pelas colegas Ana Rute Fonseca, Guida Lopes e Mafalda Lemos ficou na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Tortosendo. Considero que apesar de termos personalidades bem diferentes, fomos sempre unidas e conseguimos criar um clima positivo e de respeito mútuo. Todos os debates que tivemos e críticas que referimos, acerca

de cada colega, foram sempre diretas e sinceras em prol do grupo. Em certos momentos, as nossas opiniões divergiram, contudo, após dialogar, acabámos sempre por alcançar um juízo consensual, a fim de melhorar a nossa postura quer em atividades letivas, quer não letivas.

Aquando da escolha da escola para realizar o estágio pedagógico, não tinha uma ideia formada acerca da realidade da mesma. Fiz a minha escolha, tendo em conta que a escola se situava nas proximidades da cidade de Covilhã, local que eu já conheço e onde poderia ficar alojada, se necessário, pois a localidade onde habito fica a alguns largos quilómetros da mesma.

Comecei o estágio pedagógico com enorme expectativa, particularmente no que diz respeito à ideia de profissionalização e competência, pois esperava que o estágio servisse fundamentalmente como um aspeto fundamental de formação, para que eu pudesse evoluir e adquirir todas as competências específicas para um futuro desempenho profissional. Um dos aspetos que se assumia como um grande desafio era o de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do primeiro ano de formação, através da prática docente, com a ajuda da orientadora de estágio, colegas de núcleo e restante grupo docente. Evoluir e melhorar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem era a maior de todas as minhas expectativas.

Para além dos aspetos pedagógicos, enfrentei o estágio e planeei o meu trabalho para que esta experiência me proporcionasse, através da integração numa escola, um determinado grau de autonomia na realização de inúmeras tarefas, não só no âmbito da lecionação mas também em outras vertentes como a organização de atividades ou relacionamento com outros professores e com os próprios alunos. Assim, esperava também ficar a conhecer melhor o funcionamento interno do agrupamento e compreender melhor a escola enquanto organização hierarquizada.

Quanto ao corpo docente o Agrupamento de Escolas de Tortosendo, este possui um grande número de professores com uma vasta experiência profissional, aos quais reconheço largamente competência e profissionalismo, o que lhes concede um estatuto e uma postura muito recetiva, que acolhem com facilidade a inserção de elementos mais novos.

Em suma, o estágio pedagógico consiste na prática pedagógica supervisionada, o qual tem como objetivos:

- a) Contribuir para a formação integral do estagiário;
- b) Debater princípios e orientações da Didática da Língua Materna e da Língua Estrangeira (Espanhol);
- c) Proceder à reflexão sobre práticas de ensino de línguas;
- d) Permitir a construção de uma identidade pessoal e profissional;
- e) Refletir sobre e para a ação.

Neste sentido, acredito que em muito é necessário trabalhar para superar a maior dificuldade dos alunos, a qual se faz sentir principalmente ao nível da escrita. Nesta perspetiva o presente estudo irá aprofundar aspetos relevantes no campo da expressão

escrita, área transversal a todas as áreas do conhecimento e com uma expressão enorme no relatório que aqui se desenvolve.

0.1.A capacidade de escrever dos alunos

Atualmente existe, por parte dos alunos, um grande problema quando se escreve, ou seja, começam logo a escrever sem planificarem, isto é, não selecionam e organizam a informação. De facto, há vários anos que professores do Ensino Secundário se vêm queixando da “dificuldade de expressão” manifestada pelos seus alunos. Inicialmente o desabafo limitava-se aos professores de Português, mas com a democratização do ensino também professores de outras disciplinas puseram em causa a preparação dos alunos na língua materna. Este aspeto verificou-se devido aos alunos não responderem às questões dos testes porque não entendiam as perguntas ou então porque não sabiam elaborar as respostas. Assim, será “imprescindível a qualquer cidadão do mundo de hoje dominar as técnicas da escrita (...), pois saber escrever bem representa um estatuto socialmente reconhecido”, segundo Sardinha (2005: 16). Um bom escrevente terá maior aproveitamento escolar nas diversas áreas, visto que a escrita está sempre presente na realização de várias tarefas.

Sabendo que uma tal hipótese podia constituir uma desculpa que encobrisse erros de preparação científica dos alunos nas outras disciplinas, não se pode ignorar essa problemática.

Verifica-se uma dificuldade de expressão dos adolescentes e jovens em Portugal; e em análise das aulas que foram lecionadas, notou-se logo que as turmas revelam pobreza de expressão dos alunos, erros ortográficos, incorreções gramaticais e dificuldade para construir pequenos textos.

Notam-se algumas deficiências no domínio da escrita que se podem atribuir ao imediatismo em que se vive, como por exemplo às novas tecnologias e à má preparação de alguns educadores. Normalmente, quando se pede aos alunos que escrevam, estes apenas tentam preencher o número de páginas que lhes é solicitado sem se preocuparem em planificar.

Como objetivos principais das disciplinas de Português e de Espanhol deve-se considerar a prioridade para o desenvolvimento da capacidade de controlar o uso da língua portuguesa e espanhola de modo a garantir:

- ✎ A adequação das modalidades de compreensão e expressão ao contexto de comunicação e aos objetivos comunicativos e, simultaneamente,
- ✎ A intervenção crítica, tanto pela compreensão como pela expressão, em diversas situações comunicativas.

Neste sentido, deve-se ter em atenção dois tipos de objetivos, nomeadamente de domínio mais abrangente, chamados de gerais e, de domínio específico. Daí que possamos elencar alguns objetivos:

▪ **Objetivos Gerais:**

1. Favorecer o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de reflexão;
2. Contribuir para a formação do espírito crítico;
3. Enriquecer a competência e facilitar a realização;
4. Desenvolver, de acordo com o número anterior, o poder de comunicação quer escrita, quer oral, tendo em vista: a compreensão da mensagem alheia, o uso correto do código linguístico, a propriedade vocabular;
5. Estimular e aperfeiçoar a sensibilidade do texto literário;
6. Auxiliar a formação e o desenvolvimento críticos do gosto estético;
7. Proporcionar o estímulo do sentido da inovação e da criatividade;
8. Contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade.

▪ **Objetivos Específicos:**

É importante favorecer, de acordo com o que se enuncia atrás, a compreensão das estruturas da língua e das regras do seu funcionamento. Para tal importa:

1. Consolidar e aprofundar, dia-a-dia, ocasionalmente, no decurso da análise de textos, rubricas já estudadas;
2. Enriquecer o vocabulário;
3. Conhecer as regras ortográficas e de pontuação;
4. Dar atenção ao aspeto verbal;
5. Distinguir e usar diferentes níveis de língua conforme as circunstâncias;
6. Interpretar a mensagem de outrem;
7. Comunicar oralmente, e por escrito com correção e elegância.

Esta formulação de objetivos pressupõe um entendimento da linguagem verbal como forma privilegiada de compreensão, expressão e transformação do Eu, do Mundo e das suas inter-relações.

A faixa etária, alunos de 12/13 anos até 15/16 anos, deve-se à fase inicial da adolescência, talvez a última oportunidade para o sistema escolar se impor ao aluno proporcionando-lhe um alargamento de horizontes que transferem o centro de interesses do jovem dos universos restritos da família e escola para os do mundo exterior. Quanto aos anos de escolaridade, terceiro ciclo, também parece ser a última oportunidade concedida aos professores de Português e de Espanhol para desenvolverem a capacidade linguística dos alunos na sua dupla vertente de comunicação e expressão.

O código linguístico das tarefas a que os alunos serão submetidos irá restringir-se maioritariamente à escrita, porque segundo a metodologia linguística estabelecida por Chomsky, ainda vigente nos programas adotados, a linguagem escrita é sistematizada e facilmente decomponível; ao contrário, a linguagem oral é ambígua, incompleta e, muitas vezes, incorreta gramaticalmente (Albuquerque, 1992: 6).

Halliday, segundo Albuquerque (1992: 8), resume com extrema perspicácia as pressões exercidas sobre os alunos pelo sistema educacional e o seu reflexo na sala de aula, mas uma outra presença se faz constantemente sentir: o mundo exterior.

E este é especialmente visível na produção escrita já que o aluno, liberto das pressões imediatas da fala, deixará que imagens vindas da memória, ou situações do presente intervenham na composição. (Albuquerque, 1992: 8)

De acordo com Gannon (C.f. Albuquerque, 1992: 8) a “escrita é «um sistema visual» com uma profunda ligação à imagem”.

Assume-se, assim, que a escrita na situação escolar é uma atividade não-espontânea, imposta por adultos. Pode-se mesmo afirmar que durante anos se considerou que o desenvolvimento da capacidade de escrever se reduzia a convencer os alunos a fazerem menos erros ortográficos.

Segundo Wilkinson (de acordo com Albuquerque, 1992: 9) a progressão para a maturidade escrita far-se-ia em quatro planos simultâneos: o cognitivo, o afetivo, o moral e o estilístico, havendo uma vaga tentativa de ligar diferentes características da escrita a diferentes momentos do desenvolvimento humano. Britton (segundo Albuquerque, 1992: 10) também descreve o desenvolvimento da escrita em termos cognitivos associando-o à capacidade pelo adolescente de ir respondendo com temas cada vez mais latos e mais abstratos. Nesta linha de pensamento também Piaget defende que é nesta fase que o sujeito passa gradualmente do pensamento concreto para o pensamento formal. Segundo Sardinha (2005: 19) “é nesta fase que o adolescente desenvolve a capacidade de pensar sobre o que é real”. Erikson (Melo, 2009), por sua vez, defende oito estádios psicossociais, desde o nascimento até à morte, tendo em conta aspetos biológicos, individuais e sociais. Para este autor é nos estádios quatro e cinco que também se desenvolvem competências. Assim tem-se no estádio quatro - Indústria versus Inferioridade (6-12 anos): indústria no sentido de produtividade, de desenvolvimento de competências (intelectuais, sociais, físicas, escolares). A partir de estudos antropológicos, conclui-se que, nesta fase, em várias culturas, se fazem importantes aprendizagens sociais (instrução sistemática). É uma fase de grande atividade que a diferencia da latência descrita por Freud. Esta idade inicia-se com a entrada da criança para a escola, o que lhe vai permitir um grande número de experiências. A escola tem por função ensinar o “padrão de ação da sua sociedade”. O versus negativo é o sentimento de inferioridade e de inadequação que lhe advém de não se sentir segura nas suas capacidades ou de não se sentir reconhecida nem segura no seu papel dentro do grupo social a que pertence. Erikson considerava que cabe aos professores uma grande responsabilidade: favorecer o desenvolvimento da “indústria” nas crianças. Segundo este autor os professores deveriam, “de forma suave, mas firme, obrigar as crianças à aventura de descobrir que se pode aprender a realizar coisas que, cada um sozinho, nunca teria pensado atingir” (C.f. Monteiro; Santos, 1999: 179). O estádio cinco - Identidade versus Difusão/Confusão (12-18/20 anos) é a idade onde, na vertente positiva, o adolescente vai adquirir uma identidade psicossocial, isto é, entende a sua singularidade, o seu papel no mundo. É neste estádio que

os adolescentes exploram, ensaiam vários estatutos e papéis sociais. A sociedade permite ao adolescente este espaço de experimentação. Embora a construção da identidade se realize ao longo do ciclo de vida, constitui uma tarefa específica desta idade. O versus negativo refere os aspetos de confusão de quem ainda não se encontrou a si próprio, não sabe o que quer e tem dificuldade em fazer opções. É na parte final da adolescência que se obtém uma “identidade realizada”. A grande virtude adquirida nesta idade é a fidelidade: fidelidade aos investimentos, compromissos e ideais.

Em conclusão, este tipo de análise torna-se complexa pois não se resume a uma mera aprendizagem de competências, porque o desenvolvimento da escrita está dependente do amadurecimento do jovem, quer a nível cognitivo quer a nível afetivo, e exige novos modos de expressão tal como outras condicionantes, estas relacionadas com os intervenientes no processo da escola como outros alunos, professores, família, entre outros. Nesta perspetiva Barbeiro (1994: 111) defende:

A situação de comunicação escrita é resultado das condições de produção e das condições de receção em que decorre. Na produção, tornam-se relevantes, podendo influenciar o texto produzido, elementos e relações como o escritor, as relações escritor/leitor(es), as relações escritor/leitor(es) e documento, as relações escritor/documento e mundo extralinguístico. O escritor surge na situação de escrita como uma entidade com o seu estatuto social, os papéis que desempenha, as suas atitudes, a sua história e aspirações; as relações escritor/leitor(es) podem decorrer de um contacto noutras situações, mesmo que esse contacto não exista, o escritor constrói uma representação do(s) seu(s) leitor(res); as relações escritor/leitor(es) e documento resultam do facto de o texto constituir o instrumento de realização da intenção do escritor, a linguagem surge como o meio de o escritor obter determinado efeito; as relações escritor/ documento e mundo extralinguístico manifestam-se pela influência sobre a forma linguística do documento de fatores como objetos extralinguísticos referidos, o lugar e o momento em que a situação de escrita se desenrola. (Barbeiro, 1994: 111)

Neste sentido, a prática letiva circunscreve-se principalmente ao desenvolvimento de sessões de grupo (sala de aula) e individuais de reconhecimento de competências. Mas, cremos, apesar de tudo, que o facto de os alunos revelarem lacunas no âmbito da expressão escrita é uma falha ao nível de outras competências porque, como diz Sardinha (2005), o escrevente capaz terá mais probabilidades de desenvolver outras competências quer em leitura, quer inclusivamente na capacidade de se expressar, argumentar, etc.

Assim sendo, tratamos seguidamente a noção de competência por apresentar um carácter transversal no presente relatório.

0.2.Competências em escrita e multicompetências

É pertinente referir neste trabalho a definição de competência, pois é um alicerce na busca de qualidade. A noção de competência é de difícil definição, pois não se encontra

nenhuma definição concreta e definitiva. No entanto, é frequentemente mobilizada a todos os níveis de reflexão sobre o ensino (aprendizagem de línguas).

A noção do termo “competência”, cuja origem é latina, remonta à Idade Média, pois era usado em linguagem jurídica, prendendo-se com a ideia de juízo de valor e de reconhecimento, conceito que chega até ao presente sem grandes alterações (Morgado, 2008: 25).

No senso comum, o termo “competência” compreende-se como a capacidade de realizar alguma coisa, o ser bom naquilo que se faz, através de conhecimentos, habilidades e experiências que o credenciam a exercer determinada função. Semanticamente, ainda hoje, o vocábulo competência é usado como sinónimo de outros, por exemplo, “qualificação”, “aptidão” “conhecimento”, “saber”, “capacidade”, “qualidade”, entre outros. Segundo o conceito chomskyano, é uma idealização das capacidades inatas que um indivíduo tem desde o seu nascimento para a aprendizagem da linguagem, o qual se acerca do conceito de “capacidade”. Esta noção de *compétence linguistique*, introduzida pela gramática generativa de Chomsky, está associada a todo o sujeito falante que possui um conhecimento da língua que lhe permite produzir e interpretar frases gramaticalmente corretas (Albuquerque, 1992: 15).

Segundo Perrenoud, competência é definida como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outros) para solucionar uma série de situações. Localizar-se numa cidade desconhecida, por exemplo, mobiliza as capacidades de ler um mapa, pedir informações; mais os saberes de referência geográficos e de escola.” (Gentile, P. & Bencini, R., 2000: 19-31).

Hymes (1984), segundo Morgado (2008), aponta o conceito de *compétence communicative* como um conjunto de aptidões que permitem comunicar, de forma desbloqueada e eficaz, com qualquer sujeito, independentemente do contexto sociocultural e internacional. Esta noção aponta para abordagens direcionadas para atos ilocutórios e discursivos, no âmbito da didática das línguas.

Verifica-se que, segundo Véronique Castellotti (2002) *in* Morgado (2008: 26), tanto Chomsky como Hymes, apresentam a definição de competência, sendo que o primeiro contém uma visão mental e o segundo uma visão comunicativa.

Segundo Amor (2003: 18) e devido a inúmeras alterações nas modalidades de intervenção pedagógica, principalmente de ampla teorização, alargamento de perspetivas e áreas de investigação, que nas últimas décadas marcaram a evolução dos estudos linguísticos, ganham relevo alguns conceitos no campo da Didática da Língua Materna (DLM) e da Didática da Língua Estrangeira (DLE). Neste sentido, o conceito de competência, a partir de diversos autores como Hymes e Munby (Amor: 2003) passa a ser estabelecido no plano da *performance*, como competência comunicativa. É importante salientar a dicotomia conceptual entre *compétence* e *performance*, conceitos ingleses da gramática generativa. Esta distinção foi introduzida por Chomsky e teve o mesmo efeito que outra célebre

dicotomia proposta por Saussure, língua e fala. A competência traduz não só um conhecimento interiorizado e implantado culturalmente, mas indica a intuição do falante para se poder pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos numa dada língua, pelo que a competência é também gramatical. Chomsky opõe à competência o conceito de *performance*, cujo termo é de difícil tradução, significando literalmente “desempenho”, “realização”, sendo esse conhecimento linguístico aplicado e geralmente traduzido em atos de linguagem ou de fala. Nos seus trabalhos mais recentes, como *Knowledge of Language* (1986), este autor usa expressões como “sistema de conhecimento” (*system of knowlegde*) ou *language* em substituição do conceito de competência.

Tal alteração de perspetiva implicou uma extensão do conceito ao domínio dos fatores extralinguísticos - isto é, dos códigos psicológicos, sociais e culturais - que constituem condição de utilização do sistema linguístico e lhe dão sentido: o que está em causa não é a capacidade de conceber uma infinidade de frases gramaticalmente corretas, mas a possibilidade de utilizar, de modo coerente e adequado, uma infinidade de enunciados num número também infinito de situações. (Amor, 2003: 18)

Bachman (*in* Amor: 2003) apresenta, como síntese das várias componentes da competência linguística e das relações hierárquicas, o seguinte diagrama:

Quadro 1 - Componentes da competência linguística

COMPETÊNCIA DE LINGUAGEM (<i>Language competence</i>)													
COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL						COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA							
COMPETÊNCIA GRAMATICAL				COMPETÊNCIA TEXTUAL		COMPETÊNCIA ELOCUCIONÁRIA				COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA			
Vocabulário	Morfologia	Sintaxe	Fonologia	Coesão	Organização Retórica	Função Ideativa	Função Manipulatória	Função Heurística	Função Imagética	Sensibilidade às diferenças de dialecto ou variedade	Sensibilidade às diferenças de registo	Sensibilidade à autenticidade	Interpretação de referências culturais e linguagem figurada

Realça-se a definição apresentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, que define competências como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (QEQR, 2002: 29) e faz referência a três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A primeira componente estabelece a distinção entre lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. A segunda diz respeito ao conhecimento e às capacidades necessárias para lidar com a dimensão social da língua. A terceira e última componente integra as competências

discursiva, funcional e de conceção. Neste sentido, não se pode falar de “competência” mas de “competências”, sendo que a ideia inicial de que não foi encontrada uma definição concreta e definitiva se comprova.

O Ministério da Educação no que concerne ao Decreto-Lei 6/2001 explicita qual o sentido em que é utilizado o termo competência, o qual é bastante amplo, pressupondo a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzem o aluno à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. Neste contexto, pode dizer-se que competência se pode definir através da integração de várias dimensões, nomeadamente: conhecimento sobre algo (compreender conceitos, tecnologia, padrões de trabalho, metodologias, entre outros.); habilidade para realizar uma tarefa e atitude de quem a realiza, como se pode verificar na figura 1 (EDC 2007.2).



Figura 1 - Competência como a integração de habilidades, atitudes e conhecimento

No que respeita às disciplinas de Português são igualmente transcritas as diversas competências que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico nos diversos domínios.

Segundo o documento “Ensino e Aprendizagem do Português na Transição do Milénio - Projeto Português 2002” (Lobo *et al*, 2001), publicado pela Associação de Professores de Português (APP), o mesmo aponta sete “mandamentos” a enquadrar o percurso pedagógico do professor, sendo que se poderá adaptar a professores de língua estrangeira:

1. Conhecer e dominar a língua;
2. Estimular as competências comunicativas;
3. Praticar metodologias ativas e diversificadas;
4. Regular o processo de ensino e aprendizagem;
5. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s);
6. Envolver-se em dinâmicas de grupo;
7. Promover a mudança.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QEER: 2001) para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, documento elaborado no âmbito do Projecto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, o mesmo define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência, desde A1 a C2, estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa, nomeadamente:

- a) Compreender: Compreensão do oral e Leitura;
- b) Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever.

Com base neste documento, pretende-se fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

Assim, e partindo do esquema apresentado acima refere-se os dois grandes grupos de competências, de acordo com o QEER (2001: 31), equivalendo a um total de sete competências, nomeadamente:

- As competências gerais individuais (4);
- Competência comunicativa em língua (3).

O primeiro grupo inclui competências que não são as específicas da língua mas aquelas a que o falante recorre para realizar as mais diversas atividades, mesmo as linguísticas. Fazem parte deste grupo o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber - aprender).

a) Conhecimento declarativo (saber/ saber - aprender)

Este conhecimento é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (saber empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico). Sendo um conhecimento partilhado no mundo no que se refere à comunicação humana, não se encontra exclusivamente relacionado com a língua e a cultura. O conhecimento que o indivíduo adquiriu é relevante para a aprendizagem das línguas, onde é o indivíduo que constrói os seus conhecimentos de acordo com os seus interesses e por isso é variável de pessoa para pessoa. Um conhecimento novo pode modificar, remodelar e até reestruturar o anterior e não é apenas acrescentado aos anteriores.

b) Competência de realização / execução (saber - fazer)

Esta é a primeira competência por ordem de prioridades, pois muitas vezes ligada às capacidades, depende mais da aptidão de pôr em prática os procedimentos do que os conhecimentos declarativos. Pode-se dizer que nunca se adquire

totalmente esta competência porque as realizações não dependem exclusivamente de quem as programa.

c) Competência existencial (saber ser e saber estar)

Esta competência pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles, por exemplo. Este tipo de competência inclui fatores que são o produto de vários tipos de aculturação e que podem ser modificados, não sendo vista simplesmente como resultado de características de personalidade imutáveis.

d) Competência de aprendizagem (saber - aprender)

Esta competência mobiliza as anteriores e apoia-se em competências de diferentes tipos. Assim, pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”. O outro pode ser uma língua, uma cultura ou outras pessoas. Dependendo dos aprendentes, esta competência pode implicar vários graus e combinações dos aspetos das outras três competências.

No referente ao segundo grupo, competência comunicativa em língua, esta abarca três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.

e) Competência linguística

Esta competência inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente relaciona-se não só com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado e com a sua acessibilidade.

f) Competência(s) sociolinguística(s)

Refere-se às condições socioculturais do uso da língua, sendo sensível às convenções sociais, afetando toda a comunicação linguística entre representantes de várias culturas, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

g) Competência pragmática

Esta competência diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos e cria um argumento ou guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do

discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

Acrescenta-se ainda que, a competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas como a receção, a produção, a interação ou a mediação. Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.

Após diferentes conceitos e reflexão sobre os mesmos, pode-se apresentar o seguinte esquema (figura 2) que pode ser um indicador das etapas a ultrapassar para a aquisição de competências inerentes a um desempenho de qualidade máxima.

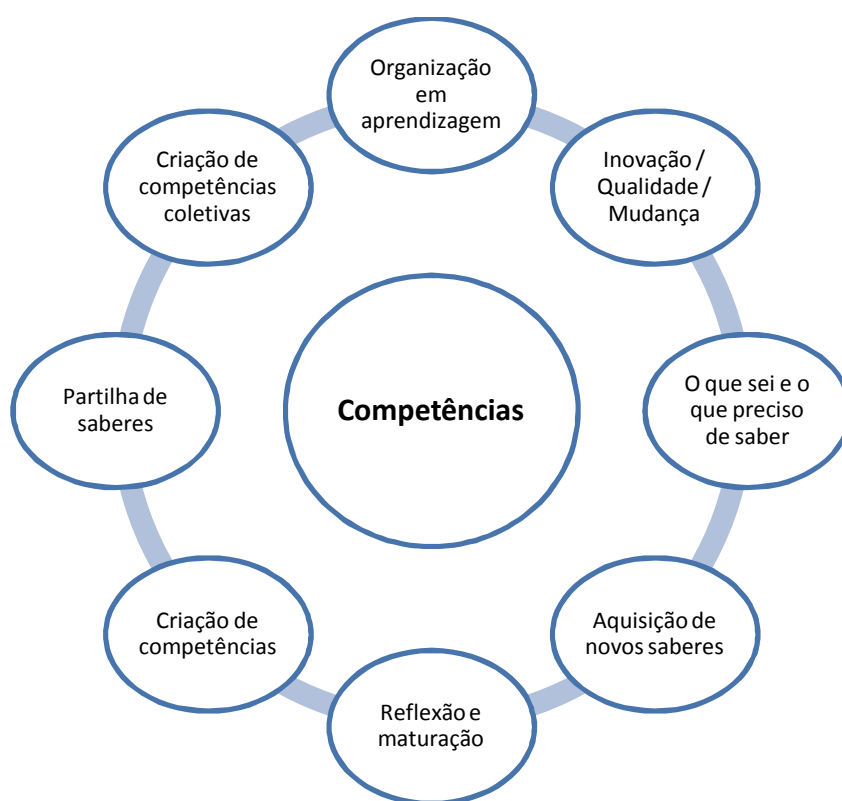


Figura 2 - Esquema - síntese de competências intrínsecas a um desempenho com qualidade.

Neste sentido, torna-se importante estabelecer as fases de formação no início do processo, as quais se podem enumerar da seguinte forma: planejar; executar; verificar e agir.

Definido em termos gerais, a importância da escrita, no contexto de sala de aula, embora não desvalorizando a oralidade, e a relevância do termo competência, falta igualmente referir como está organizado este relatório. Sobre este, pode dizer-se que primeiramente se caracterizará o contexto educativo, local onde se efetuou o estágio pedagógico, a escola, e as turmas envolvidas. Seguir-se-á a atividade letiva, nomeadamente ao nível das disciplinas de Português e de Espanhol, Capítulo II, onde se fará uma reflexão das

aulas lecionadas bem como uma análise crítica dos materiais de trabalho. Devido à existência de diversas atividades extracurriculares, na segunda parte, Capítulo III, abordar-se-á este tema e a sua importância. No capítulo seguinte, Capítulo IV, refletir-se-á sobre o interesse das ações de formação e descrever-se-á as frequentadas.

Por fim, nas conclusões, expor-se-ão as limitações deste relatório e os contributos para o conhecimento originados pelo trabalho através das conclusões propriamente ditas.

CAPITULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.A escola

A Escola Básica onde se realizou a atividade letiva funciona em regime de Agrupamento, sendo que a caracterização deste contexto educativo tem por base o Projeto Educativo da Escola, atualizado em 2011 e em vigor até 2014.

