

(I)Literacia na aprendizagem do Português no 3.ºCEB e no Ensino Secundário

Ansiedade e receios na expressão oral dos discentes

Relatório de Estágio

Jorge Miguel Ferreira dos Santos

Mestrado em

**Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**



Ponta Delgada

2025

(I) Literacia na aprendizagem do Português no 3.ºCEB e no Ensino Secundário

Ansiedade e receios na expressão oral dos discentes

Relatório de Estágio

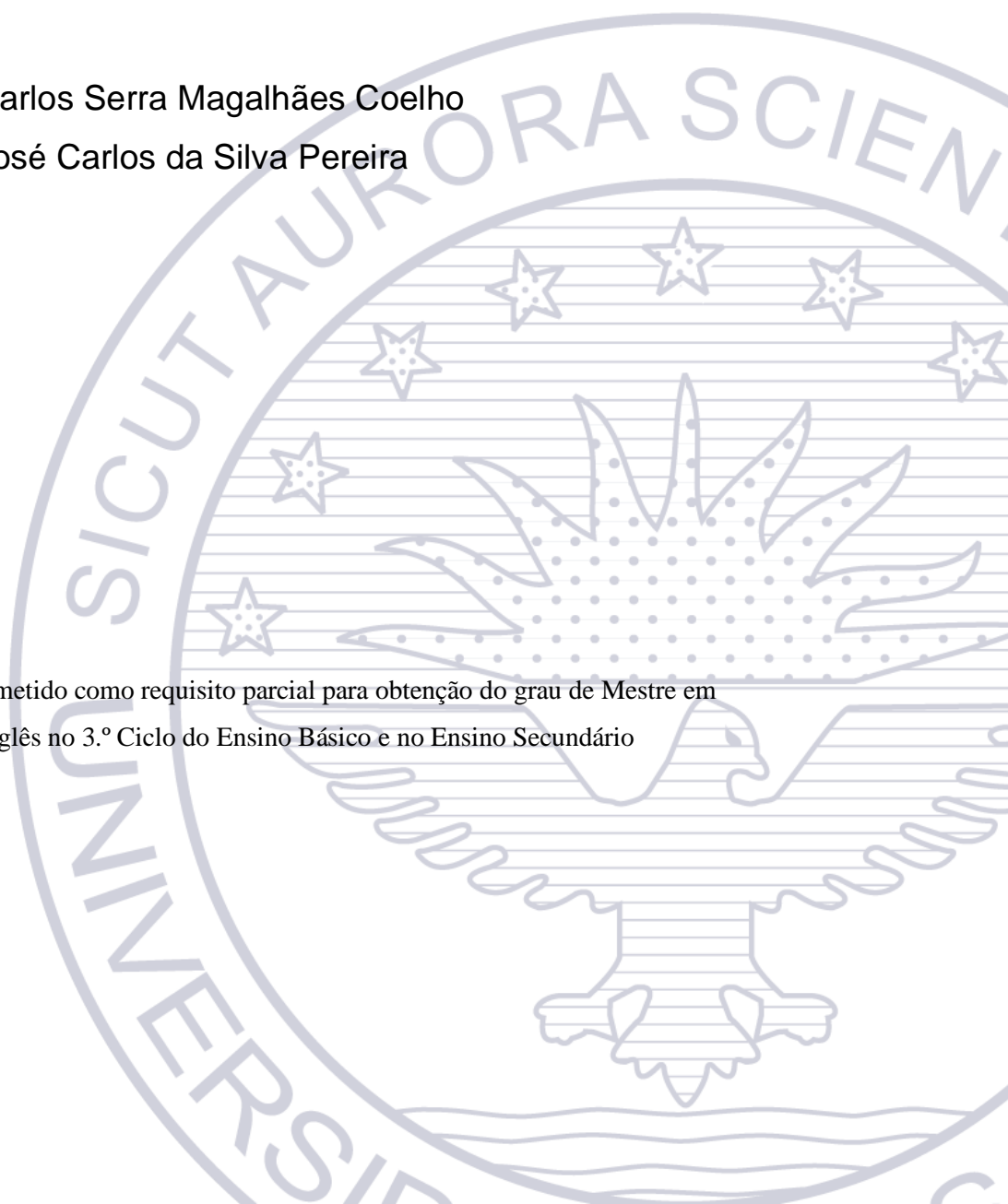
Jorge Miguel Ferreira dos Santos

Orientadores

Professor Doutor Carlos Serra Magalhães Coelho

Professor Doutor José Carlos da Silva Pereira

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



“É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, ou não adapte, domestique ou subjugue”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta nova etapa na minha formação, gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que intervieram para que esta chegasse ao seu termo.

Agradeço aos meus filhos pequeninos: Gustavo e Francisca, o amor incondicional, o terem estado sempre disponíveis a que o pai se ausentasse de junto de si para trabalhar à secretária e, em especial, ao sorriso que irradiavam sempre que lhes dizia, mesmo sem o perceberem, uma das minhas avaliações. Sem o saberem, foram eles o meu alento, as minhas duas primeiras colunas que sustentaram o meu ser.

Agradeço ao meu filho Miguel que, à distância de um mar imenso, me dizia para continuar e que “faltava pouco”. Ele foi a minha terceira coluna.

À minha mulher, Eunice, um agradecimento especial pelas noites sem dormir, pela presença permanente ao meu lado, pelo incentivo constante, por ter tornado o “meu” Mestrado em Ensino no “nosso” Mestrado em Ensino, transformando-o num objetivo e projeto “de família”. Por ter sido mãe e pai nestes quase três anos de estudo e por me ter ajudado a levantar quando pensei que as forças físicas se iriam esgotar. Agradeço-lhe, de modo muito particular, a sua resiliência, a ajuda, o carinho e o amor quando me confrontei com um momento menos bom e não largou o meu lado. Sem ela nada seria possível. Ela foi, e é, a quarta coluna que me torna um melhor professor, um melhor marido, um melhor pai e um melhor homem.

