

**A oficina gramatical: uma forma apelativa de ensinar
conteúdos gramaticais nas aulas de Português
(língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira)**

Maria Alice Lucas Coutinho Protásio

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de
Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Maio de 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino - Formação Inicial de Professores, Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Lavadinho Madeira, Professora Auxiliar e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, Professor Auxiliar convidado.

Gostaria de dedicar este trabalho à minha mãe, que embora ausente, me deixou de herança a sua força para ultrapassar as dificuldades nos momentos menos bons, e à minha filha, a razão da minha existência, pelo seu apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FCSH da Universidade Nova, pela oportunidade que me concedeu para a conclusão da minha Prática de Ensino Supervisionada.

À Professora Doutora Ana Madeira, pelos saberes partilhados enquanto professora da cadeira de Linguística Espanhola e durante a orientação do relatório. Agradeço, acima de tudo, a prontidão com que aceitou a orientação deste trabalho. O apoio prestado, o seu profissionalismo, a disponibilidade para responder a todas as minhas dúvidas e, por fim, todas as palavras de incentivo e a paciência revelada durante todo este processo.

Ao Professor Doutor Alberto Madrona, pelos conhecimentos transmitidos durante as Didáticas de Espanhol e na orientação deste relatório. Agradeço o facto de ter sido meu orientador, os conhecimentos transmitidos, as palavras encorajadoras. A sua competência para orientar este tipo de trabalho e, por fim, obrigado pela sua disponibilidade e paciência.

À Professora Doutora Antónia Coutinho, pelo apoio prestado e a todos os professores que contribuíram para minha formação durante o meu percurso académico.

À Doutora Conceição Vicente, professora cooperante de Português, obrigada pelo carinho com que me recebeu, pelos conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade, pelo exemplo de profissionalismo e, sobretudo, por todo o apoio e orientação prestados durante todo estágio.

À Doutora Dina de Deus, professora cooperante de Espanhol, pelos ensinamentos transmitidos, pela orientação prestada, pelas palavras de encorajamento e pelo facto de nos incentivar a ultrapassar os nossos limites e a fazermos sempre mais e melhor.

Às escolas nas quais decorreu a minha PES: Escola Básica 2,3 com JI Vasco da Gama e Escola Secundária de Camilo Castelo Branco e respetivas direções, bem como aos funcionários e professores, pela disponibilidade e amabilidade com que me receberam. Por último, um obrigado especial a todos os meus alunos, os elementos fundamentais desta experiência.

A todas as minhas amigas e colegas da FCSH, em especial à Manuela, à Lena, à Margarida, à Fátima pelo incentivo, pela amizade e carinho que têm demonstrado por mim e, finalmente, à Mafalda, por tudo o que se aplica às outras amigas e, ainda, por ser um exemplo de força e de coragem.

À Carine, minha companheira de estágio de Espanhol, que de uma quase desconhecida se transformou numa amiga muito querida. Agradeço sobretudo a partilha de experiências e todo o apoio que me deu.

A todas as minhas amigas, em especial à Sílvia, à Nélia, à D. Natália e à Laura, pela amizade e pelas palavras encorajadoras.

À Doutora Barbara Gonzalez, a grande “culpada” de eu ter chegado até aqui, pois sem o seu incentivo jamais me atreveria a recuperar sonhos abandonados.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Jaime Branco, por ter tornado os meus dias suportáveis e, sobretudo, por me incentivar a ultrapassar as minhas limitações e a não desistir dos meus objetivos.

Por fim, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família, pois sem o seu apoio esta etapa seria difícil de ser superada. Daí um agradecimento à minha tia Prazeres, ao meu tio António e à minha madrinha por estarem sempre presentes. Agradeço ao meu sogro, por tudo o que fez por mim e à minha sogra por tudo o que continua a fazer. Ao meu marido agradeço o apoio prestado durante estes anos, e em especial a ajuda que me deu nos momentos finais da elaboração deste relatório. Agradeço especialmente à minha filha, companheira de jornada, o amor incondicional e o incentivo traduzido nas suas palavras constantes “temos de terminar estes mestrados”. À minha mãe um enorme obrigado por todos os sacrifícios que fez por mim e por todo o apoio que me deu, tenho a certeza que ficaria muito orgulhosa de poder assistir a este momento. A todos um agradecimento sem fim.

A oficina gramatical: uma forma apelativa de ensinar conteúdos gramaticais nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira)

Maria Alice Lucas Coutinho Protásio

RESUMO

A temática do nosso relatório está relacionada com a abordagem de conteúdos gramaticais nas disciplinas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, que teve lugar em duas escolas públicas do distrito de Lisboa. Para desenvolver este trabalho, recorreremos à oficina gramatical, metodologia que se pauta pelos princípios do método científico, no intuito de, por um lado, identificar e avaliar as atitudes dos alunos face à aprendizagem da gramática e, por outro lado, demonstrar a importância do ensino formal da gramática e, em particular, do uso de abordagens que fomentem, nos alunos, a motivação para a aprendizagem da gramática. Para concretizar os nossos objetivos, implementámos nas duas disciplinas esta metodologia e aplicámo-la em três turmas de Português e em duas de Espanhol. No presente relatório discutimos algumas questões relacionadas com o ensino/aprendizagem da gramática nas aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira e chegámos à conclusão de que os nossos alunos têm a noção de que o estudo da gramática é fundamental para o desenvolvimento de outras competências da língua. Por outro lado, observámos que os alunos aderiram bem à implementação da oficina gramatical mesmo sem se mostrarem muito interessados pelo estudo da gramática. Neste estudo, também verificámos que as avaliações revelaram resultados positivos quanto à aprendizagem dos conteúdos que foram objeto das oficinas gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: gramática; oficina gramatical; língua materna; língua estrangeira; aprendizagem; motivação; metodologia.

ABSTRACT

Our report focuses on approaches to the teaching of grammar contents in Portuguese First Language and Spanish Foreign Language during the Supervised Teaching Practice, which took place in two state schools in the Lisbon Metropolitan Area. We used the grammar laboratory, a methodology that follows the rules of the scientific method, in order to, on the one hand, identify the attitudes of students towards grammar learning and, on the other hand, demonstrate the importance of formal grammar teaching and, in particular, of the grammar laboratory as a way to increase motivation in students for grammar learning. To accomplish our goals, we implemented this methodology in both languages in three Portuguese and two Spanish groups. In this report we discussed some questions related with the teaching/learning of grammar in both first and foreign language classes and we arrived at the conclusion that our students are aware of the importance that the study of grammar has for the development of other language skills. On the other hand, we observed that students adhered well to the implementation of the grammar laboratory even if they did not show much interest in the study of grammar. In this study, we also verified that the evaluations revealed positive effects on the learning of the contents that were the object of the grammar laboratories.

KEYWORDS: grammar; grammar laboratory; first language; foreign language; learning; motivation; methodology.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. O ensino da gramática na língua materna e na língua estrangeira - o papel das oficinas gramaticais	4
1.1. Metodologia para o ensino da gramática: a oficina gramatical	4
1.2. Aceções da palavra “gramática” e descrição dos principais tipos de gramática	7
1.3. Ensinar gramática para quê?.....	10
1.4. O papel da gramática nos principais métodos para o ensino das línguas	13
1.5. Diferença entre aquisição e aprendizagem da língua: diferentes teorias	18
1.6. A gramática nos documentos orientadores para o ensino do português e do espanhol	23
1.7. Síntese	26
2. Apresentação das escolas nas quais se realizou a prática de ensino supervisionada	28
2.1. Descrição da escola Secundária Camilo Castelo Branco	28
2.2. Descrição da Escola EB/JI Vasco da Gama	29
3. Prática de ensino supervisionada	31
3.1. Características das turmas	31
3.1.1. Turmas de Português	31
3.1.2. Turmas de Espanhol	32
3.2. Observação de aulas	33
3.2.1. Aulas de Português.....	33
3.2.2. Aulas de Espanhol	35

3.3. Lecionação das aulas de Português	36
3.3.1. Conteúdos lecionados	36
3.3.2. Conteúdos gramaticais abordados.....	38
3.3.3. Tipo de exercícios usados em aula.....	39
3.4. Lecionação das aulas de Espanhol	54
3.4.1. Conteúdos lecionados	55
3.4.2. Conteúdos gramaticais abordados.....	56
3.4.3. Tipo de exercícios usados em aula.....	56
3.5. Síntese	65
4. Reflexão crítica e conclusões.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	73
ANEXO I - Simbologia das cores e das flores	74
ANEXO II - Plano de Aula: 9.º A (8-01-2014)	75
ANEXO III - Oficina Gramatical: Orações subordinadas relativas.....	76
ANEXO IV - Plano de Aula: 9.º A (10-01-2014)	78
ANEXO V - Oficina gramatical: Orações subordinadas adverbiais	79
ANEXO VI - Plano de Aula - 9.º A: (26-03-2014).....	83
ANEXO VII - Plano de Aula - 9.º A (28-03-2014)	84
ANEXO VIII - Tabela de correção - Orações subordinadas adverbiais 9.º A.....	85
ANEXO IX - Plano de Aula: 9.º C (03-04-2014)	89
ANEXO X - Plano de Aula: 10.º G (18-6-2014)	90
ANEXO XI - Justificação da pergunta nº 5: Inquérito de Português 9.º A/ 10.º G... 91	
ANEXO XII - Teste: Subordinação e coordenação - 10.º G	93
ANEXO XIII - Día de los enamorados	94
ANEXO XIV - Plan de clase: 8.º A (29 de enero de 2014)	95

ANEXO XV - Taller de gramática: 8.º A	97
ANEXO XVI - Prueba de Producción Escrita: (31 de enero de 2014).....	101
ANEXO XVII - Evaluación de la Prueba de Producción Escrita: 8.º A.....	102
ANEXO XVIII - Juego de verbos: Fotos (5 de febrero de 2014).....	103
ANEXO XIX - Voz pasiva en la prensa: Taller de gramática 9.º C.....	104
ANEXO XX - Taller de gramática: estilo directo e indirecto: 9.º C.....	106
ANEXO XXI - Plan de clase (28 de abril de 2014).....	108
ANEXO XXII - Español: Prueba nº 5 - 9.º C: ejercicio 3.3	109
ANEXO XXIII - Plan de Clase 9.º C (22 de mayo de 2014).....	110
ANEXO XXIV - Taller de gramática: estilo directo e indirecto - Notas.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Notas da oficina gramatical sobre orações subordinadas adjetivas relativas (9.º A).....	41
Gráfico 2. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo I - 9.º A).....	43
Gráfico 3. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo I - 9.º C).....	43
Gráfico 4. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo II - 9.º A).....	44
Gráfico 5. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo II - 9.º C).....	44
Gráfico 6. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo III - 9.º A).....	44
Gráfico 7. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo III - 9.º C).....	44
Gráfico 8. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo IV - 9.º A).....	45
Gráfico 9. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo IV - 9.º C).....	45
Gráfico 10. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º A).....	45
Gráfico 11. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º C).....	46
Gráfico 12. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (10.º G).....	47
Gráfico 13. Resultados do inquérito sobre a oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º A).....	49

Gráfico 14. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais (9.º C).....	49
Gráfico 15. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais (10.º G).	50
Gráfico 16. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (9.º A).....	53
Gráfico 17. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (9.º C).	53
Gráfico 18. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (10.º G).....	54
Gráfico 19. Notas da avaliação da composição (8.º A).....	57
Gráfico 20. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício A).	60
Gráfico 21. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício B).....	60
Gráfico 22. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício C).....	60
Gráfico 23. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício D).	60
Gráfico 24. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício E).....	61
Gráfico 25. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício F).	61
Gráfico 26. Resultados totais da oficina gramatical 9.º C.	61
Gráfico 27. Notas da avaliação da pergunta 3.3 do teste (9.º C).	62
Gráfico 28. Inquérito sobre a oficina gramatical sobre discurso direto e indireto (9.º C)	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais. . 48

Tabela 2. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais. . 63

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

PEEB: Programa de Espanhol do Ensino Básico

PLM: Português Língua Materna

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PPEB: Programa de Português do Ensino Básico

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

O nosso relatório final de estágio, inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, tem como temática a utilização da oficina gramatical, metodologia que consiste em aprender conteúdos gramaticais através do método da descoberta, no ensino do Português Língua Materna (PLM) e no Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Pareceu-nos fundamental trabalhar esta competência, pois defendemos que a instrução gramatical é necessária e importante para os aprendentes de qualquer língua e deve situar-se ao nível dos outros domínios da língua. Trabalhar conteúdos gramaticais na nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi abraçar um projeto ambicioso, desafiador e, sobretudo, enriquecedor. Ambicioso, porquê? A resposta a esta interrogação consiste no facto de se trabalhar com algo com que não nos sentíamos muito confortáveis, mas que no fundo gostávamos de experimentar.

Enquanto alunos do ensino básico e secundário, nunca nos tínhamos apercebido da importância que a gramática realmente tem, por isso partilhávamos com bastantes colegas o nosso desagrado em relação ao seu estudo, pois era um tempo em que a gramática quase não era ensinada e, se era, deixou poucas ou nenhuma marcas. No caso da língua materna (LM), havia a paixão pela literatura. Na língua estrangeira (LE), tínhamos o gosto pela parte cultural e mais tarde pela literatura. Foi, aliás, o amor pela literatura que nos levou à universidade e a eleger um curso de línguas. Só ali nos apercebemos das dificuldades e da pouca ‘bagagem’ gramatical que possuíamos - barreiras essas que tentámos ultrapassar. Ao fazê-lo, e investindo mais tempo no estudo da gramática, a aversão inicial que existia foi-se transformando em gosto.

Para tal transformação contribuíram algumas pessoas, nomeadamente alguns professores de linguística e outros da área das didáticas da língua, incluindo os professores orientadores deste relatório, que defendem a utilização da gramática no ensino das línguas num contexto comunicativo para a realização de tarefas linguísticas, com a finalidade de garantir o êxito na aprendizagem.

Muito antes do início da nossa PES, amadurecíamos a ideia de trabalhar algum conteúdo na área da gramática, mas o receio de enfrentar o desafio impedia-nos de avançar. Daí termos pensado em outras temáticas, as quais pusemos de lado, porque aquilo que realmente nos interessava e nos desafiava era a abordagem de conteúdos gramaticais. Assim, já durante o estágio, assumimos o desafio e, agora, depois de o fazermos, podemos falar do fator ‘enriquecedor’, porque enquanto experiência pessoal revelou-se extremamente positiva. Optámos pelo recurso à oficina gramatical, porque nos fomos apercebendo que os alunos têm dificuldade em perceber e interiorizar os conteúdos gramaticais que lhes são ensinados através de metodologias mais tradicionais. Para além disso, também nos demos conta de que muitos alunos não gostam de gramática. Esta opinião está baseada nas leituras que fomos fazendo e na nossa própria experiência enquanto estudantes de línguas, bem como nas manifestações que os discentes foram deixando transparecer, durante a PES e no decorrer de um ano letivo em que lecionámos a disciplina de Português a duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico. De igual modo, as impressões que fomos trocando com alguns colegas professores serviram para reforçar a nossa visão da situação. Assim, um dos motivos que nos levou a realizar este projeto foi o de tentar aferir se os nossos alunos gostam de trabalhar a componente gramatical quando aprendem uma língua.

Pelas razões acima expostas, pensámos que a nossa metodologia poderia ser uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem do conhecimento explícito da língua. A primeira vez que tivemos contacto com o conceito de ‘oficina gramatical’ foi durante as aulas de didática do Português. A metodologia pareceu-nos interessante, mas ainda que tivéssemos elaborado alguns exercícios em grupo, nunca tínhamos tido a oportunidade de a colocar em prática. No estágio, quando decidimos trabalhar na área da gramática, optámos pela sua implementação nas nossas aulas. Por conseguinte, no decorrer da PES tentámos também perceber se os alunos têm consciência das consequências que podem advir de se interessarem ou não por estudar gramática. Para saber as suas opiniões, recorremos a inquéritos, dos quais falaremos na parte prática do nosso trabalho. Sabemos que o universo dos estudantes alvo do nosso estudo é relativamente restrito, por isso tentámos recolher o maior número possível de opiniões.

Os objetivos que nos propusemos alcançar com este relatório foram:

- a. Identificar as atitudes que os alunos possuem face à aprendizagem de gramática.
- b. Aferir se eles têm noção da influência que a gramática pode ter no desenvolvimento de outras competências da língua.
- c. Defender que deve ser dado à gramática, na sala de aula, um espaço idêntico ao que se dá ao desenvolvimento de outras competências.
- d. Demonstrar a utilidade da oficina gramatical como forma de motivar os alunos para a aprendizagem da gramática.
- e. Refletir sobre a validade e eficácia dos exercícios propostos nas nossas aulas.

O presente relatório é composto por quatro capítulos. No primeiro, teceremos algumas considerações teóricas sobre a gramática. No segundo, caracterizaremos as escolas onde decorreu a nossa PES e, no terceiro, abordaremos alguns aspetos relacionados com a observação das nossas aulas. Além disso, referiremos alguns elementos, que nos parecem pertinentes, sobre os alunos das turmas que lecionámos e os conteúdos gramaticais trabalhados. Também mencionaremos os exercícios apresentados e a metodologia utilizada; para além disto, efetuaremos uma análise dos resultados obtidos nas oficinas gramaticais e tentaremos verificar se os objetivos que estabelecemos foram cumpridos. Por fim, faremos uma reflexão sobre todos os aspetos relacionados com a PES.

1. O ensino da gramática na língua materna e na língua estrangeira - o papel das oficinas gramaticais

“A gramática, a mesma árida gramática, transforma-se em algo parecido a uma feitiçaria evocatória; as palavras ressuscitam revestidas de carne e osso, o substantivo, em sua majestade substancial, o adjetivo, roupa transparente que o veste e dá cor como um verniz, e o verbo, anjo do movimento que dá impulso à frase.”

Baudelaire

1.1. Metodologia para o ensino da gramática: a oficina gramatical

Num contexto em que a aprendizagem está centrada no aluno e não no professor, é importante explorar novos métodos para aprender gramática, tendo em conta que a mesma é imprescindível para cumprir objetivos comunicativos, pois a aprendizagem de uma língua pressupõe contextos interativos nos quais é necessário usar determinadas estruturas linguísticas. Como tal, a oficina gramatical foi usada sempre que possível no âmbito das duas línguas lecionadas durante esta PES. O recurso a esta metodologia teve como objetivo promover o desenvolvimento linguístico (e metalinguístico) dos alunos através da reflexão sobre a língua. Assim, os discentes tiveram a oportunidade de realizar atividades de descoberta nas quais puderam observar os dados e chegar às generalizações gramaticais. Para efetuar este trabalho contaram também com a orientação do professor estagiário.

A oficina gramatical consiste em adotar modos de trabalho semelhantes ao trabalho laboratorial: a partir de um conjunto de dados linguísticos que o professor apresenta aos alunos, procede-se à sua observação, à deteção de regularidades linguísticas e no final realiza-se a avaliação (Duarte, 2008: 18-19). Não se pretende, no entanto, que esta seja tomada como a única forma de ensinar a gramática: primeiro, porque a oficina gramatical não é indicada para trabalhar determinados conteúdos, nomeadamente os que implicam memorização, como é o caso da flexão verbal, regras de ortografia e algumas regras de uso da pontuação (Matos, 2012: 17), por exemplo; segundo, porque existem outras metodologias (umas de cariz tradicional, que passam pela explicação gramatical e exercícios de produção, através de exercícios de base

estruturalista, e outras mais inovadoras, como é o caso do ensino da gramática por tarefas numa abordagem comunicativa) que devem ser exploradas no sentido de tornar a gramática mais apelativa para os estudantes; e, por último, a oficina gramatical é uma metodologia que exige tempo para elaborar os materiais e requer mais tempo de trabalho por parte dos aprendentes. Num contexto escolar em que temos de cumprir um programa e preparar alunos para exames finais, a metodologia torna-se mais difícil de aplicar. Contudo, não é impossível de colocar em prática.

Entre as várias metodologias que existem para ensinar gramática, optou-se pela oficina gramatical, cujo objetivo é demonstrar que a mesma pode ser uma forma diferente e mais motivadora para cativar os alunos para o estudo da gramática. Assim, a oficina gramatical insere-se na tradição da aprendizagem indutiva da gramática, ou da aprendizagem pela descoberta. O conceito surge pela primeira vez no contexto português num artigo em 1992 da autoria de Inês Duarte e foi fruto da constatação de que o ensino da gramática deixou de ter um papel preponderante nas aulas de Português:

Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes (Duarte, 1992: 165).

A oficina ou laboratório gramatical é, assim, um momento na aula de Português em que os alunos podem desenvolver a consciência linguística e o conhecimento explícito a partir do seu conhecimento intuitivo da língua e paralelamente desenvolver as suas capacidades de investigação. A mesma metodologia pode ser adaptada para o ensino de conteúdos gramaticais no ensino de ELE. Todavia, há a referir que, neste último caso, a recolha dos dados a analisar tem de ser da responsabilidade do professor, pois os alunos de LE teriam dificuldades em realizar esse trabalho. O mesmo já não se aplica à LM, em que essa tarefa pode ser efetuada pelo professor ou pelos alunos.

Como método científico que se pretende que seja, a oficina gramatical passa por determinadas fases. Primeiro, há que proceder à constituição do *corpus* para análise. Para essa tarefa, os alunos podem solicitar a orientação do professor, recorrer ao uso de gramáticas, dicionários, glossários, prontuários e outros materiais de consulta, com os quais se devem familiarizar. Numa segunda fase, os estudantes observam os dados, identificam as regularidades e as idiosincrasias que esses dados contêm, elaboram as generalizações e chegam às suas próprias conclusões. Claro que este processo é diferente na LE, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento intuitivo que os alunos têm para verificar se determinada frase está correta ou não. Assim, no caso da LE, eles geralmente não podem recorrer às suas intuições sobre a língua. No terceiro momento, dedicam-se à prática dos conteúdos em análise através de exercícios de consolidação elaborados para esse efeito. O derradeiro momento deste método de ensino da gramática consiste na verificação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Ao utilizar determinada metodologias, deparamo-nos com os aspetos positivos e negativos, pelo que não podíamos deixar de referir aqui quer as vantagens quer as desvantagens da oficina gramatical. Algumas das vantagens desta abordagem prendem-se com o facto de as atividades de descoberta levarem a uma melhor e mais eficaz interiorização dos conceitos: “os ganhos a longo prazo são inquestionáveis, uma vez que quem descobre dificilmente esquece” (Xavier, 2012: 477). Estas práticas podem ainda servir para desencadear e fortalecer a motivação para aprendizagem, uma vez que os alunos são os sujeitos da construção do seu conhecimento, e não são meros recetores dos saberes que outrem lhes faculta. Por outro lado, os pontos menos positivos prendem-se com o facto de se tratar de uma abordagem que exige algum tempo para os alunos raciocinarem e construírem o seu conhecimento. Para além disso, o aprendente poderá ter dificuldades em chegar à regra, ou formular hipóteses ou regras incorretas (Ferreira, 2013: 38). Para o professor também implica uma maior disponibilidade para a construção de materiais que correspondam à exigência que uma prática pela descoberta impõe. Estamos cientes de que esta é uma prática que exige esforço e dedicação por parte de ambos os intervenientes no processo. No entanto, o

que interessa são os resultados que os alunos possam alcançar. Tudo o que for melhor para o aluno também o será para o professor.

Falar de oficina gramatical implica ir à raiz da palavra “gramática” e saber a que é que a mesma está associada. É precisamente isso que tentamos fazer no subcapítulo que se segue.

1.2. Aceções da palavra “gramática” e descrição dos principais tipos de gramática

A palavra *gramática* pode ter várias aceções. Citemos, por exemplo, as que aparecem no *Dicionário de Didática de Línguas* (Galissou e Coste, 1983: 364-365):

1. Descrição do funcionamento geral de uma língua materna.
2. Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna.
3. Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda a língua natural.
4. Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística.
5. Sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos falantes de uma língua.
6. Sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua.

Todas as aceções que vimos acima, à exceção da mencionada na alínea número seis, estão relacionadas com questões de natureza metalinguística. No entanto, a última prende-se com aquilo que os linguistas procuram descrever, codificar ou simular, pois coincide com o que Chomsky (1957) designa de *competência linguística*.

Além das diferentes conceções a que o vocábulo *gramática* se associa, este também serve para designar tipos de gramática; daí que passemos a falar de *gramática explícita*, que coincide com as aceções de 1 a 5 e *implícita*, a qual corresponde à definição 6. A primeira constrói-se através da observação, da análise, da sistematização e estudo das regras da língua alvo, geralmente, num contexto formal de ensino. Tal conceção pode ser corroborada pela afirmação que se segue: “é o fruto de uma reflexão mais ou menos aprofundada sobre a própria língua, sendo por isso um

conhecimento metalinguístico, i.e., que está para além, que transcende o simples uso da língua” (Sousa e Cardoso, 2005: 61). A segunda conceção, cuja definição pode ser encontrada no *Dicionário de Termos Linguísticos*, refere-se ao: “Sistema linguístico entendido como elemento mental de quem domina uma língua e a usa como falante/ouvinte”¹. Assim sendo, será a gramática que o falante utiliza sem ter consciência da sua natureza. Como tal, também pode ser percebida como gramática de uso, uma vez que permite o uso intuitivo da língua.

Por sua vez, a gramática tradicional ou normativa, que corresponde a uma gramática explícita, é aquela que mais tem sido utilizada no ensino das línguas, quer sejam estrangeiras, quer sejam maternas. É um tipo de gramática com carácter prescritivo e regulador, como podemos constatar nesta definição: “Constituyen esta gramática los usos de una determinada lengua que en cada caso prescribe como correctos la correspondiente institución (en el caso del español, la Real Academia Española)”². Assim, a gramática normativa prescreve as regras de bem falar e de bem escrever; por isso, tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que impõe ao usuário de uma determinada língua a utilização da norma padrão em detrimento das variantes consideradas não cultas.

A gramática descritiva, que também é explícita, contempla vários modelos (funcional, distribucional, generativa, de valências) e surge em oposição à gramática tradicional (normativa), que não dá conta da mudança linguística e privilegia a variante escrita e literária. No *Diccionario de términos clave de ELE* podemos encontrar a seguinte definição para a gramática descritiva: “La gramática descriptiva: consiste en el estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se dan en una determinada realidad sociohistórica y sin juzgar acerca de su corrección o incorrección”³. Assim, este tipo de gramática regista e descreve os usos sincrónicos da língua; tanto a língua culta como outras variantes estão contempladas neste tipo de gramática. Ao contrário da gramática tradicional, que põe a tónica na

¹<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=3395> (consultado em 1-2-2015)

²http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramatica.htm (consultado em 15-06-2014)

³idem

forma escrita da variante padrão, a descritiva dá mais importância à forma oral desta variante. A preferência pela descrição da língua oral poderá estar relacionada com o facto de a oralidade preceder a escrita, como afirma Duarte (2000). A oralidade constitui, assim, o 'modo primário' da linguagem, sendo adquirida espontaneamente, ao contrário da escrita, que tem de ser aprendida formalmente; além disso, nem todas as línguas têm uma expressão escrita. Primeiro, começamos por adquirir a expressão oral e só numa fase posterior, e após um período de aprendizagem, é que nos expressamos através da escrita.

Para concluir esta parte, falta-nos mencionar a gramática pedagógica, cuja definição podemos encontrar no *Diccionario de términos clave de ELE*: "designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes"⁴.

Convém referir, porém, que esta gramática não se utiliza apenas quando se trata de LE. No caso do português LM, existem inúmeras gramáticas escolares, para os ensinos básico e secundário, que seguem a linha da gramática pedagógica. É uma gramática que resulta de um conceito genérico: por um lado, é composta por um compêndio de questões gramaticais, especialmente de morfologia e sintaxe, às quais dá um tratamento descritivo-prescritivo. Os conteúdos são pensados e desenvolvidos tendo em consideração o nível educativo dos alunos. Por outro lado, também menciona as técnicas e os procedimentos que certos enfoques linguísticos preconizam para o ensino e a aprendizagem dos aspetos gramaticais de uma língua.