1.1.1.Contexto físico e social

Situado na encosta sul do maciço central da Serra da Estrela, o Agrupamento de Escolas de Tortosendo foi constituído em 2002, por decisão conjunta dos docentes, pais e encarregados de educação e órgãos autárquicos, das localidades de Tortosendo, Dominguiso, Vales do Rio, Peso, Coutada, Cortes do Meio e Bouça. Em 2003 foi, pela Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, atribuído o respetivo código de Agrupamento e homologado em 05/07/2003. Foi assim inicialmente constituído por seis Jardins de Infância (J.I.'s “Os Loureiros”, “Ovo Mágico”, Dominguiso, Vales do Rio, Peso, Coutada), seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (E.B.1's de Montes Hermínios, Largo da Feira, Dominguiso, Vales do Rio, Peso e Coutada), e Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Tortosendo. No ano seguinte são integrados no Agrupamento os Jardins-de-infância de Cortes e Bouça, assim como as Escolas Básicas do 1º ciclo das mesmas localidades, ficando o Agrupamento constituído por dezassete estabelecimentos de ensino. Como escola sede do Agrupamento, foi desde o início considerada a EB 2/3 de Tortosendo.



Figura 3 - Símbolo do Tortosendo

Face à diminuição da população escolar da aldeia de Bouça, em 2006/7, por decisão superior foi suspensa a E.B.1, sendo os alunos deslocados para a E.B.1 da localidade de Cortes do Meio. No ano letivo de 2008/9, por decisão do Conselho Executivo do Agrupamento, após conversações com os Encarregados de Educação e Junta de Freguesia, foi suspenso o Jardim-de-Infância da localidade de Bouça, sendo as crianças deslocadas para o J.I. de Cortes do Meio.

O Tortosendo é a vila mais populosa do concelho da Covilhã, com 5602 habitantes. Encontra-se a uma altitude de 570 metros, a 5 Km da Covilhã, sede do concelho. A terra dos teares e das fiadeiras, nos últimos anos passou por um período conturbado, com o encerramento da quase totalidade das fábricas de lanifícios, sua principal e única atividade económica. Contudo nos últimos anos, mercê da implantação do Parque Industrial onde se encontra já um leque diversificado de atividades comerciais e industriais, o Tortosendo tem superado as dificuldades de emprego da sua população; O Dominguiso, com uma população de 1114 habitantes apresenta como atividades económicas o comércio, indústria de confeções, construção civil e reciclagem de trapos; Vales do Rio com uma população de 674 habitantes, vive da Indústria têxtil e confeção, vestuário, construção civil, madeiras, mármore, panificação e comércio de cereais; Peso, 736 habitantes que se empregam na indústria de confeção, agricultura, plásticos, serração de madeiras, panificação, serralharia civil, construção civil, distribuição de produtos alimentares e pequeno comércio; Coutada com 406 habitantes com as atividades económicas: agricultura, indústria, construção civil e pequeno comércio; Cortes do Meio e Bouça, 892 habitantes que se dedicam à agricultura, pecuária, serralharia, serração, lanifícios, construção civil, pequeno comércio, turismo de habitação e hotelaria.

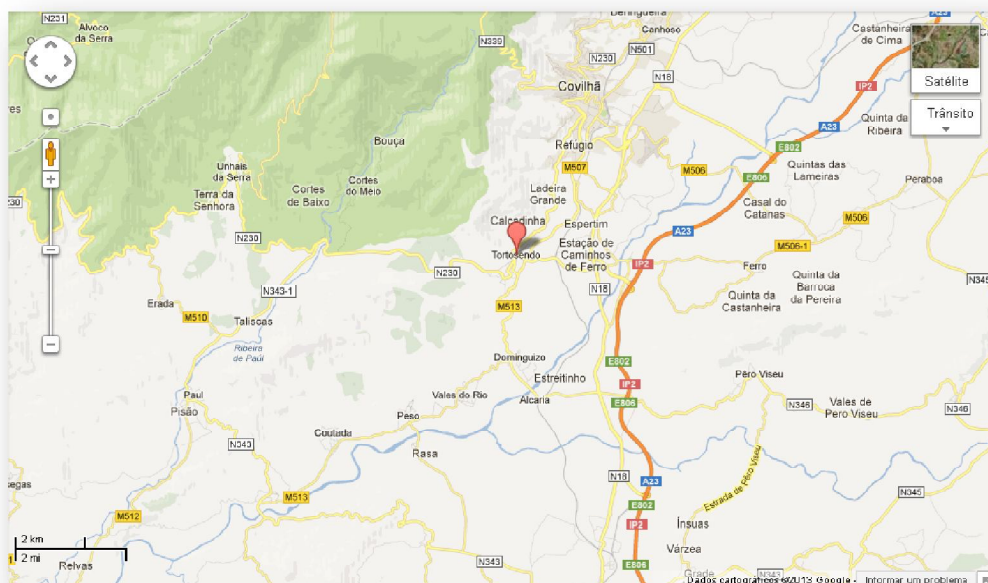


Figura 4 - Mapa do Tortosendo¹

De acordo com o exposto em cima, os grupos sociais têm interesses, expectativas manifestações e comportamentos sociais diferentes, cujo contexto se reflete na escola, onde se encontram crianças que além de dificuldades socioeconómicas são oriundas de famílias desajustadas, com carências afetivas, refletindo-se no seu nível de aprendizagem.

¹ Mapa consultado em <http://maps.google.pt/maps?hl=pt-PT&tab=w>, a 30/05/2013.

Há um grupo significativo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), no âmbito do Decreto-lei (D.L.) n.º 319/91, com categorias de deficiências diversas, possuindo, na sua maioria, dificuldades de aprendizagem, revelando défices cognitivos, problemas emocionais e problemas de comunicação/fala.

No sentido de dar resposta credível aos alunos com maiores dificuldades cognitivas a escola tem diversificado as suas ofertas educativas. Esta é a razão pela qual a escola tem criado algumas turmas de Currículos Alternativos, visando desta forma minorar o insucesso e o abandono escolar e posterior inserção dos alunos na vida ativa.

O contexto onde decorreu a prática letiva é heterogéneo e multifacetado, como se pode comprovar através da caracterização das quatro turmas, uma de sétimo, duas de nono que estavam agrupadas e uma de oitavo ano. Tal evidência permitiu tornar a prática letiva ainda mais enriquecedora pelas realidades distintas.

1.2.As turmas

1.2.1.Caracterização da turma do 7.º A

Nº	Nome	Localidade	Idade	Idade		Profissão		Escolaridade	
				Pai/Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1	Alexandra Serra a)	Dominguiso	13	--/--	Desempregado	Desempregado	3.º ciclo	2.º ciclo	
2	Ana Isabel	Tortosendo	12	--/--	Desempregado	Auxiliar centro saúde	2.º ciclo	2.º ciclo	
3	André Rodrigues	Tortosendo	12	--/--	Desempregado	Auxiliar cuidados de criança	Sec.	Sec.	
4	Andreia Ferreira	Tortosendo	12	--/--	Operador de máquinas	Operador de máquinas	2.º ciclo	1.º ciclo	
5	Bernardo Gaspar	Dominguiso	12	--/--	Comerciante	Desempregado	Sec.	Sec.	
6	Celina Morão a)	Dominguiso	13	--/--	Desempregado	Cozinheira	2.º ciclo	1.º ciclo	
7	Cláudio Raposo	Dominguiso	12	--/--	Operador de contabilidade	Operador de máquinas	3.º ciclo	2.º ciclo	
8	Daniel Gaspar	Tortosendo	13	--/--	Desempregado	Profissão desconhecida	2.º ciclo	2.º ciclo	
9	Érica Padinha	Tortosendo	13	--/--	Desempregado	Desempregada	3.º ciclo	Sec.	
10	Frederico Duarte	Erada	13	--/--	Trab. Artigos têxteis	Enfermeira	3.º ciclo	Lic.	
11	Guilherme D. a)	Pesinho	13	--/--	Técnico jurídico	Costura, bordados	Sec.	3.º ciclo	
12	João Matos a)	Tortosendo	14	--/--	Prof. desconhecida	Costura, bordados	2.º ciclo	2.º ciclo	
14	Nuno Figueira	Tortosendo	14	--/--	Falecido	Desempregada	--	1.º ciclo	
15	Sabrina	Tortosendo	12	--/--	Trab. floresta	Desempregada	1.º ciclo	3.º ciclo	
16	Wellington	Tortosendo	13	--/--	Situação desconhecida	Cozinheira	--	3.º ciclo	

O nível socioeconómico da turma A do sétimo ano situa-se entre o fraco e o médio, sendo que a maioria dos alunos pertence à classe média-baixa, verificando-se tal situação no número de alunos com escalão, oito alunos. A nível sociocultural, são alunos de poucas aspirações profissionais, não revelando grande vontade de investimento na construção da sua identidade de um ponto de vista cultural. Todos revelaram gostar pouco da escola e revelam algumas dificuldades ao nível do conhecimento.

A média de idades situa-se nos treze anos, havendo, porém, há alunos com doze e catorze anos.

1.2.2. Caracterização das turmas do 9.º A/B

Nº	Nome	Localidade	Idade	Idade			Profissão		Escolaridade	
				Pai/Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	André Pinto	Dominguiso	17	49/44	Reformado	Desempregada	4.º ano	12.º ano		
3	Cláudio Nunes	Tortosendo	15	31/34	Operário Especializado	Costureira	12.º ano	9.º ano		
5	Cristiana Ramalho	Peso	15	37/37	Pedreiro	Hoteleira	9.º ano	6.º ano		
10	Helena Silva	Bouça	15	43/40	Cozinheiro	Cozinheira	12.º ano	9.º ano		

Turma: 9.º A

A nível sociocultural, são alunos de aspirações profissionais, revelando alguma vontade de investimento na construção da sua identidade de um ponto de vista cultural. Todos revelaram gostar da escola e vontade de obter uma carreira de sucesso. A turma é composta por 15 alunos, mas só 4 têm a disciplina de espanhol.

A média de idades situa-se nos quinze anos, porém há um aluno com dezassete anos, dos quatro que têm a disciplina de espanhol.

Nº	Nome	Localidade	Idade	Idade		Profissão		Escolaridade	
				Pai/Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
2	Beatriz Ruano	Tortosendo	14	44/44	Empresário	Empresária Churrasqueira	9º ano	9º ano	
3	Cristina Pinto	Tortosendo	14	48/46	Padeiro	Costureira	12º ano	12º ano	
4	Diogo Baltazar	Tortosendo	14	47/47	Economista	Educ de Infância	Lic.	Lic.	
5	Fabiana	Tortosendo	16	43/41	Operário	Desempregada	5º ano	6º ano	
6	Francisco Pina	Cortes do Meio	13	44/41	Gestor	Prof. de Matemática	Lic.	Lic.	
7	Henrique Vaz	Peso	14	55/53	Assistente Operacional	Preseira	12º ano	12º ano	
8	João Barata	Tortosendo	14	41/42	Diretor Comercial	Secretária	Lic.	Lic.	
9	João Trindade	Tortosendo	13	42/39	Treinador de futebol	Empregada de balcão	9º ano	9º ano	
10	José Simões	Peso	14	50/43	Professor	Desempregada	Lic.	12º ano	
11	Laura	Dominguio	15	44/41	Emp. De escritório	Comerciante	12º ano	12º ano	
12	Maria	Dominguio	14	45/46	Polícia	Escriturária	9º ano	12º ano	
13	Mariana Baptista	Tortosendo	14	46/40	Técnico de climatização	Costureira	9º ano	9º ano	
14	Mariana Fernandes	Tortosendo	14	52/47	Professor	Professora	Lic.	Lic.	
15	Pedro Gonçalves	Tortosendo	14	35/32	Operário fabril	Toma conta de duas idosas	9º ano	12º ano	
18	Victor	Tortosendo	15	36	--	Auxiliar de cozinha		6º ano	

Turma: 9.ºB

O nível socioeconómico da turma B do nono ano situa-se entre o bom e o muito bom, sendo que a maioria dos alunos pertence à classe média. A nível sociocultural, são alunos de aspirações profissionais, revelando vontade de investimento na construção da sua identidade de um ponto de vista cultural. Todos revelaram gostar da escola e vontade de obter uma carreira de sucesso.

A média de idades situa-se nos catorze anos, porém há alunos com quinze, treze e dezasseis anos.

1.2.3. Caracterização da turma do 8.ºC

Nº	Nome	Localidade	Idade	Profissão			Escolaridade	
				Pai/Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	Bernardo Mingote	Cortes do Meio	13	?/45	Desempregado	Ass. Operacional temp.	Ens. Sec.	12.º ano
2	Daniela Rodrigues	Peso	13	44/-	Desempregado	Falecida	9.º ano	Falecida
4	Francisco Reis	Tortosendo	14	38/36	Construção civil	Costureira	2.º ciclo	2.º ciclo
5	Guilherme Pires	Barco	13	40/43	Técnico comercial	Enfermeira	Lic.	Lic.
6	Inês Craveiro	Tortosendo	13	46/43	Mediador Imobiliário	Professora	Ensino médio	Ensino superior
7	João Santos	Dominguiso	13	37/40	Operador de máquinas	Op. Têxtil	6.º ano	6.º ano
8	João Vaz	Tortosendo	13	45/44	Gestor	Advogada	Ensino médio	Ensino superior
9	João Paulo G.	Dominguiso	13	41/44	Técnico de manutenção	Enfermeira	Ensino sec.	Ensino superior
10	João Simão	Peso	16	?/39	?	Costureira	9.º ano	9.º ano
11	Luís Ferreira	Peso	13	50/39	Operário têxtil	Costureira	6.º ano	9.º ano
12	Maria Machado	Tortosendo	13	55/49	?	Educadora de Infância	12.º ano	Ensino médio
13	Maria Rodrigues	Dominguiso	13	50/44	Manobrador de máquinas de terraplanagem	Costureira	9.º ano	9.º ano
14	Matilde	Peso	13	40/42	Empresário	Professora	Lic.	Lic.
15	Nuno Ferreira	Peso	13	47/47	Jardineiro	Costureira	12.º ano	9.º ano
17	Rita Abrantes	Tortosendo	13	49/47	Oficial de justiça	Funcionária forense	12.º	12.º ano
18	Rodrigo Moreira	Tortosendo	13	40/42	Empregado de escritório	Assistente operacional	12.º	12.º ano
19	Tiago Duarte	Tortosendo	14	?/30	Eletricista	Empregada de limpeza	2.º ciclo	2.º ciclo
21	Gonçalo Rocha	Peso	14	46/39	Construção civil	Costureira	2.º ciclo	2.º ciclo

O nível socioeconómico da turma C do oitavo ano situa-se no bom, visto que a maioria dos alunos pertence à classe média, sendo que apenas cinco alunos usufruem de escalão. A nível sociocultural, são alunos de ambições profissionais, revelando determinação na

estruturação da sua identidade de um ponto de vista cultural. Todos revelaram gostar da escola.

A média de idades situa-se nos treze anos, porém há alunos com catorze e apenas um com dezasseis anos.

CAPITULO II - ATIVIDADE LETIVA

A atividade letiva refere-se ao período do ano no qual são desenvolvidas as atividades escolares efetivas, distribuída por três períodos entre setembro e junho, com férias escolares entre eles, coincidindo as primeiras com a época do Natal e Ano Novo e as últimas com a época da Páscoa².

Neste sentido, no âmbito da atividade docente existem dois momentos relevantes, nomeadamente planificar e avaliar. Quanto à planificação a mesma deve possibilitar um trabalho consciente, uma distribuição eficaz do tempo, do espaço e das tarefas e uma coordenação interdisciplinar. Por isso, o docente deve organizar o trabalho em função do papel formativo; refletir sobre os conteúdos e métodos de trabalho e materiais adequados à aprendizagem; adaptar o programa de acordo com a necessidade e interesse dos alunos e distribuir o tempo letivo de acordo com as metas de aprendizagem a atingir. Deste modo, cabe ao aluno saber o que está a fazer, porquê e para quê; adquirir hábitos de organização e participar ativamente na realização do trabalho, refletindo, discutindo e propondo soluções do trabalho programado.

Mas, tal trabalho só será possível devido ao acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação, devendo saber o que os seus filhos aprendem, porquê e para quê; acompanhar o trabalho dos filhos; participar nas atividades que a escola organiza e contribuir para a relação família escola.

No que se refere à avaliação, esta permite observar o desenvolvimento individual e coletivo do(s) aluno(s), sensivelmente ao nível da aprendizagem, da necessidade de intervenção e das estratégias educativas a desenvolver para que o aluno possa ter consciência do seu próprio progresso e autoavaliar-se comparando o que realiza e o que estava programado, possibilitando aos pais conhecer o progresso educativo do seu filho, ao nível do aproveitamento e do comportamento (Cardoso, sd).

Coloca-se uma questão pertinente, porquê planificar?, de acordo com Serafini (1986) como citado em Sardinha (2005: 51).

A planificação fornece pistas, estimulando a monitorização e incitando a verificação, permitindo ainda organizar a informação, sendo que tem uma ligação estreita com a aprendizagem da escrita. A mesma autora (Serafini) responde: “Para poupar tempo e para distribuir o tempo”. Contudo, planificar serve para podermos prevenir, intervir, concluir ou dinamizar, sendo que serve essencialmente para não se esquecermos nada de essencial, não nos repetirmos e sobretudo nos organizarmos (Sardinha, 2005:51). Mas, para planificar é necessário ter um plano. Deste modo, convém clarificar a definição de plano, sendo que para uns é uma sequência de atividades com vista à execução das mesmas, para outros é um

² Informação consultada em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ano_letivo, a 05/03/2013.

projeto que se deve realizar para alcançar metas válidas. Sardinha (2005) apresenta-nos uma definição de plano sintetizando as várias definições dadas por vários autores.

O plano é uma conceção geral do que pretendemos realizar, sintetizando uma situação concreta a partir da qual se fixam os objetivos, se estabelecem relações, se determinam os meios e os recursos disponíveis, se consideram os prazos e se estudam as possibilidades reais para alcançar metas e objetivos concretos (Sardinha, 2005: 52).

Quanto à planificação, também têm sido dadas várias definições, sendo que alguns autores defendem que é o antecipar o futuro de algo, tendo em conta o objetivo que queremos atingir. Assim, planificar implica uma tomada de decisões, é uma previsão e o plano é o produto do processo de planificação.

Neste sentido, antes de planificarmos algo primeiramente temos de prever, ou seja, antecipar resultados de determinada tarefa e, no final, verificar e monitorizar, que serve para averiguar os resultados da execução da tarefa. Assim, planificar serve para colocar à prova a finalidade da tarefa.

Segundo Ashman e Conway (1993) como citado em Sardinha (2005:53), a planificação possibilita a intencionalidade e a direccionalidade do comportamento, o controle do meio e de si próprio, e a descontextualização, possibilidade de representar mentalmente os acontecimentos e assim transcender o contexto imediato das ações.

A planificação desenvolve também a linguagem, a compreensão objetiva do tempo, sequencial e cronológica e a possibilidade de antecipação, aumentando a autoconfiança e a motivação intrínseca. Neste sentido, a planificação permite integrar estímulos do meio, transformando informação visual em pensamento, por exemplo, permitindo organizar informação.

Para Amor (2003: 112) a planificação é a mobilização de conhecimentos visando não só a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação. Esta autora subdivide a planificação em macroplanificação (conceção de um esquema organizativo) e microplanificação (conducente ao discurso na sua forma final, isto é, a produção de texto).

Tendo por base Flower e Hayes (1981) e Humes (1983) como citados em Sardinha (2005: 56), o processo de planificar é composto por três fases distintas:

- 1) “Geração de ideias”;
- 2) “Organização das ideias”;
- 3) Definição de objetivos.

Em suma, planificação é a construção, tendo em conta o número infindável de percursos que as diferentes combinações podem oferecer (Amor, 2003:44). De seguida colocar-se-ão as planificações elaboradas ao longo do estágio pedagógico no âmbito das disciplinas de Português e Espanhol.

2.1. Português

Ao longo do ano letivo foram elaboradas planificações para seis aulas, para o sétimo ano de escolaridade, visando essencialmente, de acordo, com o programa em vigor, o conteúdo programático da unidade 2 que corresponde a Narrativas Prodigiosas. Escolheu-se lecionar a obra *Bichos* de Miguel Torga e dentro desta apenas três contos considerados fundamentais para a perceção geral da obra em si, os quais são: “Nero”, “Jesus” e “Vicente”. Abordou-se as temáticas ou linhas orientadoras torguianas e a relação das mesmas com os contos estudados. No funcionamento da língua ou gramática recordou-se a relação entre palavras bem como a classe de palavras e abordou-se algumas subclasses. Pretendeu-se distinguir discurso direto de indireto e analisar sintaticamente algumas frases, dando especial importância, nesta abordagem, ao sujeito (tipos), predicado, vocativo, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo e modificador do grupo verbal.

Nas planificações teve-se sempre em atenção as metas de aprendizagem vigentes de acordo com o sétimo ano de escolaridade. Neste sentido, destacam-se os seguintes domínios:

- A. Compreender discursos orais e cooperar em situação de interação;
- B. Expressar oralmente ideias e conhecimentos;
- C. Compreender e interpretar textos;
- D. Elaborar e divulgar textos;
- E. Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos.

O ponto seguinte retrata a planificação de duas aulas, uma vez que as mesmas se encontram agrupadas num bloco de noventa minutos. As restantes planificações encontram-se em anexo (Anexo I), sendo também de extrema importância, pois o facto de no presente relatório estar esta planificação e não outra deve-se a uma escolha aleatória.

2.1.1. Planificações



Agrupamento de Escolas de Tortosendo
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Núcleo de Estágio da UBI
Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol



Língua Portuguesa
7.º ano

Unidade didática 2: Narrativas prodigiosas
Nero in BICHOS – Miguel Torga

Planificação de aula (1 e 2) - 2012/2013

Professora estagiária: Ângela Luísa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Ano letivo: 2012/2013

Professora estagiária: Ângela Luísa

Língua Portuguesa: 7.º ano

Tempo: 90 minutos

Unidade didática 2 – Narrativas prodigiosas

Sumário: Visionamento de um excerto do filme “Marley & Eu” de John Grogan. As categorias da narrativa – revisão. Início do estudo do conto “Nero” in BICHOS, de Miguel Torga.

Descrição da aula	Destrezas que se tendem em aula
<p>* Os alunos entrarão na sala, como habitualmente, e se sentarão nos seus lugares, haverá saudações e começará a aula.</p> <p>* Assim que todos estejam sentados e tenham os seus cadernos abertos, escreverei a lição e o sumário no quadro.</p> <p>* Haverá um pequeno diálogo com os alunos para a explicação do visionamento de um excerto do filme “Marley & Eu” – A vida e o amor do pior cão do mundo de John Grogan.</p> <p>* A professora explica aos alunos que irão ver apenas alguns excertos do filme para fazerem intertextualidade com o texto que irão estudar. Desta forma, salienta uma forte ligação na parte respeitante ao conteúdo do filme relativamente ao cachorro amado por ambas as partes e ao mesmo tempo as terríveis peripécias feitas pelo cachorrinho adorável que depressa se transforma num enorme cão. Sendo que, o mesmo se passa no conto mas, à medida que o cão cresce também passa a existir um distanciamento por parte das personagens, ao contrário do que acontece no filme.</p> <p>* Visionamento de um excerto do filme.</p> <p>* Síntese do filme:</p> <p>História enternecedora de uma família e do seu cão malcomportado que ensina o que realmente importa na vida. As personagens principais chamam-se John e Jenny, são jovens, apaixonados e estão a começar a sua vida juntos, sem grandes preocupações, até ao momento em que levam para casa Marley, "um bola de pelo amarelo em forma de cachorro", que, rapidamente, se transformou num labrador enorme e encorpado de 43 quilos. Era um cão como não havia outro nas redondezas, pois arrombava portas, esgadanhava paredes, babava-se todo para cima das visitas, entre outras coisas. Andou na “escola de boas maneiras”, de onde, aliás, foi expulso,</p>	<p>Interação oral</p> <p>Compreensão audiovisual</p> <p>Interação oral</p>

<p>sendo que de nada lhe valeram os tranquilizantes receitados pelo veterinário.</p> <p>Pode dizer-se que Marley apesar do seu feitio tinha um coração puro e a sua lealdade era incondicional, conquistando a família Grogan, que compreendeu que o amor se manifesta de várias maneiras e feitios.</p> <p>*A professora faz várias questões aos alunos para perceber se os mesmos leram o conto que irá ser estudado, fazendo interligação com o filme:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☒ Identifica o tema/assunto do filme “Marley & Eu” e do conto a estudar “Nero”. ☒ Reconhece a importância do quintal tanto no filme como no conto. ☒ Relaciona o comportamento das personagens do filme com as do conto. <p>* Por falarmos em personagens e antes de iniciarmos o estudo do conto vamos rever as categorias da narrativa para poder aplicá-las corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Revisão das categorias da narrativa em PowerPoint (manual, página 108). * Preenchimento de uma ficha para poder assimilar as categorias da narrativa. * Início do estudo do conto: <p>⇒ Reconhece o autor do conto – Miguel Torga (breve referência ao autor em PowerPoint).</p> <p>A professora explica aos alunos o significado do termo Modernismo, visto que Miguel Torga a partir de 1927 associa-se a alguns camaradas como José Régio, que através da revista Presença aderiram à Revolução Modernista. Chama-se Modernismo (início século XX até 1970) ao conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes e o design da primeira metade do século XX. O movimento moderno baseou-se na ideia de que as formas “tradicionais” das artes plásticas, literatura, design, organização social e da vida quotidiana se tornaram ultrapassadas, e que era fundamental deixá-las de lado e criar lugar numa nova cultura, para se chegar ao “progresso”.</p> <p>Em essência, o movimento moderno argumentava que as novas realidades do século XX eram permanentes e eminentes, e que as pessoas se deveriam adaptar a visões do mundo a fim de aceitar que o que era novo, era também bom e belo, ou seja, passou a existir crítica política, social e clerical.</p> <p>Nas páginas da revista Orpheu, esta geração publicou uma poesia complexa, de difícil acesso, que causou um grande escândalo naquela época. Mas a revista Orpheu teve uma curta duração publicando-se apenas mais um número e, não tornaram a haver novas edições da mesma. São características de estilo deste movimento: o rompimento com o passado, o carácter anárquico, o sentido demolidor e irreverente, o nacionalismo com múltiplas facetas - o nacionalismo crítico, que retoma o nacionalismo numa postura crítica, irónica e questiona a situação social e cultural do país, e o nacionalismo ufanista (conservador), ligado principalmente às</p>	<p>Interação oral</p> <p>Compreensão oral e escrita</p> <p>Expressão escrita</p> <p>Expressão oral</p> <p>Interação oral</p>
--	--