Agradeço aos professores orientadores, Doutor José Carlos Pereira e Doutor Carlos Coelho, por toda a amizade, disponibilidade, colaboração, orientação, ajuda e sugestões de melhoria, quer na preparação do Projeto de Relatório de Estágio quer na realização deste Relatório de Estágio.

Ao Doutor Francisco Sousa, Diretor de Curso, um agradecimento por todo o incentivo que me deu nos últimos dois anos. Pela preocupação e amizade demonstrada aquando do meu problema de saúde e pela disponibilidade constante em querer ajudar e em querer estar presente.

Às professoras cooperantes, Dr.^a Cristina Farias Furtado e Mestre Mónica Pacheco, o apoio incondicional, a amizade, o carinho, a confiança, o ânimo e espírito colaborativo com que me honraram e por todas as sugestões de melhoria ao longo de todo o Estágio Pedagógico.

Aos meus alunos, agradeço a simpatia, o carinho, a compreensão, a paciência e a vontade em trabalhar manifestada em cada uma das aulas quer na disciplina de Inglês quer na disciplina de Português. O seu contributo foi, sem dúvida, fundamental.

A todos, sem exceção, o meu eterno bem-haja.

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as boas práticas e as regras internacionalmente definidas, no que se refere aos direitos de autor e demais direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos nas regras citadas.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade dos Açores.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente Relatório de Estágio.

Declaro igualmente que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida, falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que tomei conhecimento e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade dos Açores.

RESUMO

(I)Literacia na aprendizagem do Português no 3.ºCEB e no Ensino Secundário Ansiedade e receios na expressão oral dos discentes

O presente relatório de estágio – “(I)Literacia na aprendizagem do Português no 3.º CEB e no Ensino Secundário – Ansiedade e receios na expressão oral dos discentes” – resultou na implementação do Relatório de Estágio, sendo este desenvolvido em cinco turmas do 3.º CEB e numa turma do décimo ano de escolaridade, em Ponta Delgada.