Esta gramática apresenta algumas características específicas; uma delas tem como finalidade facilitar a compreensão e o domínio da língua, quer do seu sistema, quer dos seus usos distintos, aos aprendentes da língua alvo. Para concretizar esse objetivo, selecionam-se determinados conteúdos, atendendo a critérios de atualidade, frequência, relevância comunicativa e informação para o destinatário.

⁴http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm
(consultado em 15-06-2014)

Este tipo de gramática tem em consideração fenómenos de variação linguística, seja oral ou escrita, e informa sobre a adequação ao contexto, ou seja, não aborda apenas o uso formal da língua, como acontece na gramática normativa. Trata de fenómenos vários, de níveis de descrição da língua e estabelece as relações que existem entre eles e não exclui as contribuições mais úteis dos diferentes modelos teóricos (estruturalismo, generativismo, etc.). Usa uma metalinguagem e terminologia apropriadas às capacidades de compreensão dos destinatários. Também não esquece o conhecimento implícito que os falantes têm da sua LM, pois mobiliza o conhecimento que os aprendentes possuem para a partir dele construir novos saberes.

Após as definições do conceito, parece-nos pertinente apresentar algumas razões que justificam o ensino da gramática.

1.3. Ensinar gramática para quê?

Diversos estudos indicam que a atenção centrada apenas no significado não é suficiente para uma aprendizagem eficaz de uma LE (Long 1991; Doughty e Williams 1998), sendo essencial para este processo a atenção centrada na forma. Por esse motivo, apresentamos aqui algumas razões que justificam o trabalho sobre o conhecimento explícito em contexto de sala de aula.

No caso do ensino do português LM, um trabalho reflexivo sobre o uso da nossa língua será útil para melhorar as competências da escrita, da leitura, da expressão oral e da compreensão oral. Esta é a opinião de Hudson (2012), que afirma que o conhecimento explícito da língua irá atuar em cinco áreas educacionais distintas: a escrita, a leitura, a oralidade, a audição, a aprendizagem e a capacidade de raciocínio. Costa (2008) expõe a necessidade de se realizar um trabalho sério e autónomo relativamente à gramática, e, sempre que possível, em articulação com o desenvolvimento das outras competências. Segundo este autor, os alunos à entrada do ensino superior revelam graves falhas no conhecimento e na aplicação de determinadas regras gramaticais: “O facto de as dificuldades serem generalizadas, bem como o facto de o nível de dificuldades ser tão profundo, permite afirmar, com

alguma segurança, que a gramática não tem sido ensinada ou que não tem sido ensinada de forma a possibilitar uma aprendizagem efetiva” Costa (2008: 13). A constatação de que os alunos não têm um conhecimento gramatical eficaz revela que o ensino da gramática é uma necessidade.

Duarte (2008) afirma que está amplamente comprovado que a instrução gramatical é necessária para qualquer nível de ensino e que a mesma é crucial para o desenvolvimento das competências da língua: “[u]ma longa lista de trabalhos de investigação realizados em diversos países e com alunos de vários níveis etários tem mostrado o papel transversal que a consciência linguística desempenha no desenvolvimento das competências do uso da língua, desde níveis iniciais de escolaridade” (Duarte, 2008: 10). Desta forma, o ensino explícito da gramática tem os seguintes objetivos instrumentais: domínio da norma padrão da LM, a aquisição de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, o desenvolvimento das competências de estudo e fomentar a aprendizagem de LE. Também em outros autores podemos ver que o trabalho reflexivo que se efetua na LM é de grande utilidade para uma aprendizagem efetiva nas LE:

É hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem fatores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras (Sim-Sim, Duarte, Ferraz, 1997: 40).

No que concerne ao ensino da LE, as atividades comunicativas não se podem efetuar sem que o aluno tenha uma instrução formal, pois está provado que realizar atividades comunicativas centradas no significado não é suficiente para que o aprendente se torne um bom conhecedor e utilizador da LE. Daí que Long (1991) defenda que devem existir momentos dedicados ao estudo das estruturas linguísticas (foco na forma) quando se aprende uma LE, porque só assim é possível alcançar um maior nível de mestria na língua meta.

Já Pienemann (1984) afirma que “la instrucción puede mejorar la adquisición en lo que respecta a la velocidad de adquisición, la frecuencia de la aplicación de las reglas y los diferentes contextos en los cuales las reglas tienen que ser aplicadas, si el

desarrollo de la interlengua cumple los requisitos, es decir, si el aprendiz está preparado para tal influencia” (citado por Castro, 2004: 2). Assim, este autor sugere que, se o ensino formal respeitar as sequências naturais de aquisição das estruturas gramaticais, terá um efeito positivo (facilitador) na aquisição dessas estruturas.

De acordo com vários estudos, o ensino explícito da gramática é, assim, uma ferramenta que fomenta a aquisição e contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito no que concerne às LE:

las actividades de la explicación gramatical y los ejercicios estructurales producen directamente conocimiento explícito. Este va a ser utilizado en la monitorización del aprendiz y en el análisis del *input* lingüístico siempre que se cumplan las condiciones descritas. La formación de conocimiento implícito queda oculta, pues, en el interior del proceso. (Gómez e Zanón, 2001: 79).

Contudo, Krashen (1982) discorda da perspectiva acima apresentada. Para ele, o ensino explícito da gramática não interfere no desenvolvimento do conhecimento implícito, que resulta de um processo inconsciente. Ele considera que este conhecimento e o conhecimento explícito são completamente distintos. Ambos envolvem processos mentais e de armazenamento diferentes, porque se situam em áreas diferenciadas do cérebro; como tal, o conhecimento implícito jamais se tornará em conhecimento explícito. Ele mantém a posição de que os aprendentes, inclusive os sujeitos à instrução formal, progridem de forma automática desde que expostos ao *input* compreensível e que o ensino gramatical explícito é o resultado de um processo consciente de aprendizagem.

Após a apresentação de algumas das vantagens do ensino de estruturas gramaticais de forma explícita no ensino da LM e LE, resta-nos referir que concordamos com as razões apresentadas pelos autores que acabámos de enumerar e que defendem o ensino da gramática nas aulas, porque esta tem inúmeras vantagens, entre as quais destacamos o facto de esta permitir a reflexão sobre a língua. Porém, não nos seria possível concordar com a posição de Krashen, que defende que o estudo da gramática não tem qualquer efeito no desenvolvimento do conhecimento implícito, ainda que não deixe de reconhecer que a sua aprendizagem tem, por exemplo, o papel de monitorização dos enunciados. Não o poderíamos fazer, porque remeter o estudo

da gramática para esta função é redutor, uma vez que existem evidências de que este estudo interfere na forma como o conhecimento implícito se constrói. Por exemplo, no caso das LE, num primeiro momento as estruturas trabalham-se de forma explícita e, numa fase posterior, quando são devidamente interiorizadas, é provável que se transformem em conhecimento implícito; caso contrário não seria possível mobilizar estes saberes em contextos diversos.

Se estamos de acordo com um ensino da gramática efetivo e útil para os alunos, não podíamos deixar de mencionar no nosso trabalho o papel dos conteúdos gramaticais nos principais métodos para o ensino das línguas, o que faremos no subcapítulo seguinte.

1.4. O papel da gramática nos principais métodos para o ensino das línguas

Ao longo do tempo têm surgido vários métodos para o ensino das línguas. Num primeiro momento, iremos descrever alguns métodos usados para o ensino das LE e, posteriormente, faremos o mesmo para o ensino da LM.

Um dos primeiros métodos utilizados, o chamado Método Gramática-Tradução, que durante muito tempo foi utilizado para o ensino do latim e do grego, foi transposto no início do século XX para o ensino das línguas modernas. O ensino da gramática era explícito, baseado no raciocínio dedutivo: primeiro enunciava-se a regra e só depois se trabalhava os exemplos. O ensino da gramática normativa desempenhava aqui um papel de grande destaque. Nesta metodologia, também importa salientar os diferentes papéis do professor e do aprendiz: “El profesor es quien sabe, el alumno es quien “no sabe” y debe aprender” (Sánchez, 2009: 48).

Nos finais do século XIX surgiu o Método Direto ou Natural, através do qual se tentava replicar o processo pelo qual a criança aprende a LM. Neste a gramática era ensinada de forma implícita; não existia qualquer atividade de análise gramatical: “El niño no sabe ni estudia gramática. Ni siquiera es capaz de expresar el más mínimo razonamiento en torno a ella. Tampoco conoce la terminología académica que rodea a esta disciplina” (Sánchez, 2009: 59).

Na época da Segunda Guerra Mundial, apareceu o método áudio-oral, que dava grande importância à oralidade. Este método apoiava-se na teoria behaviorista ou comportamentalista (estímulo - resposta) e no estruturalismo. A maioria dos exercícios gramaticais era de base estruturalista e tinha como meta levar o aluno a interiorizar as estruturas da língua que aprendia através da repetição das mesmas, evitando a fossilização de erros, que se corrigiam de imediato: “Está prohibido dar explicaciones sobre la gramática. El aprendizaje de la gramática o de cualquier otro aspecto que pertenezca al ámbito debe lograrse mediante la inducción, es decir, ha de surgir de la práctica” (Sánchez, 2009: 75).

Já no Método Silencioso, baseado no enfoque humanístico, incentivava-se a aprendizagem através da descoberta; contudo, o trabalho de análise gramatical também não existia. Os tópicos gramaticais surgem porque são necessários para que os alunos percebam o significado: “The teacher sets up situations that focus student attention on the structures of the language. The situations provide a vehicle for students to perceive meaning. The situations sometimes call for the use of rods and sometimes do not; they typically involve only one structure at a time” (Larsen-Freeman, 2003: 65).

Na década de 70 do século XX o Método Comunicativo começou a ganhar terreno no ensino das LE e a noção de *competência comunicativa* de Hymes (1974)⁵ assumiu grande relevo. Se algumas das metodologias anteriores não contemplavam o ensino da gramática, neste método tal já não se verifica: “Particular grammar points, pronunciation patterns, and vocabulary are worked with, based on the language the students have generated” (Larsen-Freeman, 2003: 101). Como consequência de um movimento evolutivo no interior do método comunicativo, surgiu a aprendizagem por tarefas nos anos 80 do século passado. Tal abordagem tem como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa em todas as suas vertentes: linguística, discursiva, estratégica-pragmática e sociolinguística.

⁵Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach
<https://books.google.pt/books?isbn=1134556594> (consultado em 10-1-15)

Embora a atenção ao significado seja o eixo central deste sistema de ensino: “Lo fundamental en la comunicación interpersonal siempre se centra en la transmisión de contenido, no en la forma (medio a través del cual se transmite el mensaje)” (Sánchez, 2009: 125), este não dispensa a atenção à forma; assim, o tratamento de aspetos formais está presente no enfoque por tarefas. Convém salientar que dentro do enfoque comunicativo existem dois tipos de abordagens: as linguísticas (o currículo elabora-se em torno da análise linguística) e as psicolinguísticas (o currículo estabelece-se a partir dos processos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem). Por conseguinte, o enfoque por tarefas enquadra-se nesta última abordagem.

Long (1985) citado por (Block, 2003: 66)⁶ define *tarefa* como qualquer atividade que o ser humano tenha de desempenhar no quotidiano. Por seu turno, Breen (1988) referenciado por Block (2003: 65)⁷ perspetiva a tarefa como um plano organizado para a criação de oportunidades e para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades envolvidos no uso de uma nova língua durante o processo comunicativo. Já Ellis (2003)⁸ entende o mesmo conceito como um plano de trabalho, cuja atenção deve estar centrada no significado, mas usando os recursos da língua disponíveis.

Para o nosso trabalho, interessa-nos sobretudo como é que os conteúdos gramaticais são abordados no enfoque por tarefas. Esta metodologia, que se pauta pela atenção aos processos psicolinguísticos implicados na aquisição da linguagem, vai prestar atenção à forma; no entanto, isso só está previsto acontecer durante o processo comunicativo.

A organização do processo de ensino-aprendizagem por tarefas aborda os aspetos formais da língua através de quatro modalidades, mas sempre com o intuito de desenvolver o conhecimento explícito da língua. Em primeiro lugar, aparecem as tarefas de apoio linguístico, que são programadas durante a planificação da unidade didática; estas são selecionadas de acordo com as tarefas comunicativas que se

⁶https://books.google.pt/books/about/The_Social_Turn_in_Second_Language_Acqui.html?id=ovkpyTYZvRAC&hl=pt-PT (Consultado em 2-2-15)

⁷Idem

⁸ www.uems.br/cursos/letras_jardim/Fabiana%20e%20Ruberval.pdf (Consultado em 2-2-15)

pretendem realizar: “Las tareas de apoyo lingüístico desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas. Centran la atención en la corrección, más que en la fluidez” (Estaire, 2011: 6).

Em segundo lugar, aparece o trabalho relacionado com a atenção à forma: “tareas en las que los alumnos centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua.” (Estaire, 2011: 6) ou seja o foco na forma de Long (1991) (ver 1.3). Este é, geralmente, projetado com antecedência e pode ser realizado durante as várias etapas das atividades de comunicação.

Em terceiro lugar, surgem os momentos de atenção acidental à forma: situações não programadas que aparecem durante a execução de uma tarefa de comunicação.

Em quarto lugar, temos as denominadas *tarefas complementares*, que servem para tratar os aspetos linguísticos que necessitem de um tratamento suplementar; porém, há que mencionar que esta modalidade não se aplica em exclusivo aos conteúdos da língua, pois também pode abranger as outras dimensões da competência comunicativa, sempre que as mesmas necessitem de ser reforçadas.

Convém aqui referir o papel do professor: este tem como função facilitar a aprendizagem, promovendo a colaboração entre os estudantes, que são os agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem, porque se trata de um modelo centrado no aprendente.

Uma vez mencionados os enfoques relativos ao ensino das LE, mencionaremos, como indicámos no início (ver 1.4), os referentes à LM. Assim, o método tradicional foi o que vigorou durante muito tempo nas aulas de PLM. O seu principal objetivo era o de ensinar os alunos a falar e a escrever corretamente na variedade padrão, não dando qualquer atenção às demais variantes linguísticas: “a conceção instrumental, conservadora e normativa de gramática foi a que maior influência exerceu no ensino da LM” (Duarte, 2000: 43). Por conseguinte, aquilo que esta metodologia preconiza para as LE também se estende às línguas maternas. Desta forma, estamos perante uma

abordagem que, no que concerne ao ensino da gramática, se pauta por uma metodologia tradicional, cuja tipologia de exercícios se prende essencialmente com o preenchimento de espaços ou exercícios de transformação. Aqui cabe ao professor a tarefa de transmissão de conhecimentos, enquanto aos alunos lhes está destinado o papel de recetores de tais saberes.

Todavia, na atualidade, a par desta metodologia, surgem outras que têm em consideração as capacidades cognitivas dos estudantes e que concebem a língua como uma entidade heterogénea; por isso, os alunos têm a oportunidade de contactar com a norma culta da língua e com outras variantes. Como tal, os conhecimentos não são transmitidos de forma mecânica. Nas duas últimas décadas do século XX, o paradigma tradicional passou a ser colocado em causa devido aos estudos linguísticos de Halliday (1974) citado por Cardoso e Camara (2011), que chamou a atenção para a importância de se questionar sistematicamente os métodos e finalidades do ensino. Para o autor existem três modos de ensino da LM: o prescritivo (tradicional) que “é a interferência feita a partir das habilidades existentes, procurando substituir um padrão de atividade (já adquirido) por outro”, o descritivo, que “pressupõe a demonstração do funcionamento da língua, esse ensino procura falar das habilidades adquiridas sem alterá-las, mas apenas mostrando como utilizá-las” e o produtivo, que “pressupõe o ensino de novas habilidades ao aluno” Cardoso e Camara (2011: 2289).

As formas mais inovadoras de ensinar a LM também estão contempladas nos programas para o ensino do português. Aqui, importa-nos ressaltar que as metodologias preconizadas nos documentos referidos determinam o ensino de conteúdos gramaticais com base no conhecimento implícito dos aprendentes e consideram que a reflexão sobre a língua deve ser privilegiada (ver 1.6).

Acabámos de ver o lugar que a gramática ocupa em alguns métodos para o ensino das línguas. Na nossa perspetiva, esta é uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem; por isso, os modelos que defendem que o ensino da gramática deve estar sempre enquadrado num contexto comunicativo não nos parecem os mais adequados, pois a gramática tem nestes um papel subsidiário e não central. O mesmo já não acontece com a oficina gramatical, porque com esta metodologia o trabalho efetuado no campo do conhecimento explícito da língua

assume uma importância semelhante ao levado a cabo nos restantes domínios da língua. Como é evidente, defendemos que a gramática deve ser abordada através de metodologias que permitam atividades de descoberta e promovam formas de aprendizagem mais ativas, com o intuito de motivar os alunos e contribuir para que estes sejam bem-sucedidos na aprendizagem da língua.

Falar da palavra *aprendizagem* leva-nos a pensar no seu significado, concretamente no campo do ensino das línguas. Ligado a este conceito, surge na nossa mente o conceito de *aquisição*. São precisamente estes dois conceitos que discutiremos no subcapítulo seguinte.

1.5. Diferença entre aquisição e aprendizagem da língua: diferentes teorias

Uma vez que a temática do nosso trabalho, pedagogia da gramática, é uma componente fundamental na didática das línguas, parece-nos importante referir algumas teorias sobre a *aquisição*, geralmente, relacionada com a construção de saberes na LM, e a *aprendizagem*, normalmente, ligada à elaboração do conhecimento nas LE. Por um lado, os behavioristas, como, por exemplo, Pavlov (1904)⁹, Watson (1913)¹⁰ e Skinner (1945)¹¹, defendem que a aprendizagem depende de determinadas condições. Em particular, esta surge como reação a um estímulo e, quanto mais intenso for o estímulo, mais sucesso terá o processo aquisitivo da linguagem. Este modelo, que vigorou sobretudo nos anos 50, parte do princípio de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. Os estímulos linguísticos são fornecidos pelo ambiente e a criança faculta a resposta. A sua produção linguística deve ser reforçada ou recompensada, no caso de esta ser correta, pelos adultos que estão em contacto com a criança. Num contexto escolar, nomeadamente na aprendizagem das línguas em geral, podemos encontrar a presença desta teoria da linguagem, quando estamos perante um ensino repetitivo, pouco reflexivo; em que os alunos são encorajados a reproduzir o que lhes é transmitido.

⁹<http://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-as-teorias-da-aquisicao-e-aprendizagem-das-linguas/94573/> (consultado em 5-3-15)

¹⁰Idem

¹¹Idem

Deste modo, a teoria antes mencionada estará relacionada com um ensino da gramática que recorre à repetição das estruturas que os aprendentes memorizam sem que percebam como é que estas funcionam, o que se coaduna com o método áudio-oral, que referimos em 1.4.

Por outro lado, a hipótese interacionista de Vigotsky (1962) concebe a aquisição da linguagem como um processo biológico, social e cultural. A criança é exposta às experiências do dia-a-dia, que lhe permitem estruturar o seu pensamento, interagir com o meio que a rodeia e efetuar as suas próprias escolhas. Nesta perspetiva, a linguagem será um produto social, que nasceu da necessidade que o ser humano tem de comunicar com os que o rodeiam.

Uma outra teoria, o construtivismo de Piaget (1979)¹², advoga que a capacidade de adquirir a linguagem é uma habilidade cognitiva. O nível linguístico que uma criança alcança está relacionado com o conhecimento do mundo que a rodeia. O conhecimento, visto como construção, não constitui uma imitação da realidade. Este processo de construção não se efetua a partir de mecanismos de associação, mas sim a partir de mecanismos de assimilação e acomodação. O sujeito seleciona a informação, interpreta-a e organiza-a, partindo do seu esquema cognitivo: “El objeto (la información) se interpreta a partir de los esquemas de conocimiento que ya ha construido el sujeto y se integra en ellos. A la vez, dichos esquemas se ‘movilizan’, se modifican, experimentan un proceso de acomodación o reajuste”¹³. Naturalmente, se esta teoria for adotada para o ensino-aprendizagem das línguas, esta será aquela que mais se aproxima das metodologias de ensino da gramática que utilizam o método da descoberta, como é o caso da oficina gramatical, pois será o aluno a construir a sua própria aprendizagem através de atividades de descoberta.

Por fim, a perspetiva inatista defende que todos os seres humanos possuem uma faculdade da linguagem inata que lhes permite interiorizar a gramática de uma língua, desde que expostos a ela; como tal, a LM adquire-se de forma espontânea e

¹²<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf> (consultado em 15-06-2014)

¹³Idem

por imersão num determinado meio linguístico: “These processes take place in different ways depending on external events, but the basic lines of development are internally determined” (Chomsky 1997: 12).

Se a LM resulta de um processo de aquisição, então, o conhecimento gramatical dos falantes é implícito: “Usamos a língua porque temos conhecimento de regras da gramática, mas não temos consciência desse conhecimento” (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011: 9), isto acontece, por exemplo, quando as crianças produzem determinados enunciados e optam inconscientemente pela forma correta: “qualquer criança portuguesa com dois anos, ao juntar um verbo com um complemento, produz enunciados como “quer água” e não “água quer” (Idem: 9).

Desta forma, o conhecimento implícito permite-nos usar a língua porque temos conhecimento das regras, mas não temos consciência das mesmas. Como tal, em contexto escolar, é importante assumir esse conhecimento implícito dos alunos como ponto de partida do trabalho sobre o funcionamento da língua que se processa em aula. Neste caso, os falantes partem do seu conhecimento linguístico intuitivo para fortalecerem a sua consciência linguística, ou seja, a capacidade que os falantes têm de refletir não só sobre o uso da língua, mas também sobre as formas e as estruturas linguísticas, e, daí, para o aumento das competências do uso da língua, como é o caso da competência da escrita, da leitura, da expressão oral e do conhecimento metalinguístico. No entanto, reconhecer que a aprendizagem explícita da gramática pode contribuir para desenvolver outras competências não implica, necessariamente, que se considere que a gramática é subsidiária de outras competências, uma vez que o ensino da gramática tem outras vantagens, para além desta, as quais já referimos no subcapítulo 1.3.

Por conseguinte, a nossa posição é a de que o trabalho realizado no âmbito do conhecimento explícito da língua esteja ao nível do levado a cabo nas restantes competências. Assim sendo, devemos dedicar-lhe algum tempo de estudo, no qual se contemplem as duas vertentes preconizadas na citação que se segue: “o trabalho sobre a língua implica não só o treino do uso como o treino da reflexão linguística” (Santos, 1996: 19). Para atingir este duplo objetivo, podemos recorrer à utilização da oficina gramatical, pois através desta consegue-se praticar as estruturas gramaticais e

em simultâneo refletir sobre as mesmas. Isto pode ser posto em prática tanto no caso da LM como no da LE.

Para concluir, resta-nos acrescentar que, apesar de a LM envolver sobretudo um processo de aquisição, também necessitará do ensino formal, nomeadamente quando se trata de estruturas de aquisição mais tardia. Como tal, o recurso à oficina gramatical poderá ser útil nesse processo.

Relativamente à aquisição das LE, existe um grande número de teorias; porém, as que mais se destacam são as behavioristas, as interacionistas e as inatistas. Sobre estas três teorias falaremos apenas em traços gerais, porque aquilo que nos interessa referir é o que diz respeito ao conhecimento explícito da língua e o modo como este é abordado em algumas teorias de aquisição de segundas línguas. Assim, as behavioristas, cujas características já referimos acima (ver 1.4), concebem a educação e a experiência como fatores que conduzem à aprendizagem. Dentro destas, a visão de Skinner (1945) é uma das mais conhecidas. Por seu lado, as teorias interacionistas Vigotsky (1962) perspectivam para a aquisição da LE fatores ambientais e inatos.

Na linha das teorias inatistas, que seguem os pressupostos de Chomsky, as quais vimos acima para o caso da LM, surge Krashen (1982) que, através da hipótese da Aquisição/ Aprendizagem, defende a existência de uma diferença entre “adquirir” e “aprender” uma língua, pois ambas estão implicadas na aprendizagem de uma LE. Para o autor, a aquisição de uma língua efetua-se através de um processo inconsciente: “We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated” (Krashen, 1982: 10). Segundo as palavras deste linguista, os falantes adquirem as línguas sem ter consciência desse processo; apenas se dão conta de que as utilizam para comunicar. As regras gramaticais também surgem naturalmente durante este percurso e os falantes, de forma intuitiva, são capazes de reconhecer frases agramaticais. Tudo isto se verifica sem que os aprendentes sejam expostos a um contexto formal de ensino de aspetos gramaticais.

Por sua vez, a aprendizagem efetua-se de forma consciente: “We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language,

knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them” (Krashen, 1982: 10). Assim sendo, este autor advoga que estes dois tipos de conhecimento (aquisição e aprendizagem) são totalmente independentes. Daí que ele defenda que o conhecimento explícito (que se desenvolve através do processo de aprendizagem) não se possa transformar em conhecimento implícito, perspectiva que, aliás, já apresentámos em 1.3 (posição de *Não Interface*, Krashen, 1982). De acordo com esta conceção, o conhecimento explícito serve apenas para monitorizar as produções linguísticas dos alunos.

Por outro lado, na teoria da *Interface Forte* (Sharword-Smith, 1981; Dekeyser, 1997, 1999)¹⁴ considera-se que o conhecimento explícito (que se desenvolve através do processo de aprendizagem) poderá tornar-se em conhecimento implícito. Por conseguinte, os alunos devem tomar contacto com os conteúdos gramaticais de forma explícita, uma vez que é possível utilizar as estruturas interiorizadas dessa forma em situações comunicativas.

Por sua vez, na teoria de *Interface Fraca* Ellis: (1994) citado por Acosta e Leiria (1997: 5):

propõe que, no caso das regras gramaticais que fazem parte da sequência de desenvolvimento, conhecimento explícito, resultante de instrução formal, só se pode converter em conhecimento implícito, tal como propõe Pienemann (1989), se a interlíngua do sujeito atingiu um nível de desenvolvimento que lhe permite integrar o novo material linguístico.

Nesta parte do nosso trabalho, tentámos caracterizar os processos de aquisição e de aprendizagem. Vimos também que os dois podem estar envolvidos quando estamos perante a aquisição de conhecimentos linguísticos, quer seja na LM quer seja na LE. Embora na primeira situação a aquisição seja o processo dominante, uma vez que a gramática da LM se adquire espontaneamente, ou seja, de forma implícita, existem estruturas que têm de ser aprendidas de forma explícita. Quanto à LE, os dois processos também poderão estar presentes, não obstante predominar a aprendizagem. Uma vez que falámos da gramática e da sua aquisição-aprendizagem,

¹⁴http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol4_n1_2010/4_o_ensino_de_lingua_estrangeira.pdf (Consultado em 20-3-15)

no subcapítulo que se segue descreveremos a forma como os conteúdos gramaticais são abordados nos documentos orientadores para as línguas que lecionamos durante a nossa PES.

1.6. A gramática nos documentos orientadores para o ensino do português e do espanhol

No sistema educacional português existem alguns documentos orientadores para a instrução do português LM. Os principais são as metas curriculares e os programas para o ensino básico e secundário. Para a língua espanhola, podemos contar com os programas para os diferentes níveis de ensino e com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEER).

Começando pelos documentos orientadores para o ensino de português, as metas curriculares, na parte que define a organização dos programas do secundário, preconizam a existência de um apartado dedicado ao ensino de conteúdos gramaticais: “O Programa de Português do Ensino Secundário organiza-se em cinco domínios - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, tendo em conta a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos e a adequação ao público-alvo” (Metas, 2014: 4). Como podemos constatar, a gramática é uma componente que deve estar presente nos programas de Português para o nível de ensino em questão:

[o] domínio da Gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios exigem um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical. Também aqui se aplica o mesmo princípio de complexidade crescente, fundamentalmente associado ao trabalho sobre os textos, o que não impede a realização de trabalho autónomo de sistematização gramatical (Metas, 2014: 9).