<p>posturas da extrema-direita.</p> <p>Este período apresentava-se dividido em três partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orfismo (escritores responsáveis pela revista Orpheu, e por trazer Portugal de volta às discussões culturais na Europa); ✓ Presencismo (integrada por aqueles que ficaram de fora do orfismo, que fundaram a revista Presença e que buscavam, sem romper com as ideias da geração anterior, aprofundar em Portugal a discussão sobre teoria da literatura e sobre novas formas de expressão que continuavam surgindo pelo mundo); ✓ Neorrealismo (movimento que combateu o fascismo, e que defendeu uma literatura como crítica/denúncia social, combativa, reformadora, a serviço da sociedade, daí advindo a nomenclatura “neorrealismo”, um novo realismo para “alertar” as pessoas e tirá-las da passividade). <p>* Exploração do livro “BICHOS”. Formulação de questões na tentativa de perceber que género textual se estudará e organização do livro em si. Informação dos contos a estudar: Nero, Jesus e Vicente.</p> <p>* Observação o título do conto “Nero” e identificação da classe gramatical.</p> <p>A professora explica que existem diferentes classes gramaticais e, dentro destas, subclasses.</p> <p>* Início da leitura do conto e elaboração de um campo semântico da palavra: CALMO.</p> <p>Exemplo:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD CALMO((CALMO)) --- Pacífico[Pacífico] CALMO --- Sereno[Sereno] CALMO --- Sossegado[Sossegado] CALMO --- Tranquilo[Tranquilo] </pre> </div> <p>Escolheu-se esta palavra e não outra, pois é o sentido oposto da mente do protagonista e a que, na opinião da professora, dará mais azo à imaginação dos alunos.</p> <p>* Marcação de trabalho de casa: levantamento de diferentes classes de palavras: nome, adjetivo, verbo, quantificador, conjunção e sua classificação (primeiro parágrafo do texto).</p>	<p>Interação oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão escrita</p>
--	--



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Plano de aula

Língua Portuguesa

Unidade 2: Narrativas prodigiosas

Tempo: 90 minutos

Ano: 7º

Ano letivo: 2012/2013

A professora estagiária: *Ângela Luísa*

Objetivos	Conteúdos				Atividades / Metodologias	Materiais	Avaliação
	Léxicos	Culturais	Funcionais	Gramaticais			
<p>Motiva os alunos para o tema do conto a estudar “Nero”;</p> <p>Recorda as categorias da narrativa: narrador; narratário; ação; personagens; espaço; tempo;</p> <p>Assimila as categorias da narrativa;</p> <p>Reconhece o autor do conto;</p> <p>Identifica o título do conto.</p>	<p>✓ Estrutura do conto literário.</p> <p>✓ As categorias da narrativa.</p> <p>✓ Articulação das sequências narrativas.</p> <p>✓ Modos de expressão literária.</p> <p>✓ Tema/assunto do conto.</p> <p>✓ Recursos expressivos.</p>	<p>Diferenças nos costumes e tradições: raça; modos de viver/usos e costumes; património cultural e artístico; religião; língua.</p>	<p>Ler e apreender mentalmente o significado de um texto (literário e não literário).</p> <p>Conhecer chaves linguísticas e textuais que permitam desfazer ambiguidades e deduzir sentidos implícitos.</p> <p>Refletir sobre o conteúdo e a intencionalidade do texto literário e não literário.</p> <p>Utilizar naturalmente as</p>	<p>Classe de palavras: nome; adjetivo; verbo; quantificador; conjunção.</p> <p>Relações entre palavras: sinonímia; antonímia; polissemia.</p>	<p>*Após breve saudação, a professora escreve o sumário no quadro.</p> <p>*Introdução ao tema “Narrativas prodigiosas” (unidade 2).</p> <p>* Diálogo com os alunos para a explicação do visionamento de um excerto do filme “Marley & Eu” – A vida e o amor do pior cão do mundo de John Grogan.</p> <p>*Relacionamento do assunto do filme com o conto “Nero”.</p> <p>*Formulação de questões na tentativa de perceber se os alunos leram o texto que vai ser estudado, “Nero”.</p> <p>*Revisão das categorias da narrativa: narrador,</p>	<p>♦Caderno do aluno</p> <p>♦Ficha de trabalho.</p> <p>♦Manual: (Para)Textos – Porto Editora.</p> <p>♦Caderno de atividades: (Para)Textos – Porto Editora.</p> <p>♦Bichos, Miguel Torga.</p> <p>♦Projektor</p> <p>♦Computador</p> <p>♦Radio</p> <p>♦CD Áudio</p> <p>♦Quadro</p>	<p>♦Pontualidade</p> <p>♦Assiduidade</p> <p>♦Comportamento</p> <p>♦Participação nas atividades desenvolvidas na aula:</p> <p>-Espontânea;</p> <p>-Solicitada;</p> <p>-Ordenada;</p> <p>-Pertinente.</p> <p>♦Interesse</p> <p>♦Autonomia</p>

			<p>técnicas de construção de texto.</p> <p>Conhecer os géneros textuais, tendo em vista estabelecer uma comunicação correta.</p> <p>Organizar textos recorrendo às técnicas fundamentais de aperfeiçoamento do processo de escrita.</p> <p>Refletir linguisticamente e aplicar o conhecimento sistematizado relativo ao funcionamento da língua.</p>		<p>narratório, ação, personagens, espaço, tempo, em PowerPoint.</p> <p>*Preenchimento de uma ficha com as categorias da narrativa.</p> <p>*Reconhecimento do autor do conto: Miguel Torga.</p> <p>*Identificação do título do conto: “Nero”.</p> <p>*Início da leitura e análise do conto.</p> <p>*Marcação de trabalho de casa (levantamento de diferentes classes de palavras: nome, adjetivo, verbo, quantificador, conjunção).</p>	♦Giz	
--	--	--	--	--	--	------	--

Materiais para a Planificação

I - Apresentação em PowerPoint



Narrador

É a entidade responsável pelo discurso narrativo, através do qual uma "história" é contada. O narrador nunca se identifica com o autor: este é um ser real, enquanto aquele é um ser de ficção, uma "personagem de papel" que só existe na narrativa. Pode ser exterior à "história" que narra ou identificar-se com uma das personagens (**presença**) e só pode contar aquilo de que teve conhecimento (**ciência**).

Presença

NARRADOR PARTICIPANTE	
Como personagem	O narrador identifica-se com a personagem principal. A narração é feita na 1ª pessoa.
Como observador	O narrador identifica-se com uma personagem secundária. A narração é feita na 1ª pessoa.
NARRADOR NÃO PARTICIPANTE	
	O narrador é totalmente alheio aos acontecimentos que narra. A narração é feita na 3ª pessoa.

Posição

Narrador Objetivo	
	Não toma posição face aos acontecimentos → <u>imparcial</u>
Narrador Subjetivo	
	Narra acontecimentos declarando ou sugerindo a sua posição de adesão ou de recusa → <u>parcial</u>

Narratário

- ✶ O narratário pode ser explicitamente identificado pelo narrador, ou, o que é mais frequente, ter apenas uma existência implícita.
- ✶ Um narratário existe quando a existência é exigida pela própria existência do narrador, já que quem narra narra para alguém.
- ✶ O narratário nunca se confunde com o leitor/ouvinte.

Exemplos: Caros leitores;
Benévolo e paciente leitor (...).

Ação

Por ação, entendemos o conjunto de acontecimentos que se desenrolam em determinados espaços e ao longo de um período de tempo mais ou menos extenso.

Ação principal - É constituída pelo conjunto das sequências narrativas que assumem maior relevo.

Ação secundária - É constituída por sequências narrativas consideradas marginais, relativamente à ação principal, embora geralmente se articulem com ela. Permitem caracterizar melhor os contextos sociais, culturais, ideológicos em que a ação se insere.



Sendo a ação um conjunto de sequências narrativas, existem várias possibilidades de articulação dessas sequências.

Encadeamento - As sequências sucedem-se segundo a ordem cronológica dos acontecimentos:



Encaixe - Uma ação é introduzida no meio de outra, cuja narração é interrompida, para ser retomada mais tarde:



Alternância - Duas ou mais ações vão sendo narradas alternadamente:



Personagens

As personagens suportam a ação, visto que é através delas que a ação se concretiza. Elas vão adquirindo "forma" à medida que a narração evolui, num processo designado por caracterização.

Caracterização direta - Os traços físicos e/ou psicológicos da personagem são fornecidos explicitamente, quer pela própria personagem (autocaracterização), quer pelo narrador ou por outras personagens (heterocaracterização).

Caracterização indireta - Os traços característicos da personagem são deduzidos a partir das suas atitudes e comportamentos. É observando as personagens em ação que o leitor constrói o seu retrato físico e psicológico.



Relevo

Personagem principal ou protagonista	Assume um papel central no desenrolar da ação e por isso ocupa maior espaço textual.
Personagem secundária	Participa na ação, sem no entanto desempenhar um papel decisivo.
Figurante	Não tem qualquer participação no desenrolar da ação, cabendo-lhe apenas ajudar a compor um ambiente ou espaço social.

Composição

Personagem redonda ou modelada	É dinâmica; possui densidade psicológica, vida interior, e por isso surpreende o leitor pelo seu comportamento.
Personagem plana ou desenhada	É estática; caracteriza-se por possuir um conjunto limitado de traços que se mantêm inalterados ao longo da narração. Frequentemente assume a forma de personagem-tipo, na medida em que representa determinado grupo social ou profissional.
Personagem coletiva	Representa um conjunto de indivíduos, que age como se fosse movido por uma vontade única.

Espaço

Espaço físico	É o espaço real, exterior ou interior, onde as personagens se movem.
Espaço social	Designa o ambiente social em que as personagens se integram. A caracterização deste espaço é feita principalmente pelo recurso aos figurantes.
Espaço psicológico	É o espaço interior da personagem, o conjunto das suas vivências, emoções e pensamentos.

Tempo

Tempo da história ou cronológico	Aquele ao longo do qual decorrem os acontecimentos narrados.
Tempo do discurso	Resulta do modo como o narrador encara o tempo da história. O narrador pode respeitar a ordem cronológica ou alterar essa ordem, recuando no tempo (analepse) ou antecipando acontecimentos futuros (prolepse). Pode ainda narrar ao ritmo dos acontecimentos, recorrendo ao diálogo (isocronia), fazer uma narração abreviada (resumo ou sumário), ou até omitir alguns acontecimentos (elipse).
Tempo psicológico	É de natureza subjetiva; designa o modo como a personagem sente o fluir do tempo.

Fim




II - As categorias da narrativa (manual)

Ficha Informativa

15

Categorias da narrativa

No texto narrativo um **narrador** conta uma história em que participam **personagens** que se envolvem numa **ação**, situada num determinado **tempo** e num determinado **espaço**.

AÇÃO – é o conjunto de peripécias ou acontecimentos que constituem uma narrativa e que podem, ou não, levar a um desenlace.

A ação pode ser dividida em vários momentos:

- situação inicial (introdução);
- peripécias (desenvolvimento);
- desenlace (conclusão).

É possível classificar a ação, tendo em conta:

a) o relevo

- **ação principal:** ação constituída pelos acontecimentos mais relevantes;
- **ação secundária:** ação constituída pelos acontecimentos de menor importância.

b) a delimitação

- **ação aberta:** quando a narrativa não tem um desfecho e o autor deixa à imaginação do leitor a continuação da história e o destino das personagens;
- **ação fechada:** quando a intriga tem um desenlace.

c) a organização das sequências narrativas

- **encadeamento:** quando as sequências surgem ordenadas cronologicamente, ou seja, quando o final de uma história coincide com o começo de outra;
- **alternância:** quando as histórias surgem intercaladas na narração, ou seja, uma delas é interrompida para dar lugar à outra e assim sucessivamente;
- **encaixe:** quando uma ou mais ações secundárias surgem dentro da ação principal.

ESPAÇO – lugar ou lugares onde decorre a ação. Podemos considerar:

- a) espaço físico:** o lugar onde a ação se realiza;
- b) espaço social:** meio social em que se movem as personagens;
- c) espaço psicológico:** espaço, atmosfera que evidencia e revela as reflexões de uma personagem e por onde divaga o seu pensamento.

TEMPO – momento em que decorre a ação. O tempo pode ter a seguinte classificação:

- a) tempo histórico:** referente histórico que serve de enquadramento à ação;
- b) tempo cronológico:** sucessão cronológica de acontecimentos que podem ser datados de forma mais ou menos precisa.

▲ **Analepse/prolepse** – recuo ou avanço no tempo da história, relativamente ao momento da narração ou tempo do discurso.

Categorias da narrativa

NARRADOR – entidade fictícia que narra os acontecimentos. O narrador pode ser classificado quanto à sua presença na ação e quanto à sua posição em relação aos factos que narra:

a) quanto à presença na ação

- **narrador presente ou participante:** está presente na ação como personagem; no discurso usa pronomes, determinantes e formas verbais da 1.ª pessoa gramatical (*eu, nós, meu, nosso*);
- **narrador ausente ou não participante:** não desempenha qualquer papel na ação, narrando os acontecimentos sem neles intervir; no discurso usa pronomes, determinantes e formas verbais da 3.ª pessoa gramatical (*ele, seus, eles*).

b) quanto à posição

- **narrador objetivo:** narrador que apresenta e enuncia os factos de forma imparcial;
- **narrador subjetivo:** narrador que, para além de enunciar os factos, os comenta.

PERSONAGENS – agentes ou intervenientes na ação; podem ser classificadas quanto ao seu relevo na ação e quanto ao modo como são caracterizadas:

a) quanto ao relevo

- **personagem principal ou protagonista:** personagem em torno da qual gira a ação;
- **personagem secundária:** personagem com quem se relaciona o protagonista ao longo da ação; pode ser **adjuvante**, se atuar como agente favorável, ou **oponente**, se dificultar o caminho e os objetivos do protagonista;
- **figurante:** personagem normalmente irrelevante para o desenrolar da história, mas importante como elemento caracterizador do espaço social.

b) processos/modos de caracterização

- **caracterização direta:** processo através do qual as características são fornecidas pelo narrador ou pela fala das personagens; o narrador e/ou as personagens apresentam o aspeto físico (retrato físico) e personalidade (retrato psicológico) da personagem;
- **caracterização indireta:** processo através do qual as características são deduzidas pelo leitor a partir das atitudes, comportamentos, gestos e falas da personagem.

MODOS DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO

- **Narração:** relato de ações e de acontecimentos reais ou imaginários que representa um momento de avanço na ação;
- **Descrição:** momento da narrativa destinado à apresentação, com algum pormenor, das personagens, dos objetos, dos ambientes. Integra-se na narração e, normalmente, representa um momento de pausa na ação;
- **Diálogo:** conversa entre as personagens que contribuem para o dinamismo da narrativa;
- **Monólogo:** reprodução da linha de pensamento de uma personagem, eventualmente da sua fala consigo própria.

Consulta a **FICHA INFORMATIVA N.º 17**, p. 120. |||

III - Ficha: As categorias da narrativa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Língua Portuguesa – 7º ano

Ano letivo 2012/2013

Professora estagiária: Ângela Luísa



O conto literário – As categorias da narrativa

Nome: _____ Nr. _____ Turma _____ Data: _____

1. O Narrador é um ser de ficção. Classifica-o através das definições apresentadas quanto à presença:

NARRADOR PARTICIPANTE	
	O narrador identifica-se com a personagem principal. A narração é feita na 1ª pessoa
	O narrador identifica-se com uma personagem secundária. A narração é feita na 1ª pessoa.
NARRADOR	
	O narrador é totalmente alheio aos acontecimentos que narra. A narração é feita na 3ª pessoa.

2. Faz a correspondência entre colunas.

O conjunto de acontecimentos que se desenrolam em determinados espaços, e ao longo de um período de tempo, mais ou menos extenso, designa-se de ação.

A ação pode ser:

Principal	Quando é constituída por sequências narrativas consideradas marginais, relativamente à ação principal, embora geralmente se articulem com ela. Permitem caraterizar melhor os contextos sociais, culturais, ideológicos em que a ação se insere.
Secundária	Quando é constituída pelo conjunto das sequências narrativas que assumem maior relevo.

2.1. A ação é um conjunto de sequências narrativas, logo existem várias possibilidades de articulação dessas sequências. Faz a correspondência entre as colunas:

Encadeamento	As sequências sucedem-se segundo a ordem cronológica dos acontecimentos.
Alternância	Uma ação é introduzida no meio de outra, cuja narração é interrompida, para ser retomada mais tarde.
Encaixe	Duas ou mais ações vão sendo narradas alternadamente.

3. As personagens suportam a ação, visto que é através delas que a ação se concretiza. Elas vão adquirindo "forma" à medida que a narração evolui, num processo designado por caracterização. Assim temos:

Caracterização direta	Os traços característicos da personagem são deduzidos a partir das suas atitudes e comportamentos. É observando as personagens em ação que o leitor constrói o seu retrato físico e psicológico.
Caracterização indireta	Os traços físicos e/ou psicológicos da personagem são fornecidos explicitamente, quer pela própria personagem (autocaraterização), quer pelo narrador ou por outras personagens (heterocaraterização).

3.1. Quanto ao relevo as personagens podem ser:

Faz a correspondência entre colunas.

Personagem principal ou protagonista	Participa na ação, sem no entanto desempenhar um papel decisivo.
Personagem secundária	Não tem qualquer participação no desenrolar da ação, cabendo-lhe apenas ajudar a compor um ambiente ou espaço social.
Figurante	Assume um papel central no desenrolar da ação e por isso ocupa maior espaço textual.

4. Espaço. Faz a correspondência entre as colunas.

Espaço social	É o espaço real, exterior ou interior, onde as personagens se movem.
Espaço psicológico	Designa o ambiente social em que as personagens se integram. A caracterização deste espaço é feita principalmente pelo recurso aos figurantes.
Espaço físico	É o espaço interior da personagem, o conjunto das suas vivências, emoções e pensamentos.

5. Tempo. Faz a correspondência entre as colunas.

Tempo psicológico	Aquele ao longo do qual decorrem os acontecimentos narrados.
Tempo da história ou cronológico	Resulta do modo como o narrador encara o tempo da história. O narrador pode respeitar a ordem cronológica ou alterar essa ordem, recuando no tempo (analepse) ou antecipando acontecimentos futuros (prolepse). Pode ainda narrar ao ritmo dos acontecimentos, recorrendo ao diálogo (isocronia), fazer uma narração abreviada (resumo ou sumário), ou até omitir alguns acontecimentos (elipse)
Tempo do discurso	É de natureza subjetiva; designa o modo como a personagem sente o fluir do tempo.

Bom Trabalho!



Ficha elaborada pela professora estagiária.



O conto literário – As categorias da narrativa - Solução

Nome: _____ Nr. _____ Turma _____ Data: _____

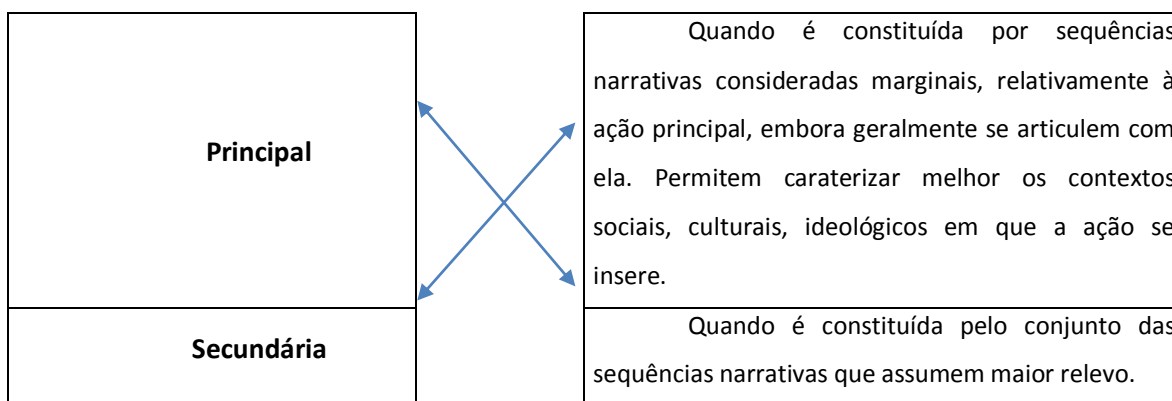
1. O Narrador é um ser de ficção. Classifica-o através das definições apresentadas quanto à presença:

NARRADOR PARTICIPANTE	
Como personagem	O narrador identifica-se com a personagem principal. A narração é feita na 1ª pessoa
Como observador	O narrador identifica-se com uma personagem secundária. A narração é feita na 1ª pessoa.
NARRADOR	
Não participante	O narrador é totalmente alheio aos acontecimentos que narra. A narração é feita na 3ª pessoa.

2. Faz a correspondência entre colunas.

O conjunto de acontecimentos que se desenrolam em determinados espaços, e ao longo de um período de tempo, mais ou menos extenso, designa-se de ação.

A ação pode ser:



2.1. A ação é um conjunto de sequências narrativas, logo existem várias possibilidades de articulação dessas sequências. Faz a correspondência entre as colunas:

Encadeamento	↔	As sequências sucedem-se segundo a ordem cronológica dos acontecimentos.
Alternância	↔	Uma ação é introduzida no meio de outra, cuja narração é interrompida, para ser retomada mais tarde.
Encaixe	↔	Duas ou mais ações vão sendo narradas alternadamente.

3. As personagens suportam a ação, visto que é através delas que a ação se concretiza. Elas vão adquirindo "forma" à medida que a narração evolui, num processo designado por caracterização. Assim temos:

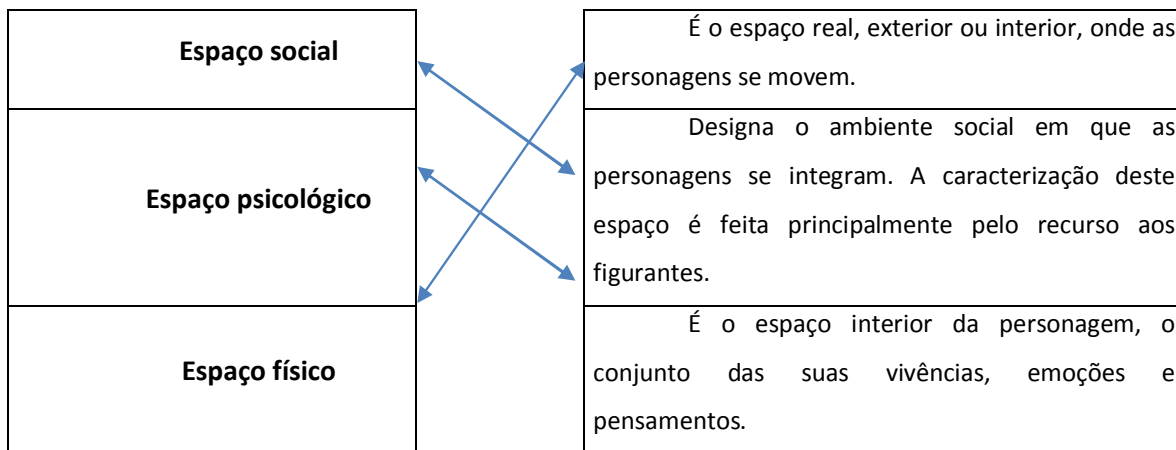
Caracterização direta	↔	Os traços caraterísticos da personagem são deduzidos a partir das suas atitudes e comportamentos. É observando as personagens em ação que o leitor constrói o seu retrato físico e psicológico.
Caracterização indireta	↔	Os traços físicos e/ou psicológicos da personagem são fornecidos explicitamente, quer pela própria personagem (autocaraterização), quer pelo narrador ou por outras personagens (heterocaraterização).

3.1. Quanto ao relevo as personagens podem ser:

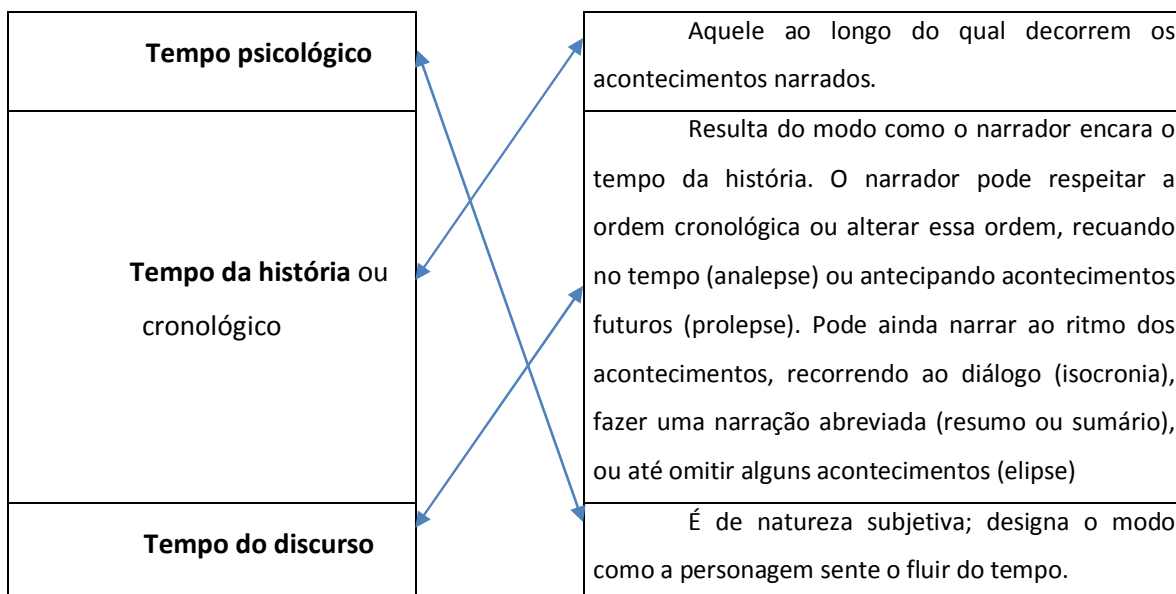
Faz a correspondência entre colunas.

Personagem principal ou protagonista	↔	Participa na ação, sem no entanto desempenhar um papel decisivo.
Personagem secundária	↔	Não tem qualquer participação no desenrolar da ação, cabendo-lhe apenas ajudar a compor um ambiente ou espaço social.
Figurante	↔	Assume um papel central no desenrolar da ação e por isso ocupa maior espaço textual.

4. Espaço. Faz a correspondência entre as colunas.



5. Tempo. Faz a correspondência entre as colunas.



Bom Trabalho!



Ficha elaborada pela professora estagiária.

IV - Apresentação em PowerPoint: Miguel Torga

Miguel Torga (pseudónimo)
Escritor: 1907-1995



Adolfo Correia da Rocha (São Martinho de Anta, 12 de agosto de 1907 — Coimbra, 17 de janeiro de 1995) foi um dos mais influentes poetas e escritores portugueses do século XX. Destacou-se como poeta, contista e memorialista, mas escreveu também romances, peças de teatro e ensaios.