A expressão oral, enquanto vertente do domínio da Oralidade, teve em consideração o emanado do Ministério da Educação, no que se refere às Aprendizagens Essenciais para o Ensino Secundário, em particular para o 10.º ano de escolaridade ([ME], 2018, pp. 11-12), no domínio da Oralidade.

Foi implementado de acordo com os pressupostos do Ensino do Português e da perspetiva construtivista da aprendizagem, operacionalizado no modelo da Aula-Oficina (Barca, 2004, p. 241).

A realidade histórica da importância do estudo do Português foi explorada a partir da diversidade de fontes históricas, em contexto de sala de aula, nomeadamente através da leitura e análise de textos de Poesia Trovadoresca; da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes; na leitura e análise da peça de teatro vicentino - *Farsa de Inês Pereira* -, da leitura e análise das *Rimas camonianas*, bem como da obra maior de Luís de Camões, *Os Lusíadas*.

Esta contextualização histórico-literária teve como finalidade dar a conhecer aos alunos a importância do Português e, cumulativamente, aferir a sua predisposição para a expressão oral.

Assim sendo, pretendemos responder à seguinte questão de investigação: “Qual é a importância da expressão oral para uma melhor partilha de conhecimento interpares e para uma melhor compreensão do que é partilhado?”.

Os dados provêm da implementação de tarefas individuais, em contexto de sala de aula, tais como momentos de expressão oral, questionamentos diretos sobre obras propostas pelo aluno-estagiário no âmbito da disciplina de Português, e lidas de modo recreativo; na exposição oral de questões, dúvidas, troca de ideias e partilha de sugestões interpares e com os docentes.

Com base nas ideias finais dos alunos, expressadas oralmente, verifica-se uma evolução no conhecimento substantivo acerca da realidade histórico-literária portuguesa, constatando-se o surgimento de ideias que expressam uma empatia histórica restrita ou contextualizada.

As intervenções produzidas pelos estudantes apresentam ideias de diferentes níveis de empatia histórica, quer se trate de poesia trovadoresca, numa Unidade inicial dos conteúdos programáticos, quer se trate de lírica camoniana, cujos conteúdos se abordam num período temporal mais próximo do final do ano letivo.

Palavras-chave: metodologia do ensino, didática do Português, oralidade, ansiedade, literacia, motivação.

ABSTRACT

(IL)Literacy in the learning of Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education **Anxiety and fears in students' oral expression**

This internship report – "(I)Literacy in the learning of Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education – Anxiety and fears in the oral expression of students" – resulted in the implementation of the Internship Report, which was developed in five classes of the 3rd Cycle of Basic Education and one class of the tenth year of schooling, in Ponta Delgada.

The syllabus of the Oral Expression considered that issued by the Ministry of Education, regarding the Essential Learning for the 3rd Cycle and Secondary Education, in particular for the 10th year of schooling ([ME], 2018, pp. 11-12), in the field of Orality. It was implemented according to the assumptions of the Teaching of Portuguese and the constructivist perspective of learning, operationalized in the classroom-workshop model (Barca, 2004, p. 241).

The historical reality of the importance of the study of Portuguese was explored from the diversity of historical sources, in a classroom context, namely through the reading and analysis of Troubadour Poetry texts; the *Chronicle of D. João I*, by Fernão Lopes; in the reading and analysis of the Vincentian play - *Farsa de Inês Pereira* -, the reading and analysis of Camões' *Rimas*, as well as the major work of Luís de Camões, *Os Lusíadas*.

This historical-literary contextualization aimed to make students aware of the importance of Portuguese and, cumulatively, to assess their predisposition for oral expression.

Therefore, it is intended to answer the following research question: "What is the importance of oral expression for a better sharing of knowledge among peers and for a better understanding of what is shared?".

The data come from the implementation of individual tasks, in the classroom context, such as moments of oral expression, on works proposed by the student-trainee within the scope of the Portuguese subject and read recreationally; in the oral presentation of questions, doubts, exchange of ideas and sharing of suggestions among peers and with teachers.