Se, por um lado, a gramática se deve trabalhar a partir dos textos, por outro, os documentos orientadores também contemplam momentos em que se pode trabalhar e refletir sobre os conteúdos gramaticais de forma autónoma e descontextualizada; daí a nossa utilização da oficina gramatical na PES. Neste sentido, a abordagem que

assumimos neste relatório está na linha daquilo que está definido nos documentos orientadores.

O programa de Português para o ensino básico (PPEB) de 2009 entende o ensino da LM como um fator primordial para a formação pessoal e social do indivíduo: “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (idem: 12). Outra função da aprendizagem do português LM é a de permitir alcançar a globalidade dos saberes: “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e, sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (idem: 7). Como podemos constatar, são reconhecidas as vantagens do Português como componente essencial da formação escolar.

Contudo, o que nos interessa aqui é ver de que modo o programa encara o ensino da gramática. Este ensino tem um lugar de destaque no programa, sendo-lhe atribuído um papel fundamental na consolidação da LM. No domínio das competências específicas, o conhecimento explícito¹⁵ está “[m]ais diretamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e, sendo transversal a estas competências (compreensão do oral e a expressão oral; leitura e a escrita), o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (idem: 15).

É certo que a gramática tem um papel transversal face aos restantes domínios da língua; no entanto, o programa indica que devem existir momentos de trabalho independente sobre a mesma e que tal procedimento deve iniciar-se ainda nos primeiros anos de escolaridade. O recurso à “oficina gramatical” durante a nossa PES segue as orientações expressas no referido programa.

¹⁵ (“[e]ntende-se por conhecimento explícito da língua a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (PPEB, 2009: 16))

Passemos agora aos documentos orientadores para o ensino do espanhol LE. Se analisarmos o Programa de Espanhol para o ensino básico (PEEB) de 1997 no que respeita ao ensino da gramática, vemos que não é muito elucidativo, limitando-se a explicitar os conteúdos gramaticais que devem ser abordados e os respetivos níveis de ensino a que corresponde cada conteúdo. A metodologia que o programa sugere é uma abordagem comunicativa da língua. Daí se deduz que todos os conteúdos gramaticais terão de ser integrados num contexto comunicativo: “O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita” (idem: 30). Tal parece não coincidir com o trabalho realizado durante a PES, pois, como vimos, a oficina de gramática não necessita de um contexto comunicativo, o que não invalida que a mesma não possa ser integrada em atividades comunicativas. No entanto, constatámos que esta metodologia pode ser posta em prática numa aula de LE e, se analisarmos o programa, podemos ver que nada neste nos impede de o fazer: “Ao professor caberá a decisão de como pôr os conteúdos em prática” (idem: 30). Claro que nesta adaptação da metodologia ao ensino da LE se tentou enquadrar, sempre que possível, o nosso trabalho numa abordagem comunicativa.

Se analisarmos o QECR, o mesmo recomenda uma uniformização europeia no que diz respeito à elaboração de programas de línguas, de linhas de orientação curriculares, exames, manuais e outros. Seguindo esta linha, faz uma descrição pormenorizada daquilo que os alunos de uma LE têm de aprender para serem capazes de comunicar com eficiência nessa língua e quais os conhecimentos e competências que devem desenvolver para conseguir o objetivo final, que é o de ser um utilizador proficiente da LE. Para tal, entre outras competências, o aprendente necessita de adquirir a competência gramatical. De acordo com o QECR, esta “pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (idem: 161). Como podemos ver, o documento enquadra a competência gramatical numa perspetiva comunicativa e tal pode ser confirmado na seguinte afirmação: “a competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)”

(idem: 161). Ao não prescrever qualquer metodologia para abordar o conhecimento explícito da língua nas aulas, dá-nos margem para utilizar a metodologia que nos parece ser a melhor para levar alguns destes conteúdos aos nossos alunos. Foi nesta perspectiva que optámos por utilizar atividades indutivas e de descoberta, tarefas essas que descreveremos e sobre as quais reflexionaremos nos capítulos que se seguem.

1.7. Síntese

O presente capítulo teve como objetivo apresentar uma fundamentação teórica da temática do nosso projeto. Pretendeu-se abordar questões que giram em torno da gramática e do seu ensino-aprendizagem e dar indicações sobre a natureza do trabalho que realizámos durante a nossa PES, as quais desenvolveremos nos capítulos 2 e 3. Achámos conveniente iniciar este trabalho, desenvolvendo as características da oficina gramatical, que consistem na recolha de dados linguísticos, na sua observação e na sua sistematização, e referindo algumas das suas vantagens e desvantagens. As primeiras estão relacionadas com a forma como a gramática é apresentada, através do método da descoberta, que possibilita aos alunos um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, pois oferece-lhes a possibilidade de participar de forma ativa na construção de novos saberes, o que, provavelmente, irá contribuir para que os conhecimentos adquiridos sejam interiorizados de uma forma mais duradoura e eficaz. Por sua vez, as desvantagens relacionam-se sobretudo com o tempo que esta forma de ensinar exige, quer aos alunos quer ao professor. Também achámos pertinente abordar o conceito de *gramática*, pois é importante saber que o termo pode ter várias aceções e que existem vários tipos de gramáticas, entre as quais destacamos a implícita e a explícita. Para além disso, não poderíamos deixar de referir algumas das razões, nomeadamente a contribuição que esta tem para o desenvolvimento de outras competências da língua e o papel que desempenha na melhoria da capacidade de reflexão dos aprendentes, pelas quais a gramática deve ser ensinada de forma explícita, uma vez que este projeto está diretamente ligado ao ensino da gramática. Como tal, também nos pareceu essencial tentar perceber como é que o ensino da gramática foi ou tem sido tratado nos métodos utilizados para o ensino das LE e das LM.

Por fim, tentámos fazer a distinção entre os conceitos de *aquisição* e *aprendizagem* e verificar de que forma é que ambos os processos estão envolvidos no processamento do conhecimento das línguas. Desta forma, verificámos que o primeiro conceito está mais ligado à construção de saberes na LM e o segundo à LE, embora ambos possam estar implicados quando se trata de construir conhecimento nas duas línguas. Para terminar este capítulo abordámos a questão do papel da gramática nos documentos orientadores para o ensino do PLM e do ELE e nestes pudemos constatar que o ensino da gramática está contemplado, sendo preconizado um ensino não tradicional e que exercite a capacidade de reflexão dos aprendentes.

2. Apresentação das escolas nas quais se realizou a prática de ensino supervisionada

2.1. Descrição da escola Secundária Camilo Castelo Branco

A nossa PES de Português decorreu na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, que se localiza em Carnaxide. Tendo sido inaugurada em 1985 é a Sede de Agrupamento. Está situada no concelho de Oeiras, “considerado nas estatísticas nacionais como o de maior índice de escolarização e de rendimento *per capita* do país”¹⁶, mas paralelamente a esta situação existem casos de extrema carência económica, nomeadamente nos bairros sociais que foram surgindo na zona a partir dos anos noventa. Daí que a população estudantil da região seja bastante heterogénea.

É uma escola dotada de infraestruturas modernas e bem conservadas. As salas de aula possuem as condições e os materiais necessários para um processo de ensino-aprendizagem equilibrado. No geral, todas estão equipadas com um computador com acesso à internet e videoprojector.

Atualmente acolhe aproximadamente oitocentos alunos, cuja percentagem de elementos masculinos excede em cerca de 5% a percentagem dos de sexo feminino. Do total de alunos, 13% não tem nacionalidade portuguesa. Os discentes dividem-se entre o 3.º Ciclo, o Ensino Secundário e o Centro de Novas Oportunidades, criado recentemente, com os cursos de educação e formação de adultos (EFA). “A criação de turmas de currículos alternativos, de cursos de educação e formação e cursos profissionais, foi a estratégia encontrada para prevenir o abandono escolar e o insucesso”¹⁷. Assume-se, assim, como uma escola que possibilita uma oferta educativa bastante abrangente e que proporciona aos que a frequentam um desenvolvimento de competências ao nível intelectual e de cidadania com qualidade.

¹⁶http://www.ecarnaxide.pt/assets/docs/documentos/projecto_educativo_2008_2011_escsb.pdf
(Consultado em 3-3-15)

¹⁷Idem

Relativamente ao pessoal docente, a maioria pertence aos quadros da escola e possui uma elevada experiência formativa.

As habilitações e atividades profissionais dos Encarregados de Educação são muito distintas: “a percentagem registada de encarregados de educação com habilitação de nível superior foi de 19,5%, enquanto se identificaram percentagens de 18,5% para habilitações do 1.º ciclo e 16,8% do 2.º ciclo”¹⁸.

2.2. Descrição da Escola EB/JI Vasco da Gama

A Escola Vasco da Gama, na qual realizámos a nossa PES de Espanhol, foi inaugurada no ano letivo de 1972/73, na Portela de Sacavém, e só no ano letivo de 1999/2000 foi transferida para a nova zona residencial do Parque das Nações norte, passando a designar-se Escola Básica Integrada Vasco da Gama, criada pela Portaria n.º 745/99 de 26 de agosto, oferecendo a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico. Atualmente está integrada no agrupamento de Escolas Eça de Queirós, sendo composta por um único edifício que se encontra inserido num meio urbano e que foi projetado tendo como temática a Expo 98; daí ter o formato de uma baleia e o seu interior ser decorado com temas marítimos. Para além destas características, todas as suas salas estão equipadas com computador ligado à Internet e videoprojector, e, em algumas, com quadros interativos.

Frequentam a instituição cerca de setecentos e cinquenta alunos nos diferentes ciclos de ensino, que estão repartidos por trinta e uma turmas. Da totalidade dos estudantes, quase trezentos estão no 3.º ciclo do ensino básico¹⁹. A população estudantil masculina é ligeiramente superior à feminina. Em relação à nacionalidade, a portuguesa sobressai, embora existam alguns alunos de outras nacionalidades, sendo, no entanto, casos muito pontuais.

¹⁸http://www.ecarnaxide.pt/assets/docs/documentos/projecto_educativo_2008_2011_escsb.pdf Escola (Consultado em 3-3-15)

¹⁹Idem

O corpo docente é composto por cerca de setenta professores, a maioria mulheres, de várias idades, embora uma grande fatia se enquadre na faixa etária entre os quarenta e os sessenta anos.

A maioria dos encarregados de educação possui estudos de nível superior, nomeadamente bacharelato, licenciatura e mestrado, e, ainda que existam alguns com estudos de menor grau, esse número é insignificante. Como podemos constatar, a maioria dos alunos é oriunda de famílias com um elevado grau de instrução, o que poderá ter um efeito nos resultados escolares dos seus educandos. Segundo nos foi referido pela professora cooperante, os encarregados de educação investem muito na educação dos filhos, proporcionando-lhes, para além do trabalho que é desenvolvido na escola, explicações e outras formas de apoio extraescolar.

3. Prática de ensino supervisionada

3.1. Características das turmas

3.1.1. Turmas de Português

Na PES de Português foi-nos dada a possibilidade de observar e lecionar em três turmas distintas: duas de 9.º ano e uma de 10.º ano. Porém, a turma a que mais nos dedicámos, por uma questão de conciliação com o horário de Espanhol, foi a do 9.º A. Esta última era inicialmente constituída por vinte e seis alunos, dos quais doze eram do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Todavia, quase no final do primeiro período, a turma passou a ter mais um aluno do sexo masculino, que foi transferido de uma escola privada para a escola pública. No decorrer dessa transição, o encarregado de educação apontou como motivo o facto de querer que o seu educando tivesse contacto com uma realidade de ensino diferente. Por sua vez, o aluno também manifestava vontade de mudar de instituição e, talvez por isso, a sua integração tenha ocorrido de forma tão positiva. Também frequentavam a turma dois alunos com necessidades educativas especiais. No geral, era uma turma com bom aproveitamento escolar, cujo comportamento na disciplina de Português era igualmente bom. Este facto traduzia-se num clima favorável para o processo de ensino-aprendizagem.

A turma do 9.º C era composta por vinte e oito alunos, doze raparigas e dezassete rapazes. Na sua globalidade era uma turma com enormes dificuldades de aprendizagem, cuja maioria dos elementos chegava sistematicamente atrasada, pois as aulas de Português decorriam todos os dias ao primeiro tempo letivo. Tal traduzia-se num fator de perturbação para os alunos que chegavam a horas, pois estavam constantemente a ser interrompidos pelos que entravam tarde. Como consequência, todos ficavam prejudicados, porque se quebrava regularmente o ritmo da aula.

O 10.º G ano era um grupo de ensino profissional, no qual existiam três alunos oriundos do Brasil e um aluno russo. Este último tinha poucos conhecimentos de português, o que limitava bastante o seu acesso aos conteúdos lecionados durante as aulas; por isso, dispusemo-nos a acompanhá-lo enquanto fazíamos a nossa observação de aulas. O número de elementos da turma presentes nas aulas era variável. Este facto

estava relacionado com o modo como a aprendizagem estava organizada, pois o sistema de módulos faz com que o número de alunos varie. Assim, um aluno que tivesse um ou mais módulos em atraso só permanecia no grupo enquanto não os concluísse. Por outro lado, havia ainda o caso de estudantes que, por completarem dezoito anos, abandonavam a escola. Além disso, dois dos alunos brasileiros regressaram ao seu país no final do segundo período. Com todas estas condicionantes, a turma em questão nunca teve mais de vinte e três alunos. Aliás, no final do ano letivo o número de elementos era bastante reduzido: havia apenas catorze elementos no grupo.

3.1.2. Turmas de Espanhol

Em Espanhol existiam cinco grupos de diferentes níveis de ensino: dois de 7.º ano, um de 8.º ano e dois de 9.º. Com tal, tivemos a possibilidade de escolher as turmas que melhor se adequavam aos nossos horários. Assim sendo, apesar de termos assistido a aulas de todas as turmas lecionadas pela professora Dina de Deus, iremos proceder apenas à descrição das três turmas nas quais realizámos as nossas intervenções didáticas.

Do 7.º D faziam parte trinta alunos, quinze rapazes e quinze raparigas. Era, portanto, uma turma bastante equilibrada na questão de género. No entanto, esta era mais complicada em termos comportamentais que a outra turma do mesmo nível, pois tinha alguns alunos perturbadores. Os mesmos passavam muito tempo à conversa com alguns colegas e, por conseguinte, não prestavam grande atenção às aulas. Como tal, o professor necessitava de os alertar constantemente para que mudassem o seu comportamento. Assim sendo, o professor tinha mais dificuldade em gerir as aulas e lecionar os conteúdos.

O 8.º A era um grupo inicialmente constituído por vinte e dois elementos, mas no segundo período passou a ter vinte e três alunos, sendo que destes nove eram raparigas e catorze rapazes. Dentro do grupo, três elementos tinham necessidades educativas especiais; um deles, com problemas de surdez, tinha as aulas de Espanhol separado dos restantes elementos da turma. Também existia um aluno estrangeiro,

sérvio, que vivia no nosso país há pouco tempo e que nunca tinha tido Espanhol. De todas as turmas de Espanhol, esta era a mais problemática, quer em termos de comportamento, quer a nível de dificuldades de aprendizagem. Para além disso, os alunos mostravam-se pouco motivados e sem vontade de trabalhar. Tal pode estar relacionado também com o facto de a aula de 90 minutos ser ao último tempo letivo. No âmbito da nossa PES, esta foi a única turma a ser lecionada por ambas as estagiárias colocadas na Escola Vasco da Gama. Nos restantes níveis, cada estagiária desenvolveu o seu trabalho em turmas diferentes, embora a observação de aulas tenha ocorrido, sempre que possível, em todas as turmas.

A turma do 9.º C era composta por treze estudantes do sexo feminino e treze do sexo masculino. Porém, no terceiro período a turma passou a contar com mais um aluno de nacionalidade brasileira, que nunca tinha tido aulas de espanhol. Também há a referir que dois discentes estavam a frequentar este nível de ensino pela segunda vez. A nível geral, era uma turma que não dava grandes problemas em termos de comportamento; para além disso, também se mostravam bastante motivados, com vontade de trabalhar e aprender. O contrário apenas se verificava com dois ou três discentes. Para concluir, temos de mencionar que a partilha, a interajuda e a cooperação eram características muito presentes neste grupo-turma.

3.2. Observação de aulas

3.2.1. Aulas de Português

Nós entendemos a observação de aulas como uma componente fundamental para a nossa formação enquanto futuros professores, pois os modelos que recebemos dos professores cooperantes podem ser muito importantes para quem tem pouca ou nenhuma experiência pedagógica. Por outro lado, a observação efetuada pelos professores cooperantes e o *feedback* que deles recebemos também nos permite mudar comportamentos e melhorar o nosso desempenho profissional.

Iniciámos a nossa PES de Português no dia 19 de setembro de 2013. Nesse dia a Dra. Conceição Vicente Carvalho levou-nos a conhecer as instalações da escola. Para além disso, facultou-nos informações sobre os horários e as turmas que eram da sua

responsabilidade. Como os horários de Português coincidiam como os de Espanhol, foi necessário encontrar uma solução para que pudéssemos realizar o nosso trabalho em ambas as escolas. Desta forma, ficou estipulado que as quartas e as sextas-feiras seriam para a escola de Carnaxide. Por seu turno, as segundas-feiras seriam destinadas à escola do Parque das Nações, bem como as quartas-feiras e as quintas-feiras a partir das 17 horas.

A nossa segunda deslocação à escola Camilo Castelo Branco foi precisamente para darmos início à observação de aulas no 9.º A e desde o primeiro dia ficámos frente a frente com os alunos. As mesmas eram lecionadas tendo como base o manual adotado; no entanto, a professora utilizava outros materiais para além deste recurso, nomeadamente textos e fichas, estas últimas especificamente para trabalhar os conteúdos gramaticais, conteúdos, esses, que, segundo a experiência da professora, não eram do agrado da maioria dos alunos. No entanto, constavam do programa e são necessários, pelos motivos que apresentámos no subcapítulo 1.3. Como os alunos não aderiam bem ao estudo da gramática, a professora cooperante tinha algumas estratégias para lidar com a situação. Uma delas era não dedicar muito do tempo letivo aos tópicos gramaticais: abordava os conteúdos em pequenos blocos, o que era possível, porque a maioria dos conteúdos já tinham sido lecionados em anos anteriores. Para além disso, tentava, sempre que possível, adotar formas mais ativas de ensinar a gramática e, portanto, facilitadoras das aprendizagens, de forma a envolver mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo assim a sua autonomia. Aliás, o manual do 9.º ano²⁰ já segue uma tendência mais indutiva na forma de abordar os conteúdos gramaticais, pois os mesmos são, em geral, apresentados de forma a levar os discentes a descobrir as regras e a refletir sobre as estruturas enunciadas. Para concluir, à medida que a professora abordava os conteúdos gramaticais, tentava alertar os alunos para a importância que a competência gramatical tem no ensino-aprendizagem da LM. Em primeiro lugar, porque esta faz parte intrínseca da língua e como tal tem de se conhecer e saber utilizar. Em segundo lugar, referia que a gramática é importante para o desenvolvimento da competência escrita e oral e que esse conhecimento não serviria

²⁰ *Novas Leituras 9*

apenas para desempenhar um bom trabalho académico, pois o mesmo poderia ser mobilizado para situações reais e diárias das suas vidas, como, por exemplo, quando tivessem de ler e interpretar determinados documentos ou tratar de assuntos em repartições públicas.

3.2.2. Aulas de Espanhol

Iniciámos a nossa PES de Espanhol no dia 7 de outubro de 2013 e, neste caso, ficámos inicialmente sentados ao fundo da sala e, assim, pudemos observar todos os passos da professora cooperante. Pouco tempo depois passámos a ter uma participação mais ativa, mais concretamente no apoio a determinadas tarefas que os alunos realizavam. Também nos foi proposto que acompanhássemos mais de perto, nomeadamente a partir do segundo teste do primeiro período, um aluno do 9.º C e outro do 8.º A. Para o efeito, nestas duas turmas, ficámos sentados ao lado dos alunos em questão.

No nosso relatório, interessa-nos em especial relatar a forma como a professora cooperante abordava os conteúdos gramaticais. Assim, passando à lecionação das aulas, de uma forma geral, eram dadas pelo manual. A professora explicou-nos que, para uma melhor gestão do tempo que tinha disponível, raramente lecionava de outra forma; no entanto, algumas vezes incorporava nas suas aulas atividades que não se encontravam no manual. Assim sendo, para ensinar a gramática, a professora cooperante também seguia os manuais adotados²¹ e os respetivos cadernos de exercícios, que geralmente são elaborados de acordo com o método comunicativo (ver 1.3) e cujo processo de ensino-aprendizagem se encontra organizado por tarefas. Para abordar a gramática, a professora guiava-se pela informação contida nos manuais, em que os conteúdos gramaticais surgem organizados da seguinte forma: primeiro aparece uma pequena explicação sobre a forma e o uso e num momento posterior surgem alguns exercícios de aplicação, que consistem normalmente em exercícios de seleção, de estabelecimento de

²¹ *En marcha 2/ En marcha 3*

correspondência ou de preenchimento de espaços. Por conseguinte, os alunos tomavam primeiro contato com a regra presente no manual e, antes de passarem aos exercícios de aplicação, caso fosse necessário, a professora explicava-a com maior detalhe, ensinando, assim, a gramática de forma dedutiva.

Apesar de ser esta a prática habitualmente adotada pela professora, por vezes esta tentava utilizar formas mais ativas de ensinar gramática, recorrendo, por exemplo, a abordagens de caráter mais indutivo, que exigiam uma maior participação dos alunos na aprendizagem dos tópicos gramaticais. No entanto, defendia que o método dedutivo é mais eficaz, quando se trata de ganhar tempo para cumprir os conteúdos programáticos (na linha do que referimos em 1.3 em que enumerámos as vantagens e desvantagens das abordagens através da descoberta). Para além disso, os alunos não se mostravam muito recetivos a um tipo de ensino de índole mais indutivo, em que fossem utilizadas metodologias que lhes permitissem refletir sobre o conhecimento explícito da língua, porque estavam mais habituados a um ensino gramatical mais tradicional.

3.3. Lecionação das aulas de Português

No subcapítulo 3.3.1 faremos um breve resumo de todas as aulas que lecionámos, porque nos parece importante mostrar no nosso relatório o que fizemos nas nossas aulas. Aliás, por questões de vária ordem, como, por exemplo, o cumprimento do programa e da planificação anual, seria pouco viável utilizar todos os nossos tempos letivos para abordar apenas conteúdos gramaticais. Assim, no 3.3.2 descreveremos com mais detalhe as aulas que incidem sobre a temática do nosso trabalho. Para concluir, no 3.3.3 tentaremos descrever em pormenor os exercícios gramaticais que incluímos nas nossas aulas.

3.3.1. Conteúdos lecionados

No início do estágio, a professora cooperante propôs que elegêssemos alguns conteúdos, de acordo com o que tinha planificado para as suas aulas, e que os preparássemos para os lecionar em conjunto na turma do 9.º A. Esta seria uma forma

de nos irmos adaptando e preparando para as aulas que teríamos de lecionar posteriormente. Assim, a primeira aula que demos em conjunto com a professora cooperante foi no dia 30 de setembro de 2013. A aula incidia sobre a explicação teórica das características da crónica, para a qual elaborámos uma ficha informativa. Após essa atividade, seguiu-se a leitura e a análise da crónica “Em nome do amor puro”, de Miguel Esteves Cardoso. Para além desta, voltámos a ter outra intervenção semelhante na primeira aula dedicada ao *Auto da Barca do Inferno*, na qual tivemos a oportunidade de falar da história do teatro, elaborando para o efeito um texto informativo que foi distribuído pelos alunos.

Após estas intervenções pontuais, seguiu-se a nossa primeira aula individual de 90 minutos ao 10.º G sobre a lírica de Camões no dia 20 de novembro. Do nosso plano de aula constava a biografia do autor, bem como a audição dos seus poemas “Erros meus, má fortuna, amor ardente” e “Pois meus olhos não deixam de chorar”, interpretados, respetivamente, por Amália Rodrigues e por Ana Moura. Para o efeito também, elaborámos e distribuímos uma ficha de trabalho sobre os poemas.

Ao todo, lecionámos quatro blocos de 90 minutos no 10.º G. Sendo que a segunda aula teve como temática o debate. Começamos pela visualização da primeira parte do documentário “Infância Traficada parte 1 - Alexandra Borges”. A partir deste, os alunos realizaram uma ficha de trabalho e um debate sobre a temática do vídeo.

A terceira aula prendeu-se com as características da crónica. Assim, abrimos a aula com a distribuição de envelopes com pétalas de flores feitas de cartolinas coloridas (vide anexo I) sobre as quais tínhamos escrito palavras associadas à respetiva cor. À medida que os alunos iam lendo as palavras escritas nas pétalas, iam acrescentando mais informação sobre o assunto. Após esta tarefa, exibimos um PowerPoint com outras flores e a simbologia das suas cores. Em seguida, procedeu-se à leitura e análise do texto incluído no manual, da autoria de Valter Hugo Mãe, “Aqui perto”, que trata da simbologia das flores. No final entregámos um texto com as características da crónica. Desta forma, partimos primeiro do exemplo para chegar às características. Não incidindo esta aula em torno de conteúdos gramaticais, exceto o vocabulário escrito nas pétalas, podemos dizer que foi uma aula dada de forma indutiva, pelo modo como foi estruturada. Também podemos afirmar que, de acordo

com o que constatámos, esta terá sido uma das melhores aulas da nossa PES, porque durante toda a aula conseguimos captar a atenção dos alunos, que se mostraram interessados desde o começo até ao final da aula. É de sublinhar que, quando planeamos as aulas e conhecendo os alunos, podemos ter algumas expectativas, embora, na prática, a aula acabe por ser sempre algo imprevisível. No entanto, devemos procurar incluir nas nossas planificações atividades que possam ser do interesse dos alunos, mesmo sabendo que nem sempre se consegue esse objetivo. Neste caso, conseguimos superar as nossas expectativas.

A nossa última intervenção letiva nesta turma aconteceu após o final das aulas do 9.º ano. Esta foi uma oportunidade que nos foi dada pela professora cooperante para desenvolvermos mais a temática do nosso relatório, pois, por uma questão de tempo e da gestão do programa, não nos foi possível trabalhar como gostaríamos. Assim, nesta aula implementámos a nossa oficina, a qual já tínhamos utilizado nas turmas de 9.º.

No 9.º A demos sete aulas de 90 minutos e três de 45 minutos. No 9.º C lecionámos uma de 90 e uma de 45 minutos. Estas aulas incidiram sobre a sequência didática de *Os Lusíadas* e a sequência didática *Texto Narrativo e Outras Leituras*. Estas ocorreram entre o 1.º e o 2.º período, pois o 3.º período era muito curto e necessário para a professora cooperante cumprir o programa e preparar os alunos de 9.º ano para os exames nacionais.

Após este resumo daquilo que fizemos durante as aulas que levámos a cabo na disciplina de Português, passamos a descrever o trabalho realizado no campo da oficina gramatical.