Cronologia sumária

- Experiência de emigração no Brasil durante a adolescência.
- Tirou o curso de Medicina em Coimbra, onde passou a viver e onde veio a falecer em 1995.
- Foi poeta presencista numa primeira fase; a sua obra abordou temas bucólicos, a angústia da morte, a revolta, temas sociais como a justiça e a liberdade, o amor, e deixou transparecer uma aliança íntima e permanente entre o homem e a terra.
- Estreou-se com Ansiedades, destacando-se no domínio da poesia com Orfeu Rebelde, Cântico do Homem, bem como através de muitos poemas dispersos pelos dezasseis volumes do seu Diário; na obra de ficção distingue-se A Criação do Mundo, Bichos, Novos Contos da Montanha, entre outros. O Diário ocupa um lugar de grande relevo na sua obra.
- Também como escritor dramático, publicou três obras intituladas Terra Firme, Mar e O Paraíso.
- Recebeu o Prémio Camões em 1989 e o prémio Vida Literária (atribuído pela Associação Portuguesa de Escritores) em 1992.

2.1.1.1. Miguel Torga: Vida e Obra

Miguel Torga nasceu em 12 de agosto de 1907 em São Martinho de Anta, Trás-os-Montes, e faleceu em 17 de janeiro de 1995, sendo o pseudónimo do escritor Adolfo Correia da Rocha, presencista que se afasta para fundar as revistas Sinal (1930) e Manifesto (1936-1938), isolando-se posteriormente de correntes literárias para seguir um caminho literário pessoal. Filho de agricultores e ex-seminarista, a sua obra está perpassada de referentes telúricos, ligados a ambientes transmontanos, agrários e pastoris, e de simbolismo bíblico. É autor de muitos livros de contos: *Bichos* (1940); *Montanha* (1941); *Novos Contos da Montanha* (1944), de romances como *Pão Azimo* (1931) e de peças de teatro (*Sinfonia* - 1974 e *O Paraíso* - 1949). A sua poesia reparte-se por diversos livros, sendo que muitas poesias estão contidas no *Diário* (mais de dez volumes, começados em 1941), segundo FGP - Editores, Lda. (1998: 256).

Miguel Torga formou-se em Medicina, em 1933, pela Universidade de Coimbra e colaborou com a revista *Presença* (Torga, 1999).

Quanto à sua obra, a mesma banha-se, segundo Saraiva e Lopes (1987), num ambiente de mitos agrários e pastoris que da sua origem aldeã trasmontana remontam aos símbolos bíblicos. A semente, a seiva, a colheita, a água, a terra, o vento, o pão, o parto, o pastoreio, Adão e Eva, por exemplo, recorrem nos seus livros, não como simples ideias mas como imagens irradiantes. Numerosos pequenos contos de que é autor dão, por vezes de uma forma tensamente dramática, a dura e simples coragem da vida humana rural, e animal, despindo os casos de toda a intenção alheia ao ambiente simbólico referido. A sua poesia exprime as mesmas intuições agrário-pastoris, mas de um modo simultaneamente mais genérico e mais pessoalista, e é percorrida por apóstrofes e reptos ao Criador do «homem de carne e osso». A poesia reflete ainda as apreensões, esperanças e angústias das últimas décadas, dentro de um ângulo individualista e, no fundo, religioso de visão, e são também notáveis a sua pureza e originalidade rítmicas e a coerência orgânica das suas imagens.

Quanto à época de vivência de Miguel Torga, importa fazer referência ao século XX em Portugal (FGP - Editores, 1998). Este século começa por uma reação contra anos anteriores onde, ao longo das cinco primeiras décadas, houve um percurso constante de criação e dissolução de movimentos literários. Contudo, a segunda metade do século caracteriza-se pela perda de enquadramentos programáticos e teóricos bem definidos. A literatura de grupos dá lugar à criação literária de autores. As tendências observadas foram o saudosismo, consequência do nacionalismo neorromântico e do simbolismo-decadentismo. No primeiro modernismo destaca-se a revista *Orpheu*, em 1915, marcado por um tom provocatório e turbulento, prevalecendo a poesia de vanguarda devido a um mundo de crise (I Grande Guerra), perspectiva otimista da vida e progresso na tecnologia.

No segundo modernismo destaca-se a revista *Presença*, evidenciando-se o sentimentalismo amoroso e historicismo filtrados principalmente pelo gosto decadentista e

saudosista. É em 1927, em Coimbra, que se inicia o segundo modernismo (Buescu, 1991: 92), cujos fundadores foram José Régio (1901-1969), João Gaspar Simões (1903-1987), António Branquinho da Fonseca (1905-1974), Edmundo de Bettencourt (1899-1973) e António de Navarro (1902-1980). Posteriormente vêm a participar Adolfo Casais Monteiro (1908-1972) e Miguel Torga (1907-1995). Mas, em 1930 ocorre uma primeira cisão com o afastamento de Miguel Torga, bem como Branquinho da Fonseca e Edmundo Bettencourt e em 1936 uma segunda dissidência, que leva ao postulado que a arte tem que estar ao serviço de um ideal político e social. Aproximando-se os dissidentes de um neorrealismo, os mesmos imprimem uma consciencialização no campo político e ideológico, em ligação com o pensamento do materialismo dialético.

A *Presença* é o órgão da renovação das letras portuguesas e a defesa da liberdade criadora, manifestando-se na sua ação de divulgação, sendo a consciência crítica a marca primordial. No âmbito do texto literário enquanto projeção de carga humana destacam-se José Régio e Miguel Torga (FGP - Editores, 1998: 256).

Por falar em Miguel Torga, é relevante abordar as linhas temáticas torguianas pois mostram-nos o autor em si mesmo. Assim, as principais temáticas³ são:

- ✎ A problemática religiosa;
- ✎ Desespero humanista;
- ✎ O sentimento telúrico;
- ✎ O drama da criação poética.

A primeira temática revela a recusa do Deus castigador, terrível, intolerante da religião judaico-cristã. Torga sempre foi um permanente lutador pela liberdade humana, logo não poderia aceitar as imposições prepotentes das convenções católicas. Ele não nega a existência de Deus, mas, corre o risco de o recusar substituindo-o, com frequência, pela religião da Terra, princípio de coerência e de ordem da vida. Quem lê Torga dá-se conta de um permanente confronto entre o “além” e o “aqui”, do desejo de conciliar o sagrado e o profano, humanizando Deus e mitificando o Homem e a vida. Neste sentido, para Torga, nenhum deus é digno de louvor, pois tudo lhe é fácil e possível, no entanto, o homem, limitado e finito, exposto à doença, à miséria e à morte também é capaz de criar e sobretudo capaz de se impor à Natureza, por exemplo, semeando terras bravias. Assim, o que perturba o autor é o facto de não existir um Deus humano e iminente que possa sentir e ter e sobretudo que responda às questões do Homem. Sobre esta temática pode-se dizer que Torga não recusa totalmente Deus, mas, sim, que revela três atitudes face a Deus, nomeadamente um conflito pessoal, um desafio e uma acusação a um Deus mudo e ausente. O que ele nos tenta mostrar, no fundo, da sua recusa é a perversão dos princípios básicos do Cristianismo

³ Informação consultada em sites da internet:

<http://www.prof2000.pt/users/jsafonso/port/torga.htm> e

http://jbo.no.sapo.pt/torga/tematicas/torga_temas_main.htm, a 30/05/2013.

pela Civilização que criou a imagem de um Deus - pai terrível, distribuidor de aniquilação e morte.

Quanto à segunda temática, existe um apego aos limites carnis, terrenos e a revolta espontânea contra esses limites, bem como um sentimento de solidão e experiência do sofrimento, rebeldia contra os limites do homem e busca do caminho da esperança e da liberdade. O humanista surge devido à sua constante procura, do verdadeiro sentido da existência humana, que não consegue atingir na sua plenitude, o que lhe traz, uma certa, angústia. Torga não se limita a conhecer o que lhe está próximo, mas sim tudo o que lhe está destinado. O desespero humanista é o sentimento doloroso pela condição do Homem (mito de Orpheu), segundo Torga, «O homem continua a ser a minha grande aposta. / Sem acreditar nele, como poderia acreditar em mim?» (Torga, Diário, 1982). Neste sentido, o que o autor (poeta) procura verdadeiramente é o sentido da existência humana que não consegue atingir na sua plenitude, trazendo-lhe uma certa angústia, sendo que o desespero humanista se pode apresentar sob três formas: protesto, revolta e inconformismo. E, é por essa razão que Torga invoca com ternura o povo, especialmente o das aldeias que devido à sua pobreza isolada permanece guardião das raízes da Vida.

A terceira temática é a apologia de um sentido terreno, instintivo, a terra, a qual é vista como um local concreto e natural do homem. O mito de Anteu revê-se nesta temática.

A obsessão telúrica, segundo o próprio Miguel Torga, tem a ver com o facto de o homem dever unir-se à Terra, ser-lhe fiel, pois para o poeta, a terra surge como a base da vida, chegando mesmo a considerá-la como um ventre materno. Torga, de certa forma, personifica a Terra como uma mulher disposta para a fecundação. Em suma, esta temática exprime-se no apego à terra, na fidelidade ao povo, à consciência de português e de ibérico.

Quanto à última temática, a mesma poder-se-ia inserir dentro da segunda. Esta temática aborda a incapacidade de exprimir totalmente aquilo que verdadeiramente o poeta sente e que dessa forma lhe provoca um sentimento incrível, estando presente o mito de Sísifo.

Em suma, há um sentido clássico em Torga devido a referências mitológicas, por exemplo, mito de Orpheu, mito de Anteu e mito de Sísifo. Além disso, é o poeta da angústia e da esperança. Por um lado, sente angústia devido à ausência do absoluto, de Deus e, por outro, esperança da vida que continua no Homem, de um mundo melhor (Marque & Ribeiro, s.d.), neste sentido pode-se dizer que Torga é um poeta de dicotomias.

2.1.1.2. A narrativa e o processo narrativo

A narrativa normalmente apresenta-se em forma de prosa, sendo que pode aparecer em verso. Sucintamente, o texto narrativo é um processo de exteriorização, uma atitude objetiva baseada na sucessividade. A partir do século XX com o estruturalismo surge uma espécie de teoria semiótica da narrativa (ou narratologia) que propõe estudar a narratividade

em geral como romances e contos. Neste sentido, convém esclarecer o que é narrativa, esta é originária do latim e significa “conhecer”, “transmitir informações”. A mesma cerca as pessoas desde o momento que consegue compreender a fala e fornece aos indivíduos uma ferramenta para aprender e ensinar uns aos outros, assim, estamos constantemente narrando acontecimentos, eventos que assistimos ou participamos ou sobre os quais ouvimos falar.

A narrativa tem como seu principal defensor Roland Barthes o qual afirmava que a mesma está presente em todos os tempos⁴. No prefácio de “O Prazer do Texto” de Roland Barthes (2001: 23) é-nos colocada uma questão “Que é texto?”, sendo o mesmo definido como “... determinada prática significativa que se isenta das condições normais de comunicação e significação e institui um espaço específico onde se redistribui a ordem da língua e se produz uma determinada significância.” Esta significância é vista como a produção de texto, rejeitando uma significação única e o impede de transformar numa estrutura. Neste sentido, convém clarificar o conceito de texto semiótico, o qual tem suscitado muitas dúvidas e dificuldades (Aguiar e Silva, 2002). Contudo, como entidade semiótica e translinguística o mesmo se pode definir como “um conjunto permanente de elementos ordenados, cujas co-presença, interação e função são consideradas por um codificador e /ou por um decodificador como regulados por um determinado sistema sónico”. Assim, pode-se afirmar que o texto se caracteriza por um certo número de propriedades formais, independentemente da natureza dos signos que o configuram e da substância da expressão dos veículos sónicos utilizada pelo sistema semiótico. As propriedades formais são as seguintes: expressividade; delimitação e estruturalidade. No entanto, é o conceito de texto literário que mais importa, sendo o mesmo definido como:

O texto literário constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor /autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus recetores / leitores decodifiquem, utilizando códigos apropriados (Aguiar e Silva, 2002: 574).

Dentro do texto literário existem vários modos de o representar, nomeadamente o modo narrativo, o dramático e o lírico (Aguiar e Silva, 2002: 389). Destacaremos o conceito de texto narrativo, o qual não pode ser considerado hiperónimo de texto literário ao contrário dos outros, pois é um texto que conta, relata sequências de eventos em que o autor foi agente e /ou paciente ou testemunha presencial. O mesmo se especifica por nele existir uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo e, ao representar eventos, que constituem a passagem de um estado a outro, estamos a situar estados no espaço. Estes conceitos fazem parte da narratologia, os quais se podem verificar no capítulo 10 (O Romance) em *Teoria da Literatura* (Aguiar e Silva, 2002), o qual aborda o conceito de romance e os elementos básicos que nele fazem parte como: tempo, ação, personagens, entre outros. Quanto aos tipos de narrativa, temos, por exemplo, contos, romances e novelas.

⁴ Informação consultada em <http://www.significados.com.br/narrativa/>, a 30/05/2013.

Uma vez abordada, ainda que sucintamente, a narrativa, é notório para um bom entendimento e compreensão do texto clarificar a teoria da comunicação de Jakobson, onde segundo o mesmo a comunicação verbal pressupõe necessariamente a interação de seis fatores inalienáveis, os quais se podem representar da seguinte forma:

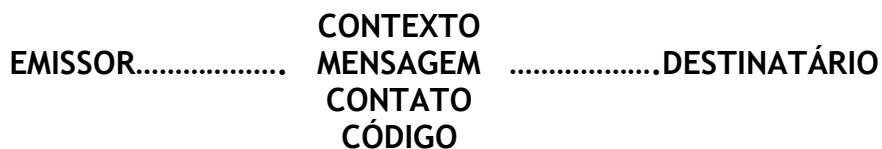


Figura 5 - Esquema proposto por Jakobson

Fazendo referência a seis funções, nomeadamente: expressiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética (C.f., Aguiar e Silva, 2002: 58/59). Tanto os fatores como as funções servem ao autor (emissor) para expor o que pretende e ao recetor (destinatário) entendê-lo.

Sobre o conto, segundo Traça (1998), são montados espetáculos sob formas vivas de um imaginário e também tecidos através do “fio da memória”. Em primeiro lugar existe um motivo de encantamento, depois uma mistura de vida e contos desde a infância. Pode-se, inclusive, afirmar que os contos estão relacionados com a História da Humanidade e que as pessoas que contam contos são denominadas de transmissores ativos, pois contam e mudam a história. A mesma autora coloca-nos uma questão, “Contar é igual a viver?” (Traça, 1998: 17), a qual poderá ser analisada pormenorizadamente e dessa forma veremos que sim, pois quem conta vive e nesse sentido forma a sua própria personalidade, sobre esta existem elementos de resposta a questões sobre a causa das coisas, os quais podem ser vistos como receitas para crescer.

Os contos podem ser utilizados no dia-a-dia, por exemplo através da publicidade. No entanto, o conto pode levantar algumas questões nomeadamente:

O conto levanta questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado: rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto, tabu do incesto, antagonismo dos sexos. Lida com aspetos da vida social e do comportamento humano, com etapas fundamentais da vida como o nascimento... (Traça, 1998: 28).

Nos contos pode-se apontar, também, uma estreita relação com o mito (Traça, 1998: 65), pois este também é uma história do maravilhoso, embora existam vários tipos de mitos ligados às histórias dos antepassados, sendo que no fundo há uma distância entre um e outro. Pode-se ainda dizer que os contos arrastam o jovem ouvinte para um jovem leitor e mais tarde para um “contador”, estimulando-o para a fantasia, suscitando a imaginação na criança e sobretudo adaptando os contos à sociedade.

2.1.3. Análise crítica dos materiais de trabalho

2.1.3.1. Os programas

Os programas de português são recentes, no entanto, parece óbvio que está na altura de reformular os programas de língua portuguesa do ensino básico, pois os mesmos repetem-se ao longo de vários anos de escolaridade. Salienta-se que houve várias tentativas de reforma de programa mas sempre inadequadas.

No caso do programa do ano escolar escolhido, sétimo ano de escolaridade (Anexo II), realça-se que o mesmo deveria de dar mais importância à escrita do que à expressão oral, pois quem mais escreve desenvolve a capacidade de guardar uma ideia na mente, enquanto está a formulá-la em palavras e em frases, bem como a competência para planificar de forma gráfica correta cada letra ou palavra e desenvolve a memória visual.

2.1.3.2. Os manuais

Segundo Sardinha (2005: 36), os manuais escolares são uma fonte de informação que nos permite observar de que modo é feita a abordagem à aprendizagem. Sobre a consciente escolha do manual, referente à sua presença em sala de aula, é de salientar como a escola ensina em determinada época, pois a capacidade de aprendizagem dos alunos está sempre em mudança. Por outro lado, o manual serve de apoio ao professor e é elaborado de acordo com os programas em vigor, os quais como vimos, nem sempre satisfatórios.

Constata-se que a maioria dos manuais pouco ensinam a escrever, sendo o professor que deve colmatar essas falhas.

De acordo com Cunha (1999) em Cabral (2005: 9), no manual especificam-se os objetivos, operacionaliza-se a seleção, sequencialização e organização dos conteúdos, incluem-se as atividades mais adequadas, bem como os critérios prioritários para a avaliação das aprendizagens. O manual também pode ser visto como o formar a ideia do que é o conhecimento e a sua utilidade no âmbito científico. Neste sentido, o manual, de acordo com o programa em vigor, deve sugerir várias experiências de aprendizagem (Cabral, 2005: 135) que visem:

- No modo oral, levar o aprendente a: reter informação; exprimir-se; formular questões/dúvidas; narrar.
- Por meio da leitura, incentivá-lo a: reconhecer; localizar; selecionar; extrair informação; decifrar; apreender; deduzir.
- No modo escrito deverá o mesmo saber: reconstruir; narrar; formular questões/hipóteses; produzir textos variados; elaborar/criar materiais diversos.

Estas experiências de aprendizagem podem observar-se no seguinte esquema (Cabral, 2005: 136):

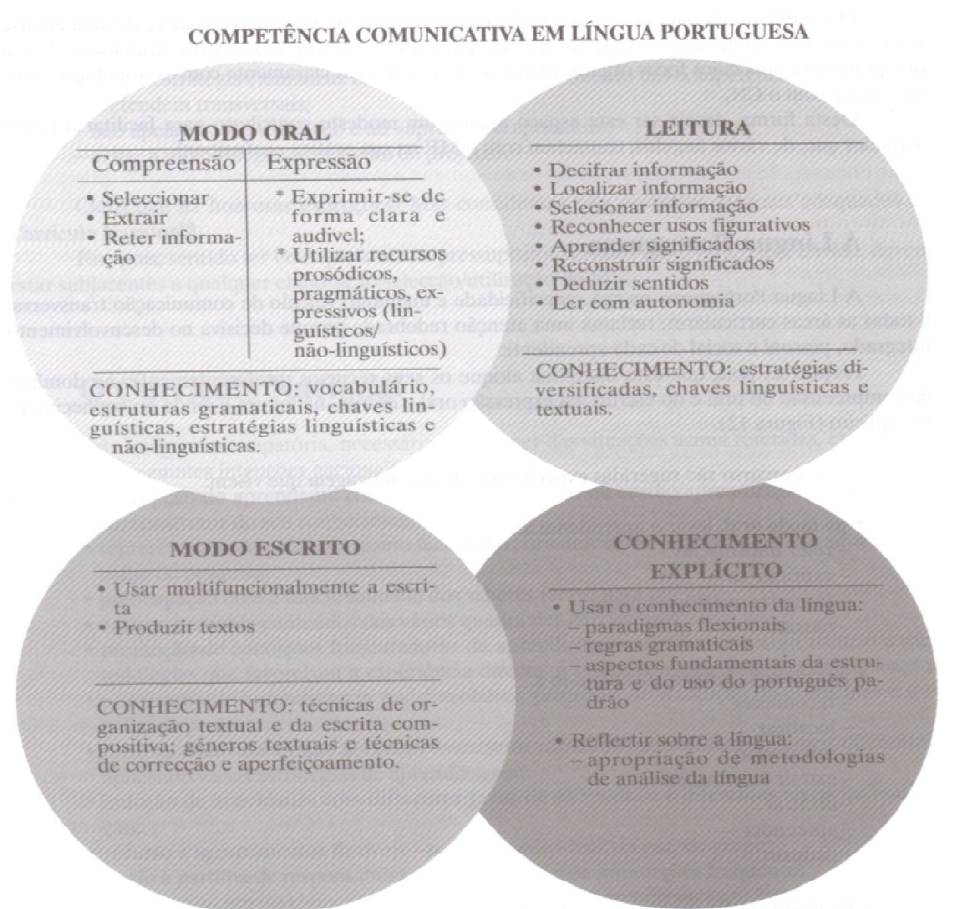


Figura 6 - Descritores da competência comunicativa em Língua Portuguesa

Ao analisar o manual adotado constata-se que o mesmo contém vários textos sempre com perguntas de interpretação, funcionamento da língua e sugestões de expressão escrita. No entanto, os dois últimos devem ser orientados pelo professor, uma vez que a gramática pode estar implícita ou explícita, dependendo dos conteúdos que se queiram trabalhar em determinado momento. Na minha opinião o manual está bastante apelativo, tem muitas imagens e está bem organizado, mas dever-se-ia reforçar a expressão escrita no mesmo. Quanto ao índice, os conteúdos programáticos surgem de igual forma, não se destacando nenhum.

2.2.Espanhol

Ao longo do ano letivo foram elaboradas planificações, seis para cada ano curricular, nomeadamente seis planificações para o sétimo ano, seis para o nono e seis para o oitavo ano. Nesse sentido, este capítulo centrar-se-á na apresentação de uma planificação e do respetivo plano de aula inerente ao primeiro, segundo e terceiro períodos, cuja lecionação ocorreu nas turmas do 7.º A, 9.º A/B e 8.º C. As restantes planificações e planos de aulas encontram-se no Anexo III deste Relatório de Estágio.

É de salientar que todos os documentos foram analisados e corrigidos pela Professora Orientadora de Espanhol, Ana Gabriela Luís Baptista que, com toda a disponibilidade fez a sua supervisão/orientação para que eu melhorasse a minha prática pedagógica. Destaco ainda a presença do Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez, da Universidade da Beira Interior, na supervisão de algumas aulas durante o segundo e terceiro períodos. A sua presença, bem como os seus comentários e as suas orientações sempre se revelaram pertinentes na medida em que me permitiram refletir e dessa forma melhorar determinados aspetos relativos ao meu desempenho.

É ainda de referir neste ponto que as unidades didáticas apresentadas foram planeadas de acordo com a planificação anual, o Programa de Língua Espanhola para o Ensino Básico, o manual dos alunos e o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), foi ainda consultado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (níveis de referência para o espanhol).

2.2.1. Planificações



Agrupamento de Escolas de Tortosendo
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

**Núcleo de Estágio da UBI
Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol**



Clase de español nivel 1
Grupo: 7.º A Aula: 23

Unidad didáctica 2: ¿Cómo eres?
Aspecto físico y carácter

Fecha: 6 de noviembre de 2012

La profesora en prácticas: Ângela Luísa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Curso: 2012/2013

Profesora en prácticas: Ângela Luísa

Español 1
Grupo: 7.º A
Tiempo: 90 minutos

Fecha: martes, 6 de noviembre de 2012
Hora: 10:30
Aula: 23

Unidad didáctica 2 - ¿Cómo eres?

Lección n.º 21 y 22

Sumario: Unidad 2 - ¿Cómo eres? La caracterización física. Adquisición de vocabulario. La formación del género y número de los adjetivos. Ejercicios de aplicación.