Based on the students' final ideas, expressed orally, there is an evolution in the substantive knowledge about the Portuguese historical-literary reality, with the emergence of ideas that express a restricted or contextualized historical empathy. The interventions produced

by the students present ideas of different levels of historical empathy, whether it is troubadour poetry, in an initial Unit of the syllabus, or Camonian lyrics, whose contents are addressed in a period closer to the end of the school year.

Key words: teaching methodology, Portuguese didactics, orality, anxiety, literacy, motivation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xii
Siglas e Abreviaturas.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	4
CAPÍTULO I.....	5
Ensino do Português e do Inglês e Expressão Oral	5
1.1. Ensino do Português e do Inglês: desafios atuais.....	7
1.2. Ensino e aprendizagem do Português e do Inglês: como são percebidos.....	14
CAPÍTULO II.....	20
Problemas associados ao nível psicológico da expressão oral	20
2.1. Ansiedade.....	20
CAPÍTULO III	23
Metodologia da investigação	23
3.1. Relativamente à amostra	26
3.2. No que concerne aos instrumentos utilizados	26
3.3. Procedimentos para a recolha de dados	27
3.4. Discussão dos resultados.....	27
CAPÍTULO IV	45
Práticas pedagógicas realizadas em contexto de estágio.....	45
4.1. O meio envolvente.....	45
4.2. A Escola.....	46
4.3. As turmas	47

4.3.1. A turma do 8.º ano de escolaridade.....	47
4.3.2. A turma do 10.º ano de escolaridade.....	49
4.4. As estratégias implementadas	50
4.4.1. Poesia Trovadoresca.....	52
4.4.2. Crónica de D. João I.....	53
4.4.3. A Farsa de Inês Pereira.....	53
4.4.4. Lírica Camoniana	53
4.5. Reflexão.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Distribuição geográfica das escolas e alunos participantes no PISA 2022	11
Figura 02 – Evolução dos resultados médios a leitura entre 2000 e 2022 em Portugal e na OCDE	12
Figura 03 – Resultados médios nacionais a leitura, por género, no PISA 2022	13
Figura 04 – Resultados médios nacionais a leitura, por NUTS II, no PISA 2022	13
Figura 05 – Contextualização histórico-literária, poesia trovadoresca,	81
Figura 06 – Cantiga de Amigo, <i>Ondas de Mar de Vigo</i>	82
Figura 07 – Poema-canção, <i>Estrela da Tarde</i>	82
Figura 08 – Cantiga de Amor, <i>Quer’eu em maneira de proença</i>	83
Figura 09 – Cantiga de Escárnio e Maldizer, <i>Ai dona fea, fostes-vos queixar</i>	84
Figura 10 – Contextualização histórico-literária, Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	85
Figura 11 – Excerto do Capítulo 11, Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	86
Figura 12 – Contextualização histórico-literária, Gil Vicente	87
Figura 13 – Excerto de <i>Farsa de Inês Pereira</i> , Gil Vicente	88
Figura 14 – Contextualização histórico-literária, Camões	89
Figura 15 – <i>Descalça vai para a fonte</i> , Luís de Camões	90
Figura 16 – Excerto de <i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivação dos alunos para a disciplina de Português	28
Gráfico 2 – Perceção dos alunos quanto à disciplina de Português	30
Gráfico 3 – Interesse do estudo da disciplina de Português, enquanto idioma	32
Gráfico 4 – Sentimento de ansiedade e receio dos alunos durante as exposições orais	34
Gráfico 5 – Possíveis fatores de bloqueio na leitura e na expressão em voz alta	36
Gráfico 6 – Reações ou sentimentos evidenciados por pessoas com dificuldade em se expressar em voz alta	38
Gráfico 7 – Estratégias utilizadas pelos alunos para minimizar o desconforto da expressão em voz alta	40
Gráfico 8 – Sugestões para ajudar a ultrapassar as dificuldades na expressão oral	42