3.3.2. Conteúdos gramaticais abordados

Este projeto teve lugar na aula de Português, com alunos de 9.º ano e alunos de 10.º ano de ensino profissional. Era do conhecimento da professora cooperante aquilo que se pretendia levar a cabo; os alunos já estavam um pouco habituados a formas mais inovadoras de aprender a gramática e no geral pareciam aderir bem, sobretudo os do 9.º ano. Assim, a metodologia que adotámos foi a oficina gramatical, cujo

funcionamento explicitámos na parte teórica deste nosso trabalho. Centrámos-nos nos conteúdos gramaticais que correspondem aos previstos nos programas nacionais para o ensino do português e no tempo disponível para elaborar a oficina gramatical a utilizar nas aulas; por isso, a mesma contemplou essencialmente a sintaxe, nomeadamente, a subordinação, e dentro desta incidu sobre as orações subordinadas adjetivas relativas e as subordinadas adverbiais. As primeiras foram abordadas numa oficina gramatical que foi aplicada no 9.º A, a turma que conseguíamos acompanhar durante dois tempos letivos de 90 minutos cada por semana. Por sua vez, a oficina gramatical sobre as segundas orações foi implementada nas duas turmas de 9.º ano de ensino regular e numa turma de 10.º ano de ensino profissional. No entanto, houve algumas diferenças, que explicitaremos em 3.3.3, ao nível da metodologia utilizada na sua implementação nos três grupos.

3.3.3. Tipo de exercícios usados em aula

Durante o estágio nas escolas tivemos de desempenhar várias tarefas: observar aulas, acompanhar os alunos em visitas de estudo, estar presentes em atividades que decorreram durante o ano letivo e lecionar o número de aulas que nos foram atribuídas. Como tal, nem sempre nos foi possível canalizar a temática do nosso trabalho para todas as aulas que lecionámos. Para além de tudo o que mencionámos, o tempo de que dispúnhamos para elaborar os materiais para apresentar nas aulas também nos limitou, logo apenas conseguimos elaborar duas oficinas gramaticais.

Como as nossas aulas obedeciam a determinadas sequências didáticas de acordo com o estabelecido nos programas e no manual, a oficina gramatical sobre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas foi implementada no âmbito da unidade didática dedicada a *Os Lusíadas*. O plano de aula respeitante à realização da mesma consta da nossa secção de anexos (vide anexo II). Assim, começámos por distribuir a ficha (vide anexo III), explicando sumariamente em que consiste uma oficina gramatical. Ainda que os alunos não conhecessem o termo, já estavam familiarizados com atividades em que a gramática era abordada de forma indutiva, pois era uma prática bastante utilizada pela professora cooperante. Além do mais, os conteúdos gramaticais presentes no manual

pautam-se por estas metodologias mais modernas: primeiro, o manual apresenta os exemplos para os alunos observarem e retiraram as suas conclusões, e só no final é que surge a regra, tendo os alunos, na maioria das vezes, de a completar.

A ficha é composta por uma parte em que se apresentam os dados a analisar, os quais foram recolhidos pelo professor e pela fase de observação e reflexão (grupo A). Após este momento, existe um exercício de sistematização da regra que os alunos têm de completar (grupo B). A derradeira fase deste processo corresponde ao treino dos conteúdos trabalhados e analisados (grupo C). Há a salientar que estes tópicos já não eram novidade para os alunos, pois já os tinham estudado no 8.º ano. Na realização da ficha, os alunos foram acompanhados pela professora estagiária nas dúvidas que foram surgindo. A fim de gerir melhor o tempo disponível de aula, a mesma foi feita individualmente e de uma só vez até ao exercício B. Por escassez de tempo, o último exercício (C) foi enviado para trabalho de casa. Por conseguinte, a ficha, cujo plano de aula se encontra em anexo (vide anexo IV), foi corrigida na sua totalidade na aula seguinte. Após a conclusão e correção da mesma, a opinião geral foi que a oficina de gramática não era muito complicada, exceto a parte da síntese, que foi a que suscitou mais dúvidas.

Durante a prática letiva, quer na LM quer na LE, recorreu-se à utilização de testes de avaliação sumativa ou de fichas para tentar perceber até que ponto os conteúdos abordados foram ou não interiorizados pelos alunos. Assim, a fase da avaliação da primeira oficina gramatical, que constitui a fase final desta metodologia, como vimos em 1.1, correspondeu à realização do último teste do segundo período, elaborado pela professora estagiária. Por conseguinte, a parte da avaliação da oficina consistia num exercício de quatro alíneas, com um valor cada, cujos resultados apresentamos no gráfico 1:

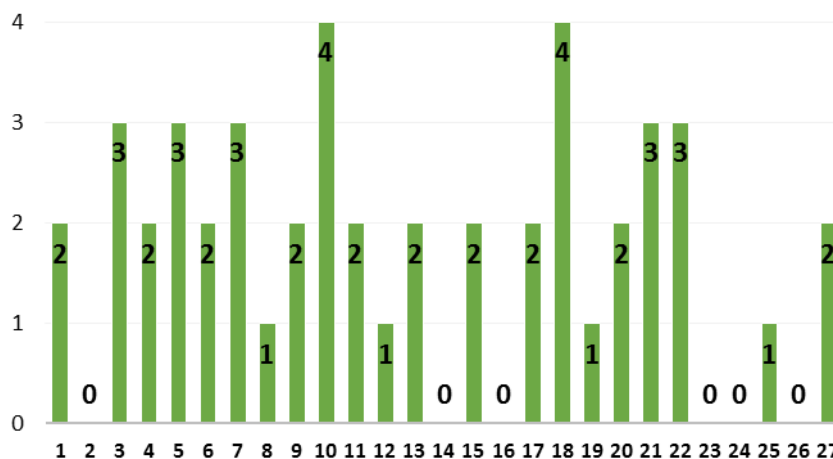


Gráfico 1. Notas da oficina gramatical sobre orações subordinadas adjetivas relativas (9.º A). Os números que figuram nas barras do gráfico correspondem ao número total de respostas certas (0-4). Os que estão no eixo horizontal correspondem ao número de cada aluno.

A leitura que fazemos dos dados é que, num total de 27 alunos, a nota média foi 2 valores; portanto, é metade da cotação total. Por conseguinte, podemos considerar que os resultados foram razoáveis. Talvez se os alunos tivessem tido mais tempo para trabalhar e interiorizar o conteúdo, os resultados tivessem sido melhores, pois de acordo com o que vimos em 1.1, esta metodologia exige um maior investimento temporal da parte dos aprendentes. Também nos parece que o tempo que mediou entre a realização da oficina e o da sua avaliação possa ter tido influência nos resultados obtidos, pois a mesma foi realizada a 8 de janeiro e a sua avaliação só ocorreu no dia 19 de março.

Por sua vez, a segunda oficina gramatical teve como temática as orações subordinadas adverbiais (vide anexo V), cujos planos de aula incluímos nos anexos (vide anexos VI, VII). Este tópico gramatical também já tinha sido abordado no 8.º ano. Todavia, os alunos já pouco se recordavam de o ter estudado. A mesma foi implementada na sequência didática o *Texto Narrativo e Outras Leituras*. A ficha é composta por quatro grupos e segue a estrutura que indicámos no subcapítulo 1.1: apresentação dos dados, neste caso, recolhidos pelo professor; seguindo-se a observação e reflexão sobre os mesmos e, por fim, a sua sistematização (grupos I, II e III) e a realização de exercícios de treino (grupo IV). O momento da avaliação, à semelhança do da primeira oficina gramatical, também foi realizado posteriormente.

Como referido anteriormente, a mesma foi apresentada e trabalhada no 9.º A, no 9.º C e no 10.º G. Contudo, houve diferenças na forma como foi trabalhada em sala

de aula. Ressalte-se que no 9.º A optámos por pedir aos alunos que realizassem o trabalho individualmente sem acompanhamento e sem consultar qualquer material auxiliar. Para além disso, a realização da ficha foi intercalada com outros conteúdos programáticos e realizada em duas aulas, como podemos constatar nas respetivas planificações. Procedemos desta forma, de acordo com a sugestão da professora cooperante, porque a mesma conhecia os alunos desde o 7.º ano e sabia de antemão que a realização da ficha na sua totalidade não se adequava no perfil dos elementos desta turma, pois poderia até contribuir para os desmotivar para a tarefa. Por conseguinte, pedimos que fizessem os grupos I e II numa aula²². Por sua vez, os grupos III e IV foram realizados noutra aula e cada parte foi corrigida à medida que foi sendo realizada. Como já referimos antes, no decorrer destas duas aulas incluímos outras matérias.

No 9.º C já não se colocava o problema de os alunos se aborrecerem com tarefas um pouco mais extensas, embora fossem alunos com maiores dificuldades de aprendizagem que os do 9.º A. Como tal, realizaram toda a ficha individualmente numa aula de 90 minutos²³ (vide anexo IX). Neste caso, corrigiu-se a ficha no final da realização de toda a tarefa. Para além disso, os alunos tiveram liberdade para consultar o manual e puderam solicitar a colaboração da professora estagiária para o esclarecimento de dúvidas.

Quando se procedeu à correção da ficha no 9.º A, solicitámos aos alunos que assinalassem as respostas erradas, bem como as que não tinham completado, a cores diferentes. Pedimos que fossem honestos, porque necessitávamos dos dados para elaborar um trabalho de final de estágio. No momento da realização da primeira oficina, não nos ocorreu efetuar este trabalho, por isso só temos os dados relativos ao momento de avaliação. Assim, no final da realização da segunda oficina, recolhemos as fichas todas com o intuito de ver aquilo que os alunos tinham conseguido fazer. Este procedimento para nós fazia sentido, porque foi um trabalho realizado sem qualquer

²² Um aluno faltou à aula e não realizou o grupo I e II.

²³ Dois alunos não estiveram presentes na aula, por isso não realizaram a ficha.

auxílio nesta turma. Assim, fizemo-lo a fim de comparar os resultados obtidos com os do 9.º C, que tiveram a possibilidade de recorrer à ajuda do professor e consultar a informação disponível no manual sobre o conteúdo gramatical em questão. No entanto, foram poucos os alunos que solicitaram o esclarecimento de dúvidas ou consultaram o manual. Também nesta turma, à semelhança daquilo que fizemos no 9.º A, pedimos aos alunos para assinalarem os exercícios errados e os não realizados. No final recolhemos as suas fichas para analisarmos e compararmos os dados obtidos com os do 9.º A. Para a elaboração da análise comparativa, elaborámos tabelas nas quais incluímos os dados retirados dos trabalhos dos alunos (vide anexo VIII). Procedemos do mesmo modo nas duas turmas; no entanto, só incluímos em anexo as tabelas do 9.º A. Fizemo-lo apenas para dar um exemplo do trabalho efetuado, pois todos os dados recolhidos nas duas turmas são apresentados nos gráficos que se seguem (2-11):

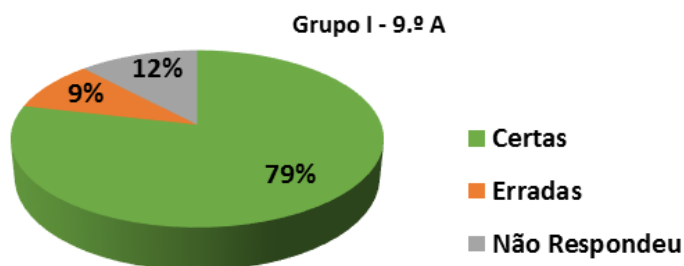


Gráfico 2. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo I - 9.º A)

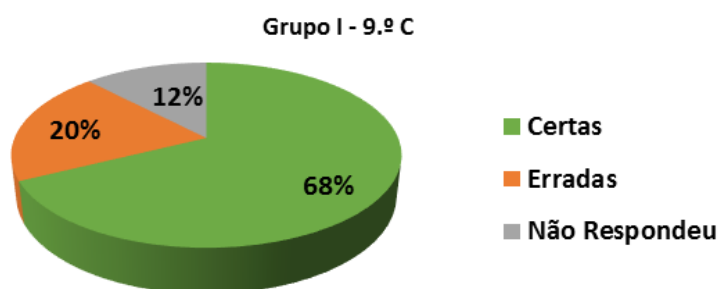


Gráfico 3. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo I - 9.º C).

Fazendo a comparação entre as duas turmas em relação ao grupo I, o 9.º A teve um desempenho superior ao do 9.º C. Em termos de perguntas não respondidas, a percentagem coincide.

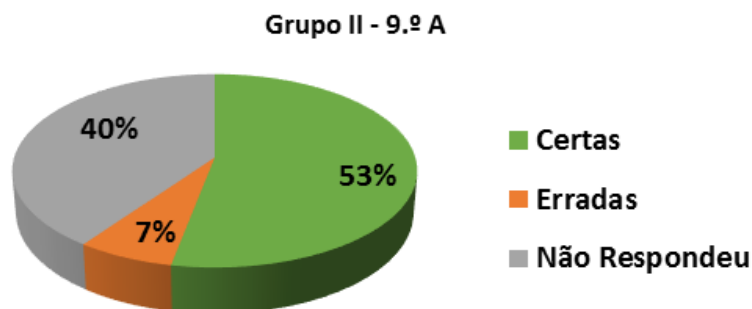


Gráfico 4. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo II - 9.º A).

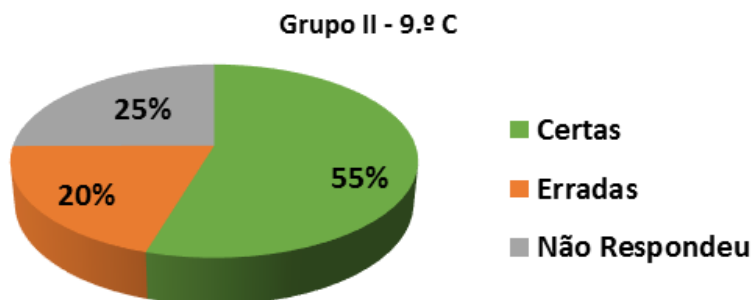


Gráfico 5. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo II - 9.º C).

Em termos de respostas certas no grupo II, os dois grupos estão equilibrados, com o 9.º C a obter uma pontuação ligeiramente superior. Por sua vez, o 9.º A deixou mais perguntas em branco e o 9.º C teve um número mais elevado de questões incorrectas.

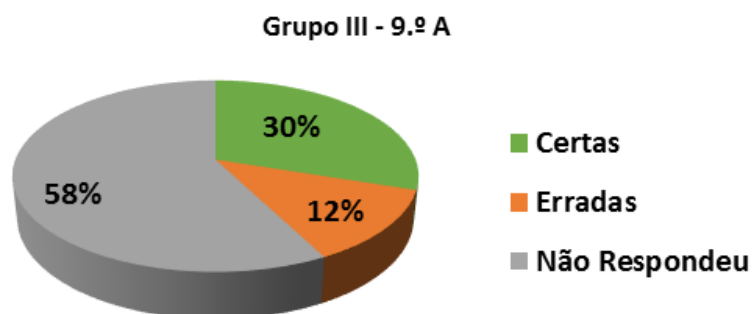


Gráfico 6. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo III - 9.º A).

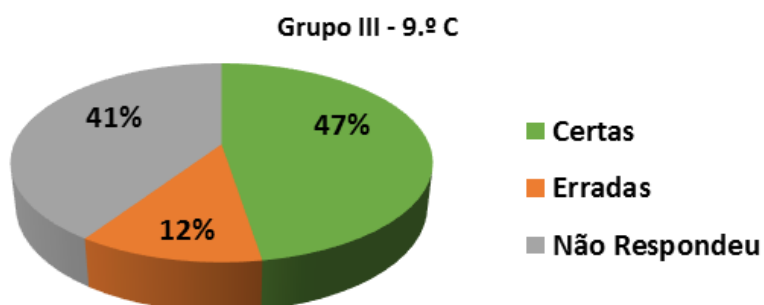


Gráfico 7. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo III - 9.º C).

Relativamente ao grupo III, em ambos os grupos houve uma grande percentagem de perguntas não respondidas, com o 9.º A a registar um número superior de respostas em branco. A percentagem de questões erradas é exatamente igual (12%). Aqui também se verifica uma situação semelhante à do grupo II, em que o 9.º C apresenta um cenário de respostas certas superior ao do 9.º A; no entanto, no grupo em análise a superioridade é ainda mais evidente.

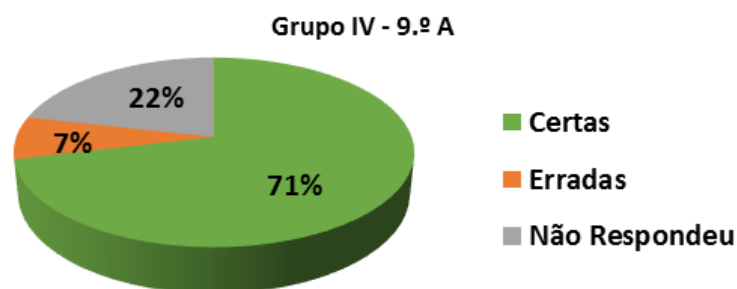


Gráfico 8. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo IV - 9.º A).

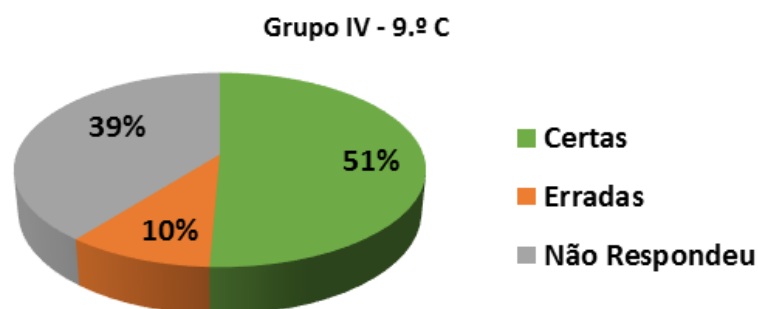


Gráfico 9. Resultados obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (Grupo IV - 9.º C).

No grupo IV, o 9.º A obteve melhor pontuação. No entanto, ainda se verificam muitas perguntas por responder. O 9.º C consegue apenas cerca de metade das respostas corretas, deixando quase metade por responder e tendo 10% das respostas erradas.

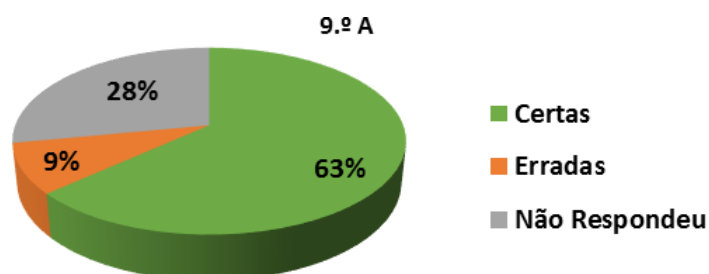


Gráfico 10. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º A).

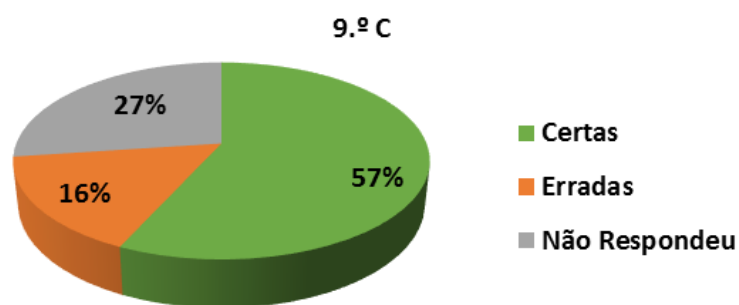


Gráfico 11. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º C)

Para concluir, em termos globais, podemos considerar que o 9.º A teve um melhor desempenho na resolução da tarefa, pois temos 63% de respostas corretas neste grupo, enquanto o 9.º C apresenta 57%. O número de respostas erradas também é mais elevado no 9.º C (16%). No entanto, a discrepância entre as respostas deixadas em branco é de apenas 1% entre as duas turmas, como podemos verificar nos gráficos 10 e 11, que contêm os resultados totais da ficha. A hipótese que apontamos para isso é que esta é uma turma, no geral, com mais dificuldades de aprendizagem. Porém, nos grupos II e III os resultados positivos foram mais favoráveis para o 9.º C, sendo que no grupo III a assimetria que se verifica entre as duas turmas é mais elevada. No entanto, não pudemos determinar a razão por que tal ocorreu; talvez possamos colocar a hipótese de esta turma ter recorrido à consulta do manual para responder às questões deste grupo ou ter, possivelmente, solicitado a colaboração da professora.

Dado que tivemos de lecionar todas as nossas aulas nas turmas de 9.º ano até ao final do segundo período, não podíamos aplicar mais nenhuma oficina nessas turmas. Por conseguinte, implementámos a segunda oficina também numa aula do 10.º G. Esta turma terminava as aulas mais tarde e não estava condicionada pelo facto de se ter de preparar para a realização dos exames nacionais.

Assim, aplicámos a ficha numa aula de 90 minutos (vide anexo X), em que a professora cooperante nos disponibilizou 60 minutos para a sua realização e correção. Esse tempo pareceu-nos suficiente para levar a cabo a tarefa, porque a mesma era realizada a pares e os alunos eram menos que nas duas turmas de 9.º ano, pois nessa fase do ano letivo, a turma do 10.º G estava reduzida a 14 elementos. Porém, no dia da realização da ficha, um aluno faltou à aula e outro chegou muito atrasado. Como tal, tínhamos apenas 6 pares a trabalhar. Para desempenhar a atividade, os alunos podiam

solicitar a colaboração do professor e consultar o manual, no qual constava alguma informação relativa ao tópico gramatical abordado. Assim, antes do tempo previsto, três pares completaram a atividade, dois conseguiram iniciar a última parte e um par ficou com esta parte em branco. O elemento que chegou atrasado fez apenas o grupo I e a síntese, mas este aluno tinha graves problemas de saúde, o que o impedia de trabalhar normalmente. Durante a correção, também lhes pedimos que assinalassem as respostas corretas, as erradas e as não respondidas para termos uma ideia dos resultados obtidos. Assim, durante o resto da aula, enquanto os alunos apresentavam trabalhos pedidos pela professora cooperante, recolhemos as fichas e registámos os dados a fim de fazer uma análise global dos resultados obtidos, os quais apresentamos no gráfico 12.

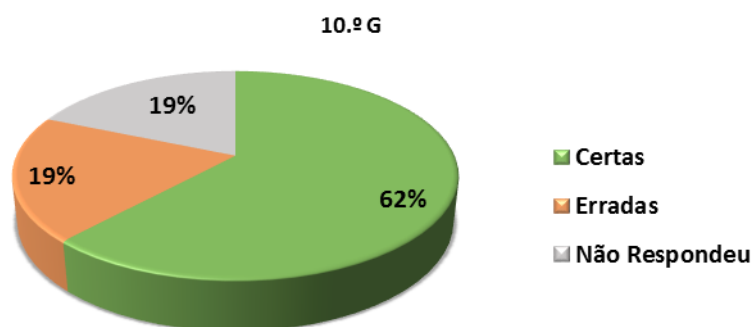


Gráfico 12. Resultados totais obtidos na oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (10.º G)

Dois dos grupos que terminaram o trabalho dentro do tempo tinham a maior parte dos exercícios corretos; um deles só não fez uma pergunta e teve uma incorrecta, e o outro teve três respostas erradas e deixou um exercício por realizar. Os restantes grupos, como se pode ver pelas percentagens presentes no gráfico, deixaram mais perguntas em branco ou tiveram mais respostas erradas. Há a salientar que estes últimos grupos revelaram dificuldades consideráveis na pergunta dois do grupo I, nomeadamente na identificação dos modos verbais. Por sua vez, o aluno que faltou à aula da ficha realizou-a na aula seguinte, enquanto os alunos continuavam a apresentação dos trabalhos pedidos pela professora cooperante, completando a tarefa sem qualquer ajuda, corretamente e num tempo reduzido. Nessa mesma aula, a professora cooperante cedeu-nos algum tempo para que os alunos preenchessem o inquérito relativo à oficina gramatical.

Como o nosso propósito era o de levar a cabo um trabalho sério e rigoroso, em que pretendíamos cumprir os objetivos a que nos propusemos na introdução ao nosso trabalho, nomeadamente os mencionados nas alíneas (a) (identificar as atitudes que os alunos possuem face à aprendizagem de gramática), (b) (aferir se eles têm noção da influência que a gramática pode ter no desenvolvimento de outras competências da língua) e (d) (demonstrar a utilidade da oficina gramatical como forma de motivar os alunos para a aprendizagem da gramática), não podíamos reportar somente as impressões que os estudantes nos tinham transmitido oralmente aquando da realização da primeira oficina gramatical na turma do 9.º A. Naquele momento, não tínhamos ainda elaborado o questionário. Como tal, só nos foi possível aplicá-lo no final da realização da segunda oficina de gramática. Veja-se, então, o questionário que se segue (tabela 1) e os gráficos (13-15) com os dados obtidos nas três turmas:

Tabela 1. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais.

Reponde ao seguinte questionário com a maior honestidade possível.

9.º A/ 9.º C/ 10.º G	Sim	Não	Talvez
1. Gostaste de fazer a ficha “Oficina de gramática” sobre as orações subordinadas adverbiais?			
2. Pensas que a ficha era muito difícil?			
3. Gostarias de fazer uma ficha do mesmo género sobre outros conteúdos gramaticais?			
4. Gostas de ter aulas onde se estude apenas gramática?			
5. Pensas que um bom conhecimento gramatical te ajuda na leitura ou na interpretação de um texto?			
6. Pensas que um conhecimento aprofundado das regras gramaticais te pode ajudar quando tens de escrever um texto?			
7. Gostas de estudar gramática?			

Obrigado/a pela tua colaboração.

Questionário elaborado pela professora

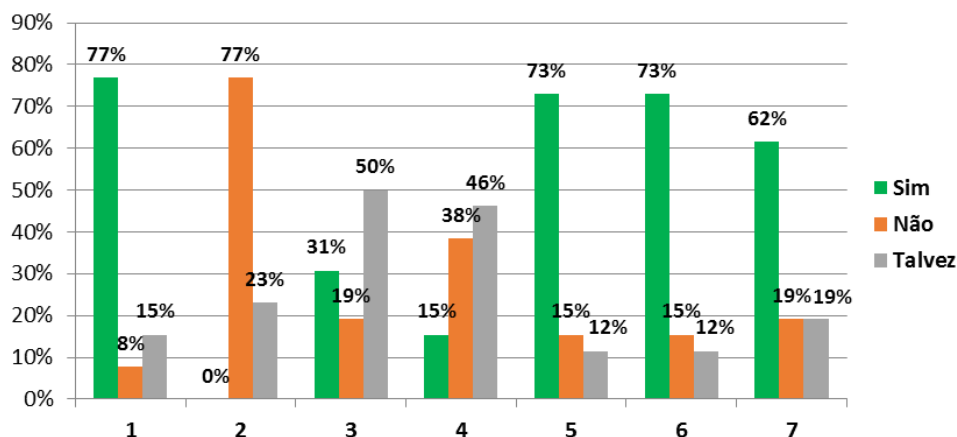


Gráfico 13. Resultados do inquérito sobre a oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais (9.º A)²⁴. No eixo horizontal figura o número de cada pergunta. Os números das barras correspondem à percentagem de alunos que respondeu a cada pergunta.

Através da leitura dos resultados obtidos, podemos verificar que 77% dos alunos gostaram de realizar a ficha (pergunta 1) e não a acharam difícil (pergunta 2). Quanto a perspetivas futuras, não se mostraram muito recetivos à realização de novas atividades do género, pois apenas 31% respondeu afirmativamente (pergunta 3). Também não demonstraram gostar de aulas em que se trabalhe apenas aspetos gramaticais (apenas 15% respondeu afirmativamente à pergunta 4), apesar de 62% expressar que gosta de estudar gramática (pergunta 7). No entanto, a maioria concorda que a gramática pode influir no desenvolvimento de outras competências da língua (perguntas 5 e 6).