Descripción de la clase	Destrezas que se atienden en clase	Tiempo
<p>* Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase.</p>	Interacción oral	⌚ 3 min.
<p>* Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra.</p>	Expresión escrita Comprensión escrita	
<p>* Seguiremos con el trabajo de la clase, introduciré la unidad 2 a través de una diapositiva con personalidades o personajes. Les preguntaré:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo eres? / ¿Cómo son? - ¿Qué características físicas tienes? - ¿Todas las personas son iguales? - ¿Qué diferencias encuentras más visibles? 	Interacción oral Expresión oral	⌚ 8 min.
<p>Después de las respuestas de los alumnos, les pediré que observen la imagen en la diapositiva y que la comenten (Anexo I), sabiendo desde pronto que ni todos somos iguales. Los alumnos deben intentar utilizar vocabulario correcto en español por tentativas, buscando primero las palabras que sepan o que sean idénticas en las dos lenguas.</p>	Comprensión oral Expresión oral	⌚ 9 min.
<p>* Después de interactuar, haré un asociograma en el centro de la pizarra (Anexo II), donde escribiré las palabras dichas por los alumnos de acuerdo con la imagen (caracterización física).</p>	Comprensión escrita Expresión escrita	⌚ 5 min.
<p>* Los alumnos registrarán el esquema en sus cuadernos con el fin de recoger vocabulario.</p>	Comprensión oral	⌚ 9 min.
<p>* A continuación, presentaré un PowerPoint: Descripción Física. Esta actividad pretende hacer el puente entre aspectos peculiares, como</p>	Expresión oral	

<p>la observación del rostro y la estatura. Esta presentación será acompañada por cuestiones para que los alumnos lleguen a la información presentada y hagan comparaciones con su país de origen. Les daré la misma imagen para pegar en sus cuadernos y completar la misma. Seguidamente se verificará las respuestas. La diapositiva se intitula “Las Partes del Rostro”, en la que los alumnos tendrán que descubrir la palabra que le corresponde y que no está presentada. Haré preguntas como, por ejemplo, ¿Cómo se llama lo que sirve para escuchar?; ¿Lo que sirve para oler?; entre otras, siempre utilizando lenguaje gestual.</p>	<p>Comprensión escrita Expresión escrita</p>	<p>⌚ 6 min.</p>
<p>* Pediré a los alumnos que observen una diapositiva con varias imágenes de ojos e intenten identificar los colores de los mismos. Les haré preguntas:</p> <p>-¿Qué color es éste?; ¿Lo conocéis?; ¿Cómo se dice en portugués?; ¿Hay alguna diferencia entre portugués y español?</p> <p>- ¿Y éste?; ¿De qué color es?</p> <p>- El color de este ojo es más común entre nosotros, pero ¿Sabéis como se di en español?</p>	<p>Comprensión oral Expresión oral</p>	<p>⌚ 6 min.</p>
<p>- ¡Nos falta uno más!, ¿Qué color es éste?, ¿Cómo se escribe en español?, ¿Es igual al portugués?</p> <p>- Además de estos colores en los ojos puede haber otro, pero no es muy común, ¿sabéis de qué color estoy hablando? En portugués se llama “cinzento”, ¿cómo se di en español?</p> <p>Sirve este ejercicio para introducir algunos colores. Además verán también una diapositiva con variados tipos de pelo y colores. En esta diapositiva aparecerá primeramente uno pelo negro, que los alumnos deberán identificar, después uno rubio, uno marrón y, por último, uno pelirrojo, por ser, tal vez, lo más difícil de adivinar su color. A medida que las imágenes van apareciendo también les haré algunas preguntas:</p>	<p>Comprensión oral Expresión oral</p>	<p>⌚ 6 min.</p>
<p>- ¿Qué color es éste? Ya lo conocéis, ¡Díme!</p> <p>-¿Y éste?, ¿Alguien sabe cómo se dice?, una ayudita, en portugués es “louro”, pero la palabra en español no se parece nada, empieza con una ere (r) y termina con una o.</p> <p>- Éste también sabéis su color. ¿Qué color es éste? ¡Díme!</p> <p>- Éste lo dejaré para último, porque no sé si conocéis este color, ¿Lo conocéis?, ¿Cómo se dice en portugués?, ¿Y en español?, ¿Querréis una ayuda más?, empieza por una pe (p) y una y termina con una jota y una o. ¿Ya sabes?</p>	<p>Comprensión oral Expresión oral</p>	<p>⌚ 7 min.</p>
<p>Después de adivinar los colores de los pelos hablaremos de los tamaños. Empezaré por el negro.</p> <p>- ¿Qué tamaño tiene el pelo negro? ¿Es corto o largo (comprido)? ¿Tiene algo más? ¿Sabes cómo se dice?</p> <p>- Pasamos al lado izquierdo, el rubio, ¿éste te parece corto o</p>	<p>Comprensión oral Expresión escrita</p>	<p>⌚ 4 min.</p>

<p>largo?, ¿Qué otra característica tiene? ¿Es liso?</p> <p>- Y el pelirrojo, ¿también es corto?; ¿Qué características tiene este pelo? ¿Es idéntico al marrón? ¿Por qué?</p> <p>* Les diré que abran el libro en la página 26 y que escuchen con atención el ejercicio uno (1). Después van a completarlo.</p> <p>* Durante la corrección del ejercicio comentaremos algunas características como estatura, el color de los ojos y del pelo. Seguidamente, uno de los alumnos va a leer la tabla “Describir físicamente”, en la página 27 del manual.</p> <p>* A continuación, les diré que miren la imagen de la diapositiva. En ese momento les daré una ficha (Anexo III) con información sobre caracterización física y a partir de ella deberán ser capaces de describir lo que ven. El objetivo es que reflexionen un poco y que describan oralmente la imagen con vocabulario dado. Podrán consultar la ficha y el manual (página 27).</p> <p>* Haré una tabla en la pizarra (Anexo IV) y los alumnos la van a pasar para sus cuadernos con el fin de poder completarla, escogiendo una pareja de los “Flintstones”, o Fred y Wilma Flintstone o Betty y Barney Rubble. A partir de su observación tienen de colocar palabras que los caractericen adecuadamente, o bien que masculinas como bajo, gordo, o bien que femeninas como alta, delgada.</p> <p>* Les preguntaré a qué clase gramatical pertenecen las palabras utilizadas por ellos y les diré para que sirven, o sea, deberán reconocer su definición. Les pondré otra diapositiva para que la observen. Un alumno leerá la tabla de la diapositiva y los otros descubrirán las reglas de formación de género y número. Después les entregaré una ficha de trabajo (Anexo V) sobre los adjetivos (igual a la de la diapositiva) para, después de la explicación y su lectura, completarla de acuerdo con masculino o femenino. Lo mismo se pasará con la diapositiva de la formación de número del adjetivo. Por fin, los alumnos van a pasar la definición de la clase gramatical para la ficha, una vez que la han definido oralmente.</p> <p>* Si nos da tiempo haremos algunos ejercicios (Anexo VI) sobre género y número de los adjetivos.</p> <p>* Los deberes serán de la página 12 del libro Ahora actividades, ejercicio uno (1) y libro ¡Ahora diviértete! página 8 y 9.</p> <p>* La clase termina cuando suena el timbre y los ejercicios que no harán en esta clase serán para trabajo de casa y los corregiremos en la clase siguiente.</p>	<p>Comprensión escrita</p> <p>Expresión oral</p> <p>Comprensión escrita</p> <p>Expresión oral</p> <p>Comprensión escrita</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Comprensión escrita</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Expresión escrita</p>	<p>⌚ 7 min.</p> <p>⌚ 6 min.</p> <p>⌚ 6 min.</p> <p>⌚ 8 min.</p> <p>⌚ 6 min.</p>
---	--	---



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Plan de clase

Español 1

Unidad 2: ¿Cómo eres?

Curso: 2012/2013

Tiempo: 90 minutos

Grupo: 7ªA

Lección nº 21 y 22

Fecha: 6 de noviembre de 2012

Sumario: Unidad 2 - ¿Cómo eres? La caracterización física. Adquisición de vocabulario. La formación del género y número de los adjetivos. Ejercicios de aplicación.

La profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Desarrollar la comprensión/expresión oral. Identificar características físicas. Comprender preguntas e instrucciones sencillas. Interaccionar de forma sencilla. Ampliar vocabulario. Describir físicamente. Caracterizar físicamente. Identificar rasgos físicos.	Características físicas: ✓ Estatura (alto/a; bajo/a...); ✓ Aspectos particulares de la cara (rasgos físicos: ojos; nariz; mejilla; boca; mentón; dientes; frente; pelo; pestañas ...)	Diferencias en la caracterización física entre la lengua portuguesa y el español.	Hablar de características físicas: rostro y estatura. Hacer el contraste de los rasgos físicos de la cara, del pelo, de los ojos.	Formación del género y número en los adjetivos (reglas). El uso del verbo ser para definir o caracterizar personas y cosas.	*Metodología comunicativa. * Introducción del tema de la caracterización física (unidad 2): -Comentario de la interrogación que introduce la unidad: “¿Cómo eres?” -Observación y comentario de personajes. - Apuntamiento en sus cuadernos a través de un asociograma diseñado en la pizarra con palabras llave. - Audición y comentario del ejercicio de la página 26 del manual. - Presentación y lectura de una ficha informativa con vocabulario de rasgos físicos	♦Cuaderno del alumno ♦Ficha de trabajo. ♦Manual: ¡Ahora Español! 1, Areal Editores. ♦ Libro del alumno: ¡Ahora Español! 1 – Ahora Actividades, Areal Editores. ♦Tarjetas con imágenes ♦Proyector	♦Puntualidad ♦Asiduidad ♦Comportamiento ♦Participación en las actividades desarrolladas en clase: -Espontánea; -Solicitada; -Ordenada ; -Pertinente. ♦Interés ♦Autonomía

<p>Producir pequeños enunciados escritos.</p> <p>Comprender pequeños enunciados escritos.</p> <p>Expresar opiniones.</p>					<ul style="list-style-type: none"> - Visualización/observación de imágenes para identificar rasgos del cuerpo. -Verificación/anotación del vocabulario adquirido en los cuadernos. - Ejercicios prácticos con la formación del género y número de los adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Ordenador ♦Radio ♦CD Audio ♦Pizarra ♦Tiza 	
--	--	--	--	--	---	--	--

Materiais para a Planificação

I - Apresentação em PowerPoint

Descripción Física

Unidad didáctica 2
¿Cómo eres?

¿Cómo eres?



Mira la imagen y di si todas las personas son iguales. ¿Qué diferencias encuentras?

Las Partes del Rostro



Descubre la palabra en falta.

VERIFICACIÓN



El pelo
La ceja
El ojo
La oreja
Los dientes
Los labios
La boca
La frente
Las pestañas
La nariz
La mejilla
La lengua
El mentón

Los Ojos - colores



Verde
Castaño/Marrón
Azul
Negro

El Pelo - colores y tamaños



Pelirrojo
Largo
Raya al lado
Rizado
Rubio
Corto
Liso
Negro
Corto
Flequillo
Marrón / Castaño

III - Ficha informativa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Español 1 7º Curso Grupo A 2012/2013

¿Cómo eres? - Descripción Física

Nombre: _____ Apellido: _____ N.º: _____

Descripción física

<p>LA EDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niño(a) • Pequeño(a) • Adolescente • Joven • Adulto • Mayor • Anciano(a) 	<p>EL CUERPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flaco • Delgado • Gordo • Fuerte • Alto • Bajo • De estatura mediana 	<p>EL COLOR DE PIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moreno/morena • Pálido/a • Muy blanco de piel 	<p>LA FORMA DE LA CARA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redonda • Larga • Con hoyuelos
<p>LA BOCA/LOS LABIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande • Pequeña • Labios finos • Labios gruesos 	<p>LA NARIZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recta o fina • Aguiluña • Ancha • Puntiaguda • Chata • Respingona 	<p>LOS OJOS</p> <p>Color:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claros • Oscuros • Azules • Negros • Castaños/Marrones • Verdes • Grises <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rasgados • Hundidos • Saltones • Juntos • Separados 	<p>LAS CEJAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pobladas • Finas • Cejjuntas
<p>EL COLOR DEL PELO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negro • Rubio • Pelirrojo • Marrón/Castaño • Con canas • Con mechones • Con mechas 	<p>FORMA Y TIPO DEL PELO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corto • Largo • Melena corta o larga • De punta • Rizado • Lacio • Raya al lado/ al medio • Flequillo • Calvo • Con entradas 	<p>FORMA Y TIPO DEL PELO II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bigote • Barba • Perilla • Patillas • Sin afeitado • Afeitado • Cola • Coleta(s) • Trenzas 	<p>SEÑALES EN LA CARA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ojeras • Arrugas • Cicatriz • Pecas • Lunares • Manchas • Verrugas

Elaborado por la profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

IV - Tabla

Masculino	Femenino

V - Ficha de trabajo



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Español 1 7º Curso Grupo A 2012/2013

¿Cómo eres? - Descripción Física

Nombre: _____ Apellido: _____ N.º: _____

Ficha de trabajo

LA FORMACIÓN DE GÉNERO DEL ADJETIVO		
Terminaciones	Género MASCULINO	Género FEMENINO
-o -a	guapo	
-or -ora		trabajadora
-án, -ín, -ón -ana, -ina, -ona	alemán	
-a, -e, -i, -u		inteligente
-l, -n, -r, -s, -z a	español	
-ista		pesimista

¡Atención!	Ejemplos
Son invariables los adjetivos terminados en -e, -í, -a (poco frecuentes), -l, -n, -z .	amable, marroquí, belga, fácil, joven, feliz...

LA FORMACIÓN DE NÚMERO DEL ADJETIVO		
Terminaciones	Género SINGULAR	Género PLURAL
Vocal	Guapo/a	
Consonante (l, n, r...)		Trabajadores/oras

¡Atención!	Ejemplos
Los adjetivos terminados -z hacen el plural en -ces .	feliz - felices

DEFINICIÓN:

Elaborado por la profesora en prácticas: *Ângela Luísa*



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Español 1 7º Curso Grupo A 2012/2013

¿Cómo eres? - Descripción Física

Nombre: _____ Apellido: _____ N.º: _____

Ficha de trabajo - Clave

LA FORMACIÓN DE GÉNERO DEL ADJETIVO		
Terminaciones	Género MASCULINO	Género FEMENINO
-o -a	guapo	guapa
-or -ora	trabajador	trabajadora
-án, -ín, -ón -ana, -ina, -ona	alemán	alemana
-a, -e, -i, -u	inteligente	inteligente
-l, -n, -r, -s, -z a	español	española
-ista	pesimista	pesimista

¡Atención!	Ejemplos
Son invariables los adjetivos terminados en -e, -í, -a (poco frecuentes), -l, -n, -z .	amable, marroquí, belga, fácil, joven, feliz...

LA FORMACIÓN DE NÚMERO DEL ADJETIVO		
Terminaciones	Género SINGULAR	Género PLURAL
Vocal	Guapo/a	Guapos/as
Consonante (l, n, r...)	Trabajador/a	Trabajadores/oras

¡Atención!	Ejemplos
Los adjetivos terminados -z hacen el plural en -ces .	feliz - felices

DEFINICIÓN:

- El adjetivo tiene el género y el número de la palabra a que se refiere.
- Los adjetivos se construyen con el verbo *ser* para **definir** o **caracterizar** personas y cosas.

Elaborado por la profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

VI

EJERCÍCIOS:

1. Coloca los adjetivos en femenino.

- a) grande →
- b) andaluz →
- c) grueso →
- d) joven →
- e) antipático →

2. Coloca los adjetivos en plural.

- a) pequeño →
- b) dormilón →
- c) delgada →
- d) luz →
- e) difícil →

EJERCÍCIOS: **Clave**

1. Coloca los adjetivos en femenino.

- a) grande → grande
- b) andaluz → andaluza
- c) grueso → gruesa
- d) joven → joven
- e) antipático → antipática

2. Coloca los adjetivos en plural.

- a) pequeño → pequeños
- b) dormilón → dormilones
- c) delgada → delgadas
- d) luz → luces
- e) difícil → difíciles



Agrupamento de Escolas de Tortosendo
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo



Núcleo de Estágio da UBI
Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol



Clase de español nivel 3
Grupo: 9.º A/B Aula: 27

Unidad didáctica 6: ¿El hábito hace al monje?

- ⇒ Vestuario
- ⇒ Tendencias de moda y tribus
- ⇒ Expresar gustos y preferencias
- ⇒ Los relativos

Fecha: 22 de enero de 2013

La profesora en prácticas: Ângela Luísa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Curso: 2012/2013

Profesora en prácticas: Ángela Luísa

Español 3

Grupo: 9.º A/B

Tiempo: 45 minutos

Fecha: martes, 22 de enero de 2013

Hora: 12:10

Aula: 27

Unidad didáctica 6 – ¿El hábito hace al monje?

Lección n.º 31

Sumario: Las tribus urbanas. Introducción a los pronombres relativos “que”, “quien/quienes” y “el / la / los / las que”, con y sin preposición.

Descripción de la clase	Destrezas que se atienden en clase	Tiempo
<p>* Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase.</p>	Interacción oral	
<p>* Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra.</p>	Expresión escrita Comprensión Escrita	⊕ 3 min.
<p>* Empezaremos la clase con el refrán de la unidad, “¿El hábito hace al monje?” (Unidad 6), lo comentaremos y haremos referencia a la clase anterior, donde hablamos de los estilos (casual, sexy, deportivo y de fiesta).</p>	Comprensión oral Expresión oral	⊕ 4 min.
<p>* Después los alumnos expresarán su opinión sobre otra frase que estará en otra diapositiva, “La moda es pasajera, el estilo es eterno”, y haré algunas preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es la diferencia entre moda y estilo? ✓ ¿Qué os parece más importante? ¿La moda? ¿El estilo? ✓ ¿Os preocupa la moda? ✓ ¿Tenéis un estilo propio? ¿Alguien quiere hablar de su estilo? ✓ ¿Compráis prendas porque te hacen falta o porque te gustan? 	Comprensión oral Expresión oral	⊕ 7 min.
<p>* Los alumnos observarán una imagen y la comentarán de acuerdo con la pregunta expresada en ella, ¿Está de moda o tiene estilo?, donde se concluirá que la moda es aquello que se considera actual. Lo que se está utilizando en un período determinado. Además sobre este contenido, solicitaré cuatro voluntarios, les entregaré (a cada uno) un tubo (caño) que contendrá una frase dicha por un autor, les daré unos segundos y les pediré que la comenten, dando su opinión de acuerdo con lo que ha sido dicho anteriormente.</p>	Comprensión oral Expresión oral	⊕ 5 min.
<p>* A continuación, diré a los alumnos que abran el manual en la página 58, donde van a encontrar un ejercicio (ejercicio 1) para repasar el léxico/vocabulario del vestuario: prendas de vestir, materiales, colores y tipos. Les diré que miren las</p>	Comprensión Escrita Expresión escrita Expresión oral	⊕ 7 min
	Comprensión Escrita Expresión escrita Expresión oral	⊕ 5 min.

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Plan de clase

Español 3

Unidad 6: ¿El hábito hace al monje?

Curso: 2012/2013

Tiempo: 45 minutos

Grupo: 9ºA/B

Lección nº 31

Fecha: 22 de enero de 2013

Sumario: Las tribus urbanas. Los pronombres relativos “que” y “quien/quienes” y “el / la / los / las que”, con y sin preposición.

 La profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Desarrollar la comprensión / expresión oral. Comprender diferentes estilos de moda asociados a gustos musicales e ideologías. Comprender preguntas e instrucciones. Comprender enunciados escritos. Identificar los pronombres relativos. Utilizar correctamente los pronombres relativos.	<i>Prendas de vestir:</i> abrigo, botas, bufanda, camiseta, chándal, pantalones...; <i>materiales:</i> la lana, de algodón ...; colores : rojo, negro, amarillo ...; <i>tamaño:</i> largo o corto, ancho o estrecho ...;	Contrastar realidades socioculturales: moda; tribus urbanas. Identificar las tendencias de moda y de tribus urbanas.	Hablar sobre moda y diferentes tipos de vestuario. Expresar sus gustos y preferencias sobre ropa. Expresar opiniones.	Los verbos gustar y preferir. Pronombres relativos (con y sin preposiciones): <ul style="list-style-type: none"> ◆ Que (cosas) ◆ Quien/quienes (personas) ◆ El/ la/ los/ las que (cosas/personas) 	* Metodología comunicativa. * Introducción y comentario del refrán: ¿El hábito hace al monje?” (Unidad 6). * Comentario de una frase: “La moda es pasajera, el estilo es eterno”. * Observación de una imagen, comentario de la misma y conclusión de la idea-clave de la frase abordada anteriormente sobre la moda. * Expresión de opiniones de frases de varios autores sobre moda y estilo. * Observación de las imágenes de la página 58 del manual y resolución del ejercicio 1, para	♦ Cuaderno del alumno ♦ Ficha de trabajo. ♦ Manual del alumno: Español 3, nivel elemental III, Porto editora. ♦ Libro del alumno: Español 3, nivel elemental III, Porto editora. ♦ Tarjetas con imágenes ♦ Proyector ♦ Ordenador ♦ Radio ♦ CD Audio ♦ Pizarra	♦ Puntualidad ♦ Asiduidad ♦ Comportamiento ♦ Participación en las actividades desarrolladas en clase: -Espontánea; -Solicitada; -Ordenada; -Pertinente. ♦ Interés ♦ Autonomía

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hippie; ◆ Floggers ◆ ... 				<p>repasar el léxico/vocabulario del vestuario: prendas de vestir, materiales, colores y tipos.</p> <p>* Introducción al tema de las tribus urbanas, a partir del ejercicio.</p> <p>* Comentario sobre las diferentes tribus y entrega de una ficha informativa.</p> <p>* Resolución del ejercicio 3 de la página 59 del manual sobre las tribus urbanas.</p> <p>* Introducción a los relativos (<i>que; quien/quienes y el/ la/ los/las que</i>).</p> <p>* Visualización de PowerPoint sobre las tribus urbanas y los relativos.</p> <p>* Deberes: ejercicios números 1 y 2 del manual, página 60.</p>	◆Tiza	
--	--	--	--	--	---	-------	--


Materiais para a Planificação

I - PowerPoint

¿El hábito hace al monje?

Unidad 6

“La moda es pasajera,
el estilo es eterno”



¿Está de moda o tiene estilo?

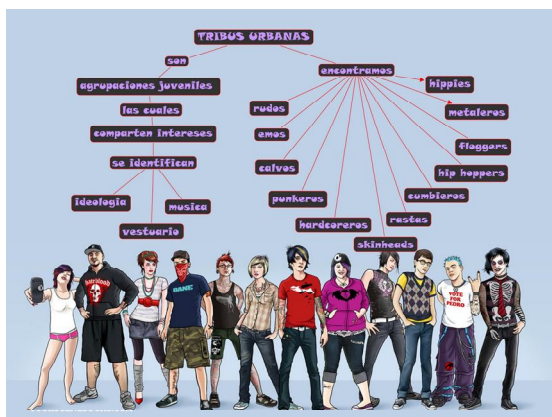
¿Qué llevan Charo, Merche, Pedro y Miguel? (página 58 del manual)

- **Charo** lleva unas zapatillas de deporte (blancas y rojas), unos vaqueros anchos con bolsillos y con cordones, una camiseta interior lisa (gris), una camiseta de manga corta violeta larga y una gorra roja. Lleva un collar.
- **Merche** lleva un jersey de cuello alto de lana naranja, una falda de moda de color crudo y unos zapatos de tacón.
- **Pedro** lleva unas botas negras, unos vaqueros oscuros, unos guantes negros, un cinturón verde, una cadena, una camiseta violeta rota, un collar con una calavera y un abrigo de piel negro. Lleva piercings en el labio, cejas y oreja.
- **Miguel** lleva unas sandalias, unos pantalones cortos de color crudo, una camiseta de manga corta azul clara, una cazadora verde con bolsillos y unas gafas de sol.



Tribus Urbanas:

- Referencia a un grupo de personas con un conjunto distintivo de comportamientos y creencias que las diferencian de la cultura dominante de la que forman parte.
- Las Tribus Urbanas siguen una ideología que se origina y desarrolla en una urbe o ciudad.
- Características que definen su estilo de vida:
 - Estética
 - Vestimenta
 - Lenguaje
 - Música



EMO

EMO – subcultura o tribu urbana que tiene sus orígenes a mediados de la década de 1980 en estados Unidos (Washington D.C.), como una cultura creada en torno al género musical EMO derivado del Hardcore (sonido más lento y melódico).

La moda Emo es también reconocida por su apariencia y asociado a un carácter especialmente *emotivo/emocional*, sensible, tímido, introvertido; también se ha asociado con la depresión.

Suelen tener tendencia a preguntarse el sentido de las cosas.

Góticos

Origen: nació en el Reino Unido en los años 80 de los grupos Punk.

Características:

- > Visten con ropa negra, preferentemente de cuero, botas...
- > Complementos del tipo brazaletes con pinchos, muñequeras, cadenas, reñillas. También suelen llevar elementos religiosos como cruces, estrellas de cinco puntas.
- > Suelen mostrar atracción a todo lo relacionado con la muerte y el ocultismo.
- > Por lo general son apolíticos.
- > No suelen emplear la violencia y son una tribu pacífica dentro de lo que cabe.

SkinHeads

- Término que significa **cabezas rapadas**, es utilizado para dominar a los miembros de un movimiento juvenil originado en Gran Bretaña en los años 60.
- En la actualidad hay una gran variedad de skins con diversas ideologías políticas, comúnmente relacionados con el nazismo.

Rastafaris

- Surgió en los comienzos de los años 1930 en los barrios marginales de Kingston, Jamaica y en los sectores rurales adyacentes.
- «África para los africanos».
- Hoy en día el movimiento se ha extendido a lo largo de gran parte del mundo y tiene seguidores provenientes de distintas culturas, lenguas y naciones.

Metaleros - Heavy Punk



Los relativos

-  **que**
-  **quien / quienes**
-  **el/ la/ los/ las que**

Pronombres Relativos

- Los góticos hablan de **temas oscuros**. Los **temas oscuros** son sus preferidos.
Los góticos hablan de temas oscuros **que** son sus preferidos.
- A los raperos les gusta **la música rap**. Ellos bailan con **la música rap**.
A los raperos les gusta la música rap **con la que** bailan.

Pronombres Relativos (cont.)

- José está hablando con **un chico**. El **chico** es hippie.
José está hablando con un chico **que** es hippie. / El chico **con quien** José está hablando es hippie.
- Los skaters fueron al parque. Los vi hacer giros en el suelo.
Los skaters **a quienes** vi hacer giros en el suelo fueron al parque.

Bibliografía

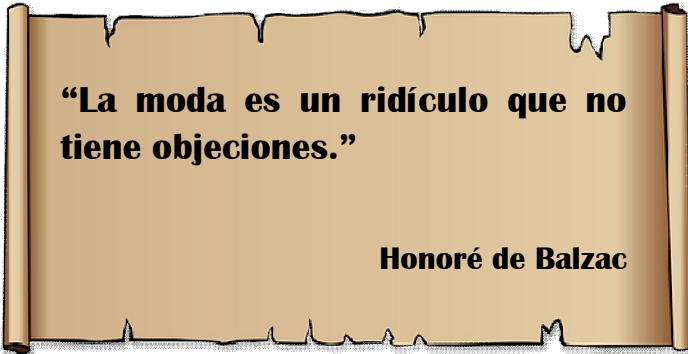
- <http://lamodaespasajeraelestiloesteterno.blogspot.pt/>
- http://www.miguelangelvargasruiz.com/lamodaespasajeraelestiloesteterno_blog_1018.html
- http://www.google.es/imgres?q=tribus+urbanas+en+espa%C3%B1ol&imgrefurl=http://intercambio.org.mx/category/tradiciones/tribus-urbanas-tradiciones/&docid=y8gYdS6WhaN6WM&imgurl=http://intercambio.org.mx/wp-content/uploads/2009/10/tribusurbanas.jpg&w=1024&h=768&ei=8fTqUIKAO42XhQev_YDgbA&zoom=1&iact=hc&vpx=1066&vpy=121&dur=7021&hovh=194&hovw=259&tx=154&ty=100&sig=113790738403540212188&page=1&fbnh=127&fbnw=178&start=0&ndsp=29&ved=1t:429,r:5,s:0,i:103
- <http://www.defribusurbanas.com/tipos/2-floggers>
- <http://www.slideshare.net/GMATAMOROSDC/11a-emo-tribus-urbanas>
- <http://tribusurbanas.wikia.com/wiki/Rollinga>

Gracias

La profesora en prácticas:
Ángela Luísa

II – Frases de autor

in <http://www.belasmensagens.com.br/frases-de-moda.php>



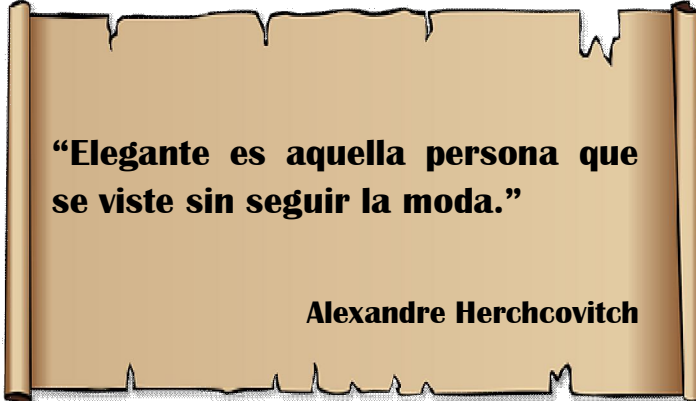
“La moda es un ridículo que no tiene objeciones.”