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Tabela 1: Distribuição dos Resultados Nacionais em Leitura, por NUTS III	74
Anexo II – Tabela 2: Percentagem de Alunos <i>Top Performers</i> e <i>Low Achievers</i> em Leitura, por NUTS III	75
Anexo III – Tabela 3: Desempenho Médio por Subescala de Leitura e NUTS III	76
Anexo IV – Tabela 4: Desempenho Médio em Leitura por fonte de Texto	77
Anexo V – Inquérito realizado pelos alunos	78
Anexo VI – Consentimento assinado pelos encarregados de educação	80
Anexo VII – Contextualização histórico-literária da Poesia Trovadoresca	81
Anexo VIII – Exemplos de Cantigas de Amigo	82
Anexo IX – Exemplo de uma Cantiga de Amor	83
Anexo X – Exemplo de uma Cantiga de Escárnio e Maldizer	84
Anexo XI – Contextualização histórico-literária da <i>Crónica de D. João I</i> – Fernão Lopes ..	85
Anexo XII – Excerto da <i>Crónica de D. João I</i>	86
Anexo XIII – Contextualização histórico-literária de <i>A Farsa de Inês Pereira</i> – Gil Vicente.	87
Anexo XIV – Excerto da obra <i>A Farsa de Inês Pereira</i> – Gil Vicente	88
Anexo XV – Contextualização histórico-literária da obra de Camões	89
Anexo XVI – Exemplo de uma Rima de Camões	90
Anexo XVII – Excerto da obra <i>Os Lusíadas</i> – Camões	91
Anexo XVIII – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 1.ºPeríodo.....	92
Anexo XIX – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 2.ºPeríodo	93
Anexo XX – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 3.ºPeríodo	94

Siglas e Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

DGE – Direção Geral da Educação

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI- Projeto Educativo Individual

PISA – Programme for International Students Assessment

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

INTRODUÇÃO

O Sistema Educativo Português vive tempos de mudança. Esta reflete-se, nas escolas, ao nível curricular, com inúmeras e constantes adaptações e alterações; ao nível do corpo docente que procura ensinar, mas encontra dificuldades no acesso à Carreira Docente; nas Escolas que se defrontam diariamente com falta de recursos humanos e materiais, e nos próprios alunos que não são os mesmos de há vinte ou trinta anos e não desejam o que outrora os seus colegas de então desejavam.

Estas dificuldades são percecionadas pelos alunos que, não raras vezes, as interiorizam e potenciam o seu desagrado pelo ensino e pelas atividades letivas. Esta afirmação revela-se pertinente se atentarmos às convulsões económicas, sociais e políticas com que diariamente somos confrontados. Também a Educação e, em particular, as políticas educativas refletem esta realidade de um mundo em permanente mutação, onde se percebe que não há soluções fáceis, nem certas, para as questões decorrentes dessas modificações como, por exemplo, a alteração de perfil dos alunos que chegam às instituições educativas, a inclusão de alunos com dificuldades, bem como oriundos de outros países; a mudança no perfil e modos de formação dos professores; a renovação nas exigências que a sociedade coloca aos cidadãos, em termos do que espera que a Educação e a formação lhes ofereça; e a mudança no que se espera, hoje em dia, de um cidadão integrado social, laboral e culturalmente.

Refletir sobre o papel do ensino e da aprendizagem do Português na formação destes jovens cidadãos é, neste contexto, incontornável. De facto, considerando-se relativamente ultrapassada, na maioria das sociedades ditas desenvolvidas, e de modo particular em Portugal, a questão do analfabetismo enquanto estado de analfabeto; falta de instrução básica num país (Grande Dicionário Enciclopédico, 2000, Vol. I, p. 342) questiona-se, de há alguns anos a esta parte, a competência efetiva dos sujeitos para a atualização, nas situações concretas do quotidiano pessoal, cultural e profissional das suas capacidades comunicativas, em particular no que respeita à leitura, à escrita e à oralidade.

À Escola são frequentemente atribuídas responsabilidades e, em especial, aos professores de Português, pelo não desenvolvimento de competências nos alunos. Professores que se confrontam com a obrigatoriedade de ter em ponderação, na sua prática letiva, não só as realidades socioculturais dos alunos e dos estabelecimentos de ensino em que atuam, como também os diferentes documentos e as diversas orientações que emanam de decisores centrais. E como integrar ainda, nesta complexidade de contributos, os resultados da investigação?