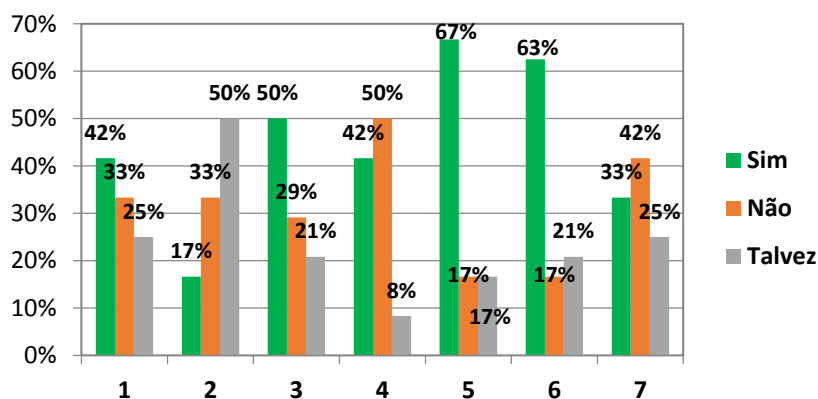


Gráfico 14. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais²⁵ (9.º C). No eixo horizontal figura o número de cada pergunta. Os números das barras correspondem à percentagem de alunos que respondeu a cada pergunta.

²⁴ Só 26 alunos entregaram o inquérito.

²⁵ Dos 26 alunos que realizaram a ficha, houve 2 que não entregaram o inquérito.

No 9.º C foram muito menos os alunos que disseram ter gostado de realizar a atividade (pergunta 1 - 42%). Ao contrário do 9.º A, há 17% de alunos a afirmar que a mesma foi difícil (pergunta 2). Porém, o número de alunos que expressaram que gostariam de repetir uma tarefa do género (pergunta 3) é superior ao grupo do 9.º A (50% contra 31%). À semelhança do 9.º A, a maioria dos alunos desta turma também tem a noção de que a gramática é necessária para aperfeiçoar as restantes competências (perguntas 5 e 6). Contudo, nesta turma menos elementos responderam que gostavam de estudar gramática (pergunta 7- 33% para 62%). Neste caso temos uma situação contraditória, pois é nesta turma que encontramos uma percentagem mais elevada a afirmar que gosta de aulas em que se estuda apenas gramática (pergunta 4 - 42% contra 15% no 9.º A). A conclusão que podemos retirar da análise destes dados é a de que as turmas menos motivadas para a aprendizagem de determinados conteúdos aderem melhor a formas mais inovadoras de os ensinar.

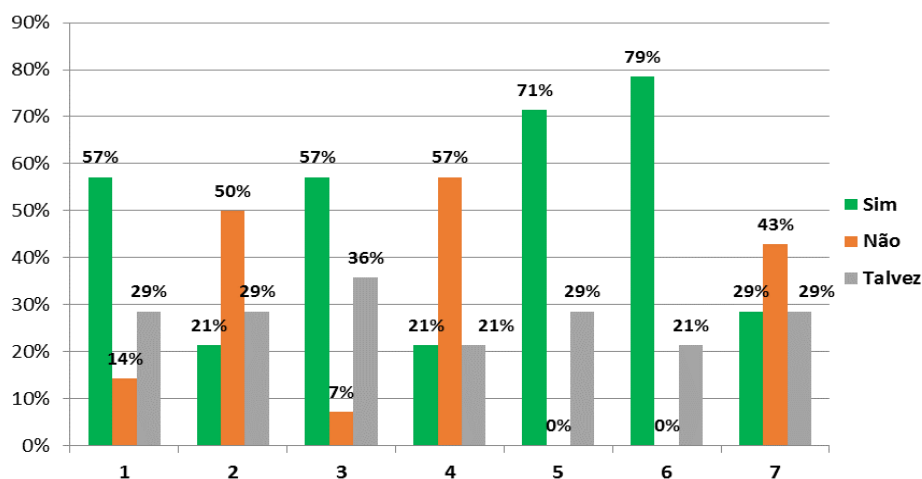


Gráfico 15. Inquérito sobre a oficina gramatical das orações subordinadas adverbiais (10.º G). No eixo horizontal figura o número de cada pergunta. Os números das barras correspondem à percentagem de alunos que respondeu a cada pergunta.

No 10.º G, os 14 alunos que realizaram a ficha responderam ao inquérito sobre a mesma. Destes alunos, 57% manifestou-se a favor da realização da atividade (pergunta 1). Em geral, também não a acharam difícil (pergunta 2). Nas restantes perguntas, as suas opiniões não divergem muito das expressadas pelas turmas de 9.º

ano. No entanto, é nesta turma que temos uma percentagem mais elevada a afirmar que gostaria de repetir a atividade (pergunta 3 - 57%).

Fazendo a leitura global dos dados obtidos e considerando o universo dos alunos analisados, de modo geral, os alunos reconhecem que o estudo da gramática é essencial e a grande maioria tem consciência de que a mesma é importante para o desenvolvimento de outras competências - estas são as conclusões que podemos retirar dos dados que obtivemos nas perguntas 5 e 6. Deste modo, conseguimos cumprir o objetivo que nos propusemos na alínea (b), que era o de verificar se os alunos têm noção da influência que a gramática pode ter no desenvolvimento de outras competências da língua.

Relativamente às atitudes que os alunos possuem face à aprendizagem da gramática, podemos perceber que muitos não gostam de ter aulas só de gramática. Este também não é um conteúdo que eles gostem muito de estudar. Relativamente a este aspeto, a turma que apresenta mais respostas positivas é a do 9.º A. Assim, relativamente ao objetivo (a) que apresentámos no capítulo 1, conseguimos perceber que o estudo da gramática não é uma área que interesse em particular aos alunos que foram alvo deste estudo.

Passando agora à avaliação feita da metodologia que implementámos nas aulas, a maioria dos alunos das turmas do 9.º A e do 10.º G refere que gostou de fazer a oficina gramatical, como se pode constatar pela leitura dos dados da primeira pergunta. Para além disso, quando lhes perguntámos se pensavam que a ficha era difícil, 5% no 9.º C e 21% no 10.º G selecionaram o “sim”, enquanto no 9.º A nenhum se decidiu por esta opção; havendo apenas 23% que responderam “talvez”.

Para terminar esta leitura dos dados, resta-nos fazer a apreciação sobre a pergunta 3, que pretendia apurar se os alunos desejavam repetir a experiência e voltar a realizar oficinas gramaticais sobre outros conteúdos. Se olharmos para os dados obtidos no “sim” na pergunta 3 em todas as turmas (9.º A - 31%; 9.º C - 50%; 10.º G - 57%), verificamos que a implementação de outras atividades do género no futuro não seria impossível, principalmente nas duas últimas turmas, ainda que, exista a condicionante de a maioria ter expresso que, de acordo com os resultados obtidos na

pergunta 4, não se interessa por aulas em que se estude só gramática (38%; 50% e 57%, respetivamente). No entanto, não podemos afirmar que o objetivo a que nos propusemos na alínea (d) (demonstrar a utilidade da oficina gramatical como forma de motivar os alunos para a aprendizagem da gramática) tenha sido totalmente cumprido, a não ser pelo facto de os alunos afirmarem que gostaram desta atividade em particular e de cerca de metade manifestar desejo em repeti-la com outros conteúdos gramaticais. Parece-nos que, se no inquérito não tivéssemos incluído a opção “talvez”, os resultados obtidos teriam sido mais fáceis de analisar, por isso decidimos não a incluir no inquérito de Espanhol.

Quando apresentámos o questionário no grupo do 9.º A e do 10.º G, pedimos aos alunos para justificarem o porquê da resposta que selecionaram na última questão: “Gostas de estudar gramática?”. Os motivos que os alunos apresentaram foram transcritos na íntegra (vide anexo XI). No entanto, por uma questão de não nos alongarmos mais no nosso relatório não irão ser alvo de uma análise minuciosa. Refira-se apenas, por exemplo, que as razões apresentadas para a escolha da opção “sim” se prendem sobretudo com o facto de os alunos não gostarem da leitura e interpretação de textos. Outras estão relacionadas com a questão de a gramática ser um meio para desenvolver outras competências da língua e algumas derivam de este ser um dos conteúdos da língua que não apresenta dificuldades. Por seu lado, os que selecionaram o “não” fizeram-no porque preferem ler e interpretar textos, enquanto outros indicam que se trata de um conteúdo difícil de aprender. Os que selecionaram o “talvez” referem não gostar de algumas partes da gramática e também mencionam a existência de uma quantidade exagerada de terminologia para memorizar. Assim, conhecer algumas das razões pelas quais os alunos não aderem ao estudo da gramática foi importante para nós, pois desta forma poderemos tentar arranjar estratégias para captar o seu interesse para esta componente da língua.

Para efetuar a avaliação da segunda oficina, a professora cooperante teve a gentileza de nos deixar incluir no seu teste de 9.º ano quatro frases para identificar as orações, cuja cotação total era de quatro valores. Não o pudemos fazer de outra forma, porque o tempo era escasso e necessário, como já referimos antes, para cumprir o programa e realizar a preparação para os exames. Por sua vez, no 10.º G a

avaliação da ficha fez-se através de um exercício incluído numa ficha sobre gramática (vide anexo XII) que contava para avaliação final. Os resultados obtidos são os que de seguida apresentamos nos gráficos 16-18:

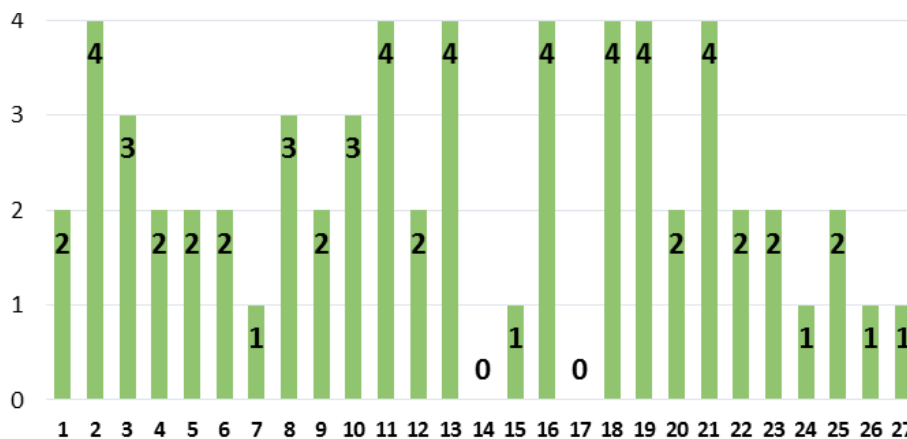


Gráfico 16. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (9.º A). Os números que figuram nas barras do gráfico correspondem ao número total de respostas certas (0-4). Os que estão no eixo horizontal correspondem ao número de cada aluno.

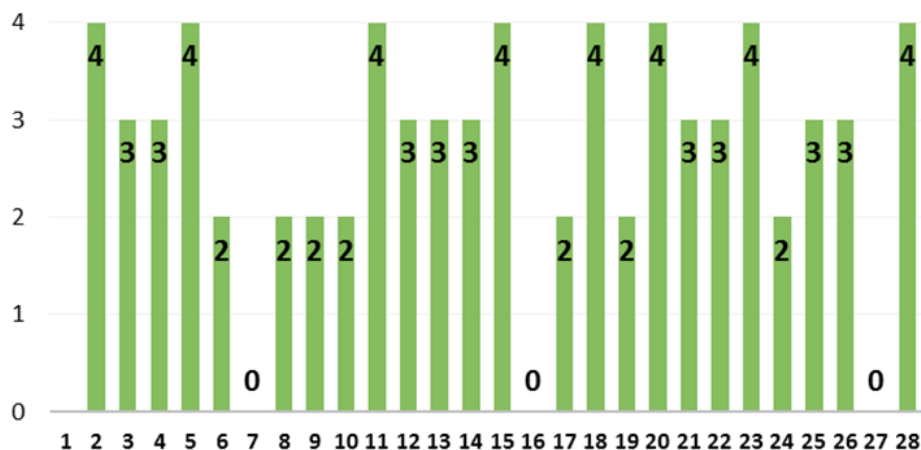


Gráfico 17. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (9.º C). Os números que figuram nas barras do gráfico correspondem ao número total de respostas certas (0-4). Os que estão no eixo horizontal correspondem ao número de cada aluno²⁶.

Ao analisar os resultados sobre a avaliação da oficina gramatical em ambas as turmas, podemos ver que, no geral, os resultados são satisfatórios. O que nos surpreendeu nestes resultados foi o facto de o 9.º C ter tido uma média superior (3 valores) à do 9.º A (2 valores). Não estávamos à espera que tal acontecesse, porque, como já referimos, esta era um grupo com mais dificuldades de aprendizagem do que o 9.º A.

²⁶ O aluno número 1 faltou ao teste.

A avaliação no 10.º G concretizou-se numa ficha de gramática que contaria para a nota final dos alunos. A parte que nos interessa é a que diz respeito ao exercício 1, que é composto por oito alíneas (vide anexo XII), que valem 1 valor cada. Apresentamos abaixo o gráfico com os resultados obtidos:

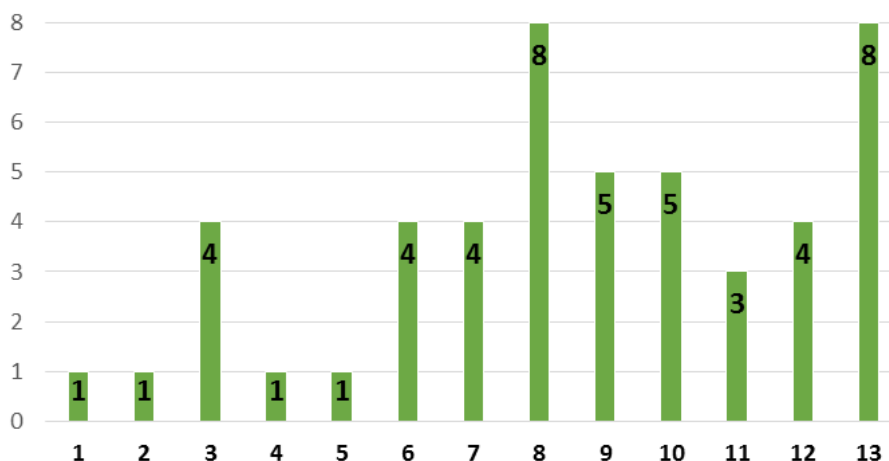


Gráfico 18. Notas da avaliação da oficina gramatical sobre orações subordinadas adverbiais (10.º G). Os números que figuram nas barras do gráfico correspondem ao número total de respostas certas (0-8). Os que estão no eixo horizontal correspondem ao número de cada aluno²⁷.

Fazendo a leitura dos resultados, podemos concluir que os resultados obtidos, de certa forma, correspondem àquilo que os alunos foram capazes de fazer durante a realização da oficina gramatical. Assim, as duas notas máximas são dos alunos que tiveram maior pontuação na ficha, enquanto as outras são dos alunos que tiveram mais dificuldade na realização da oficina (mas aqui não podemos esquecer que se trata de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem ou pouco motivados para frequentar a escola).

3.4. Lecionação das aulas de Espanhol

No subcapítulo 3.4.1 abordaremos de forma sucinta as aulas que lecionámos, porque julgamos que é importante dar a conhecer todo o trabalho realizado durante a PES. Todavia, aquilo que nos parece importante será o desenvolvimento do trabalho relacionado com o tema deste relatório, por isso, é neste que nos iremos focar em pormenor nas seções seguintes. Por conseguinte, no 3.4.2 mencionaremos os conteúdos gramaticais que conseguimos lecionar no âmbito da nossa temática. Para

²⁷ Um aluno faltou ao teste.

concluir, no 3.4.3 descreveremos os exercícios gramaticais que implementámos nas nossas aulas, bem como as avaliações realizadas e, para além disso, analisaremos os resultados do inquérito sobre a oficina gramatical aplicado aos alunos do 9.ºC.

3.4.1. Conteúdos lecionados

Durante o estágio de Espanhol lecionámos três aulas de 90 minutos e uma de 45 ao 7.º D. No 8.º A tivemos três intervenções didáticas de 90 minutos e três de 45 minutos. As mesmas aulas e os mesmos conteúdos foram dados à aluna que tinha aulas de espanhol individualmente. No 9.º C foram ministradas uma aula de 90 minutos, aproveitando a falta de uma professora de outra disciplina, e quatro de 45 minutos. No 7.º D não realizámos qualquer trabalho que estivesse diretamente relacionado com o nosso tema. A nossa primeira intervenção didática ocorreu nesta turma e prendeu-se com a temática do Natal. Na última aula que demos a esta turma, fizemos um jogo de vocabulário chamado *Supertmatik*; esta é uma forma não tradicional de aprender o léxico. No entanto, a unidade didática levada a cabo no 8.º A foi direcionada para o tema do nosso relatório, embora tivéssemos trabalhado outros conteúdos para além dos gramaticais.

O nosso trabalho no 9.º C também tinha como objetivo a utilização da oficina gramatical, porém tal não aconteceu na primeira aula, que foi uma aula de quebra-gelo, dedicada ao dia de S. Valentim. Ainda que não tivéssemos realizado atividades direcionadas para a temática do relatório, parece-nos pertinente referir aqui a forma como apresentámos o texto que usámos para essa aula. Assim, elaborámos corações (vide anexo XIII) de cor rosa e azul e escrevemos neles o texto.

Para esta turma, tínhamos projetado abordar o discurso direto e indireto e a voz passiva. Estes conteúdos estavam projetados para a unidade didática “Sucesos”. Contudo, não foi possível concretizar o que tínhamos planeado. Primeiro, porque o tempo se revelou insuficiente. Segundo, porque houve dias em que os alunos não tiveram aulas, como, por exemplo, na data dos exames de 6.º ano ou no dia em que os alunos de 9.º ano se deslocaram à sede de agrupamento para visitar a escola que, em princípio, iriam frequentar no ano seguinte. Estas condicionantes obrigaram-nos a

repensar as nossas aulas. Durante o terceiro período também tivemos de elaborar o teste de avaliação e fazer a sua correção. Como tal, só nos foi possível aplicar uma oficina gramatical.

3.4.2. Conteúdos gramaticais abordados

Os conteúdos gramaticais trabalhados foram, na turma de 8.º ano, o pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo; contudo, deu-se primazia ao primeiro tempo verbal, porque era a primeira vez que se abordava, de modo que havia a necessidade de nos focarmos mais sobre ele. Por sua vez, no 9.º ano trabalhámos o discurso direto e o discurso indireto e ainda a voz ativa e a voz passiva. Para este grupo, ao elaborar a oficina de gramática, tivemos de ter em consideração o facto de este nível de ensino ter apenas aulas de 45 minutos, por isso a oficina teve de ser construída tendo em conta o tempo de aula que tínhamos disponível.

3.4.3. Tipo de exercícios usados em aula

As primeiras aulas relacionadas com a oficina gramatical tiveram lugar na turma do 8º A e essa surgiu integrada numa unidade didática denominada “Antes y ahora”. A aula (vide anexo XIV) sobre o “Taller de gramática” teve lugar no dia 29 de janeiro de 2014. Na ficha abordámos os usos e o contraste entre pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo. Começámos por entregar a ficha aos alunos (vide anexo XV), solicitando que fizessem apenas a primeira pergunta, que consistia na leitura de um texto, no qual os alunos deviam identificar os dois tempos verbais. Esta seria a parte da observação dos dados, que no caso da LE, têm de ser seleccionados pelo professor. Neste caso em particular, os aprendentes podiam recorrer ao conhecimento intuitivo que possuem, porque os pretéritos imperfeitos são muito semelhantes na LE e na LM; porém como nesta turma tínhamos um aluno sérvio tivemos de o ajudar na realização da tarefa. De seguida, explicámos que podiam tirar dúvidas ou consultar o manual para resolver as questões. As primeiras reações dos discentes ao receber a ficha foram negativas, pois pensavam que era demasiado extensa. No entanto, à medida que iam resolvendo os exercícios tornaram-se mais recetivos ao trabalho proposto. Assim, a

segunda pergunta era para responder a questões sobre o texto relacionadas com os usos dos dois tempos verbais. A questão número 3 era um exercício de preenchimento de espaços com palavras dadas numa tabela, cuja finalidade era a de completar algumas regras de uso dos referidos tempos verbais. O exercício 4 consistia em levar os alunos a observar em que situação se usa cada um dos tempos verbais, seguindo-se o preenchimento da síntese da regra. Esta corresponde à segunda fase da oficina gramatical. A última tarefa consistia em selecionar num texto o tempo verbal correto, portanto, é fase do treino dos tópicos gramaticais em aprendizagem. Finda a atividade, perguntámos ao grupo oralmente o que achava do trabalho e se tinha gostado de o realizar. A maioria referiu que sim e que gostaria de fazer mais atividades do género. Os alunos também se manifestaram sobre o texto e disseram que tinham gostado de o ler, ainda que ele fosse longo. Convém lembrar que esta turma, como referido anteriormente, possuía características específicas. Por conseguinte, pensamos que perante este tipo de alunos temos de ser ainda mais seletivos nos conteúdos que lhes apresentamos, pois eles necessitam de ser ainda mais motivados para a aprendizagem.

Para a avaliação do conteúdo gramatical elaborámos um enunciado para uma composição (vide anexo XVI), que integrava um teste de avaliação da professora cooperante. A tarefa era elaborada a partir da visualização de um vídeo sobre o conto infantil “Los tres cerditos”. Apenas um aluno não realizou a tarefa no dia agendado por se encontrar doente. Concluída a correção da redação, de acordo com os critérios estabelecidos e respetivos códigos de correção (vide anexo XVII), e cuja cotação atribuída era 24 valores, obtivemos os resultados expressos no gráfico 19:

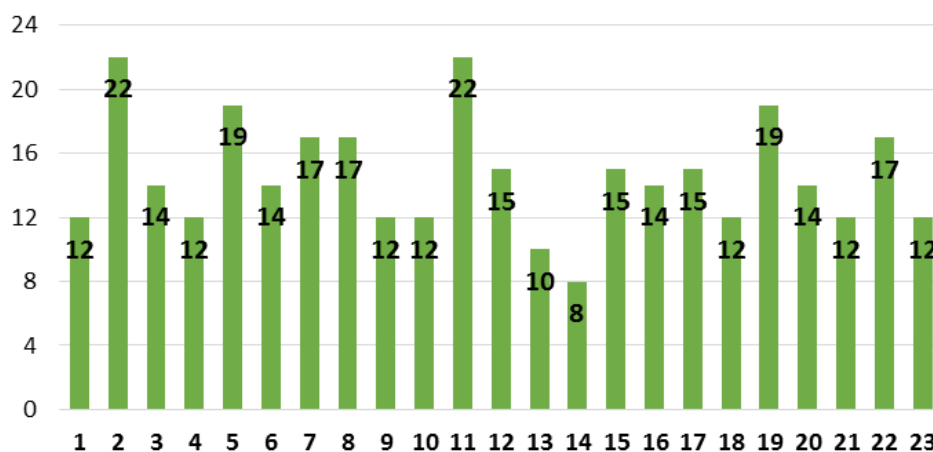


Gráfico 19. Notas da avaliação da composição (8.º A). No eixo horizontal aparecem os números de cada aluno da turma. Nas barras do gráfico figuram os números que correspondem à nota obtida.

Fazendo a leitura do gráfico, verificamos que a maioria das notas se situou entre os doze e os dezassete valores, sendo que a média foi de quinze valores. Com efeito, apenas dois alunos tiveram nota abaixo dos doze valores, que é metade da cotação, e somente dois ficaram muito próximos da nota máxima: um deles era a aluna que tinha aulas individuais e o outro era o melhor aluno do grupo. No nosso entender, os resultados obtidos pelos estudantes foram positivos, nomeadamente se tivermos em consideração o facto de ser uma turma que demonstrava fracos conhecimentos e pouca vontade de trabalhar. Aliás, no decurso da atividade, os alunos mostraram-se bastante empenhados. Talvez isso se tenha traduzido nas classificações que aqui apresentamos.

Num momento posterior, para consolidar e praticar os conhecimentos adquiridos, realizámos um jogo elaborado por nós. O mesmo consistia num envelope (vide anexo XVIII), cujo interior continha um cartão com um verbo conjugado e um número de um aluno da turma. Na parte exterior de cada sobrescrito constava também o número de um aluno da turma. Assim, metade dos números dos estudantes estava escrita no interior e a outra metade no exterior. A entrega dos sobrescritos era feita de acordo com a numeração exterior. Os que os recebiam tinham de identificar o tempo verbal e pedir ao aluno cujo número se encontrava dentro do envelope para conjugar todo o verbo; de igual modo também lhe cabia a tarefa de verificar se o seu par cometia erros na conjugação. De facto, esta tarefa pareceu-nos benéfica para ambos os intervenientes, visto que o elemento que detinha o envelope visualizava e ouvia a resposta do colega. Após a conjugação de todos os verbos, os alunos que tinham inicialmente o envelope entregavam-no aos colegas que tinham conjugado o verbo, de maneira a inverterem os papéis. Esta atividade, quanto a nós, teria sido mais útil para os alunos antes da avaliação, porque os alunos teriam mais uma oportunidade de praticar os conteúdos em aprendizagem. Porém, não deixou de ser benéfica, pois é um conteúdo ao qual terão de recorrer no seu percurso escolar ou em outros momentos. De acordo com o que nos foi transmitido oralmente pelos alunos, a tarefa também foi do seu agrado, pois era uma forma mais lúdica de memorizar os tempos verbais. Como não houve disponibilidade para recolher por escrito as opiniões que os alunos nos transmitiram sobre a oficina gramatical, tivemos de arranjar forma de as obter no 9.º C.

Por conseguinte, elaborámos um inquérito para esse efeito, que incluiremos neste subcapítulo.

No 9.º C aplicámos uma oficina gramatical sobre o discurso direto e indireto, embora tivéssemos programado também lecionar a voz passiva perifrástica para a qual tínhamos criado uma oficina gramatical (vide anexo XIX), mas tal não foi possível devido à falta de tempo. Para além disso, também elaborámos uma ficha sobre essa matéria que seria disponibilizada na plataforma Moodle para que os alunos tivessem a oportunidade de realizar mais exercícios de treino, uma vez que era uma turma que tinha somente 2 aulas de 45 minutos por semana.

Assim, por falta de tempo e outras condicionantes só levámos ao 9.º C a oficina gramatical sobre o discurso direto e indireto (vide anexo XX), cujo conteúdo era estudado pela primeira vez nas aulas de Espanhol. Por conseguinte, esta foi implementada e corrigida na mesma aula (vide anexo XXI). Neste caso, os alunos também podiam pedir ajuda ao professor ou consultar o manual para realizar a atividade. A ficha foi elaborada mediante a estrutura da oficina gramatical. Assim, apresentámos os dados, recolhidos pelo professor de acordo com o estabelecido para o caso das línguas estrangeiras, como explicámos em 1.1. Seguiu-se a análise e a compreensão dos dados. Por fim, os alunos realizaram um exercício para formular a regra de uso deste aspeto gramatical. Para se proceder à fase do treino incluímos dois exercícios na ficha e apresentámos também um vídeo para que os alunos pudessem transformar as falas dos intervenientes no *sketch* em discurso indireto e transmiti-lo oralmente à turma. Para além disso, realizámos também um jogo para dar aos alunos mais uma oportunidade de praticar e utilizar os conteúdos em aprendizagem. O mesmo consistia em atirar uma bola de papel a um colega de turma. Antes de a atirar, o aluno tinha de inventar uma frase em discurso direto e o colega que apanhava a bola devia passá-la para o indireto. Dessa forma, a utilização do vídeo e do jogo permitiu aos alunos trabalhar a competência oral e auditiva.

Quando procedemos à correção da ficha, à semelhança do que fizemos no caso do Português, pedimos aos alunos para assinalarem as perguntas certas, as erradas e as não respondidas. No final da aula recolhemo-la e procedemos à introdução dos dados

apurados em tabelas elaboradas para o efeito (vide anexo XXIV). Os gráficos 20-26 apresentam as percentagens dos resultados conseguidos:

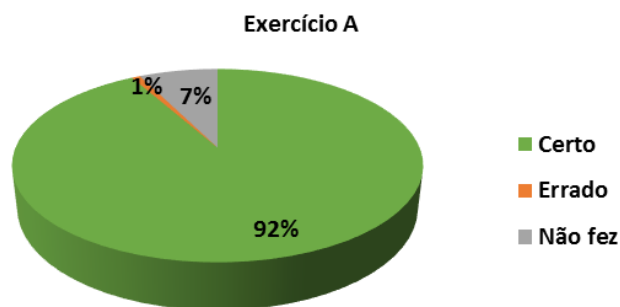


Gráfico 20. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício A).