Honoré de Balzac



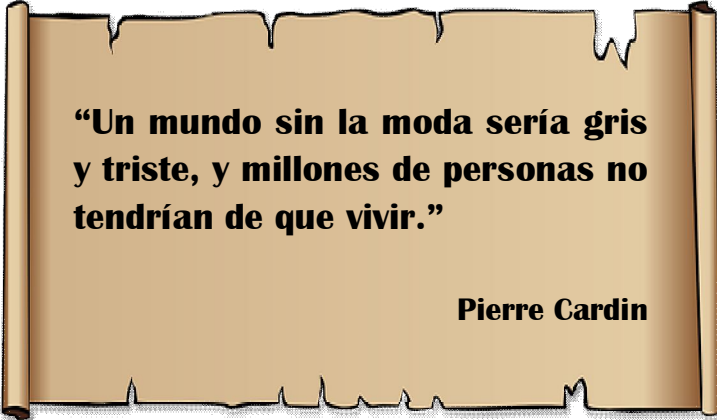
“Quien tiene estilo, haz moda.”

Kléber Novartes



“Elegante es aquella persona que se viste sin seguir la moda.”

Alexandre Herchcovitch



“Un mundo sin la moda sería gris y triste, y millones de personas no tendrían de que vivir.”

Pierre Cardin

III - Página 58 del manual – ejercicio 1





¿Qué llevan Charo, Merche, Pedro y Miguel?

6 | ¿El hábito hace al monje?



PARA EMPEZAR

1. ¿Qué llevan Charo, Merche, Pedro y Miguel? Descríbelos utilizando el vocabulario dado.

Charo	Merche	Pedro	Miguel	abrigo botas bufanda calcetines camiseta interior camiseta manga corta cazadora chándal cinturón gafas de sol gorra guantes jersey de cuello alto / vuelto pantalones cortos sandalias traje de falda y chaqueta vaqueros zapatillas de deporte
				
materiales	colores	tipos		
de lana de algodón de nailon de piel de licra de seda	claro u oscuro negro blanco crudo amarillo	rojo naranja violeta gris verde	largo o corto ancho o estrecho de moda o clásico estampado o liso de manga larga o corta	con bolsillos con botones con cremallera con cordones a rayas, a cuadros, de lunares


Charo lleva unas zapatillas de deporte (blancas y rojas), unos vaqueros anchos con bolsillos y con cordones, una camiseta interior lisa (gris), una camiseta de manga corta violeta larga y una gorra roja. Lleva un collar.

Merche lleva un jersey de cuello alto de lana naranja, una falda de moda de color crudo y unos zapatos de tacón.







Pedro lleva unas botas negras, unos vaqueros oscuros, unos guantes negros, un cinturón verde, una cadena, una camiseta violeta rota, un collar con una calavera y un abrigo de piel negro. Lleva *piercings* en el labio, cejas y oreja.

Miguel lleva unas sandalias, unos pantalones cortos de color crudo, una camiseta de manga corta azul clara, una cazadora verde con bolsillos y unas gafas de sol.





IV - Ficha informativa – Tribus Urbanas

	<p>Agrupamento de Escolas de Tortosendo</p> <p>Español 3 9º Curso Grupo A/B 2012/2013</p>
---	---

Ficha informativa
Tribus Urbanas

<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><i>Emotional hardcore</i></p> <p>Emo</p> </div> </div> <p>EMO – es una subcultura o tribu urbana que tiene sus orígenes a mediados de la década de 1980 en Estados Unidos (Washington D.C.), como una cultura creada en torno al género musical EMO derivado del Hardcore (sonido más lento y melódico). La moda Emo es también reconocida por su apariencia: pelo liso con largos flequillos. Piercings, zapatillas Converse, muñequeras, chapas, sudaderas con capucha, camisetas ajustadas (generalmente negras) y calzoncillos a la vista.</p> <p><u>Características:</u> Son introvertidos, algo pesimistas y se victimizan con frecuencia. Están en contra de la violencia, los prejuicios sociales, todo lo que ellos quieren es un mundo mejor.</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Heavy metal</p> <p>Los Metaleros</p> </div> </div> <p>Origen: Nació en Inglaterra a principios de los setenta como radicalización extremista de la ideología hippie y conjunción entre su estética y la música rock dura.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se trata de una de las tribus más difundidas, sobre todo en las ciudades de provincia y en las clases populares. - Su vestimenta es vaquera ceñida, cazadora de cuero con clavos, camisetas estampadas con ídolos musicales y símbolos de muerte. - Su ideología es antimilitarista y antiautoritaria. - La tendencia violenta canalizada hasta la expresión musical. - Se trata de una de las subculturas juveniles con más tradición y presencia en el escenario español.
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Floggers</p> </div> </div> <p>Algunas características de los floggers es su gusto por la moda y por marcas reconocidas.</p> <p><u>Ideología:</u> Son muy consumistas, más bien frívolos, les interesa la moda y estar en los medios. El estilo se compone principalmente por pantalones chupines de colores llamativos (apretados jeans o joggings), remeras amplias con cuello en V con colores fluorescentes o no. Los floggers usan como zapatilla las deportivas de lona o las Converse, el peinado que los distingue es semi-largo en los varones, y un flequillo en ambos géneros el cual tapa parcialmente o por completo los ojos.</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Cabezas rapadas</p> <p>SkinHeads</p> </div> </div> <p>Término utilizado para dominar a los miembros de un movimiento juvenil originado en Gran Bretaña en los años 60. En la actualidad hay una gran variedad de skins con diversas ideologías políticas, comúnmente relacionados con el nazismo. Tienen algunos códigos más secretos para comunicarse entre ellos. Se percibe una violencia y un desprecio por los demás en su lenguaje. Usan muchos insultos. Tienen insignias celtas, nazis...</p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Góticos</p> </div> </div> <p>Origen: nació en el Reino Unido en los años 80 de los grupos Punk. Los darks son menos refinados y prolijos que los góticos.</p> <p><u>Características:</u> Sublimación de la muerte como estado perfecto del alma. Gustan de los temas oscuros, espirituales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Su punto de encuentro suele ser en bares propios o mezclados con heavies y punks ➢ Visten con ropa negra, preferentemente de cuero, botas... ➢ Complementos del tipo brazaletes con pinchos, muñequeras, cadenas, rejillas. También suelen llevar elementos religiosos como cruces, estrellas de cinco puntas. ➢ Por lo general son apolíticos. No suelen emplear la violencia y son una tribu pacífica dentro de lo que cabe. 	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Rastafaris</p> </div> </div> <p>Se distinguen por su peinado con rastas o dreadlocks y boina con los colores típicos (verde, amarillo y rojo). Surgió en los comienzos de los años 1930 en los barrios marginales de Kingston, Jamaica y en los sectores rurales adyacentes, siendo la visión social y cultural de Marcus Garvey que inspiró a los rastafaris, que incluso lo consideran una reencarnación de San Juan Bautista. Y atribuyeron un carácter mesiánico a Selassie. <u>Ideología:</u> Movimiento místico – religioso con una profundidad ideológica. Creen en Jehová y en Haile-Selassie, su profeta. No aceptan la homosexualidad, ni el feminismo, entre otros valores.</p>

Profesora en prácticas: **Ángela Luísa**

 <p>Rollingas</p> <p>Es el nombre con el que se comenzó a identificar a los fanáticos de los Rolling Stones. Actualmente muchos tienen una mala concepción de los rollingas, ya que suelen estar asociados con la droga o con el consumo desmedido de alcohol, sobre todo a la hora de reunirse en grupos para ir a un recital o simplemente pasar un momento más.</p> <p><u>Reglamento rollinga:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que no puede faltar es el flequillo recto y bien cortito. • Remeras y camisetas con mangas de distintos largos que se dejan notar. • Jeans sueltos y gastados, o jardineros con un tirador desprendido. • Gorritas con viseras, en todo momento, haya sol o no. • Mochilas invadidas de pins. • Zapatillas de lona, cuanto más sucias, mejor. 	 <p>Hippie</p> <p>Origen: surgen en los años 60 influidos por las injusticias de la guerra de Vietnam.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dejan largas melenas y llevan ropa llamativa con colores intensos, ponchos, cintas de pelo de colores... - huyen de la violencia y proclaman la paz en el mundo y el amor entre las personas con el pensamiento de que todos somos iguales. No les gusta la política y tienen ideas anarquistas. - Le gusta el rock, pop... y expresan a través de sus canciones sus protestas y su inconformidad con el mundo. - Ha conseguido dejar impregnadas en gran parte de la sociedad actual sus ideas antimilitaristas y revolucionarias.
 <p>Punk</p> <p>Origen: Movimiento musical dentro del rock que emergió a mediados de los años 1970.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Actitud independiente y amateur. > El término inglés "punk" tiene un significado despectivo que suele variar, aplicándose a objetos (basura) o a personas (vago, despreciable, basura y escoria). > Se utiliza de forma irónica como descripción del descontento que contiene esta música. > Se desmarcan de la adecuación a los roles y estereotipo sociales., el punk se ha asociado a actitudes de descuido personal debido al carácter. <p>Filosofía:</p> <ul style="list-style-type: none"> > "hazlo tú mismo" > Transgredir todo lo que rodea > No actuar conforme las modas... <p>Se confiesan anarquistas, tienen una predisposición a la violencia y al odio a todo lo instituido, las normas y la política. Parecen no poseer una jerga propia, aunque utilizan muchos insultos. Son enemigos de los skinheads y de los darks.</p>	 <p>Hiphoperos</p> <p>Esta nueva tribu urbana con sus orígenes en los barrios marginales de Nueva York se expande con una visión cultural propia de la música, el baile y el arte.</p> <p>Sus ropas por lo general, son muy anchas al igual que sus abalorios, con pantalones caídos, cadenas colgando de los bolsillos y cuellos, esclavas en las muñecas, ropa deportiva, camisetas por las rodillas, zapatillas anchas con cordones anchos. Toda su ropa evidentemente ha de ser de marca.</p> <p>Los hiphoperos excusan su estética con la comodidad, ya que utilizan ropa muy ancha.</p> <p>Cantan rap muchas veces con denuncia social. Mientras tanto, realizan acrobacias sobre el asfalto.</p> <p>Tienen como Ritos: el Graffiti, (que es perseguido por ayuntamientos de toda España, ya que es considerado vandalismo); el breakdance (un baile que ahora está de moda característico de esta tribu, donde se admirara al b-boy (bailarín de breakdance) por sus piruetas y movimientos, free-style, riñas de gallos, pinchar discos...</p>



Technos

Skaters/Bikers/Parkour

Profesora en prácticas: *Ángela Luísa*



Agrupamento de Escolas de Tortosendo
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Núcleo de Estágio da UBI
Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol



Clase de español nivel 2
Grupo: 8.º C Aula: 26

Unidad didáctica 7:

- ⇒ Descripción de hábitos y costumbres en pasado
- ⇒ Pretérito imperfecto: morfología y usos
- ⇒ Marcadores temporales: antes/ahora
- ⇒ La casa: el trabajo doméstico

Fecha: 19 de abril de 2013

La profesora en prácticas: Ângela Luísa



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Curso: 2012/2013

Profesora en prácticas: Ângela Luísa

Español 2
Grupo: 8.º C
Tiempo: 45 minutos

Fecha: viernes, 19 de abril de 2013
Hora: 12.10
Aula: 26

Unidad didáctica 7

Lección n.º ____

Sumario: Unidad 7: las labores domésticas. El pretérito imperfecto: morfología; primer uso (acciones habituales en pasado) y los marcadores temporales. Ejercicios prácticos.

Descripción de la clase	Destrezas que se atienden en clase	Tiempo
<p>* Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase.</p> <p>* Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra.</p> <p>* Empezaremos la clase con una parte de un video (más o menos 03:20 min) sobre “Roles sexistas en la familia” tomado de youtube (http://www.youtube.com/watch?v=Ynz8MC-EpR4). Después se hará algunas preguntas a los alumnos para entender el punto de vista presente sobre las tareas domésticas (compartidas o no).</p> <p>*A continuación, los alumnos leerán un texto del manual, página 90 (noventa). Colocaré algunas cuestiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué nos habla el texto? - ¿Las acciones habituales de las mujeres de antes y ahora son idénticas a las de los hombres? Anota en tu cuaderno las acciones habituales de las mujeres de antes y de los hombres y también las de ahora. - ¿Sabes qué significa la palabra “maruja” en español? Verifica tu respuesta, ejercicio 1.1., página 90 del manual. - “Antes, las mujeres se dedicaban casi exclusivamente a las labores domésticas”. ¿Y ahora? - “Los hombres trabajaban fuera de casa para mantener económicamente la familia.” ¿Ahora también es así? <p>*Luego pediré a los alumnos que subrayen las palabras que indican acción habitual e identificar esas palabras gramaticalmente. Después, si nos da tiempo, haremos el ejercicio 1.1.5., completar el cuadro para obtener las formas de pretérito imperfecto. El trabajo de casa va a ser una ficha de trabajo.</p> <p>*La clase termina cuando suena el timbre.</p>	<p>Interacción oral</p> <p>Interacción oral Comprensión oral-auditiva</p> <p>Comprensión escrita</p> <p>Interacción oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Comprensión escrita</p> <p>Expresión escrita Expresión oral</p>	<p>⌚ 6 min.</p> <p>⌚ 10 min.</p> <p>⌚ 15 min.</p> <p>⌚ 14 min.</p>



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Plan de clase

Español 2

Unidad didáctica 7

Curso: 2012/2013

Tiempo: 45 minutos

Grupo: 8ºC

Lección nº ____

Fecha: 19 de abril de 2013

La profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
<p>Identificar /Contrastar labores domésticas.</p> <p>Contrastar realidades de las labores domésticas (antes y ahora) en los hombres y las mujeres.</p> <p>Comprender preguntas e instrucciones.</p> <p>Desarrollar la comprensión / expresión oral y escrita.</p> <p>Comprender los usos del pretérito imperfecto.</p>	<p>Las labores domésticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ hacer la cama; ✓ lavar platos, ✓ planchar, ✓ fregar el suelo; ✓ quitar la mesa; ✓ tirar la basura; ✓ cocinar; ✓ barrer; ✓ pasar la aspiradora; ✓ tender la ropa; ✓ limpiar el polvo; ✓ ...; 	<p>El desempeño de las labores domésticas en la España actual.</p> <p>Las labores domésticas (antes y ahora) en los hombres y las mujeres.</p> <p>La palabra maruja.</p>	<p>Expresar opiniones sobre problemas y cuestiones del trabajo doméstico: (Yo pienso... / yo creo.../ Me parece que).</p> <p>Hablar de hábitos y costumbres en pasado.</p>	<p>Pretérito imperfecto: morfología y primer uso (expresar acciones habituales en pasado).</p> <p>Contrastar presente/pretérito imperfecto.</p> <p>Marcadores temporales: <i>antes/ahora</i>.</p> <p>Adverbios y expresiones de frecuencia.</p>	<p>* Metodología comunicativa.</p> <p>* Introducción al tema (Las labores domésticas – Unidad 7) con la visualización de una parte de un video (“Roles sexistas en la familia”) tomado de youtube. Comentario del video por los alumnos y su punto de vista sobre las tareas domésticas (compartidas o no).</p> <p>* Lectura, interpretación y comentario del texto (página 90 del manual).</p> <p>* Explotación de palabras que indican acción habitual e identificación de esas palabras gramaticalmente.</p> <p>* Realización de ejercicios, página 91, del manual, ejercicios 1.1.5. y corrección en la pizarra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Cuaderno del alumno ♦Ficha de trabajo. ♦Manual del alumno: Prisma. ♦Tarjetas con imágenes ♦Proyector ♦Ordenador ♦Radio ♦CD Audio ♦Pizarra ♦Tiza 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Puntualidad ♦Asiduidad ♦Comportamiento ♦Participación en las actividades desarrolladas en clase: -Espontánea; -Solicitada; -Ordenada ; -Pertinente. ♦Interés ♦Autonomía

Materiais para a Planificação

I - PowerPoint

EL IMPERFECTO

Antes, yo me dedicaba exclusivamente a las labores domesticas...
Ahora yo trabajo casi todo el día.

Clase de Español
Las labores domesticas

Ficha de Trabajo → **Clav** Estos verbos expresan acciones habituales en el pasado.

	El papel de las mujeres	El papel de los hombres
A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres/esposas se dedicaban a las labores domesticas. Además tenían a su cargo la educación y el cuidado de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los hombres/maridos trabajaban fuera de casa para mantener económicamente a la familia.
A C T U A L M E N T E	<ul style="list-style-type: none"> La mujer trabaja, tiene una profesión. El trabajo del ama de casa se ha vuelto a revalorizar. 	<ul style="list-style-type: none"> El hombre comparte las tareas del hogar. El hombre participa, activamente, en la educación de los hijos.

Pretérito Imperfecto - Verbos Regulares

	LAVAR	BARRER	HERVIR
Yo	lavaba	barria	hervía
Tú	lavabas	barrias	hervías
Él, ella, usted	lavaba	barria	hervía
Nosotros / as	lavábamos	barriamos	hervíamos
Vosotros / as	lavabais	barriais	herviais
Ellos, ellas, ustedes	lavaban	barriaban	hervían

VERBOS REGULARES: MORFOLOGÍA

RAÍZ DEL VERBO + DESINENCIAS

-AR		-ER		-IR	
Grupo ABA		Grupos IA			
Yo	hablaba	Yo	bebía	Yo	vivía
Tú	hablabas	Tú	bebías	Tú	vivías
Él/Ella	hablaba	Él/Ella	bebía	Él/Ella	vivía
Nosotros	hablabamos	Nosotros	bebíamos	Nosotros	vivíamos
Vosotros	hablabais	Vosotros	bebíais	Vosotros	vivíais
Ellos/Ellas	hablaban	Ellos/Ellas	bebían	Ellos/Ellas	vivían

Observa las formas de pretérito imperfecto.

VERBOS IRREGULARES


IR		SER		VER	
Yo	iba	Yo	era	Yo	veía
Tú	ibas	Tú	eras	Tú	veías
Él/Ella	iba	Él/Ella	era	Él/Ella	veía
Nosotros	íbamos	Nosotros	éramos	Nosotros	veíamos
Vosotros	ibais	Vosotros	erais	Vosotros	veíais
Ellos/Ellas	iban	Ellos/Ellas	eran	Ellos/Ellas	veían

Cópia el verbo en falta en tu libro.

FUENTES:

- Gramática Escolar de Espanhol, 2.º e 3.º Ciclos - Nivel A1/A2 - Texto Editores;
- Moreno, Concha; Hernández, Carmem; Kondo, Carla (2007): en Gramática - ejercicios de español - Teoría y ejercicios prácticos, Nivel Elemental A1-A2
- PowerPoint de internet: www.arletahigh.net/.../IMPERFECTO%20ppt%20...

II - Fichas de trabajo

	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo
Español 2	Curso: 2012/2013
La profesora en prácticas: <i>Ângela Luísa</i>	

Unidad didáctica 7 – La casa: el trabajo doméstico


🔗 Ficha de Trabajo referente al texto p. 90 del manual 🔗

✂ Después de leer el texto de la p. 90, toma las informaciones necesarias para completar la tabla siguiente:



	El papel de las mujeres	El papel de los hombres
A N T E S		
A C T U A L M E N T E		

Elaborado por la profesora en prácticas: *Ângela Luísa*

	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo Español 2 La profesora en prácticas: <i>Ángela Luísa</i>	Curso: 2012/2013
---	--	------------------

Unidad didáctica 7 – La casa: el trabajo doméstico

Claves

🔗 Ficha de Trabajo referente al texto p. 90 del manual 🔗

✂ Después de leer el texto de la p. 90, toma las informaciones necesarias para completar la tabla siguiente:



	El papel de las mujeres	El papel de los hombres
A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las mujeres/esposas se dedicaban a las labores domésticas. ■ Además tenían a su cargo la educación y el cuidado de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los hombres/maridos trabajaban fuera de casa para mantener económicamente a la familia.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ La mujer trabaja, tiene una profesión. ■ El trabajo del ama de casa se ha vuelto a revalorizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El hombre comparte las tareas del hogar. ■ El hombre participa, activamente, en la educación de los hijos.

1 Antes y ahora

1.1. **¿Sabes qué significa la palabra "maruja" en español? Aquí tienes tres acepciones. Discute con tus compañeros cuál es la más adecuada y comprueba en el texto de 1.1.1. tu respuesta.**

- Mujer dedicada a las labores del hogar.
- Mujer que trabaja fuera de casa.
- Mujer que sale a faenar al mar.

1.1.1. **Lee este texto.**

Antes, las mujeres/esposas se dedicaban casi exclusivamente a las labores domésticas y tenían también a su cargo la educación y el cuidado de sus hijos. Mientras, los hombres/maridos trabajaban fuera de casa para mantener económicamente a la familia. Con la incorporación de la mujer al mundo laboral, el papel de ama de casa comenzó a desvalorizarse, apareciendo el término despectivo "maruja" para nombrar a aquellas mujeres que seguían manteniendo exclusivamente ese papel. Sin embargo, en la actualidad, se ha vuelto a revalorizar el trabajo del ama de casa. El hombre, poco a poco, comparte las tareas del hogar y participa activamente en la educación de los hijos. Algunos partidos políticos se plantean remunerar el trabajo de las tareas domésticas, considerado fundamental para la sociedad.

El término maruja se sigue utilizando despectivamente, e incluso se ha inventado el correspondiente masculino, "marujo".

- Maruja: del femenino "María". Mujer dedicada a las labores del hogar.
- Marujear: hacer las labores del hogar o contar cotilleos.



1.1.2. **¿La evolución en la consideración de las labores domésticas ha sido igual en tu país? Comenta las diferencias con tus compañeros.**

1.1.3. **En el texto aparece un nuevo tiempo del pasado que se llama pretérito imperfecto. Anota las frases donde aparece.**

1. Las mujeres se dedicaban.....
 2.
 3.
 4.

1.1.4. **Haz una lista con las tareas domésticas más habituales. Puedes consultar el diccionario.**



90 ■ [noventa] UNIDAD 7 • PRISMA

1.1.5. **Completa el cuadro para obtener las formas de pretérito imperfecto.**

	Verbos regulares			Verbos irregulares	
	Lav -ar	Barr -er	Herv -ir	Ser	Ir
Yo	lavaba	barría	hervía	era	iba
Tú			hervías	eras	ibas
Él/ella/usted				era	iba
Nosotros/as	lavábamos		hervíamos	éramos	íbamos
Vosotros/as	lavabais	barriais		erais	ibais
Ellos/ellas/ustedes	lavaban		hervían	eran	iban



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Español 2

Curso: 2012/2013

Nombre _____ Apellido _____ Nº _____ 8ºC

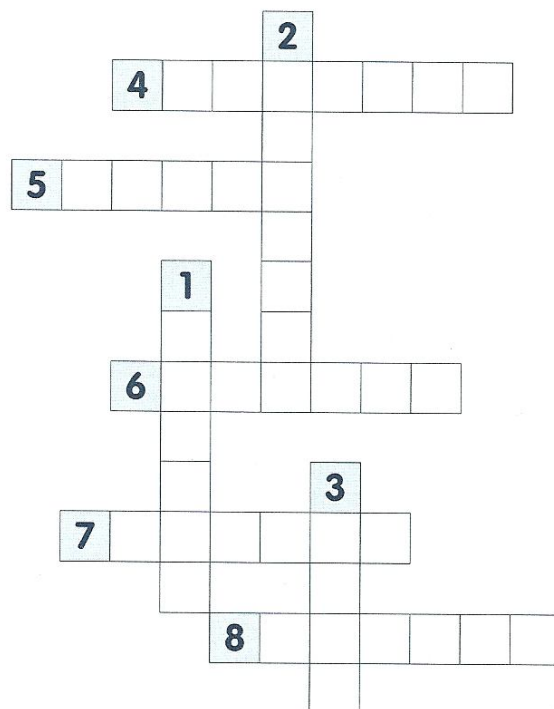
Unidad didáctica 7 – El Pretérito Imperfecto



Ficha de Trabajo

1. Resuelve el crucigrama, conjugando los verbos en **pretérito imperfecto**, según las indicaciones del recuadro.

1. Tener, ellos
2. Cantar, él
3. Ir, tú
4. Decir, vosotros
5. Ver, ustedes
6. Ser, nosotros
7. Partir, usted
8. Hacer, tú



2. Completa la tabla siguiente según el modelo.
¡Ojo! Algunas frases pueden sufrir cambios.

Ahora...	Muchas veces, cuando era joven...
1. Arreglo mi habitación.	No arreglaba mi habitación.
2. Me levanto a las 7.	
3. Leo el periódico a menudo.	
4. Comparto las tareas del hogar.	
5. Llego temprano a clase.	
6. No voy a la discoteca.	
7. Estudio mucho.	
8. No soy travieso.	
9. Vuelvo temprano a casa.	
10. Veo la tele pocas veces.	

Elaborado por la profesora en prácticas: *Ángela Luísa*

2.2.2. Reflexão sobre as aulas

Refletir sobre as aulas é refletir sobre um percurso, sobre a importância de desenvolver uma pedagogia dinâmica capaz de motivar os alunos para a aprendizagem e o conhecimento e, sobretudo, refletir sobre as estratégias de operacionalização. Nesse sentido, sempre foi meu objetivo dotar os alunos de competências gerais, essenciais, socioculturais, comunicativas e gramaticais, usando atividades diversificadas que permitissem ser atrativas para os mesmos, adequando-as aos seus gostos e necessidades. As atividades de compreensão audiovisual foram sempre acolhidas com agrado, sendo uma atividade que despertava muito interesse junto dos alunos, dado o seu carácter lúdico.

Ao longo do ano letivo, todas as sessões reflexivas, feitas após as aulas lecionadas, ao longo dos três períodos letivos, com a professora orientadora Ana Gabriela Luís Baptista e o Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez, foram extremamente proveitosas na medida em que me permitiram corrigir determinadas lacunas no meu desempenho.

No primeiro período, na aula do dia 6 de novembro (90 minutos), com o 7.º A, a professora orientadora Ana Gabriela Luís Baptista alertou-me essencialmente para certos erros orais e de articulação entre estratégias na sala de aula, considerando que poderia ter abordado as partes do corpo e que perdi algum tempo com vocabulário. Todavia, valorizou os diversos materiais e o encadeamento de todas as atividades planificadas, assim como a sequencialidade dos conteúdos. A participação e o envolvimento dos alunos foram excessivamente positivos, destacando o esforço de uma aluna com NEE, para mim desconhecida esta informação, só o soube aquando da reflexão da aula. Os objetivos foram alcançados.

No decorrer das diversas sessões de reflexão e avaliação das aulas, acatei sempre as orientações da professora Ana Gabriela, melhorando gradualmente os aspetos que me foram sendo apontados. Foi evidente a progressão e a professora Ana Gabriela foi-me elogiando sempre no tocante à motivação inicial aquando do início das aulas, na seleção e na diversidade dos materiais apresentados, destacando ainda o perfeito encadeamento das atividades e a respetiva sequencialidade ao nível dos conteúdos. No entanto, teria que esforçar-me mais no sentido de encadear melhor as estratégias em sala de aula.