É neste contexto que surge o presente Relatório de Estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, que é contemplada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e cuja componente orientadora do trabalho foi desenvolvida ao longo do Estágio em Ensino das Línguas I e II.

Este Relatório de Estágio tem, pois, como objetivo principal contribuir para a reflexão em torno dos desafios didáticos e pedagógicos que se colocam ao professor de Português e Inglês, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, relativamente à questão da literacia e da iliteracia enquanto dificuldade em ler, interpretar e em escrever; falta de conhecimentos considerados básicos; analfabetismo (Dicionário da Língua Portuguesa, 2004, p. 907), bem como da ansiedade e receio que alguns discentes apresentam quando se expressam oralmente em contexto de sala de aula no âmbito das disciplinas de Português e de Inglês.

Considerando o mencionado, este Relatório de Estágio, intitulado “(I)literacia na aprendizagem do Português no 3.º CEB e Ensino Secundário: ansiedade e receio na expressão oral dos discentes”, surge, essencialmente, por razões pessoais e académicas.

Enquanto docente de Português e Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e, neste caso, aluno de um Mestrado na área da Educação, a preocupação com a compreensão dos conteúdos apresentados aos alunos em contexto de sala de aula, foi, e é, algo sempre presente no nosso percurso profissional e académico. Para além disso, por considerarmos a pertinência de um adequado ensino do Português e do Inglês a todos os alunos, e por igual, mormente as idiosincrasias de cada discente, decidimo-nos pela escolha deste tema.

O facto de o relator, como mencionado, ser docente de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, por diversas vezes, se ter deparado com a problemática da dificuldade de expressão oral, por parte de alguns alunos, dos conteúdos abordados em contexto de sala de aula, fruto de razões várias, conduziu a que esta investigação fosse pensada. Tal como afirma Edvin Dervisic (2017)

Awareness of performance anxiety amongst teenage students is important for teachers since students are in a fragile developmental stage of life. However, performance anxiety can manifest itself in many ways and can be caused by many factors such as flaws in communication between instructors and students, undesired grades, or other factors such as socioeconomic, gender or assessment issues. If the cause of the problem is not identified and help is not offered to students, these anxious thoughts might haunt students in societal context such as social groups, work related assignments, family, or communication in general where the students need to take the floor (p. 4).

Paralelamente, esta opção também foi influenciada por razões científicas, uma vez que, após algumas pesquisas, constatou-se a aparente existência de poucas investigações que relacionem ambas as temáticas, a literacia e a iliteracia, em dois ciclos de ensino tão próximos como mencionado por Dervisic, *“there is no plentiful sample of studies correlated with what tools are proven to exquisitely alleviate performance anxiety. Most studies are found in the context of either Public Speaking courses at undergraduate level or middle school students”* (Dervisic, 2017, p. 5).

O presente Relatório de Estágio é composto por um conjunto de informações essenciais que permitiram orientar o trabalho final.

Num primeiro momento foi realizada uma breve contextualização da problemática, mais precisamente sobre as definições dos termos a serem abordados, assim como a revisão e análise de dados dos estudos existentes acerca do tema.

Em seguida, foram definidos os objetivos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, bem como a metodologia a implementar.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, estes dividiram-se em duas vertentes, nomeadamente a de intervenção pedagógica e a de investigação.

No que concerne à primeira, esta focou-se no tipo de informações que procurámos recolher, bem como nos procedimentos que seguimos para essa recolha no Estágio em Ensino das Línguas I e II.

No que respeita à componente de investigação, a metodologia incidiu sobre as técnicas e procedimentos de recolha de dados com vista à realização de um estudo que permitisse recolher as perceções dos alunos relativamente à eventual motivação ou desmotivação para o estudo do Português, na medida em que, à primeira vista, pelo que se ouve e sente nas escolas, os jovens alunos encaram as atividades de expressão oral como algo entediante, que causa desconforto e sentimentos de constrangimento e vergonha.