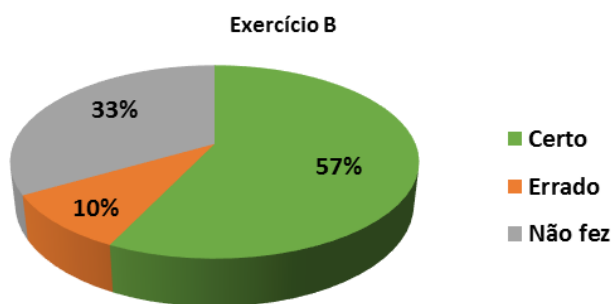


Gráfico 21. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício B).

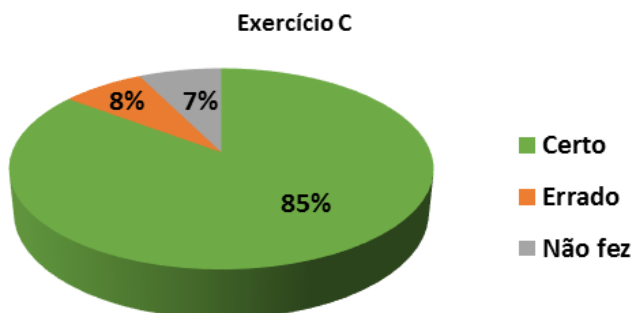


Gráfico 22. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício C).

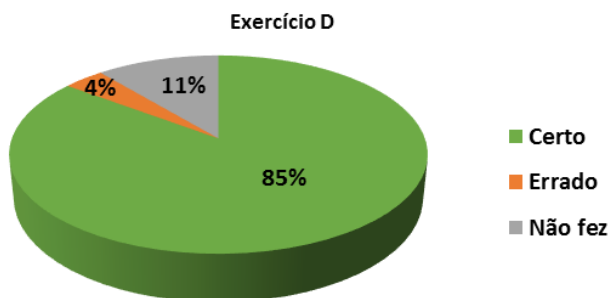


Gráfico 23. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício D).

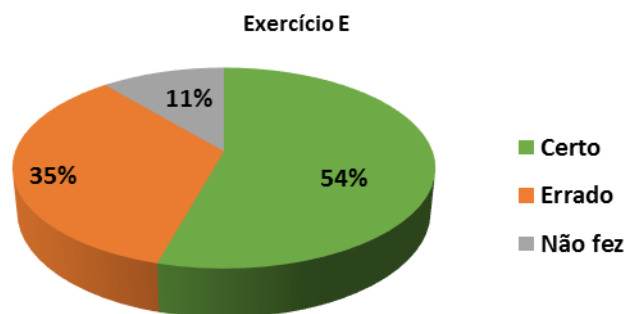


Gráfico 24. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício E).

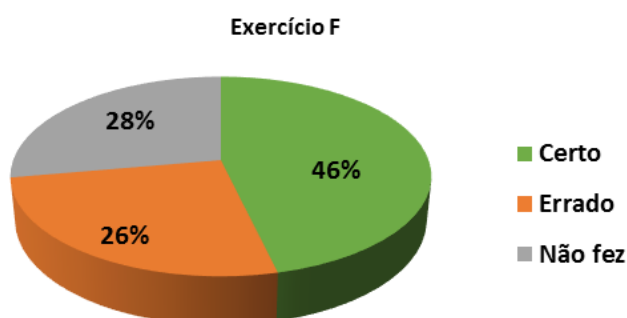


Gráfico 25. Resultados da oficina gramatical 9.º C (Exercício F).

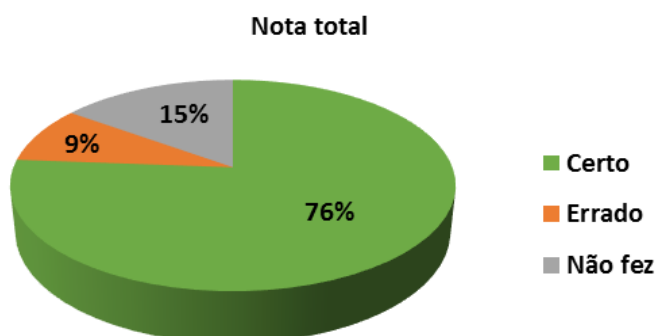


Gráfico 26. Resultados totais da oficina gramatical 9.º C.

Fazendo a leitura dos gráficos podemos constatar que os exercícios em que houve menos dificuldades foram o (A), o (C) e o (D). Os restantes revelaram-se mais complicados para os alunos, sendo que o (F) foi aquele em que obtiveram menos respostas certas. Para os casos em que eles tiveram um desempenho menos favorável, podemos levantar a hipótese, por exemplo, para o exercício (B), no qual têm de saber identificar os tempos verbais, o facto de esta ser uma área que apresenta dificuldades, não só na LE mas também na LM. Relativamente aos restantes exercícios que foram problemáticos, talvez os resultados menos positivos possam ser uma consequência da falta de tempo para interiorizar os conteúdos aprendidos. Em relação à avaliação geral

dos resultados aferidos, podemos afirmar que a taxa de sucesso da atividade foi elevada, pois temos 76% de respostas corretas.

Para este conteúdo gramatical também construímos uma ficha para disponibilizar na plataforma Moodle cujo objetivo seria o de os alunos terem mais uma oportunidade de treinar e consolidar a matéria estudada antes da realização do último teste do ano letivo, que foi elaborado pela professora estagiária e no qual foi incluído um exercício sobre o discurso direto e indireto (vide anexo XXII) para avaliar a oficina gramatical. No entanto, a ficha não chegou a ser utilizada, porque o teste teve de ser antecipado. Para concluir o trabalho que levámos a cabo na turma do 9.º C, resta-nos apresentar os resultados da avaliação da oficina gramatical e fazer uma análise geral dos mesmos. No gráfico 27 reportamos unicamente os valores que concernem ao exercício 3.3 em que a cotação total é 24 valores:

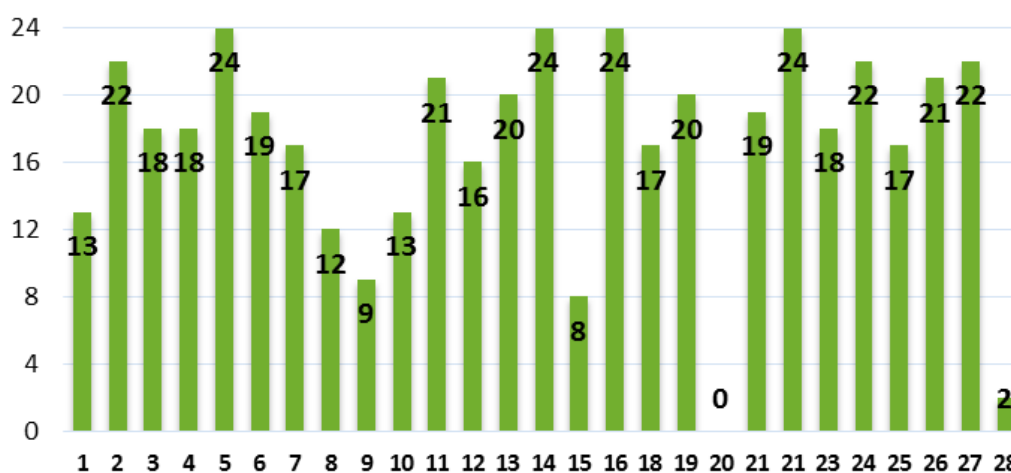


Gráfico 27. Notas da avaliação da pergunta 3.3 do teste (9.º C). No eixo horizontal aparecem os números de cada aluno da turma²⁸. Nas barras do gráfico figuram os números que correspondem à nota obtida.

A observação do gráfico permite-nos ver que, apesar de os alunos terem tido pouco tempo para se preparar para o teste, pois este foi antecipado, conseguiram obter resultados satisfatórios, pois a média obtida foi de 17 valores. Por outro lado, regista-se apenas 3 notas abaixo de doze valores o que corresponde a metade da cotação total e houve somente um elemento que deixou o exercício em branco.

²⁸O número 17 não consta do gráfico, porque o aluno foi transferido para outro estabelecimento de ensino no início do ano letivo, mas os restantes alunos mantiveram os números iniciais.

Tal como no caso da disciplina de Português, também a opinião dos alunos de Espanhol era fundamental para o nosso projeto de estágio, pois pretendíamos verificar se os objetivos a que nos propusemos também seriam cumpridos nas aulas de Espanhol. No entanto, nesta disciplina o inquérito foi realizado após o momento da avaliação da oficina gramatical e só incluímos no documento as opções “sim” e “não” Por isso, procurámos saber o que é que eles pensavam sobre alguns aspetos relacionados com o estudo da gramática, sobretudo sobre a oficina gramatical, pois cremos que todos os professores devem ter em consideração os interesses dos alunos. Fizemo-lo sabendo que não é possível satisfazer os anseios de todos, mas com a consciência de que devemos ir ao encontro dos desejos da maioria. Isto quer dizer que temos de encontrar formas de os motivar para a aprendizagem, nesta situação em particular, de conteúdos gramaticais, os quais concebemos como uma componente nuclear na aprendizagem das línguas. Por tudo isto, elaborámos um inquérito que entregámos à turma no final da aula de correção do teste (anexo XXIII). Segue-se a tabela (2) com as perguntas e o gráfico (28) com os dados apurados:

Tabela 2. Inquérito sobre a oficina gramatical sobre discurso direto e indireto.

¡Sé sincero en tus respuestas!

9.º C	Sí	No
1) ¿Te gustó hacer la ficha “Taller de gramática” sobre el estilo directo e indirecto?		
2) ¿Piensas que la ficha fue difícil?		
3) ¿Te gustaría hacer una ficha parecida sobre otro punto gramatical?		
4) ¿Piensas que la actividad fue útil para la prueba?		
5) ¿Te gusta que haya actividades/ clases solo dedicadas al estudio de la gramática?		
6) ¿Piensas que conocer la gramática te ayuda a la hora de leer e interpretar un texto?		
7) ¿Crees que saber la gramática te ayuda a la hora de redactar un texto?		
8) ¿Piensas que saber la gramática te puede ayudar a hablar mejor una lengua?		
9) ¿Te gusta estudiar gramática?		

¡Gracias!

Questionário elaborado pela professora

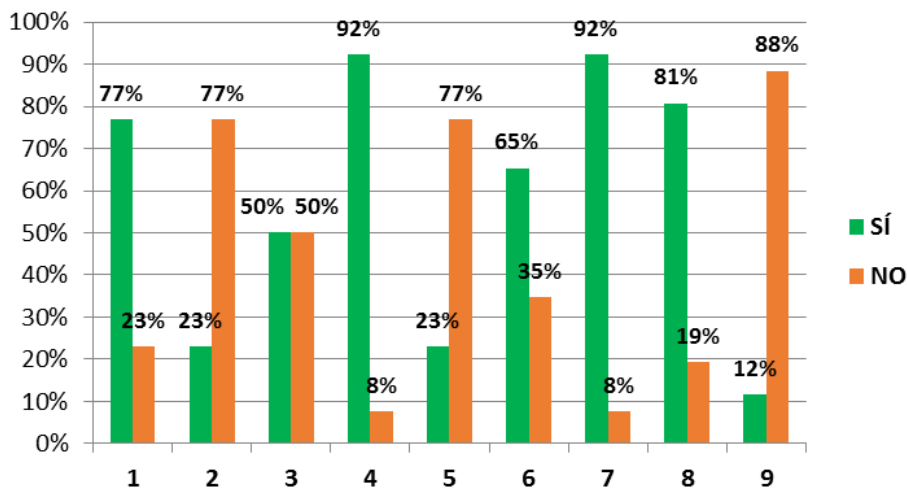


Gráfico 28. Inquérito sobre a oficina gramatical sobre discurso direto e indireto (9.º C). No eixo horizontal figura o número de cada pergunta. Os números das barras correspondem à percentagem de alunos²⁹ que respondeu a cada pergunta.

A leitura dos dados permite-nos concluir que, no geral, os alunos gostaram de concretizar a tarefa pedida e não a acharam difícil (pergunta 1 e 2); inclusive, metade expressou que desejava repetir a experiência (pergunta 3). Para além disso, do total alunos inquiridos 92% concordaram que a ficha foi útil como preparação para o teste final (pergunta 4). No entanto, apenas 23% referiram que gostam de aulas ou atividades inteiramente dedicadas ao estudo do conhecimento explícito da língua (pergunta 5) e, igualmente, só 12% indicaram que se interessavam pelo estudo da gramática (pergunta 9). Apesar disso, a maioria está ciente de que a aprendizagem da gramática é um meio para desenvolver outras competências da língua (pergunta 6, 7 e 8). Neste caso, à semelhança do da LM, os objetivos que estabelecemos na alínea (b) foram atingidos, porque os alunos demonstraram ter plena consciência da utilidade da gramática. Da mesma forma, conseguimos cumprir também o objetivo (a), porque identificámos as atitudes que eles têm face à gramática e ao seu estudo, pois a maioria afirmou que não gosta de gramática e nem de ter aulas nas quais se estude unicamente este conteúdo. No entanto, podemos concluir que a nossa metodologia foi motivadora, porque 77% dos aprendentes afirmaram ter gostado da atividade e 50% manifestaram que gostariam de a repetir em outros contextos.

²⁹ Somente 26 alunos responderam ao inquérito, porque um elemento do grupo faltou à aula.

3.5. Síntese

Nestes dois capítulos finais, focámo-nos na parte letiva da PES. Para tal tentámos descrever e analisar as aulas dadas na disciplina de Português e na de Espanhol. Deste modo, centrámo-nos no tema deste projeto e na forma em que o mesmo foi implementado nas duas línguas. Para isso, descrevemos a maneira como a oficina gramatical foi abordada nas turmas da LM e nas de ELE. Aqui incluímos os resultados obtidos na elaboração das oficinas, para efetuar um estudo comparativo entre as turmas em que a mesma foi implementada. De igual forma, tentámos averiguar se as metas a que nos propusemos na introdução foram ou não alcançadas. Fizemo-lo através de aplicação de inquéritos aos alunos com a finalidade de verificar até que ponto conseguimos atingir os nossos objetivos. Através da observação destes inquéritos, pudemos perceber que os alunos, tanto na LM como na LE, aderiram bem à metodologia utilizada. Por sua vez, em termos da sua utilização futura, foram os alunos das turmas de LM em que se verifica um maior insucesso escolar e os da LE que manifestaram maior vontade em repetir a metodologia em outras situações.

4. Reflexão crítica e conclusões

Consideramos que todos os estágios envolvem um enorme esforço por parte de todos os intervenientes no processo. No nosso caso, tivemos a agravante de o mesmo ser realizado em escolas geograficamente distantes, para as quais nos deslocámos em transportes públicos, e com horários praticamente sobrepostos nas duas disciplinas. Devemos salientar que a conclusão do mesmo só foi possível graças à dedicação e compreensão de todos os intervenientes. Da nossa parte, tentámos sempre equilibrar o trabalho realizado nas duas escolas. Por conseguinte, no que concerne ao desenvolvimento do tema do nosso projeto podemos afirmar que o fizemos da melhor forma que conseguimos e de acordo com as circunstâncias em que nos encontrávamos. Não podemos deixar de referir que enquanto experiência pessoal foi bastante enriquecedora, pois, por um lado, permitiu-nos contactar com alunos de meios escolares diversificados e, por outro, obrigou-nos a encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades que uma PES realizada nestas circunstâncias impõe. Assim sendo, o balanço global revelou-se bastante positivo.

Durante todo o trabalho realizado nas duas escolas, a nossa principal preocupação foi a de motivar os alunos para a aprendizagem em geral. Porém, como o nosso tema gira em torno da gramática, foi nesta que focámos a nossa atenção. Como tal, no decorrer da nossa prática letiva e também nas aulas que pudemos observar, constatámos que os alunos de línguas perspetivam a gramática como uma componente necessária na aprendizagem das línguas. Esta visão foi devidamente comprovada através das respostas recolhidas nos inquéritos que os discentes preencheram. Porém, também ficámos com a ideia de que os alunos em geral não se mostram muito motivados para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. No entanto, aderiram bem à metodologia que aplicámos nas aulas, inclusive nas turmas em que os alunos apresentavam mais dificuldades ao nível da aprendizagem. Foram, aliás, estas turmas que se mostraram mais interessadas em repetir experiências do género.

Em relação ao trabalho realizado, e tendo a consciência de que o mesmo foi desenvolvido com total empenho e dedicação, não poderíamos deixar de apontar aqui alguns aspetos em que sentimos que houve falhas da nossa parte. A título de

exemplo, podemos afirmar que teria feito muito mais sentido se também tivéssemos aplicado o inquérito quando introduzimos as primeiras oficinas gramaticais na LM e na LE, pois isso poderia ter servido de barômetro para a construção e aplicação das segundas oficinas. No caso do espanhol o erro foi mais grave, porque nos impediu de obter dados para podermos comparar as opiniões entre os alunos da disciplina de ELE. Ainda que não tivéssemos esses elementos, tentámos retirar algumas conclusões a partir dos obtidos na turma inquirida. É evidente que também procurámos estabelecer algumas comparações entre a LM e LE no que à aprendizagem da gramática diz respeito.

Assim sendo, chegámos à conclusão que os alunos de Português LM e de Espanhol LE que foram alvo do nosso estudo têm posições semelhantes em alguns aspetos relacionados com o estudo da gramática. Contudo, talvez não possamos estabelecer uma verdadeira comparação com a mesma situação na LM, porque, neste último caso, temos, para além das opções “sim” e “não”, a variável “talvez”; no entanto, é na LM, designadamente na turma com menos problemas de aprendizagem, que temos uma maior percentagem de alunos a dizer que gostam de estudar gramática.

Para concluir, verificámos que os nossos objetivos foram cumpridos na íntegra quando se trata de apurar se os nossos alunos têm consciência da importância que a gramática tem na aprendizagem das línguas. Também podemos dizer que a nossa metodologia foi motivadora no momento em que foi aplicada. No entanto, em termos de perspetivas futuras houve uma discrepância entre as turmas no que diz respeito à aplicação da mesma. Assim, o nosso objetivo de averiguar o quão motivadora poderia ser a oficina só foi parcialmente cumprido, pois uma grande percentagem de alunos não se mostrou recetiva à sua utilização em outros contextos no futuro. Todavia, pudemos comprovar que, no caso do Português, é nas turmas com maiores dificuldades que se observa uma maior percentagem de alunos interessados em repetir a experiência. Em Espanhol observámos uma situação semelhante: na turma com maiores dificuldades de aprendizagem e com problemas a nível de comportamento, muitos alunos manifestaram a vontade de continuar a utilizar esta metodologia. No entanto, também constatámos que a turma da mesma

disciplina que não revelava dificuldades de aprendizagem se mostrou mais recetiva em relação à utilização do método no futuro face à turma de Português, na qual não se registavam problemas de aprendizagem. Daqui podemos concluir que as atividades que propusemos se revelaram motivadoras em si mesmas. Todavia, é em termos de perspetivas futuras que os desafios se colocam.

Por conseguinte, apesar de os objetivos a que nos propusemos não terem sido cumpridos na íntegra, estamos convencidos e continuamos a acreditar que a implementação da oficina gramatical é um instrumento útil e válido para fomentar nos alunos de línguas o gosto pelo estudo da gramática. Porém, para o fazermos, teremos de atender aos interesses e às necessidades dos alunos. Como tal, é fundamental ter uma ideia de quais são as turmas que melhor aderem a este tipo de metodologias e nessas, como é evidente, o nosso trabalho será mais facilitado. No caso de termos grupos que oferecem maior resistência à implementação de metodologias baseadas na descoberta, pensamos que temos o dever de procurar encontrar estratégias para captar o interesse dos aprendentes para formas de ensino que contribuam para uma aprendizagem da gramática verdadeiramente significativa, que possa ser mobilizada para outros contextos e não sirva apenas interesses momentâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, J. e Leiria, I. (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna*. (Consultado em 5-4-2015) Disponível em www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/pol1_txt6.pdf

Cardoso, H. e Camara, T. (2011). *Objetivos de ensino de língua materna: Ainda temos que pensar nisso?*. (Consultado em 6-5-2014) Disponível em: www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/193.pdf

Castro, F. (2004). *Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE*. (Consultado em 6-5-2014) Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. (Consultado em 10-6-2014) Disponível em: <http://lingo.stanford.edu/sag/papers/lees-rev.pdf>

Chomsky, N. (1997). *Language and problems of knowledge*. Vol. XVI/2. Lisboa: Editorial Teorema.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. C. Reis (org.) *Atas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 149-165.

Costa, J. et al. (2011). *Guião de implementação dos programas de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: ME/DGIDC.

Doughty, C. e Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom. Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al. *Para a didática do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. (Consultado em 8- 4 -2014) Disponível em: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Ferreira, A. (2013). *Estratégias Indutivas e Dedutivas para o Ensino da Gramática na Aula de Espanhol Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado. (Consultado em 8- 12 -2013) Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/en/publs_pesquisa.FormView?p_id=71885

Galisson, R. e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática de Línguas*. Coimbra: Almedina.

Hudson, R. (2012). *Becoming a grammar teacher: why? What? How?* (Consultado em 8- 7 -2014) Disponível em: www.phon.ucl.ac.uk/.../2012grammar-teacher/gram

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Internet Edition (2009). (Consultado em 8-10-2014) Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1991). *Focus on form in task-based language teaching*. (Consultado em 15-6-2014) Disponível em: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

Matos, S. (2012). *Mobilização do Conhecimento Explícito da Língua na Leitura e na Escrita*. Tese de Mestrado. (Consultado em 8-12-2013) Disponível em: http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=32609

ME/DGIDC. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. (Consultado em 10-7-2014) Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=60>

ME/DGIDC. (2009). *Programa de português do ensino básico*. (Consultado em 10-10-2013) Disponível em: [Http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16](http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16).

ME/DGIDC. (1997). *Programa curricular de espanhol de 3.º ciclo*. (Consultado em 12-10-2013) Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Santos, A. L. (1996). Quem tem medo da gramática? *Atas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL/ Colibri.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Sousa, C. e Cardoso, A. (2005). *Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua*. (Consultado em 12-2-2015) Disponível em:

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2490/1/Da%20l%C3%ADngua%20em%20funcionamento%20ao%20funcionamento%20da%20l%C3%ADngua.pdf>



Vigotsky, S.L. (1962). *Pensamento e Linguagem*. (Consultado: 5-1-2015) Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Xavier, L. G. (2012). *Ensinar gramática pela abordagem ativa da descoberta*. Exedra: Coimbra. (Consultado: 15-1-2015) Disponível em:

https://www.google.pt/search?q=dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4223670.pdf&oq=dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4223670.pdf&aqs=chrome..69i58j69i57.1960j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8

Zanón, J. *et al.* (2001). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

ANEXO I - Simbologia das cores e das flores		
	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Português - Ano Letivo 2013/2014: Turma - 10.º G Simbologia das cores e das flores</p>	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio



Tulipa-negra: elegância, sofisticação



Dália-rosada: delicadeza



Camélia-vermelha: arrependimento



Cravo-vermelho: respeito, amor, paixão



Girassol: felicidade



Lírio-amarelo: falsidade







Narciso: egoísmo, vaidade exagerada



Miosótis: caridade, fraternidade

Materiais elaborados pela professora a partir de: <http://www.significados.com.br/flores/>;
<http://www.floresnaweb.com/dicionario.php?id=5>

ANEXO II - Plano de Aula: 9.º A (8-01-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 - Plano de Aula - 9.º A	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio
Lições n.º 66/67		Data 8-01-2014
90 minutos		
Sumário	⇒ Estrutura interna e externa da obra “Os Lusíadas”. ⇒ Elaboração e correção de fichas. ⇒ Oficina de gramática: Orações subordinadas adjetivas relativas explicativas e orações subordinadas adjetivas relativas restritivas.	
Tema	Camões Épico – <i>Os Lusíadas</i>	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o sumário e verificar as faltas. • Explicar a origem do nome “Lusíadas”. • Estrutura externa de “Os Lusíadas” (O professor escreve no quadro toda a estrutura externa, exemplifica o esquema rimático e a divisão das sílabas métricas e os alunos tomam notas nos seus cadernos diários). • Estrutura interna de “Os Lusíadas” (O professor escreve no quadro toda a estrutura interna da obra e os alunos tomam notas de tudo o que é escrito no quadro nos seus cadernos diários). • Planos estruturais da obra (O professor explica este conteúdo e escreve no quadro os 4 planos e os alunos tomam notas nos seus cadernos diários). • Realização da ficha sobre a estrutura interna e externa da obra. Correção oral/ escrita. • Realização da oficina de gramática sobre as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas e orações subordinadas adjetivas relativas restritivas. (Nesta fase não respondem ao último exercício. A professora entrega a ficha e os alunos resolvem-na individualmente; no entanto, podem consultar o manual ou solicitar a ajuda do professor). • Trabalho para casa - realização do exercício C da oficina gramatical (página 51 do caderno de exercícios). 	Tempo 5’ 5’ 15’ 15’ 15’ 10’ 23’ 2’
Domínio(s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a origem do nome “Lusíadas”. • Compreender a estrutura externa e interna da obra. • Identificar os planos estruturais de <i>Os Lusíadas</i>. • Identificar orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Quadro e marcadores • Caderno diário e material de escrita • Manual “Novas Leituras 9” • Fichas elaboradas pela professora estagiária 	
Observações		

ANEXO III - Oficina Gramatical: Orações subordinadas relativas		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Português: Ano Letivo 2013/2014: 9.º Ano Camões Épico - <i>Os Lusíadas</i> Oficina Gramatical: Orações subordinadas relativas	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio

NOME _____ Nº _____ Data ____/____/____

Nível de escolaridade: 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)

Conhecimentos prévios:

⇒ Frase simples e frase complexa.

⇒ Pronomes relativos.

Objetivos:

⇒ Identificar os pronomes relativos e o seu antecedente.

⇒ Identificar orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

⇒ Observar o uso da vírgula nas orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

Grupo A

1. Camões, que foi um grande poeta português, terá escrito parte de *Os Lusíadas* no Oriente.
2. Os versos que têm dez sílabas métricas chamam-se decassílabos.
3. Os Lusíadas, que foram escritos por Luís de Camões, glorificam os feitos dos lusitanos.
4. Os navegadores que acompanharam Vasco da Gama tornaram-se heróis.

- a) Identifica nas frases as orações subordinadas.
- b) Identifica nas frases a palavra que inicia as orações subordinadas adjetivas relativas.
- c) Identifica o antecedente da palavra que inicia as orações subordinadas adjetivas relativas.
- d) Substitui a oração subordinada adjetiva relativa da frase 2 pelo adjetivo “decassilábicos” e a da frase 4 pelo adjetivo “corajosos”. A que conclusão chegas?
- e) Retira a oração subordinada adjetiva relativa da frase 1 e verifica se a frase continua a fazer sentido. Parece-te que a informação transmitida pela oração é essencial ou funciona apenas como informação adicional ou uma explicação?
- f) De acordo com a frase complexa 4 assinala a alínea que melhor traduz o seu sentido:
 - i. Só os navegadores que acompanharam Vasco da Gama se tornaram heróis. ____
 - ii. Todos os navegadores do mundo se tornaram heróis. ____
- g) Observa a pontuação das orações subordinadas relativas adjetivas, lendo-as em voz alta e fazendo uma pausa onde existe uma vírgula. As orações que não estão isoladas através da vírgula funcionarão como uma explicação do nome que as antecede ou estarão a restringir esse nome? _____

Grupo B**Síntese:**

1. Completa o texto com a informação correta:

As orações _____ desempenham na frase a função própria do adjetivo, ou seja, desempenham a função sintática de _____ (do nome).