Das aulas lecionadas, não cumpri integralmente duas planificações, devido a não conhecer verdadeiramente o tempo necessário à turma para realizar certas atividades. Contudo, a professora Ana Gabriela desvalorizou esse aspeto, uma vez que sabia que eu, posteriormente, na primeira planificação não cumprida iria retomá-la e, na segunda, como era um reforço dos conteúdos apreendidos, não havia qualquer problema da atividade não ter sido dada a conhecer aos alunos.

Em todas as aulas, os alunos manifestaram interesse e participaram ativamente, contribuindo e imprimindo uma excelente dinâmica nas aulas.

No segundo período, as aulas foram ministradas no 9.º A/B, tratando-se apenas de aulas de 45 minutos, as mesmas iniciaram-se no dia 10 de janeiro, sendo que o Professor Doutor Francisco Henríquez assistiu e supervisionou duas aulas, uma no dia 22 de janeiro e outra no dia 5 de fevereiro.

Na primeira aula supervisionada pelo Professor Doutor Francisco Enríquez, o nervosismo condicionou-me logo no início, não o tentando demonstrar, uma vez que a maioria dos alunos da turma chegou relativamente tarde. No momento de reflexão da referida aula, as minhas colegas realçaram a minha calma e postura em sala de aula apesar do contratempo inicial, no entanto, referiram que deveria corrigir certos erros aquando da oralidade e que poderia ser mais expressiva. Salientaram a escolha dos materiais e a exploração dos mesmos. A Professora Ana Gabriela destacou novamente a excelente motivação inicial para a abordagem da unidade didática, a qualidade dos materiais selecionados, o perfeito encadeamento das atividades e a respetiva sequencialidade ao nível dos conteúdos, bem como os elos de ligação estabelecidos com os conteúdos programáticos ministrados nas aulas anteriores. No entanto, considerou que as fichas informativas continham excessiva informação e que, apesar do meu esforço, continuava a cometer alguns erros na oralidade.

Segundo o Professor Doutor Francisco Enríquez, o êxito no domínio das competências transversais foi alcançado e também que tinha conseguido despertar o interesse dos alunos. Porém, deveria evitar e corrigir determinados erros na oralidade, trabalhar o léxico, para que tal não acontecesse. Aquando da exploração de frases, as mesmas deveriam de constar num diapositivo visível para toda a turma e, na utilização de fichas informativas deveria de ter muito cuidado, pois as mesmas continham muita informação, teria de haver um trabalho minucioso de seleção de informação e o mesmo na escolha das tribus abordadas em sala de aula, pois não necessitava de abordar tantas. Desta forma, sugeri que pudesse diversificar mais as atividades, recorrendo a atividades de léxico, por exemplo.

Após o parecer de todos os intervenientes, registei e acatei as orientações e os conselhos que me foram dados para evitar que tal acontecesse novamente.

A segunda aula assistida ocorreu no dia 5 de fevereiro, na presença das minhas colegas, da professora orientadora Ana Gabriela Baptista e do Professor Doutor Francisco Enríquez. Na reunião de avaliação e de reflexão da referida aula, as minhas colegas referiram que tinham apreciado a aula e que tinha efetuado uma boa seleção da canção (“Jueves - 11 de marzo” de La oreja de Van Gogh) para abordar a solidariedade, porém, acrescentaram que deveria ter passado a mesma duas vezes, que os conteúdos gramaticais deveriam ter surgido numa outra aula e apontaram ainda alguns erros na oralidade mas que, houve uma grande preocupação da minha parte em encadear todas as estratégias e em corrigir os alunos oralmente e incentivar a participação dos mesmos. Na opinião da professora Ana Gabriela, a eleição da canção foi excelente, pois levava os alunos para o tema da solidariedade. Referiu que a escolha das imagens foi bem conseguida e que a aula estava bem encadeada, mas que, mais uma vez, continha excesso de informação, pois a aula planificada seria concretizável em duas. Acrescentou que, tal como as colegas tinham referido, a canção deveria ter sido ouvida

duas vezes e a partir daí explorar significados, vendo estrofe a estrofe, que os conteúdos gramaticais deveriam ser lecionados seguidamente mas que percebia o porquê de eu os ter colocado na planificação e de os querer abordar. O Professor Doutor Francisco Enríquez começou por dizer que tinha tudo para fazer um brilharete, mas que tal não foi de todo conseguido, primeiro devido à audição da canção, que a mesma deveria ter sido ouvida duas vezes, depois a forma como as questões foram elaboradas, sendo que primeiro deveria ter explorado o tema, depois os significados e introduzido a gramática no fim, continuando a abordar esta na aula seguinte. O mais importante seria explorar a canção ao nível dos sentidos, das palavras. Sugeriu ainda que poderia ter escolhido outra imagem para o primeiro diapositivo e que a questão “¿Qué harías tú, si estuvieses en la estación de Atocha el día 11 de marzo?” foi algo de macabro, que a mesma não deveria ter sido feita, pois havia outras coisas a explorar mais interessantes na canção, sendo que a passagem para os conteúdos gramaticais não se encontrou encadeada, uma vez que tentei introduzi-los todos de uma só vez. Referiu ainda que, deveria trabalhar só a forma, ao nível dos conteúdos gramaticais, por exemplo, através de um jogo. Contudo, acrescentou que o meu nível de atenção para com os alunos era contínuo, constante no decorrer da aula e que isso já o tinha observado na aula transata, que tinha notado alguma evolução ao nível linguístico mas, ainda assim, alertou-me para alguns erros ao nível do oral, não sendo muito preocupantes no seu ponto de vista.

Em relação ao não cumprimento integral da planificação, considero que, efetivamente, uma aula de 45 minutos condiciona o tipo de atividades a desenvolver com os alunos porque, na realidade, é extremamente difícil que uma aula se concretize em 45 minutos, sendo de referir que os alunos não estão preparados imediatamente para o início da aula assim que entram na sala. Por isso, julgo que estas aulas não têm a duração de 45 minutos para lecionar. No entanto, reconheço que, mais uma vez, acabei por ter informação a mais para uma aula de 45 minutos mas, mais que explorar o vocabulário queria “mostrar”, perante o Professor Doutor Francisco Enríquez, a exploração de conteúdos gramaticais. Sei, percebi e acatei que o facto de querer fazer tudo numa só aula não dá resultado, saindo, desta forma e na minha opinião, prejudicada, pois além de não ter cumprido a planificação, as estratégias também não foram bem encadeadas.

Nas outras aulas, tentei selecionar determinadas atividades em detrimento de outras, conseguindo melhorar significativamente o aspeto do excesso de informação. A Professora Ana Gabriela Baptista, aquando da observação e da avaliação das restantes aulas, mencionou que todas as planificações tinham sido cumpridas e que as mesmas tinham decorrido da melhor forma possível. Referiu, ainda, que os materiais eram muito bons e sempre diversificados, que tinha sempre a preocupação de efetuar o encadeamento de todas as atividades, assim como sequencializar todos os conteúdos e explicitar devidamente os conteúdos programáticos. Para além disso, destacou sempre a participação e o envolvimento dos alunos e a minha postura ao longo das aulas.

No tocante ao terceiro período, a leção ocorreu na turma C do oitavo, sendo que o Professor Doutor Francisco Enríquez supervisionou uma aula de 45 minutos, no dia 19 de abril.

Nesta aula e apesar de não conhecer a turma toda em questão, não estava nervosa e os alunos, talvez pela empatia, ajudaram-me bastante. Senti que mais uma etapa estava a chegar ao fim e que, sobretudo, tinha superado as minhas dificuldades. A professora Ana Gabriela Baptista, no momento da reflexão e avaliação da referida aula, começou por felicitar-me dizendo que tinha gostado da aula e que, de facto, esta aula tinha sido a prova da minha evolução. Contudo, referiu que deveria ter sido mais dinâmica, mais expressiva, que deveria ter passado mais uma vez o vídeo, primeiro para os alunos o verem e depois para ouvi-lo com atenção, que apesar de ter feito uma boa exploração do mesmo, poderia tê-lo aprofundado mais e questionado os alunos sobre as diferenças entre as tarefas do homem e da mulher. Acrescentou ainda que, deveria ter explicado melhor as ações habituais e que deveria ter dado mais tempo aos alunos para responderem. O Professor Doutor Francisco Enríquez, referiu que deveria ter atenção ao uso do vós e do eles, na forma de tratamento em sala de aula, compreendendo a minha explicação. De acordo com a professora Ana Gabriela Baptista, deveria ter passado mais uma vez o vídeo, que poderia ter elaborado uma ficha com a exploração de verbos e vocabulário, sendo apenas uma sugestão. Aquando da escrita de vocabulário no quadro, antes de fazê-lo deveria pensar para que serve, se é importante ou não para os alunos no seu dia-a-dia. Seguidamente, congratulou-me pela progressão que tive ao longo do ano letivo, que a mesma foi visível e que isso era devido ao meu esforço e empenho, mas que em termos futuros deveria de ter atenção ainda a alguns aspetos.

Nas restantes aulas, tentei evitar todos os erros ou falhas apontados até então, conseguindo melhorar o meu desempenho. Aquando da observação e da avaliação das restantes aulas, a Professora Ana Gabriela Baptista, mencionou novamente que os materiais eram muito bons e sempre diversificados, que tinha sempre a preocupação de efetuar o encadeamento de todas as atividades, assim como sequencializar todos os conteúdos e explicitar devidamente os conteúdos programáticos. Para além disso, destacou sempre a participação e o envolvimento dos alunos e a minha postura ao longo das aulas, sendo visível uma progressão ao nível do meu desempenho.

Por fim, resta-me afirmar que, de uma maneira geral, os materiais didáticos constituem um apoio muito atrativo para os alunos, sendo que permitem que a atenção esteja realmente concentrada naquele momento, naquele conteúdo. O recurso a outros meios audiovisuais, como o Youtube, por exemplo, é de facto um precioso auxílio nas aulas que os alunos também prezam porque se afasta dos modelos tradicionais de aula. A utilização de todos estes recursos foi, no meu entender, uma mais-valia para a minha prática pedagógica dando-lhe um cariz atrativo, diversificado e essencialmente produtivo. Senti necessidade de fabricar outros materiais de trabalho para complementar os que se encontram nos manuais, sendo que todo o material elaborado para a unidade didática faz jus ao que acabo de

descrever. Saliento também que a preparação de todas as minhas atividades letivas foi pautada pelo rigor científico, procurando sempre documentar-me no que se refere aos aspetos culturais sempre numa perspetiva intercultural.

Foram, no meu modo de ver, evidentes os meus progressos ao longo da minha prática pedagógica. De facto, todas as iniciativas estiveram a meu cargo desde a sua planificação até à sua execução.

Deste modo, reforço que as minhas aulas foram o resultado de um trabalho árduo e exaustivo, trabalhando de forma exigente para alcançar os meus objetivos. Tenho consciência de que executei um bom trabalho e que motivei os alunos para o estudo.

Diversifiquei atividades e, adequei, reformulei e repensei estratégias para conduzir os alunos ao sucesso almejado. A minha boa relação com a comunidade educativa e, com os alunos em especial, foi outro fator imprescindível para o sucesso.

Embora por vezes, alguns aspetos fossem menos conseguidos, obrigaram-me a parar para repensar e reformular, é com estes pequenos contratemplos que o profissional cresce, porque é aqui que se sente que tem mais para aprender, para ter mais para ensinar. Assim, amadureci como profissional do ensino, numa área adequada a mim e que me deu imenso prazer.

Por fim, resta referir se manteria os mesmos planos, se houve necessidade de aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos assuntos, se reformulei ideias e se se registaram progressos, bem como se os alunos sentiram dificuldades. Neste sentido, manteria na sua maioria os mesmos planos de aula, sendo que os teria de ajustar noutras turmas, caso fosse necessário, pois foram pensados e repensados de maneira a que pudessem ser exequíveis. Por vezes, houve necessidade de aprofundar conhecimentos específicos principalmente na parte gramatical devido a uma certa insegurança. A nível pessoal e profissional, como referi acima, houve progressos pois senti-me mais à-vontade na parte gramatical, área que geralmente sinto algumas dificuldades.

Quanto às dificuldades dos alunos é claro que as houve, mas foram atempadamente solucionadas.

2.2.3. Análise crítica dos materiais de trabalho

2.2.3.1. Os programas

Sendo um programa visto como um “mapa” das vias de acesso ao conhecimento, o mesmo permite várias significações. Neste sentido, o programa da disciplina de Espanhol para o 3º ciclo tem como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei nº 286/89, cujos objetivos têm como base a educação integral do aluno. Como instrumento de comunicação fundamental temos a língua e, ao colocá-la em prática, apreendemos não só as regras que a compõem, mas também a cultura dos grupos linguísticos que a servem. Assim, o

aluno, que se principia numa língua estrangeira, encara a realidade que o ajudará a ter uma visão global da língua alvo. Desta forma, o programa é integralmente elaborado com base numa abordagem comunicativa da língua, onde o aluno se encontra no centro do processo e o professor é um orientador que facilita ao aluno instrumentos para a descoberta do seu próprio conhecimento.

O programa é, por sua vez, um documento flexível e permite a adaptação à realidade apresentada, tendo em conta que existem diferentes ritmos de aprendizagem e que as turmas não são homogêneas. No QECRL estão inscritas competências que vão desde adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola, de uma forma simples e sobretudo ao nível do quotidiano a outras mais específicas, realizadas de forma autónoma. Estas competências estão de acordo com os objetivos do programa.

Em relação à organização dos conteúdos, o programa prescreve que a competência comunicativa deve abordar todos os conteúdos, sempre em situações reais de comunicação, cabendo ao professor saber integrá-los num conceito global.

Concernente aos métodos de trabalho, o programa dá a possibilidade de o professor optar pelo trabalho de tarefas que consistem em atividades comunicativas que contemplam a globalidade dos conteúdos. Ao planear, o professor não parte dos conteúdos linguísticos, e baseando-se neles estabelece atividades, pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação.

Resta referir a avaliação, a qual se processa numa perspetiva de respeito pela individualidade dos alunos, onde interesses, motivações e capacidades de aprendizagens são diferentes, existindo, cada vez mais, multiculturalidade nas nossas escolas.

Em anexo (Anexo IV) encontram-se as planificações anuais da disciplina de espanhol de 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade).

2.2.3.2. Os manuais

O manual, segundo Cabral (2005), é visto como um objeto cuja existência é real e formalizada, pressupondo um discurso igualmente objetivo e sem ambiguidades, mas também é um dos temas mais complexos, pois a subjetividade desempenha um papel relevante. O manual geralmente aparece referenciado quer como recurso quer como programa, nesse sentido o manual deve ser visto apenas como suporte do fazer didático, fazendo sobressair o seu caráter instrumental, portátil, que leva a um atuar de acordo com as instruções.

É necessário e importante analisar manuais, pois na sua maioria os manuais oferecem resistência à mudança, esta vista como novos modos de conceber os processos de ensinar e aprender. Assim, os manuais devem-se adaptar às novas disposições curriculares, mas sobretudo aos contextos sociais, nos quais a aprendizagem ganha sentido e são eles que estão na base da mudança. Estes contextos pressupõem a formação de cidadãos ativos,

responsáveis, autónomos e críticos e não alunos dependentes, a quem o manual “treinou” para a obediência à ordem (responda, preencha, complete, registre, etc.)

Os manuais, segundo Choppin (1992b) em Cabral (2005: 40), atuam em três áreas de influência, nomeadamente: na educação, na cultura e na sociedade. Todavia, destacam-se três dimensões postas em causa nos manuais, o conteúdo, o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

No sentido de perceber que género de manuais tinha perante os alunos, analisei três manuais, de acordo com os anos letivos lecionados, focalizando-me essencialmente nas unidades didáticas abordadas. Para tal, consultei um artigo sugerido pelo Professor Doutor Francisco Enríquez (Lobato & Gargallo, 2004) juntamente com mais alguns pontos essenciais de Neuner y Hunfeld (1993), sugeridos pelo mesmo, para analisar manuais e um livro de Marianela Cabral, Como analisar manuais escolares (2005).

Os manuais em estudo/observação são:

- manual de sétimo ano de escolaridade, denominado Ahora español 1, das autoras Luísa Pacheco e Maria José Barbosa, da Areal Editores (Unidade 2);
- manual de nono ano de escolaridade, intitulado Español 3 - Nivel Elemental III, dos autores Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira e Suzana Meira, da Porto Editora (Unidades 5,6 e 7);
- manual de oitavo ano de escolaridade, cognominado Prisma Continúa - Nivel A2, cujos autores são Raquel Blanco, Raquel Gómez, Silvia Nicolás et al, da editora Edinumen (Unidade 7).

Para uma melhor perceção da análise dos manuais, tendo em conta os cinco pontos fundamentais de Neuner e Hunfel (1993), decidi elaborar um quadro comparativo, fazendo posteriormente uma reflexão sobre o mesmo.

Quadro 2 - Quadro comparativo de análise de manuais

	Ahora español 1 (7.º ano)	Español 3 (9.º ano)	Prisma Continúa (8.º ano)
Os textos	Textos redigidos especificamente com fim de abordar conteúdos gramaticais.	A maioria dos textos são documentos autênticos, embora, por vezes, tenham sido adaptados. Para além disso não têm um objetivo especificamente gramatical.	Os textos apresentados não são documentos autênticos, foram apenas redigidos com o intuito de abordar determinados conteúdos, quer lexicais quer gramaticais.
A gramática	É abordada sempre de forma explícita, na língua espanhola com recurso a imagens.	É abordada de forma explícita em espanhol, recorrendo sempre a um quadro síntese, seguida de exercícios.	Os conteúdos gramaticais são tratados de forma implícita e os exercícios surgem de forma adequada, levando os alunos a refletir sobre a sua funcionalidade.
Os exercícios e a sequência didática	Predomínio de exercícios gramaticais, descurando os comunicativos. Os exercícios centralizam-se apenas em duas competências específicas: a da compreensão e expressão escrita. A tipologia de exercícios é frequentemente idêntica em todas as unidades.	Os exercícios não estabelecem qualquer ligação com os conteúdos temáticos, surgindo de forma “repentina” sem haver um elo de ligação.	Neste domínio, focalizam-se exercícios sobre os conteúdos gramaticais, lexicais e culturais. Contudo, a destreza comunicativa não é contemplada de forma explícita.
O esquema da unidade didática	Em todos os momentos os alunos confrontam-se com a apresentação de imagens, seguida de uma atividade auditiva ou respetiva exploração das imagens. Uma das lacunas que se pode constatar no manual é a ausência de perguntas de interpretação.	As unidades surgem com imagens a fim de explorar o vocabulário e /ou a temática. Para além disso, complementam-se com certos exercícios lexicais e atos de fala. No tocante aos conteúdos gramaticais, estes são sempre iniciados com um esquema gramatical e com exercícios de aplicação.	Por norma o esquema didático respeita a seguinte estrutura: texto, embora haja uma ausência total de perguntas de interpretação relacionadas com o mesmo. Contudo, constata-se que noutras unidades didáticas, os conteúdos são apresentados com uma imagem ou com um conteúdo gramatical.
O índice	No índice os conteúdos programáticos surgem de igual forma, pois para cada unidade aparecem compartimentados em conteúdos lexicais, funcionais, gramaticais, finalizando com uma tarefa final, a qual incide essencialmente na aplicação dos conteúdos gramaticais apreendidos.	O índice privilegia essencialmente a componente pragmática e vocabular da língua estrangeira.	No índice prevalecem os conteúdos funcionais, gramaticais e culturais, embora estejam incluídos os lexicais. É de referir que não se denota uma focalização em determinados conteúdos.

Ao comparar os três manuais concluo que o mais aceitável ao nível dos textos é o do 9.º ano pois opta, na sua maioria, por documentos autênticos. Quanto à gramática, o manual do 8.º ano é o que melhor se adequa aos alunos, pois leva os mesmos a refletir sobre a funcionalidade da mesma. É também o manual de 8.º ano, embora que de forma deficiente, pois não contempla explicitamente a destreza comunicativa, que apresenta melhores resultados ao nível dos exercícios e sequência didática. Note-se sobre este ponto que, ao analisar pormenorizadamente o manual de 8.º ano, o mesmo se torna repetitivo em alguns conteúdos gramaticais e de forma desorganizada. Porém ressalvo, mais uma vez, que apenas se observou afincadamente a unidade lecionada.

No tocante ao esquema da unidade didática, é o manual de 7.º ano que, na minha opinião, melhor o faz, tentando diversificar entre exploração de imagens, atividade auditiva ou texto. Todavia, é de referir que em todos os manuais há ausência de perguntas de interpretação. Quanto ao último ponto é, também, o manual de 7.º que aparece mais organizado, pois trata os conteúdos programáticos de igual forma, onde para cada unidade aparecem compartimentados conteúdos lexicais, funcionais, gramaticais, finalizando com uma tarefa final, a qual incide essencialmente na aplicação dos conteúdos gramaticais apreendidos.

Desta forma, penso que todos os manuais deveriam ser revistos e reformulados, para atenderem às necessidades de aprendizagem e do processo de ensino, pois deve-se ter em atenção os textos, as atividades e/ou tarefas e os suportes icónicos. Os últimos devem ser motivadores e sempre que possível explicativos e/ou informativos.

Sobre a história do ensino das línguas estrangeiras têm sido sugeridos diferentes métodos e enfoques que se têm plasmado em manuais, nomeadamente: método de gramática e tradução; método direto; método áudio lingual; método áudio lingual/situacional; método audiovisual; enfoque comunicativo, etc. No entanto, a maioria dos métodos e enfoques têm sido criticados, sendo o mais adequado o ensino ou enfoque comunicativo da língua, pois no ensino comunicativo das línguas estrangeiras, a prática didática caracteriza-se pela coexistência de diferentes correntes metodológicas e pelo ecleticismo. O ensino comunicativo não substitui as outras metodologias, mas representa-as.

CAPITULO III - ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

3.1. Planificação

Pode definir-se planificação como algo próximo da construção, visando uma consciência mais nítida do que se pretende e o número infindável de percursos que as diferentes combinações podem oferecer, ao professor e ao aluno, sendo a condição prévia de qualquer tipo de plano (Amor, 2003: 44).

Durante o ano letivo, realizaram-se várias atividades extracurriculares no âmbito da disciplina de Espanhol, conforme consta no Plano Anual de Atividades (Anexo V). De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 9.º, o Plano Anual de Atividades constitui um dos instrumentos da autonomia dos agrupamentos de escolas, sendo entendido como um documento de planeamento que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos e as formas de organização e de programação das múltiplas ações.

As atividades extracurriculares são vistas como um importante contributo para o enriquecimento cultural e cívico e inserção dos jovens na comunidade, neste caso, a escolar, assegurando a realização pessoal dos alunos envolvidos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

Desta forma, observar-se-á, de forma sumária, quais as vantagens das atividades extracurriculares (Autor Anónimo, 2009):

- ◆ O desenvolvimento aprofundado de competências adquiridas curricularmente a um nível mais superficial poderão ser úteis e até determinantes para o sucesso quando se opta por dado percurso;
- ◆ A diversificação de competências contribui para a construção de um currículo diferenciado e personalizado, revelador de curiosidade e dinamismo pessoal;
- ◆ A promoção e desenvolvimento de competências ao nível do relacionamento interpessoal;

Neste sentido, as atividades extracurriculares visam ampliar conhecimento, complementando e aperfeiçoando as habilidades e capacidades dos alunos ou descobrir o desconhecido, na busca de realidades diferentes como é o caso da língua estrangeira, Espanhol, desconhecida ainda para alguns alunos da comunidade escolar, onde todos participam, obtendo, de certa forma, informações adicionais para as suas escolhas futuras (Fukuyama, s.d.).

3.2. Atividades Realizadas

Atividade	Data
Dia Europeu das línguas	26-09-2012

Objetivos:

- ◆ Motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola;
- ◆ Promover a interculturalidade;
- ◆ Mobilizar saberes culturais;
- ◆ Promover a interdisciplinaridade;
- ◆ Realçar a importância das línguas no atual contexto europeu.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Cartazes informativos sobre o dia (Anexo VI);
- ◆ Almoço convívio no refeitório da escola com comida típica dos países das diversas línguas europeias lecionadas no agrupamento, cujo prato principal foi *paella*;
- ◆ Distribuição de um folheto com atividades/exercícios lúdicas referentes às diversas línguas.

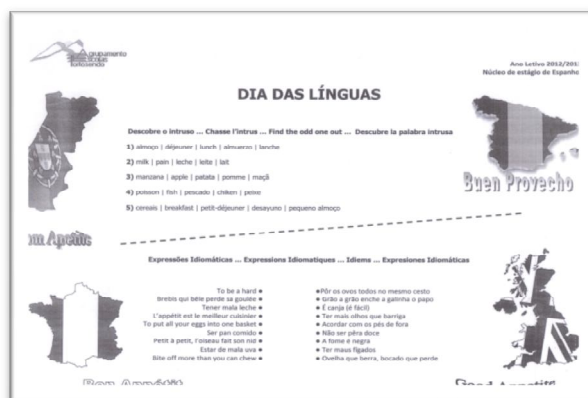


Figura 7 - Folheto

Atividade	Data
Día de la hispanidad	12-10-2012

Objetivos:

- ◆ Conhecer usos e costumes da cultura espanhola e de hispano-falantes;

- ◆ Sensibilizar os alunos para a cultura e tradições espanholas.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Elaboração de bandeiras, pelos alunos de espanhol, dos países hispanofalantes e sua exposição no pátio da escola (Anexo VII);
- ◆ Distribuição de marcadores para livros com breve explicação sobre o dia aos alunos dos 6.ºs anos.



Figura 8 - Marcador para livro

Atividade	Data
Peddy Paper	25-10-2012

Objetivos:

- ◆ Promover o relacionamento interpessoal e de grupo;
- ◆ Motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Elaboração de um roteiro com perguntas sobre a cultura e a língua espanhola (Anexo VIII);
- ◆ Participação de muitos alunos da comunidade escolar, os quais formaram as suas próprias equipas;
- ◆ Distribuição de prémios aos vencedores e gomas e certificados a todos os participantes.



Figura 9 - Peddy Paper

Atividade	Data
La Navidad	13-12-2012

Objetivos:

- ◆ Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola;
- ◆ Desenvolver competências gerais de comunicação na língua espanhola, ampliando e enriquecendo vocabulário de acordo com a atividade;
- ◆ Sensibilizar os alunos para a cultura e tradições espanholas.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Decoração de uma árvore de Natal, na biblioteca da escola, com postais de natal e mensagens ilustrados pelos alunos (Anexo IX);
- ◆ Audição de música espanhola alusiva à época (*Villancicos*) no intervalo das 10h (intervalo maior da manhã);
- ◆ Degustação de doces tradicionais de Espanha (chocolate quente e *turrões*).