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Após a escolha do tema para o presente Relatório de Estágio, e tendo em conta o tempo que é disponibilizado para a prática pedagógica em contexto de estágio e a investigação que se pretendia desenvolver, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Compreender como os alunos percebem o ensino e a aprendizagem do Português e do Inglês.
2. Identificar ações que motivem os alunos para a aprendizagem do Português e do Inglês.
3. Relacionar a iliteracia com a motivação para a aprendizagem, nomeadamente do desenvolvimento das competências da leitura e da expressão oral.
4. Identificar alunos que revelem ansiedade, receio e fobias que bloqueiem a aprendizagem e a expressão oral.
5. Desenvolver atividades que promovam a literacia e ajudem a combater o receio de exposição aquando da expressão oral, em contexto de sala de aula.

Ensino do Português e do Inglês e Expressão Oral

O Relatório de Estágio – “(I) Literacia na aprendizagem do Português no 3.º CEB e no Ensino Secundário – Ansiedade e receios na expressão oral dos discentes” – propõe analisar o porquê de tantos jovens não apreciarem momentos de expressão oral em contexto de sala de aula, nas disciplinas de Português e de Inglês.

Na realidade, o presente Enquadramento Teórico encontra-se dividido em dois capítulos: o primeiro capítulo – “Ensino do Português e do Inglês e expressão oral” – pretende identificar e compreender os pressupostos que fundamentam a presente investigação, bem como as estratégias adotadas para um maior envolvimento dos discentes em sala de aula e consequente interação e expressão oral; o segundo capítulo – “Problemas associados ao nível psicológico da expressão oral” – pretende identificar possíveis respostas para uma melhor expressão oral dos alunos e redução dos níveis de ansiedade e de stress aquando dessa exposição.

Neste âmbito, foi tido em consideração o preconizado nas Aprendizagens Essenciais para o Português no Ensino Secundário (ME, 2018) no Domínio da Oralidade, quer na componente da compreensão oral, através de

saber interpretar textos orais, dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspectiva crítica e criativa e sintetizando o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura; quer na expressão oral, através da produção de textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas; fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros, utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais; utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais. Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar.

Paralelamente, e dado que o aluno-estagiário desenvolveu a prática pedagógica prática em duas disciplinas, Português e Inglês, optou-se por ter igualmente em ponderação o previsto

nas Aprendizagens Essenciais para o Inglês no 3.º CEB (ME, 2018), nomeadamente no que se refere ao Domínio da Oralidade, com especial ênfase nas seguintes componentes:

compreensão oral: seguir, sem dificuldade, uma apresentação breve sobre um tema familiar; acompanhar informações com algum pormenor; interação oral: responder de forma pertinente ao discurso do interlocutor; trocar informações relevantes e dar opiniões sobre problemas práticos quando questionado diretamente; interagir, com correção, para obter bens e serviços.; produção oral: expressar-se, com correção, em situações previamente preparadas; falar sobre atividades escolares e de lazer; falar sobre o mundo dos adolescentes: hábitos e rotinas, hobbies, moda, estados emocionais, por exemplo, expressar a sua opinião; interagir, com linguagem de uso corrente, sobre assuntos do dia a dia; comunicar eficazmente em contexto; trocar informações relevantes e dar opiniões sobre problemas práticos quando questionado diretamente; exprimir situações hipotéticas; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral com confiança e criatividade, à turma e/ou outros elementos da comunidade educativa; responder com segurança a perguntas colocadas, revelando uma opinião crítica devidamente fundamentada; reagir a sentimentos e atitudes do interlocutor. Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos; participar em atividades de pares e grupos para atingir um objetivo a curto prazo, revelando capacidade para se colocar na posição do outro; pedir e dar informações e sugestões de modo a analisar um problema sob perspetivas novas e expressar a sua opinião; planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo, partilhando tarefas e responsabilidades.

1.1. Ensino do Português e do Inglês: desafios atuais.

Nos últimos anos, o ensino do Português e do Inglês tem estado no centro de um intenso debate público e não faltam motivos para que assim seja.