São introduzidas por uma palavra relativa – pronome relativo, advérbio relativo ou determinante relativo – que retoma o _____, ou seja, a palavra ou expressão que o substitui.

As orações subordinadas adjetivas relativas com antecedente podem ser _____ ou _____.



A oração subordinada adjetiva relativa _____ retoma o antecedente, restringindo-o, delimitando a sua significação. Desempenha a função de modificador _____ do nome. Na escrita não pode ser separada do seu antecedente por _____, uma vez que possui um valor restritivo, ou seja, delimita o âmbito do antecedente.



A oração subordinada adjetiva relativa _____ introduz informação _____ sobre o nome ou expressão nominal antecedente, não contribuindo para a construção do valor referencial desse nome ou expressão nominal. Desempenha a função sintática de _____ apositivo do nome. Por ter um carácter de explicação adicional, é assinalada, na escrita, por _____.

Adaptado de *Aula Digital 9*

Grupo C**Aplica:**

1. Realiza os exercícios da página 51 do caderno de exercícios.

ANEXO IV - Plano de Aula: 9.º A (10-01-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Plano de Aula - 9.º A	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio
Lições n.º 68/69		Data 10-01-2014
90 minutos		
Sumário	⇨ Leitura e análise da “Proposição”. ⇨ Correção da oficina gramatical. ⇨ Exercícios de compreensão de texto.	
Tema	Camões Épico – <i>Os Lusíadas</i>	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o sumário e verificar as faltas. • Leitura e análise da “Proposição”. (À medida que se procede à leitura de cada estrofe far-se-á a sua análise com a colaboração dos alunos). • Correção oral/escrita da oficina gramatical. (Incluindo o exercício que foi pedido para trabalho de casa na aula anterior). • Realização individual dos exercícios da página 158 do manual. (Exercícios 1, 2 e 3) • Correção oral/escrita (no quadro) dos exercícios da página 158. • Trabalho para casa - procurar a definição da palavra “consílio” e realizar o exercício 1 e 2 da página 158 do manual. 	Tempo 5’ 30’ 17’ 20’ 16’ 2’
Domínio(s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender os sentidos dos textos. • Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. • Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros (epopeia, romance, conto, crónica, soneto, texto dramático). • Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: anáfora, símbolo, alegoria e sinédoque. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Quadro e marcadores • Caderno diário e material de escrita • Manual “Novas Leituras 9” • Ficha: Oficina de gramática sobre as orações subordinadas relativas 	
Observações		

ANEXO V - Oficina gramatical: Orações subordinadas adverbiais		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Português Ano Letivo 2013/2014: Turma: 9.º A/ 9.º C/ 10.º G Oficina gramatical - Orações subordinadas adverbiais	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio

NOME _____ Nº _____ Data ____/____/____

Grupo I

1. Observa as frases que se seguem e identifica as orações subordinadas sublinhando-as.

- Hoje não vou ao cinema porque tenho aulas.
- Para que haja resultados positivos, é necessário estudar.
- Faço os trabalhos de português mal chego a casa.
- Se fizeres os trabalhos de casa, podes ir à praia.
- Embora tivesse chegado atrasado, pôde ver o começo do filme.

2. Identifica o modo verbal presente nas orações subordinadas que acabaste de identificar:

- modo _____
- modo _____
- modo _____
- modo _____
- modo _____

3. Elege a opção correta com uma cruz. O verbo presente nas orações subordinadas encontra-se na forma:

- finita (verbo flexionado em tempo-modo/ pessoa-número).
- não finita (verbo no infinitivo, gerúndio ou participio).

4. Indica a letra da oração subordinada que:

- apresenta o objetivo, o propósito, a finalidade da ideia contida na subordinante.
- indica a razão, o motivo ou a causa para o que é dito na subordinante.
- estabelece a referência temporal em relação à situação indicada na oração subordinante.
- exprime uma situação que contrasta com a apresentada na oração subordinante.
- exprime a condição sem a qual o facto enunciado na oração subordinante não se realiza.

5. Classifica agora as orações quanto ao tipo (causal, etc.).

- _____
- _____
- _____
- _____

e) _____

Grupo II

1. Observa as frases que se seguem e identifica as orações subordinadas sublinhando-as.

- a) Por ter aulas, hoje não vou ao cinema.
- b) Os alunos estudaram bastante a fim de obter resultados positivos.
- c) Terminados os trabalhos de português, já posso ver televisão.
- d) Sem fazer os trabalhos de casa, não vais à praia.
- e) Mesmo gostando de cinema, a Ana não foi ver o filme vencedor do Óscar.

2. Elege a opção correta com uma cruz. O verbo presente nas orações subordinadas encontra-se na forma:

- a) finita.
- b) não finita.

3. Indica a(s) letra(s) correspondente(s) à(s) orações subordinadas que apresentam:

- a) o verbo no gerúndio.
- b) o verbo no particípio.
- c) o verbo no infinitivo.

4. Identifica o tipo de orações subordinadas nas frases acima transcritas.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Grupo III

Posição e função das orações subordinadas

1. Observa as seguintes frases. Identifica as orações subordinadas e responde às questões assinalado a afirmação correta com uma cruz:

- a) (Em) passando duas semanas, já podes andar normalmente.
- b) Já podes andar normalmente (em) passando duas semanas.
- c) Irei, quando tiver tempo, ao cinema.

1.1 Na frase (a) a oração subordinada encontra-se:

- a) antes da oração subordinante.
- b) após a oração subordinante.
- c) (intercalada) no meio da oração subordinante.

1.2 Na frase (b) a oração subordinada encontra-se:

- a) (intercalada) no meio da oração subordinante.
- b) antes da oração subordinante.
- c) depois da oração subordinante.

1.3 Na frase (c) a oração subordinada encontra-se:

- a) antes da oração subordinante.
- b) (intercalada) no meio da oração subordinante.
- c) a seguir à oração subordinante.

2. Em que posições é que a oração subordinada necessita de ser separada por meio de vírgulas da oração subordinante, e em que contexto o seu emprego é opcional?

3. Recorda o que aprendeste sobre o modificador e observa as frases que se seguem:

- a) A Maria viu um filme hoje. _____
- b) A Maria viu um filme quando chegou a casa. _____

4. Experimenta retirar o advérbio da frase (a) e vê se a frase se mantém gramatical. Procede do mesmo modo retirando a oração subordinada da frase (b). Se a gramaticalidade se verificar, podes concluir que:

Tal como os advérbios de predicado/modificadores de grupos verbais, algumas orações subordinadas podem ser retiradas da frase a que pertencem sem que esta fique incorreta. Tal como os advérbios, estas orações têm função sintática de _____. Chamam-se, por isso, _____.

Grupo IV

1. Presta atenção às seguintes frases e identifica as orações subordinadas sublinhando-as.

- a) O livro do Harry Potter é tão bom como (é) o filme.
- b) A Ana gostou mais do livro do que (gostou) do filme.
- c) O João é tão estudioso que teve boas notas a todos as disciplinas.
- d) Ele estudou a ponto de tirar nota máxima a todas as disciplinas.

2. As frases (a) e (b):

- a) exprimem a condição sem a qual o facto enunciado na oração subordinante não se realiza.
- b) estabelecem uma comparação entre o que é apresentado na oração subordinada e na subordinante.
- c) apresentam a consequência da situação expressa na oração subordinante.

2.1. Estas orações chamam-se: _____

3. As frases (c) e (d):

- a) exprimem uma situação que contrasta com a apresentada na oração subordinante.
- b) apresentam a consequência da situação expressa na oração subordinante.
- c) estabelecem uma comparação entre o que é apresentado na oração subordinada e na subordinante.

3.1. Estas orações designam-se:

4. Desloca a oração subordinada adverbial para o início das frases e verifica se a frase se mantém gramatical. A que conclusão chegas?

Síntese:

Completa os espaços com a informação dada:

finitas	subordinante	não finitas	adverbiais	vírgula	Intercaladas	modificador
---------	--------------	-------------	------------	---------	--------------	-------------

As orações subordinadas _____ desempenham a função sintática de _____ e em muitos casos podem ocupar diferentes posições em relação à oração _____. Sempre que precedem a oração subordinante, devem ser separadas desta por uma _____; quando _____, devem ficar entre vírgulas. Podem ser _____; ou _____.

Aplica:

Identifica sublinhando as orações subordinadas adverbiais:

1. A Maria é esperta que nem um rato.

2. A fim de alcançar um lugar no pódio, os atletas têm de treinar diariamente.



3. Assim que o dono chega, o cão começa a ladrar.



4. O João saiu tão tarde da escola que já não conseguiu apanhar o autocarro.



5. Se tivesse mais dinheiro, teria comprado um carro novo.

6. Uma vez que tenho tempo, vou visitar a minha amiga.

7. Apesar de ter chegado atrasada, pude assistir à conferência.

ANEXO VI - Plano de Aula - 9.º A: (26-03-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Plano de Aula - 9.º A	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio
Lições n.º116/117		Data 26-03-2014
90 minutos		
Sumário	⇒ Visionamento de uma reportagem sobre a feira de Espinho. ⇒ Realização e correção dos grupos I e II da ficha “Oficina gramatical”: Orações subordinadas adverbiais.	
Tema	Texto narrativo e outras leituras - Conto	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o sumário e verificar as faltas. • Visionamento da reportagem sobre a feira de Espinho (3’05’’). (O vídeo é exibido 2 vezes). • Exercício de escuta ativa. (Após o visionamento da reportagem, os alunos respondem as questões da página 31 do manual). • Correção oral do exercício de escuta ativa. • Apresentação oral da síntese da reportagem visionada. (A professora pede a 4 ou 5 alunos para fazerem o resumo da mesma). • Realização e correção do grupo I da oficina de gramática. (A professora entrega a ficha e avisa os alunos que esta será realizada de forma individual, sem a consulta de materiais auxiliares e sem o pedido de qualquer esclarecimento ao professor relativamente às respostas a dar às questões. No fim da realização desta parte, proceder-se-á à correção oral da mesma). • Realização e correção do grupo II da oficina de gramática. (O procedimento na realização deste grupo será igual ao do grupo anterior). 	Tempo 5’ 10’ 10’ 5’ 10’ 25’ 25’
Domínios (s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar processos de registo e tratamento de informação. • Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades. • Ler em voz alta. • Apreciar textos literários. • Identificar e classificar orações subordinadas adverbiais. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Reportagem “Feira de Espinho”: http://www.youtube.com/watch?v=jq_rp21SYJ0 • Quadro e marcadores • Caderno diário e material de escrita • Manual “Novas Leituras 9” • Ficha elaborada pela professora 	
Observações	A professora recorda aos alunos que devem trazer a ficha para a aula seguinte.	

ANEXO VII - Plano de Aula - 9.º A (28-03-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Plano de Aula - 9.º A	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio
Lições n.º 118/119		Data 28-03-2014
90 minutos		
Sumário	⇒ Leitura e análise do conto “A Galinha” de Vergílio Ferreira. ⇒ Oficina gramatical - orações subordinadas adverbiais: continuação.	
Tema	Texto narrativo e outras leituras - Conto	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o sumário e verificar as faltas. • Leitura e análise de excerto do conto “A Galinha” de Vergílio Ferreira. (Ler até a linha 75, página 31 a 33. Durante a leitura efetuar-se-á a análise do texto, contando para tal com a colaboração dos alunos). • Realização e correção do grupo III da ficha “Oficina gramatical”. (Os alunos respondem individualmente às perguntas, não podem consultar o manual, nem pedir a ajuda do professor. No fim da realização desta parte, proceder-se-á à correção oral da mesma). • Realização e correção do grupo IV da ficha “Oficina gramatical” (O procedimento na realização deste grupo será igual ao do grupo anterior). • Resposta ao inquérito sobre a oficina de gramática. (A professora entrega o documento e pede aos alunos que sejam sinceros ao responder, porque é importante saber o que eles pensam sobre o assunto. Também os avisa que as respostas são confidenciais. Para além disso, pede-lhes que escrevam uma linha ou duas a justificar a resposta dada à última questão). • Trabalho para casa: Leitura do resto do conto “A Galinha”. 	Tempo 5’ 33’ 20’ 25’ 5’ 2’
Domínios (s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o sentido global do texto. • Apreciar textos literários. • Identificar e classificar orações subordinadas adverbiais. • Ler em voz alta. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Quadro e marcadores • Caderno diário e material de escrita • Ficha “Oficina gramatical” • Manual “Novas Leituras 9” 	
Observações	Alguns alunos não conseguiram terminar o inquérito antes de terminar a aula, por isso permaneceram na sala mais uns instantes após o toque de saída.	

ANEXO VIII - Tabela de correção - Orações subordinadas adverbiais 9.º A																					
					ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Português: Ano Letivo 2013/ 2014 - Turma: 9.º A Tabela de correção - Orações subordinadas adverbiais																
Nº Aluno	GRUPO I																				
	1					2					3	4					5				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e		1	2	3	4	5	a	b	c	d	e
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
2	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	-	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	-	-	-	-
17	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	-	✓
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21																					
22	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
23	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26	✓	x	✓	x	x	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	✓	x	x
27	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	x	-	-	-	-	-	-

✓ → Correto
 - → Não respondeu
 X → Errado

NOTA: O aluno nº21 faltou à aula



GRUPO II														
Nº Aluno	1					2	3			4				
	a	b	c	d	e		a	b	c	a	b	c	d	e
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	-	-	-	-	-	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	x	✓	✓	✓	x	x	x	x	✓	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	x	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-
21														
22	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
26	x	✓	x	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	x
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



NOTA: O aluno nº21 faltou à aula.



	GRUPO III						2	3	4
	1								
	a	b	c	1.1	1.2	1.3			
Nº Aluno									
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	-	-	-	✓	X	-	-	-	-
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	✓	X	X	-	-	-
6	-	-	-	X	X	✓	✓	✓	✓
7	-	-	-	X	X	✓	✓	✓	✓
8	-	-	-	X	X	✓	✓	✓	✓
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	X	X	X	✓	✓	✓
14	-	-	-	✓	X	X	-	-	-
15	-	-	-	✓	X	X	-	-	-
16	-	-	-	✓	✓	X	-	-	-
17	-	-	-	✓	X	✓	-	-	-
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	X	X	✓	-	-	-
21	-	-	X	✓	X	✓	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	✓	X	X	-	-	-
26	X	✓	X	✓	X	X	X	X	✓
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-

GRUPO IV																	
1										S	Aplica						
	a	b	c	d	2	2.1	3	3.1	4		1	2	3	4	5	6	7
Nº Aluno																	
1	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	-	-	-	-	x	-	x	x	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓
22	-	-	-	-	-	✓	-	x	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
23	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
25	-	-	-	-	✓	-	x	-	✓	✓	✓	x	x	x	✓	-	✓
26	-	-	-	-	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x
27	-	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



S → Síntese

ANEXO IX - Plano de Aula: 9.º C (03-04-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Plano de Aula - 9.º C	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio
Lição n.º 126/127		Data 03-04-2014
90 minutos		
Sumário	⇒ Realização e correção da oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais. ⇒ Preenchimento de um inquérito.	
Tema	Texto narrativo e outras leituras - Conto	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o sumário e verificar as faltas. • Realização da ficha “Oficina gramatical”. (A professora distribui o documento. Em seguida explica aos alunos, de forma breve, em que consiste a oficina gramatical. Por fim, informa-os que devem realizar os exercícios na sua totalidade, que podem consultar o manual e pedir esclarecimentos ao professor). • Correção oral da “Oficina gramatical”. (Esta é feita com a colaboração voluntária dos alunos. Caso nenhum se ofereça, será a professora a indicar os elementos da turma que o devem fazer). • Preenchimento do inquérito sobre a ficha de gramática. (A professora entrega o documento e pede aos alunos que sejam sinceros ao responder, porque é importante saber o que eles pensam sobre o assunto. Também os avisa que as respostas são confidenciais). 	Tempo 5' 60' 20' 5'
Domínios (s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e classificar orações subordinadas adverbiais. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Ficha: • Quadro e marcadores • Caderno diário e material de escrita • Ficha: “Oficina de gramática” 	
Observações	Alguns alunos não conseguiram terminar o inquérito antes de terminar a aula, por isso permaneceram na sala mais uns instantes após o toque de saída.	

ANEXO X - Plano de Aula: 10.º G (18-6-2014)		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Plano de Aula - 10.º G Módulo 3	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho	Estagiária: Alice Protásio	
Lições n.º 128/129	Data 18-6-2014	
90 minutos		
Sumário	⇒ Realização da ficha oficina de gramática. ⇒ Continuação da apresentação dos trabalhos.	
Tema	Textos narrativos/ descritivos	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever sumário e verificar as faltas. • Realização da ficha sobre as orações subordinadas adverbiais. (A professora agrupa os alunos por pares e distribui a ficha. Dá uma pequena informação sobre o conceito de oficina gramatical aos alunos e explica-lhes que podem consultar o manual ou solicitar a ajuda do professor para a realização da tarefa. Para além disso, informa-os que podem e devem trocar opiniões com os seus pares). • Correção oral da ficha. (Esta será feita no final da atividade, com a colaboração dos alunos). • Continuação da apresentação dos trabalhos. (Após a correção da ficha, o restante tempo de aula, será para os alunos continuarem a apresentação dos trabalhos pedidos pela professora cooperante). 	Tempo 5' 45' 15' 25'
Domínio(s)	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.	
Objetivos	⇒ Expressar ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada. ⇒ Participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a atividade escolar (debates, trabalhos de grupo, exposições orais,...), respeitando as normas que as regem. ⇒ Identificar e classificar orações subordinadas adverbiais.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitor de áudio ou computador com colunas • Quadro e marcadores • Cadernos e material de escrita • Manual "Português Claro" • Ficha elaborada pela professora 	
Observações	O preenchimento do inquérito sobre a oficina será realizado na aula seguinte (durante a aula da professora cooperante), neste caso também se lhes pedirá que justifiquem a última pergunta.	

ANEXO XI - Justificação da pergunta n.º 5: inquérito de Português 9.º A/ 10.º G	
	
<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Ano Letivo 2013/2014 Justificação da pergunta n.º 5: inquérito de Português 9.º A/10.º G</p>	
9.º A - SIM	
“Eu gosto de estudar gramática, pois assim é mais fácil interpretar os textos, pois consigo perceber melhor a sua estrutura.”	
“Sim porque é fácil e ajuda-nos a escrever melhor.”	
“Gosto da gramática pois penso que pode contribuir para o meu conhecimento e para a maneira como me exprimo. Penso que a gramática contribui positivamente na minha formação.”	
“Gosto porque prefiro gramática do que textos.”	
“Respondi sim porque acho que é importante para o futuro escolar.”	
“Sim, porque a gramática ajuda-nos a compreender melhor os textos e também melhora a nossa linguagem.”	
“Sim, gosto de gramática, porque ajuda-me na construção das frases.”	
“Gosto de estudar gramática porque nos testes, muitas vezes é isso que ajuda a ter uma melhor nota e ajuda na interpretação dos textos.”	
“Gosto porque adquiero mais conhecimentos e ajuda nas composições. Contudo penso que é uma matéria com bastante estudo e por vezes difícil.”	
“Sim, porque é a parte mais fácil que há para aprender.”	
“Eu gosto de estudar gramática porque não gosto muito da interpretação de texto e sinceramente acho-a mais fácil que interpretar um texto.”	
“Sim porque acho que nos ajuda nos conhecimentos das palavras/ frases.”	
“Sim gosto, porque sem sabermos a gramática nem sempre se consegue interpretar um texto.”	
“Sim porque quando se estuda gramática aprende-se a escrever melhor.”	
“Sim, porque, para além de ser fácil de compreender, acho útil para futuros textos, frases que sejam construídas.”	
“Gosto de estudar gramática porque quando estudo a gramática fico com menos dificuldades na gramática por isso é bom estudar gramática e adquire-se novos conhecimentos.”	
9.º A - NÃO	
“Não, porque penso que é um pouco aborrecido não é algo que cativa a minha atenção.”	
“Eu não gosto de estudar gramática pois acho que não me vai servir para o futuro.”	
“Porque eu desde o 5º ano que não a entendo, e por isso ao estudar, eu não entendo nada.”	
“Não gosto de estudar gramática porque gosto mais da análise do tema, intenção e significado de um texto e também porque penso que a gramática não tem alma.”	

“Porque é uma grande confusão para mim, faço uma tempestade grande num copo de água.”
9.º A - TALVEZ
“Na última pergunta eu disse talvez porque muda um bocado a rotina e é interessante dependendo da matéria.”
“Eu gosto de estudar uma parte da gramática mas há uma outra parte que não gosto muito, pois são muitas coisas para decorar.”
“Talvez porque não sou muito fã da disciplina!”
“Depende da gramática, gosto de estudar gramática que seja fácil de entender e que não tenha muitos nomes para decorar.”
“Gosto de estudar gramática porque acho que é mais fácil do que a interpretação de texto.”
10.º G - SIM
“Porque quando estudo a gramática fico a aprender a falar melhor.”
“Porque não gosto de ler, nem fazer interpretações de texto. Na gramática compreendo melhor.”
10.º G - NÃO
“Não gosto de gramática pois acho muito complexo e difícil de interpretar sozinho.”
“A minha resposta é não pelo facto de não estudar em casa mas é algo que tenho de começar a fazer para melhorar a minha escrita e as notas na disciplina.”
“Não gosto de estudar gramática, porque não.”
“Gosto um bocado de gramática o que não gosto é de orações.”
“Não gosto de estudar gramática porque não gosto de gramática, prefiro interpretação de textos e poemas embora a gramática até seja importante.”
10.º G - TALVEZ
“Acho as aulas mais produtivas quando estudamos gramática e dá para aprender um pouco mais. Gosto mais de gramática do que interpretação de texto.”
“Mais ou menos, porque acho um bocadinho difícil, mas não é o gostar, é o ser difícil.”
“Acho mais aulas produtivas quando estudamos gramática e dá para aprender.”

ANEXO XII - Teste: Subordinação e coordenação - 10.º G		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO Português: Ano Letivo 2013/2014: Turma - 10.º G Módulo 4 - Textos Narrativos/ Descritivos	
Orientadora: Maria da Conceição Carvalho		Estagiária: Alice Protásio

NOME _____ Nº _____ Data ____/____/____

Teste: Subordinação e coordenação

A. Identifica sublinhando e classifica as orações quanto ao tipo (causal, etc.).

1. Faltei à escola porque estava com gripe.

2. O filme era tão longo que (eu) me deixei dormir a meio.

3. Ainda que o preço dos bilhetes seja elevado, não posso perder a estreia desse concerto.

4. Se vires alguém a deitar lixo no mar, avisa as autoridades!


5. Para poderes mergulhar em águas profundas, tens de receber treino apropriado.

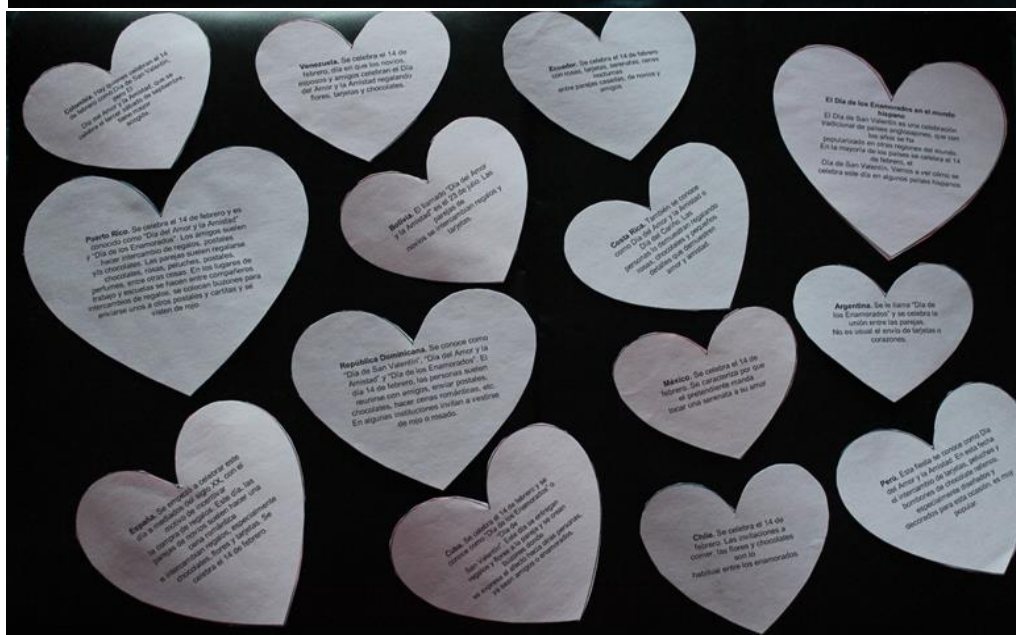
6. Quando terminares os trabalhos de casa, já podes ver o filme.

7. No final da tarde, não estaria tanto calor como estava àquela hora.


8. A Joana preparou uma festa surpresa, visto que era o aniversário do Simão.

Ficha elaborada pela professora


ANEXO XIII - Día de los enamorados	
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 9.º C Día de los enamorados	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio



Materiais elaborados pela professora

ANEXO XIV - Plan de clase: 8.º A (29 de enero de 2014)		
ESTÁGIO DE ESPANHOL - Año Lectivo 2013/2014		
Grupo: 8.º A	Unidad didáctica 5: "Antes y ahora" Lecciones: 46 y 47 Fecha: miércoles, 29 de enero de 2014	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio	
SUMARIO: ⇒ Realizar y contestar a preguntas sobre la niñez. ⇒ Taller de gramática: contraste entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido.		
OBJETIVOS: • Contestar y formular preguntas. • Ser capaz de utilizar el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. • Contrastar el pretérito indefinido con el pretérito imperfecto.		
DESTREZAS: interacción y expresión oral; comprensión lectora.		
ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
➤ Escribe la fecha y el sumario en la pizarra.		5'
➤ Verificar los alumnos ausentes.		
➤ Realizar y contestar a preguntas sobre la niñez, pregunta 4 de la ficha "Cuando era pequeña".	Pregunta nº 4	10'
➤ La profesora escribe en la pizarra un ejemplo de una pregunta sobre la niñez: ¿Dónde vivías?, añadiendo más 2 ejemplos que darán los alumnos.		
➤ Elaboración de la Ficha "Taller de gramática": ➤ La profesora les entrega a los alumnos la ficha y les pide que lean el texto, que identifiquen todos los verbos en pretérito imperfecto y pretérito indefinido y los escriban en la tabla del ejercicio.	Ficha elaborada por la profesora "Taller de Gramática". Pregunta 1	10'
➤ Corrección oral de la pregunta.		
➤ Contestan a preguntas sobre el texto relacionadas con el uso de los dos tiempos de pasado que están estudiando.	Pregunta 2	10'
➤ Corrección oral, la profesora escribe las respuestas en la pizarra para que no queden dudas.		
➤ Realizan un ejercicio de rellena huecos a partir de palabras escritas en una tabla.	Pregunta 3	10'
➤ Los alumnos hacen la corrección oral de la pregunta y la profesora escribe las respuestas en la pizarra.		

ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan dos frases, contestan a dos preguntas y rellenan huecos. 	Pregunta 4	10'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos corrigen la pregunta oralmente y la profesora escribe las respuestas en la pizarra. 		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos leen el texto en silencio, la profesora les pregunta si hay dudas, vuelven a leerlo por segunda vez en silencio, por fin eligen la forma verbal adecuada. 	Pregunta 5	20'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura en voz alta del texto mientras se corrige la forma verbal. La profesora verifica oralmente si todos han elegido la forma verbal adecuada, repitiéndola. 		10'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Al final la profesora les pregunta a los alumnos si les ha gustado hacer el ejercicio, si les ha gustado leer el texto, si ha sido difícil y si les gustaría hacer más veces este tipo de tarea. 		3'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deberes: Manual p 43, n.º4 	Manual p 43, n.º4	2'
<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Si no terminan la ficha, lo hacen la próxima clase. Si la terminan antes de la hora, hacen el ejercicio 6 de la p. 29 del cuaderno de ejercicios.</p>		
<p>ANEXOS:</p> <p>Ficha adaptada por la profesora "Cuando era pequeña": pregunta n.º 4. Ficha "Taller de Gramática": Ficha elaborada por la profesora</p>		

ANEXO XV - Taller de gramática: 8.º A	
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 8.º A Taller de gramática	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio

Nombre _____ Fecha ____/____/____

Usos/ contraste del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido

1. Lee el siguiente texto y escribe en la tabla de abajo los verbos en pretérito imperfecto y pretérito indefinido que aparecen en el texto.

Ali Baba y los cuarenta ladrones

En un lejano país de oriente vivía un joven de nombre Ali Baba. Él era muy humilde. Mientras tanto su hermano, Elí, era muy rico y ambicioso. Ali se dedicaba a recoger leña del campo para venderla en la ciudad, y con el poco dinero que recogía, sostener a su esposa.

Un día que estaba en ese trabajo, y cuando ya se disponía a regresar al pueblo, el joven Ali escuchó el sonido de muchos caballos que se dirigían hacia él. Un poco asustado, Ali decidió esconderse en la copa¹ de un árbol donde pudo ver los caballos: eran 40 con igual número de jinetes².

Uno de ellos descendió del caballo y se colocó frente a una roca³. Luego de mirar hacia todas partes dijo: "ábrete sésamo" e inmediatamente una gran roca se movió dejando al descubierto una cueva⁴. Los jinetes bajaron gran cantidad de bultos⁵ que depositaron en la cueva, y volvieron a montar sus caballos.

<http://lalupa3.webcindario.com/clasicos/Ali%20baba%20y%20los%20cuarenta%20ladrones.htm> (adaptado)

Vocabulario:

1. Conjunto de ramas y hojas que forma la parte superior de un árbol
2. Hombres que cabalgan
3. Piedra
4. Cavidad subterránea más o menos extensa, ya natural, ya construida artificialmente
5. Cuerpo indistinguible por la distancia, por falta de luz o por estar cubierto.

Pretérito imperfecto	Pretérito indefinido
Ej.: vivía	Ej.: escuchó

2.

(a) Como puedes ver este texto es un trozo de un cuento tradicional. Transcribe la expresión que sirve para iniciar el cuento.

(b) Describe al personaje principal.

(c) ¿Qué pasó un día cuando él se disponía a regresar al pueblo?

(d) Es a partir de este momento que empieza la narración del cuento, ¿qué tiempo verbal predomina en esta parte del texto?

(e) Elige en la frase siguiente la opción correcta, subrayándola:

Cuando contamos historias reales o inventadas empezamos con una **descripción/ narración**. Después contamos las acciones **habituales/ puntuales** de los personajes. Para después pasar a contar la acción en sí.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0582.pdf (adaptado)

3. Completa de acuerdo con lo que ya sabes sobre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto usando las palabras del recuadro:

imperfecto	presente	autobiografías	describir	Indefinido
biografías	habituales	hora	personas	edad

El pretérito _____ sirve para expresar una acción que no tiene relación con el _____ del hablante. Estas acciones pueden referirse a nuestras vidas (_____) o a la vida de otras personas (_____).

El pretérito _____ se utiliza para _____ en pasado _____, cosas o situaciones, hablar de acciones _____, expresar la _____ y la _____.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0582.pdf (adaptado)

4. Observa las siguientes frases:

Cuando **venía** del trabajo me **encontré** con Roberto.

Roberto se **fue** de su casa porque se **llevaba** mal con su padre.

a) ¿Cuál es el tiempo verbal que expresa la acción principal?

b) ¿Cuál es el tiempo verbal que expresa las circunstancias o las causas dónde se da la acción principal?

c) De acuerdo con lo que concluiste completa la siguiente frase:

Cuando los dos tiempos verbales aparecen en la misma frase, con el pretérito _____ se expresa la acción principal y con el pretérito _____ se expresan las circunstancias o causas de la acción principal.

5. Hoy vamos a contar la verdadera historia de Caperucita Roja, lee la historia y elige el verbo en pretérito imperfecto o pretérito indefinido, subrayando la forma correcta.

Cuando nuestros padres o abuelos nos **(contaban/contaron)** este cuento, **(describían/ describieron)** a Caperucita Roja como una niña buena y dulce, pero la verdad es que Caperucita **(estaba/ estuvo)** como una cabra¹ y se llamaba así porque **(perteneció/ pertenecía)** a un grupo heavy metal cuyo distintivo **(fue/ era)** el color rojo.

Una tarde después de un concierto, Caperucita estaba esperando en el camerino a que la recogiera su novio, que estaba al caer²; no obstante, la que **(llegaba/ llegó)** por sorpresa fue su madre, que le **(cantó/ cantaba)** las cuarenta³ porque **(llevó / llevaba)** dos días sin aparecer por casa.

— ¿Cómo sabes que no he dormido en casa? ¡Si tenías guardia en el hospital!

La madre de Caperucita **(era/ fue)** médica y **(supo/ sabía)** que a veces su hija, por todos los inconvenientes que conllevaba⁴ su profesión, **(se sentía/ se sintió)** incomprendida y minusvalorada⁵; sin embargo, no sabía cómo tratar ese tema ni ningún otro con ella porque **(estaba/ estuvo)** en una edad muy difícil. Por este motivo **(quiso/ quería)** que la niña pasara una tarde charlando de cosas de chicas con su abuela, que **(fue/ era)** una mujer aún joven y muy cariñosa.

— Quiero que vayas a ver a tu abuelita, estoy preocupada por su salud.

[...]

Pues bien, nuestra heroína **(cogía/ cogió)** la cesta con la merienda que le **(daba/ dio)** su madre y **(decidía/ decidió)** atravesar el bosque para llegar más rápido a la casa de la anciana a pesar de las advertencias de su madre, ya que después de dos días de fiesta estaba cansadísima y **(necesitó/ necesitaba)** una siesta.

Iba caminando distraída recogiendo flores cuando **(se encontró/ se encontraba)** con Lobo, el chico más atractivo y fascinante del instituto: había repetido curso tres veces y se rumoreaba⁶ que estaba metido en asuntos muy sucios de todo tipo.

- ¡Hola Lobo!
- ¡Hola Caperucita! ¿Adónde vas?
- Voy a casa de mi abuelita, ¿y tú?
- Pues..., también voy en esa dirección, pero no puedo acompañarte hasta allí a tu paso, tengo mucha prisa.
- ¡Anda ya! ¡Con lo que fumas no creo que puedas llegar mucho antes que yo!
- ¿Te apuestas algo? — **(gritó/ gritaba)** Lobo sinceramente furioso.

Cada uno **(tomaba/ tomó)** un camino diferente y **(empezó/ empezaba)** la carrera. Lo que Caperucita no **(supo/ sabía)** es que Lobo tenía razones ocultas para no querer que ella llegara a la casa antes que él. Era *vox pópuli*⁷ que se había asociado con la abuela para distribuir la pequeña plantación de marihuana que ella **(tuvo/ tenía)** en el jardín.

Pero Caperucita no **(fumó/ fumaba)** y consiguió llegar antes que su rival. Cuál **(era/ fue)** su sorpresa al encontrar a su abuela con un montón de pequeños paquetes preparados en la mesa del comedor. Que ella perteneciera a un grupo heavy metal no **(significó/ significaba)** nada, porque no fumaba y solo **(bebió/ bebía)** zumos naturales, así que debido al disgusto **(tuvo/ tenía)** que acudir a un psicólogo que le **(recomendó/ recomendaba)** que se desahogara escribiendo. De ahí que ella escribiera el cuento macabro que todos hoy conocemos, ¡sólo para sentir el placer de matar al lobo y castigar a la abuelita por lo menos en la ficción!

En conclusión, escribir es una buena terapia...


http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/09/R3_COMECOCOS_Preterito-Imperfecto-La-verdadera-historia-de-Caperucita-Roja_IB_B2C1.pdf (adaptado)

Vocabulario:

1. **Estar como una cabra:** estar loco (perturbado)
2. **Estar al caer:** estar a punto de llegar
3. **Cantar las cuarenta:** reprender con dureza
4. **Conllevar:** comportar, implicar, suponer
5. **Minusvalorada:** subestimar, valorar algo menos de lo debido.
6. **Rumorear:** decir
7. **Vox pópuli:** para indicar que algo es conocido y repetido por todos

¡Que te vaya bien!

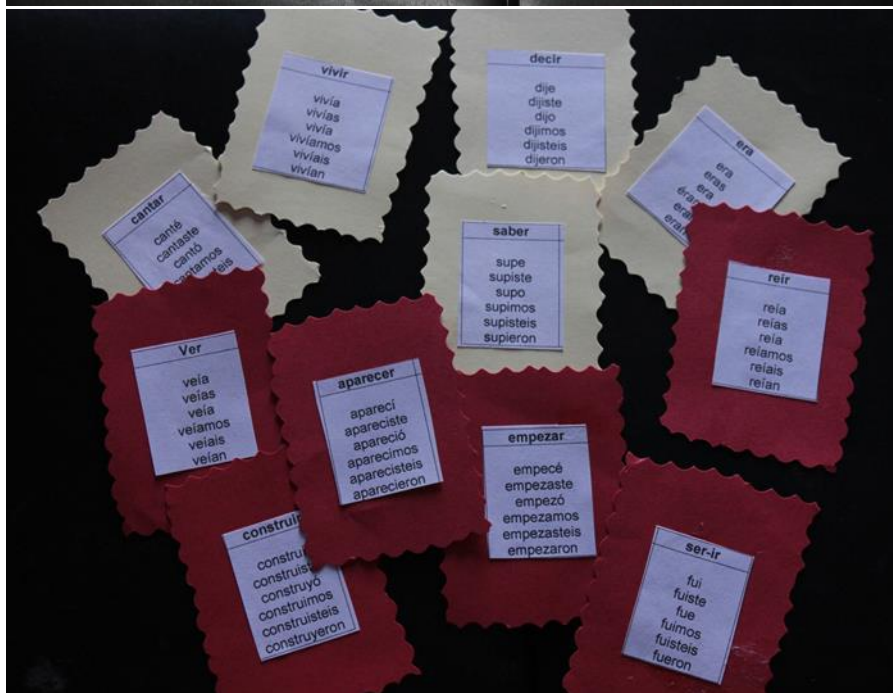
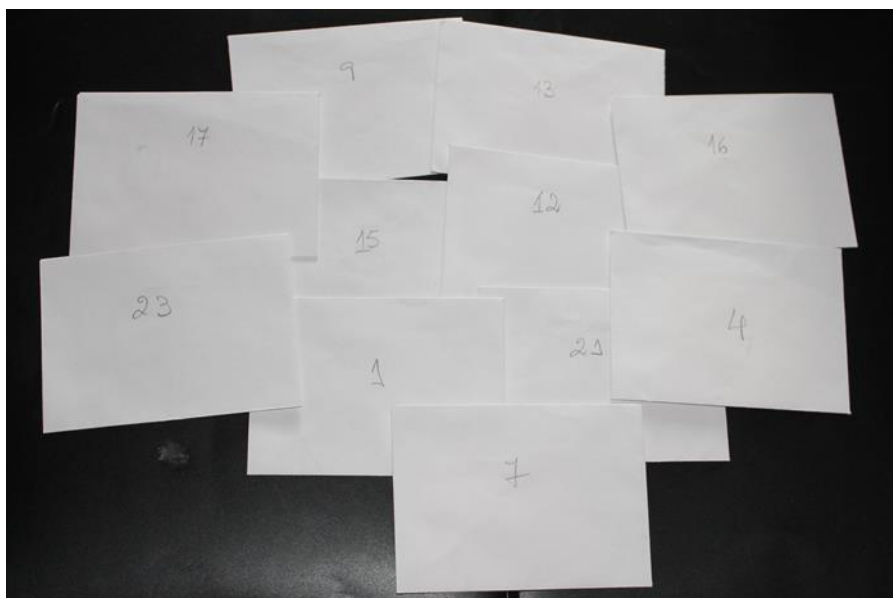


ANEXO XVII - Evaluación de la Prueba de Producción Escrita: 8.º A											
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 8.º A Profesora en prácticas: Alice Protásio											
Nº	Competencia Pragmática					Competencia Lingüística					Total
	N5	N4	N3	N2	N1	N5	N4	N3	N2	N1	
	15	12	7	5	3	10	7	5	3	2	
1			X					X			12
2	X						X				22
3			X				X				14
4			X					X			12
5		X					X				19
6			X				X				14
7		X						X			17
8		X						X			17
9			X					X			12
10			X					X			12
11	X							X			22
12		X							X		15
13				X				X			10
14				X					X		8
15		X							X		15
16			X				X				14
17		X							X		15
18				X			X				12
19		X					X				19
20			X				X				14
21				X			X				12
22		X						X			17
23			X					X			12



Códigos de corrección

O	Ortografía
OV	Ortografía verbal
TV	Tiempo verbal
G	Gramática
A	Acentuación
P	Puntuación
X	Falta de palabra
~~~	Incoherencia
¿?	La palabra no se comprende
//	Cambio de párrafo

ANEXO XVIII - Juego de verbos: Fotos (5 de febrero de 2014)	
<p>Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014/ Grupo: 8.º A <b>Juego de verbos - Fotos</b> (5 de febrero de 2014)</p>	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio



Materiales elaborados por la profesora en prácticas

ANEXO XIX - Voz pasiva en la prensa: Taller de gramática 9.º C		
	Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 9.º C <b>Voz pasiva en la prensa: Taller de gramática</b>	
Profesora: Dina de Deus		Profesora en prácticas: Alice Protásio

## Trabajo de parejas

Nombres: _____ / _____

1. Observad los titulares de algunos periódicos de lengua castellana:

<b>1</b>	Taxista fue brutalmente apuñalado por ladrones.	<b>2</b>	Al menos 16 policías muertos en enfrentamientos con grupos maoístas en India.	<b>3</b>	Salvados una veintena de equinos famélicos por orden judicial.
<b>4</b>	Agredido un árbitro de 16 años por parte de un padre.	<b>5</b>	Un 93% de los periodistas usan las redes sociales en su trabajo.	<b>6</b>	China utilizará <i>drones</i> para combatir la contaminación.

2. Subrayad los tiempos verbales que aparecen en los titulares.

3. Referid los titulares dónde hay tiempos simples y los que tienen tiempos compuestos (utilizad los números que se encuentran antes de los titulares). No os olvidéis de los titulares en los que el **verbo auxiliar** está implícito.

_____

4. Decid que titulares están en la voz pasiva. Utilizad los números que se encuentran antes de los titulares. No os olvidéis de los titulares en los que el verbo **ser** está subentendido.

_____

5. ¿Qué criterios habéis usado para distinguir las frases pasivas de las frases activas?

_____

6. Escribid en voz pasiva las frases que están en la voz activa.

_____

7. Ahora haced lo mismo con las frases que están en voz pasiva.

_____

**Conclud:**

8. Completad el texto con información de recuadro sobre la voz pasiva.

número	participio	periodísticos	ser	históricos
--------	------------	---------------	-----	------------

a) La voz pasiva se forma con el verbo _____ y el _____, que aparece con el mismo género y _____ que el sujeto pasivo. Esta forma de pasiva se utiliza especialmente en los textos _____ e _____.


por	acción	sujeto
-----	--------	--------

a) Se suele utilizar la voz pasiva cuando lo importante es la _____: no importa o no se sabe quien la hace. Cuando el _____ de la acción es importante, se introduce con la preposición _____.

**Practicad:**

9. Con tu compañero de mesa, inventa y escribe un titular de una noticia usando la voz pasiva.

10. Usando el titular que habéis escrito, inventad un noticia de 6 a 8 líneas. No os olvidéis de utilizar los elementos de la noticia: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?

<b>ANEXO XX - Taller de gramática: estilo directo e indirecto: 9.º C</b>	
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 9.º C <b>Taller de gramática: estilo directo e indirecto</b>	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio

Nombre: _____ Fecha ____/____/____

A. Observa las frases en estilo **directo** e **indirecto** y subraya las formas verbales en las frases, (no subrayes el verbo introductor del estilo indirecto)

<b>Estilo directo</b>	<b>Estilo indirecto</b>
1. Juan: "Esta película es muy buena".	1. Juan dijo que aquella película era muy buena.
2. Ana: "La exposición fue/ ha sido muy interesante".	2. Ana dijo que la exposición había sido/ fue muy interesante.
3. Carlos: "Ya habíamos visto esta película".	3. Carlos dijo que ya habían visto esa/ aquella película.
4. Ángel: "Os llamaré mañana".	4. Ángel me dijo ayer que nos llamaría hoy.
5. Pedro: "¿Preferirías quedar más pronto?"	5. Pedro preguntó que si preferiría quedar más pronto.
6. Ana: "Compra los billetes para el cine".	6. Ana me pidió que comprara/ comprase los billetes para el cine.
7. Rita: "(Es necesario que) compres los billetes.	7. Rita dijo (que era necesario) que comprara/ comprase los billetes.

B. Completa la tabla con los tiempos verbales de los verbos que has subrayado:

Frase	<b>Estilo directo</b>	<b>Estilo indirecto</b>
1.		Pretérito imperfecto
2.		Pretérito pluscuamperfecto/ indefinido
3.	Pretérito pluscuamperfecto	
4.		Condicional
5.	Condicional	
6.		Imperfecto de subjuntivo
7.	Presente de subjuntivo	

C. Observa las frases y completa la tabla

Estilo directo	Estilo indirecto
1. Pedro dijo: "Esta prueba ha sido muy fácil".	1. Pedro dijo que aquella prueba había sido muy fácil.
2. Ella dijo: "Ana estuvo aquí ayer".	2. Ella dijo que Ana había estado allí el día anterior.
3. María dijo "Mañana te llamaré".	3. María me dijo que me llamaría el día siguiente.

Cambios en el tiempo		Cambios en el espacio	
Estilo directo	Estilo indirecto	Estilo directo	Estilo indirecto
	el día anterior	aquí, ahí	
mañana			aquella

D. Completa las siguientes frases con estas palabras: **estilo indirecto/ estilo directo.**

Reproduce las palabras del hablante exactamente igual a como fueron dichas. Gráficamente va escrito con dos puntos, comillas e mayúsculas: _____

Reproduce la idea del hablante pero no sus palabras textuales y requiere de adaptaciones en las estructuras (verbos, expresiones de tiempo y de lugar...): _____

E. Transforma las siguientes frases a estilo indirecto:

a) Juan explicó: "Hoy tengo que hacer esta ficha".

_____

b) El ladrón confesó: "Ayer esperé aquí varias horas".

_____

c) María preguntó: "¿Haces ejercicio a menudo?"

_____

F. Transforma las siguientes frases a estilo directo.


a) Pedro dijo que aquel concierto había sido muy caro.


_____

b) Ana comunicó que el concierto empezaría a las siete y media.

_____


Adaptado de *Español en marcha 3*

ANEXO XXI - Plan de clase (28 de abril de 2014)		
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 9.º C <b>Tema: "Taller de gramática"</b>		
Grupo: 9.º C	Lección: 49 Fecha: lunes, 28 de abril de 2014	
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio	
<b>SUMARIO:</b>	⇒ Estilo directo e indirecto ⇒ <i>Taller de gramática</i> . Visualización de un video.	
<b>OBJETIVOS:</b>	➤ Comprender el estilo directo e indirecto. ➤ Saber utilizar el estilo directo e indirecto	
<b>DESTREZAS:</b> comprensión oral y lectora; expresión oral y escrita.		
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>
➤ La profesora escribe la fecha y el sumario en la pizarra. ➤ Verifica a los alumnos ausentes.		5'
➤ Después la profesora da a los alumnos la ficha: <i>Taller de gramática</i> sobre el estilo directo e indirecto. ➤ Observar frases en estilo directo e indirecto, subrayar las formas verbales y completar una tabla con los tiempos verbales de los verbos subrayados. ➤ Observar frases en estilo directo e indirecto y ver qué cambios temporales y espaciales hay cuando esas frases están en estilo indirecto. ➤ Completar un ejercicio de rellena huecos. ➤ Transformar frases de estilo directo a estilo indirecto.	Ficha adaptada del manual <i>Español en marcha</i> pp. 79 y 145	15'
➤ Transformar frases de estilo indirecto a estilo directo. Corrección oral de la ficha, pero los ejercicios E y F serán corregidos en la pizarra.		8'
➤ En seguida la profesora les informa que van a ver un video y que hay que estar atento a los diálogos. ➤ La profesora les enseña el video dos o tres veces y en seguida les pide que cuenten la historia por palabras suyas.	<i>Splunge-La Guitarra: (50'')</i> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=WBB98jkU3Lo">http://www.youtube.com/watch?v=WBB98jkU3Lo</a>	7'
➤ Juego para practicar el estilo indirecto: ➤ Un alumno que tiene una pelota de papel, dice por ejemplo: "Mañana voy al cine". ➤ En seguida tira la pelota a un compañero y este último tiene que cambiar la frase al estilo indirecto. ➤ Después él que dice una frase en estilo indirecto tira la pelota a otro compañero que tiene que decir una frase en estilo directo. ➤ Se procede siguiendo este esquema.	Pelota de papel.	8'
➤ Deberes: Ejercicio 7 de la página 79 del manual.	<i>Español en marcha</i> 3; p 79, nº7.	2'
<b>OBSERVACIONES:</b>		
<b>ANEXOS:</b>	➤ Ficha adaptada por la profesora: <i>Español en marcha</i> 3- Editorial (SGEL); pp. 79 y 145	

ANEXO XXII - Español: Prueba nº 5 - 9.º C: ejercicio 3.3	
	Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Año Lectivo 2013/2014 <b>Español: Prueba nº 5 - 9.º C - 15 de mayo de 2014</b>
Profesora: Dina de Deus	Profesora en prácticas: Alice Protásio
3.3 Rellena la tabla de acuerdo con el ejemplo. (24 puntos)	
Estilo directo	Estilo indirecto
<b>... dijo...</b>	<b>(me) dijo que ...</b>
Ej.: "Este libro <u>es</u> muy interesante".	... aquel libro <u>era</u> muy interesante.
Ej.: Presente	Pretérito imperfecto
	... había tenido clase de inglés.
Pretérito indefinido	
"He comido un helado".	
	Pretérito pluscuamperfecto
	... ya habían hecho los deberes.
Pretérito pluscuamperfecto	
"Estudiaba español".	
	Pretérito imperfecto
"Compraré un móvil nuevo".	
	Condicional
"Come la sopa".	
	Imperfecto de subjuntivo

Ejercicio elaborado por la profesora en prácticas

**¡Que te vaya bien!**

<b>ANEXO XXIII - Plan de Clase 9.º C (22 de mayo de 2014)</b>		
Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da Gama Español - Año Lectivo 2013/2014 - Grupo: 9.º C		
Grupo: 9.º C	<b>Corrección de la prueba</b> Lección: 54 Fecha: jueves, 22 de mayo de 2014	
Profesora: Dina de Deus		Profesora en prácticas: Alice Protásio
<b>SUMARIO:</b>	⇒ Corrección de la Prueba. ⇒ Encuesta sobre el "Taller de gramática".	
<b>OBJETIVOS:</b>	➤ Comprobar las respuestas correctas y corregir las incorrectas. ➤ Autoevaluar el "Taller de gramática y opinar sobre la utilidad de la gramática.	
<b>DESTREZAS:</b> comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.		
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>
➤ La profesora escribe la fecha y el sumario en la pizarra.		5'
➤ Verifica a los alumnos ausentes.		
➤ A continuación les entrega la consigna y la hoja de las respuestas y se corrige el grupo I, 3 alumnos van a leer el texto y van a decir las palabras que faltan. La profesora escribe las palabras en la pizarra para que no queden errores ortográficos.	Prueba elaborada por la profesora.	7'
➤ Lectura del texto del grupo II por 4 alumnos.		7'
➤ En seguida la profesora pide a un voluntario para que lea la consigna de la pregunta 2.1 y la primera afirmación y diga si es verdadera o falsa, se hace lo mismo con las otras afirmaciones.		5'
➤ Después pide a un voluntario para que lea la consigna 2.2 y conteste a la línea (a), se procede de igual modo con las restantes líneas.		8'
➤ Por fin se corrige oralmente la parte de la gramática.		8'
➤ La profesora entrega la hoja de la encuesta, que es para que los alumnos den su opinión sobre el "Taller de gramática" y el estudio de la gramática en las clases.	Encuesta elaborada por la profesora.	5'
<b>OBSERVACIONES:</b>		
<b>ANEXOS:</b>	Prueba elaborada por la profesora. Encuesta elaborada por la profesora.	

### ANEXO XXIV - Taller de gramática: estilo directo e indirecto - Notas

Escola Básica Integrada 1,2,3/J.I. Vasco da  
Gama  
Año Lectivo 2013/2014



A	1	2	3	4	5	6	7
<b>N.º ALUNO</b>							
1	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2
5	2	2	2	2	2	2	2
6	2	2	2	2	2	2	2
7	2	2	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2	2
9	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2
13	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2
15	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2
18	0	2	2	0	1	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	2	2	2
21	0	0	0	0	0	0	0
22	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	2	2	2	2	2
25	0	2	0	2	0	2	0
26	2	2	2	2	2	2	2
27	2	2	2	2	2	2	2
28	2	2	2	2	2	2	2
<b>Certo = 2</b>	<b>347</b>	<b>Errado = 1</b>	<b>3</b>	<b>Não fez = 0</b>	<b>28</b>		

B	1	2	3	4	5	6	7
N.º Aluno							
1	2	0	0	0	0	0	0
2	2	0	2	2	2	2	2
3	2	0	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	1	2	2
5	2	2	2	2	2	2	0
6	2	2	2	2	2	2	2
7	2	2	0	2	1	2	0
8	2	0	2	2	0	2	2
9	0	0	0	0	0	0	0
10	2	0	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	2
12	2	0	2	2	1	2	1
13	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2
15	0	0	0	0	0	0	0
16	2	2	2	2	2	2	2
18	2	0	2	2	2	2	1
19	2	1	2	2	2	2	2
20	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0
22	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	2	2	2	2	2
25	2	2	2	2	2	2	2
26	2	2	2	2	2	2	2
27	0	2	1	2	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1
Certo	108	Errado	18	Não fez	63		

N.º Aluno	C	D	E			F	
			a	b	c	a	b
1	1	0	0	0	0	0	0
2	2	2	2	2	2	2	1
3	2	2	2	2	2	2	1
4	2	2	2	2	2	0	0
5	2	2	2	2	2	2	1
6	2	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	2	1	2	1
8	2	2	1	2	1	2	1
9	2	2	2	1	1	2	1
10	2	2	1	2	2	2	2
11	2	2	2	1	1	2	2
12	2	2	2	1	2	2	1
13	2	2	2	1	1	2	2
14	2	2	1	2	2	2	2
15	2	2	1	2	2	2	1
16	2	2	2	2	2	2	2
18	2	2	1	1	2	2	1
19	2	2	2	1	1	2	1
20	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0
22	2	2	2	1	1	2	2
23	2	2	2	1	1	2	2
24	2	2	2	2	2	2	2
25	2	2	2	2	1	2	1
26	2	2	2	2	1	1	2
27	2	2	2	1	1	2	2
28	1	1	1	1	1	1	1
	Certo- 23	Certo- 23	Certo- 44			Certo - 25	
	errado - 2	errado - 1	errado - 28			errado - 14	
	não fez - 2	não fez - 3	Certo- 44			não fez - 15	