Atividade	Data
Cabalgata de los Reyes	04-01-2013

Objetivos:

- ◆ Conhecer os usos, costumes e tradições da cultura espanhola;
- ◆ Desenvolver e enriquecer vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Oferta de caramelos de fruta, por três alunos disfarçados de Reis Magos, aos alunos do 6.º ano de escolaridade e outros espaços da escola como sala de professores e pequena explicação do significado do dia em Espanha (Anexo X).

Atividade	Data
Día de San Valentín	14-02-2013

Objetivos:

- ◆ Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola;
- ◆ Desenvolver e enriquecer vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Construção de uma pequena tenda, num local estratégico no pátio da escola;
- ◆ Oferta de caixas com guloseimas e separadores alusivos ao dia, após pequenas frases ditas, pelos alunos participantes, em espanhol como, por exemplo, “te amo” (Anexo XI).

Atividade	Data
Visita de estudo a Santiago de Compostela	04/05-04-2013

Objetivos:

- ◆ Conhecer o património religioso e arquitetónico da localidade;
- ◆ Desenvolver e enriquecer a comunicação oral na língua espanhola;
- ◆ Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.

Estratégias utilizadas:

- ◆ Visualização de património arquitetónico (Anexo XII).
- ◆ Expressão oral da língua espanhola.

Além destas atividades, participámos também na Reunião Geral de Apresentação, sob a presidência do diretor do Agrupamento de Escolas de Tortosendo, no dia cinco de setembro, na qual foi efetuada a apresentação de todos os docentes e dos dois núcleos de estágio a funcionar na escola sede e foram transmitidas informações inerentes à preparação do início do ano letivo e às diversas reuniões agendadas para esse efeito.

A maioria dos docentes da comunidade escolar participou no Rally Paper, organizado por alguns professores do agrupamento, no dia sete (07) de novembro de 2012, em Belmonte, cujos principais objetivos foram conhecer a vila e promover o relacionamento interpessoal e de grupo. As estratégias utilizadas foram resolver questões através de um roteiro,

percorrendo os locais culturais da vila. No final houve um jantar convívio para todos os participantes.



Figura 10 - Equipa do Rally Paper

Ao longo do ano letivo o grupo disciplinar de Espanhol organizou um concurso de provérbios e falsos amigos chamado “El rincón de español”, no último dia de cada período, para os alunos da comunidade escolar. Os objetivos foram promover o relacionamento interpessoal e de grupo e motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola. As estratégias foram a fixação de provérbios e falsos amigos em língua espanhola para os alunos descobrirem o seu significado.



Figura 11 - Cartaz informativo do concurso de Espanhol

O clube de espanhol “Hablar por los codos” funcionou ao longo do ano letivo, às quartas-feiras, com os seguintes objetivos:

- ◆ Desenvolver competências gerais de comunicação na língua espanhola;
- ◆ Desenvolver e enriquecer vocabulário relacionado com as atividades a desenvolver;
- ◆ Produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com contextos específicos;
- ◆ Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola;
- ◆ Promover atividades relacionadas com a leitura;

- ◆ Desenvolver hábitos de leitura;
- ◆ Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola e dos restantes países hispano falantes.

As estratégias utilizadas foram:

- ◆ Realização de atividades lúdicas de iniciação e de consolidação de conteúdos da língua espanhola (aos alunos do 4º ano do 1º ciclo; 6º ano do 2º ciclo e 3º ciclo);
- ◆ Exposição de trabalhos;
- ◆ Execução do concurso “Con cañas” - adivinhar adjetivos e falsos amigos baralhados;
- ◆ Ação de divulgação da importância da aprendizagem do espanhol aos alunos do 6º ano;



Figura 12 - Cartaz informativo: “Hablar por los codos”

O grupo de Espanhol contribuiu, também ao longo do ano letivo, para o jornal da escola “Recreio”, noticiando as suas atividades e relatando o sucesso das mesmas.

3.3.Avaliação dos resultados

A avaliação⁵, é o ato de avaliar, que consiste em determinar a valia ou o valor; apreciar o merecimento; reconhecer a grandeza, força ou intensidade e calcular. No entanto, de acordo com Amor (2003:144), corresponde a uma das macro-funções cometidas pelo professor, no exercício de toda a sua atividade, sendo uma prática bastante complexa por definição, devido a ser colocada ao serviço de objetivos muito variados. Tradicionalmente tinha como função dominante a produção de uma classificação (negativa ou positiva) que constituía o sistema motivador em torno do qual o mesmo processo se desenvolvia. Os padrões de desempenho em que essa classificação assentava eram pré-estabelecidos (de

⁵ Segundo a Infopédia (30/05/2013).

acordo com as exigências de um programa e por referência a um grupo ideal), tratava-se pois de uma prática eminentemente normativa. Veja-se:

- ✓ Não assentava num trabalho de determinação das características individuais do aluno (conhecimentos, capacidades...);
- ✓ Não se preocupava com a explicitação dos critérios a atualizar;
- ✓ Os juízos eram quase sempre de carácter negativo;
- ✓ A focalização no produto final e o carácter estereotipado e descontextualizado induziam a uma análise de superfície;
- ✓ Não se forneciam ao aluno indicações e pistas de trabalho orientadas para a reformulação dos problemas;
- ✓ O professor não era levado a extrair desses dados indicações precisas para a reorientação e diversificação das suas estratégias.

Mas, acrescentando questões mais amplas da racionalização do próprio processo de ensino-aprendizagem, a distinção clássica de Scriven (1967) como citado em Amor (2003: 144) entre avaliação sumativa e avaliação formativa vem consagrar esse alargamento de perspetivas. A primeira, avaliação sumativa, ocorre no final de uma sequência de aprendizagem e destina-se a situar o aluno face a um conjunto de objetivos fixados, de modo a comprovar e certificar a sua consecução. A segunda, avaliação formativa, desenvolvida ao longo do processo de ensino-aprendizagem, procura situar o aluno face ao conjunto de objetivos estabelecidos, de modo a detetar eventuais dificuldades e introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação. Existem três aspetos de especial relevo, a partir da metodologia de avaliação formativa:

- ✓ Diversificação/ajustamento;
- ✓ Progressiva autonomia;
- ✓ Aproveitamento.

De acordo com Nunziati (1990) como citado em Amor (2003: 146), são consideradas cinco fases, a propósito da avaliação:

1. Representação (como se procederá a ação);
2. Antecipação (etapas intermédias e resultados possíveis);
3. Planificação (ação ou escolha de uma estratégia de realização);
4. Execução;
5. Controle e avaliação (orientação e execução).

Assim, avaliação é recuada à génese do processo de aprendizagem, tornando-a como instrumento privilegiado de construção e regulação contínua do saber, visando a promoção da oralidade, da leitura e da escrita.

3.1. Avaliação das atividades planificadas

As atividades planificadas foram todas realizadas ao longo do ano letivo, as quais decorreram como previsto e foram bem aceites pela comunidade escolar. No entanto, algumas atividades programadas para o terceiro período foram canceladas por motivos internos da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Tortosendo, daí não haver grande referência a este último período neste relatório.

Os alunos, público-alvo das atividades, revelaram interesse pelas mesmas e participaram sempre freneticamente, sendo a avaliação das mesmas de excelente, pois superaram as expectativas idealizadas.

O principal objetivo foi promover a língua espanhola dentro da comunidade escolar, mostrando aos alunos a importância da mesma a nível mundial e promovendo a diversificação das línguas estrangeiras na comunidade escolar. Este objetivo foi cumprido, levando os alunos, principalmente os desconhecedores da língua espanhola, a experimentar a mesma, ainda que de forma breve.

CAPITULO IV - AÇÕES DE FORMAÇÃO

Frequentei, ao longo deste ano letivo, uma ação de formação destinada a professores dos grupos 110 (1.º Ciclo de Ensino Básico), 200 (2.º Ciclo de Ensino Básico - Português) e 300 (3.º Ciclo e Secundário - Português), na Escola Superior de Educação de Torres Novas, cuja duração foi de 25 horas (Anexo XIII).

A ação de formação, (CON) TEXTOS EM PALCO: Leitura, Escrita, Criatividade, Mimesis e Animação - Módulo I, foi ministrada pelo Professor Doutor Adriano Milho Cordeiro, através do Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades (SEPLEU), a qual decorreu em Torres Novas e consistiu numa pequena abordagem teórica sobre texto literal e texto retórico e teatral, prática de leituras e jogos meiméticos, bem como exercícios de Expressão Dramática /Teatro, reflexão de práticas desenvolvidas e partilha de resultados. Nesta ação de formação obtive a classificação de Excelente (10 Valores), correspondendo a 1 (um) crédito.

As ações de formação são importantes no contexto educativo para sobrevalorizar a prática docente e manter ativa a sua formação, sendo que esta opinião tem como base as teorias comportamentalistas, as quais incidem na aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didática e nas práticas educativas, que são conceptualizadas enquanto espaço de aplicação da teoria. Neste sentido, a formação para docentes, por um lado, focaliza o desenvolvimento da personalidade do professor, valorizando a sua capacidade de responder a situações novas e/ou complexas e a sua co-responsabilização no processo de autoformação. Por outro lado, valoriza capacidades de observação, tratando-se da aquisição e análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, de modo a que o professor seja encorajado a questionar as situações reais do ato educativo, através da análise e avaliação das suas intervenções.

CAPITULO V - CONCLUSÃO

Inicialmente, propôs-se descrever e refletir sobre o estágio pedagógico. No entanto, foi através do processo de observação e de um sinuoso percurso que se (re)descobriu a relação entre a ativação do conhecimento temático e a construção de metas para o atingir. Conscientemente, foram notórias as possíveis sinuosidades e adversidades do presente percurso, bem como as dificuldades encontradas. Revelou-se as motivações e os desafios e sobretudo a ambição de chegar ao fim, retocando, aperfeiçoando e vencendo obstáculos. A via da reflexão, tão sobejamente conhecida, tornou-se fundamental para o sucesso pretendido, tal como o apreender e aprender por via da (re)descoberta, sabendo que em educação nada é conclusivo, pois implica o ser humano e dessa forma o imprevisível, o inesperado, o irrepetível e o inacabado, ou seja, a aprendizagem.

Em simultâneo, verificou-se que existem várias competências e que os alunos têm dificuldades na escrita, propondo-se para tal algumas estratégias ou motivações e também que, no se refere à leitura, existem algumas dificuldades por parte dos alunos, não descritas no presente trabalho, mas que são desenvolvidas em simultâneo, dependendo o sucesso da escrita na leitura vice-versa.

Todos reconhecem que saber ler melhor é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar quer profissional. Quem sabe ler tem mais facilidade de aceder à informação escrita através da leitura e em se expressar eficazmente através da produção escrita. Neste sentido, constata-se que a linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana, cabendo à escola o seu desenvolvimento, uma vez que a linguagem oral é adquirida mais facilmente no contexto familiar natural e espontaneamente. A fase da leitura é, acima de tudo, ensinar a extrair informação contida num texto escrito, para se compreender o que está escrito. Note-se que, segundo Sim-Sim (2007), por compreensão da leitura se entende a atribuição de significado ao que se lê e que, tal como na compreensão do oral, o importante é a apreensão do significado da mensagem. É simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos, uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, significando que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser lido.

Quanto ao estágio pedagógico em si, neste momento de profunda reflexão, posso analisar que foi o culminar de uma etapa, o finalizar de um ciclo de estudos, onde se colocou “à prova” o aprendido, sendo indiscutivelmente um processo contínuo de formação, pois estamos sempre a aprender. Esta etapa reveste-se de extrema importância, pois foi o ano em que pude passar para a prática, sobretudo na disciplina de Espanhol, todos os conhecimentos que me foram sendo transmitidos, não só pelos professores mas também pelos colegas, pelos amigos e por todas as pessoas com quem me fui cruzando ao longo do meu percurso académico. Foi um ano essencialmente de trabalho, de responsabilidade acrescida e, acima

de tudo, de aprendizagem. Note-se que tive um prazer enorme em poder dar aulas contudo, sendo ambiciosa e convicta, sei que a aprendizagem não termina neste momento.

A partir da minha observação, recomendo a todos os professores um reforço da autoestima, pois uma das condições essenciais para que a criança possa enfrentar com êxito as várias dificuldades que acompanham todo o seu processo de crescimento, e entre as quais, naturalmente, ocupam um lugar de relevo as dificuldades escolares, é ter assimilado o próprio EU em forma de autoestima (Romão, 2012). A autoestima positiva é sem dúvida um elemento fundamental na concretização da aprendizagem, pois todos os alunos necessitam sentir-se aptos para pensar e atuar, experimentando com isso, bem-estar e satisfação. Cada docente deve ter sempre presente a importância do reforço positivo a cada um dos alunos, incentivando e estimulando a sua motivação e o gosto pelo trabalho escolar. Mas, parece que ainda existem impedimentos por parte de alguns professores de colocarem na sua ação pedagógica um pouco de afeto, acolhendo os sentimentos dos alunos, levando-os a sentir-se bem na escola e com a escola, muitas vezes primeiro é necessário conhecer e compreender cada aluno como “indivíduo”.

Uma vez que o professor não é apenas alguém que conduz a aula, rigidamente e de acordo com metas pré-determinadas, os valores humanos têm uma importância fundamental, tanto ao nível da motivação e interesse dos alunos, como de um ambiente de compreensão e tolerância. Aspetos como a diversidade social, cultural e ética foram amplamente contemplados. Neste sentido, durante as aulas lecionadas existiu sempre diálogo com os alunos sobre as competências e objetivos a atingir, bem como o debate de ideias sobre a aplicação dos conteúdos programáticos da disciplina no quotidiano, a valorização do sentido crítico dos alunos e a curiosidade científica, a abertura às dúvidas colocadas pelos discentes e demonstração dos procedimentos à turma ou a cada aluno, individualmente, dependendo das dificuldades apresentadas.

Procurou-se gerir o processo de ensino-aprendizagem, adaptando as planificações ao ritmo das turmas e às dificuldades específicas de alguns alunos. Desta forma, as estratégias utilizadas foram alteradas, consoante o que a situação exigia, de modo a suscitar interesse e motivação nos alunos, assim, tentei dar uma componente prática e/ou lúdica aos conteúdos teóricos a lecionar, através da realização de fichas de trabalho e utilização de software adequado. Procurei promover a aquisição de métodos de trabalho e estudo adequando-os às características dos diferentes alunos e detetar necessidades, interesses e aptidões dos alunos, de forma a melhor compreendê-los, ajudá-los e avaliá-los. Para combater as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos em certos conteúdos, foi reforçada a transmissão de conhecimentos através de fichas de trabalho e de novas explicações, dentro da sala de aula.

Em algumas aulas, foi necessário fazer ajustes à planificação, dando mais tempo aos alunos, no sentido destes compreenderem melhor certos conteúdos. Foram cumpridos os objetivos específicos propostos aos alunos, bem como as planificações, através da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada no decorrer das atividades letivas, com o

respetivo desenvolvimento das aprendizagens realizadas e aquisição de competências, existindo sempre o cuidado em cumprir o programa curricular.

As turmas desde o início revelaram-se recetivas, participativas e motivadas em todas as atividades pedagógicas propostas, demonstrando sempre um bom ambiente de trabalho e igualmente um bom comportamento.

Ser professor numa sociedade em constante mudança implica uma profunda reflexão sobre as suas práticas e uma constante atualização metodológica. Quanto ao orientador de escola, cabe-lhe a responsabilidade acrescida de dar origem, de forma consciente ou inconsciente, a uma certa liderança transformacional, capaz de mobilizar, motivar e fazer inovar os que orienta. É o orientador que deve provocar a mudança de atitudes naqueles que supervisiona, para que os mesmos aumentem os níveis de eficiência e eficácia nas suas práticas. Antes bastava sugerir mas atualmente tem que ajudar a implementar colaborativamente.

Quanto à metodologia, segundo o paradigma do século XXI, reveste-se de qualidade e excelência, neste sentido deve-se aplicar o processo de planificação-ação e reflexão sobre a ação, um círculo que, pelo facto de possibilitar a reflexão sobre a prática, permite também identificar os pontos fracos e melhorá-los, originando transformação e melhoria. Como pontos fracos destaco a insegurança do saber científico na disciplina de Espanhol, a qual foi sendo gradualmente superada. Segundo Cassany et al (2007: 261), *“los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien.”*

Desta forma, reconhecendo que ao nível da prática pedagógica devemos fomentar diferentes diretrizes de forma a fazer aprender, segundo Pereira (2002: 73) in Morgado (2008: 236) também “a escola deve, portanto, preparar para a escrita e a leitura, mas sem sacrificar nisso o prazer de ler e escrever, se não teremos, não um sujeito que sabe compreender e produzir diferentes textualidades que toda a sua vida lhe pede, exige ou sugere, mas um aluno especializado em tarefas de resposta a questionários estereotipados e em atividades redaccionais rotineiras.”.

Ao longo do ano letivo foram refletidas várias questões como:

- O que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
- O que nos permite agir assim?
- O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
- Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efetivo da língua estrangeira?
- Como se processa a aprendizagem da língua?
- Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua? (QECR, 2001: 11).

Estas questões serviram, de certa forma, para facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados

sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. Neste sentido, de acordo com princípios fundamentais (QEER, 2001: 12) todos os profissionais deverão ser capazes de basear o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, sendo capazes de responder a questões como, por exemplo, o que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua? ou o que os leva a aprender?

Só a partir de uma análise da situação ensino /aprendizagem se poderá definir de forma clara e explícita os objetivos mais válidos e realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos.

Com estas palavras encerro um longo percurso, ao longo do qual me redescobri, onde cheguei muitas vezes à exaustão física e emocional, mas continuei, pelos meus sonhos, tombei crenças e convicções que julgava inabaláveis e ultrapassei obstáculos que inicialmente me pareciam intransponíveis. Hoje sou mais reflexiva e mais autónoma, a frequência do mestrado encaminhou-me essencialmente para a mudança metodológica. Note-se que, segundo Sardinha (2005), muitas vezes, é a falta de reflexão sobre as práticas letivas que leva os professores a não saberem até que ponto a sua atuação é a mais adequada, facilitadora ou inibidora da aprendizagem dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, V. (2002). *Teoria da Literatura* (8.^a ed.) Livraria Almedina. Coimbra.
- Albuquerque, M. (1992). *A Produção do Texto Escrito Criativo no Contexto de sala de Aula: O Caso dos Alunos de 12/13 Anos*. Dissertação de Doutoramento em Didática do Português. Universidade de Aveiro.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita* - Tese para obtenção do grau de Doutor em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Barthes, R. (2001). *O Prazer do Texto*. Edições 70. Coleção Signos.
- Buescu, M. (1991). *História da Literatura* - Sínteses da cultura portuguesa, Comissariado para a Europália 91 - Portugal. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.
- Cassany et al (2007). *Enseñar lengua* (p. 261). España: Editorial Graó.
- FGP - Editores, Lda. (1998). *Didacta - Enciclopédia Temática Ilustrada*, Literatura Universal e da Língua Portuguesa. Aqualva - Cacém, Portugal.
- Instituto Cervantes (2006/2007). *Plano Curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Lobato, J. e Gargallo, I. (2004). *Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos* (pp. 715-734) - *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: DGEL in López, M. Universidad de Alcalá.
- Ministério da Educação (1989). Decreto- Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Reforma do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de junho - *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Plano Anual de Atividades*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Madrid: ANAYA.
- Monteiro, M. e Santos, M. (1999). *Psicologia* (Manual escolar). Porto: Porto Editora.
- Morgado, M. (2008). *No "burilar" da supervisão: Instrumentos e Práticas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Neuner, G. y Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Múnich: Langenscheidt.
- Romão, C. (2012). *Relatório de estágio de Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Física e Química*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Saraiva, A. e Lopes, Ó. (1987). *História da Literatura Portuguesa* (14.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Sardinha, M. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Serviços Gráficos da Universidade da Beira Interior.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).
- Sim-Sim, I. (s.d.). *O ensino da decifração*. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).
- Todorov, T. (1999). *Teoria da Literatura - I, Textos dos formalistas russos*. Edições 70. Coleção Signos.
- Torga, M. (1999). *Contos da montanha*. Publicações Dom Quixote, Lda., Lisboa.
- Traça, M. (1998). *O fio da memória - do conto popular ao conto para crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

- Aldeia, H. (2005). *Promoção de Competências do Domínio do Oral no Terceiro Ciclo do Ensino Básico (Uma análise de manuais escolares)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português. Universidade do Minho. Consulta realizada em 20/02/2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4661/2/A%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20Compet%C3%Aancia%20do%20Dom%C3%A9nio%20do%20Oral.pdf>.
- Alonso, L. (s.d.). *Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? - SABERES BÁSICOS DE TODOS OS CIDADÃOS NO SÉC. XXI: Colóquio/Debate*. Consulta realizada em 24/02/2013, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/7-CompetenciasEssenciaisCurriculo.pdf>.
- Ano letivo. Consulta realizada a 05/03/2013, de http://pt.wikipedia.org/wiki/Ano_letivo. Autor Anónimo (s.d.). Miguel Torga. Consulta realizada a 30/05/2013, de <http://www.prof2000.pt/users/jsafonso/port/torga.htm>.
- Autor Anónimo (2009). *A importância das actividades extra-curriculares*. Consulta realizada em 08/03/2013, de <http://mexe-te12f.blogspot.pt/2009/01/importancia-das-actividades-extra.html>.
- Autor Anónimo (s.d.) *Miguel Torga - Temáticas Dominantes*. Consulta realizada a 30/05/2013, de http://jbo.no.sapo.pt/torga/tematicas/torga_temas_main.htm.
- Autor Anónimo (s.d.). *O conceito de competência na história da linguística*. Consulta realizada em 05/03/2013, de http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14182/14182_3.PDF.
- Baltar, M. (2005). *A VALIDADE DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA DISCURSIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA*. *Revista Linguagem em (Dis)curso* (volume 5, número 1). Consulta realizada em 20/02/2013, de <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm>
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Jorge, M. (2004). *DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA ÀS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM REPENSAR EPISTEMOLÓGICO* (Vol. 10, n.º 3, pp. 363-381). *Ciência & Educação*. Consulta realizada em 24/02/2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/05.pdf>.
- Cardoso, M. (s.d.). *Atividade Letiva*. Consulta realizada em 05/03/2013, de <http://mariaisabelfcgcardoso.wordpress.com/atividade-letiva/>.
- Ceia, C. (s.d.). *E-dicionário de Termos Literários: Competence/Performance*. Consulta realizada em 20/02/2013, de http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=674&temid=2.
- Centro Virtual de Cervantes. *Competencia Lingüística/Competencia Comunicativa: Operatividad Didáctica de los Niveles del Lenguaje*. Consulta realizada em 24/02/2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0396.pdf.
- Centro Virtual de Cervantes. *Coseriu y los Distintos Planos de la Actividad del Hablar y del Saber Lingüístico en Relación con el Contenido y las Categorías Lógicas del Juicio*. Consulta realizada em 24/02/2013, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_15.pdf.
- EDC (2007.2) - *Educação à Distância - Moodle/UFBA. Módulo II - 4.1. O que é competência?* Consulta realizada em 14/04/2013, de <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=10895&chapterid=9843>.
- Fukuyama, N. (s.d.). *Dicas Profissionais - A importância das atividades extracurriculares*. Consulta realizada em 08/03/2013, de <http://www.dicasprofissionais.com.br/a-importancia-das-atividades-extra-curriculares/>.

- Gentile, P. e Bencini, R. (2000). *Entrevista com Philippe Perrenoud - Construindo competências - O objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar - todos - para a vida em uma sociedade moderna* (pp. 19-31). Universidade de Genebra in Nova Escola (Brasil). Consulta realizada em 20/02/2013, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Collection «Langues et apprentissage des langues». Paris: Hatier-Crédif in Saint- Pierre, M. (1987). *Revue québécoise de linguistique* (vol. 16, n° 2, pp. 319-323). Consulta realizada em 20/02/2013, de <http://www.erudit.org/revue/rql/1987/v16/n2/602605ar.pdf>.
- Infopédia. *Avaliar*. Porto: Porto Editora. Consulta realizada em 30/05/2013, de <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/avaliar>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). *Lei nº 49/2005 de 30 de agosto* (nova versão). Consulta realizada em 28/05/2013, de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174>.
- Lobo et al (2001). *Ensino e Aprendizagem do Português na Transição do Milénio - Projeto Português 2002*, publicado pela Associação de Professores de Português (APP). Consulta realizada em 03/05/2013, de <http://www.app.pt/atividades/projetos/projeto-portugues-2002-o-ensino-e-a-aprendizagem-do-portugues-na-transicao-do-milenio/>
- Mapa do Tortosendo*. Consulta realizada em 30/05/2013, de <http://maps.google.pt/maps?hl=pt-PT&tab=wl>.
- Martínez, I. (s.d.). *Dell Hathaway Hymes: Un humanista adelantado a su tiempo*. Universidade de Santiago de Compostela. Consulta realizada em 20/02/2013, de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/Dell%20HYMES.pdf>.
- Melo, M. (2009). *Desenvolvimento Humano - Teoria Psicossocial do Desenvolvimento em Erik Erikson*. Consulta realizada em 14/04/2013, de <http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral>.
- Oliveira, L. (2007). *O conceito de Competência no ensino de Línguas Estrangeiras* (pp. 61-74). *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37. Consulta realizada em 20/02/2013, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Inglês/artigos/lucianooliveira.pdf.
- Paula, R. (s.d.). *Construir Competências desde a escola - Philippe Perrenoud*. Consulta realizada em 20/02/2013, de <http://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes? Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*. in *Pátio. Revista pedagógica* (1999, n.º 11, pp. 15-19), Porto Alegre, Brasil. Consulta realizada em 20/02/2013, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html.
- Roldão, M. (s.d.). *Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo: SABERES BÁSICOS DE TODOS OS CIDADÃOS NO SÉC. XXI: Colóquio/Debate*. Consulta realizada em 24/02/2013, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/8-CompetenciaCulturaEscolas1Ciclo.pdf>.
- Santos, P. (s.d.). *Teoria Gerativa de Noam Chomsky*. Consulta realizada em 24/02/2013, de <http://www.infoescola.com/comunicacao/teoria-gerativa-de-noam-chomsky/>.
- Santos, S. (2008). *OS SABERES BÁSICOS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. Intervenção na Conferência sobre Educação, Colégio 7 Fontes, IPUMI, Braga, 30.Abril.2008*. UNIVERSIDADE DO MINHO. Fundação Carlos Lloyd Braga. Consulta realizada em 05/03/2013, de <http://www.fclb.uminho.pt/uploads/Artigo102Abr08.pdf>.

ANEXOS