Mais do que qualquer outra disciplina, o ensino da Língua Portuguesa tem repercussões em todo o currículo e interfere na globalidade dos objetivos educativos. Depois de, durante décadas, os programas, os métodos, as terminologias gramaticais e os próprios textos terem permanecido inalterados, eis que, de há vinte e cinco anos a esta parte, se instalou uma verdadeira dinâmica de rutura.

Mudaram os programas, desde logo. Não porque se tenha verificado qualquer desajustamento importante em relação ao saber apurado nos estudos literários ou linguísticos que lhes serviam de base, mas porque, em determinado momento, se chegou à conclusão de que os programas que vigoravam poderiam ser alterados.

Neste sentido, acabou por suceder com os programas de Português e de Inglês o que sucedeu com outros programas como os de Ciências Físicas e Naturais, quando uma alteração significativa no estado dos conhecimentos conduziu a um ajustamento curricular, logo refletido nos manuais.

Nestes casos, porém, não se tratou da descoberta de novo conhecimento, tratou-se, quase sempre, da simples substituição de correntes terminológicas. Por via desses ajustamentos, foram depois desencadeados longos processos de reciclagem e de produção de material didático.

Neste sentido, e fruto destes ajustamentos, a transmissão do conhecimento, em contexto de sala de aula nas disciplinas de Português e Inglês sofreu, também ela, alguns reveses que se traduziram no surgimento, em várias turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de situações de iliteracia em contraponto com a literacia, essa sim fundamental ao desenvolvimento das competências.

Assim, surge a necessidade de compreender a questão da literacia enquanto capacidade de ler e de escrever, alfabetismo (Dicionário da Língua Portuguesa, 2004, p. 1023) na aprendizagem do Português e do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e a sua relação com a iliteracia, traduzida nas dificuldades na compreensão e na interpretação, de textos orais e escritos, em que o receio e a ansiedade que por vezes se verificam em contexto de sala de aula, aquando da expressão oral, são também eles potenciadores do desinteresse dos discentes em relação às disciplinas de Português e Inglês e à conseqüente dificuldade na

aquisição das respetivas aprendizagens essenciais. Por consequência, a, ou as, dificuldades verificadas pelos jovens alunos no âmbito da disciplina de Português poder-se-ão agudizar, ao nível da compreensão e expressão oral, no que se refere às diferentes terminologias da disciplina de Língua Estrangeira em estudo, especificamente o Inglês.

Para melhor compreendermos esta problemática, recorreremos, desde já, a alguns esclarecimentos advindos de áreas mais específicas do pensamento psicológico ou da psicologia do desenvolvimento.

Citando Silva (2023), no seu estudo, *Adolescência e ansiedade: interfaces com a Educação*,

Adolescence is a phase characterized by numerous changes, covering bodily, cultural and psychosocial aspects that can be related to situations of mental illness, in particular, symptoms related to anxiety” (p. 7);

“(…) a ansiedade abrange diversas manifestações de natureza fisiológica abrangendo agitação, hiperatividade e movimentos precipitados; e de natureza cognitiva, tais como atenção e vigilância redobrada, pensamentos e preocupações com possíveis desgraças. Essas manifestações podem acontecer de forma passageira ou podem permanecer, de uma maneira estável e contínua, na vida das pessoas e sua intensidade pode variar de níveis mais fracos a elevados. Além disso, a ansiedade na adolescência pode estar relacionada a competências, situações sociais e ameaças abstratas, provocando desequilíbrio emocional e angústia. (p. 8)

Ora, a ansiedade que se traduz numa angústia, ânsia, incerteza aflitiva, aspiração, anelo, sofreguidão (Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, Vol.1, p. 149) ou como referido no Grande Dicionário Enciclopédico (2000, Vol. II, p. 401) como sendo um estado de agitação, inquietação ou tensão interna (...) que pode continuar muito para além de ter deixado de existir a ameaça que a originou pode evoluir para uma fobia enquanto medo mórbido; aversão (Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, Vol.2, p. 853), ou de acordo com o Grande Dicionário Enciclopédico (2000, Vol. VII, p. 2705) como:

medo mórbido, sobretudo pelo carácter obsessivo de certos objetos, atos ou situações (...) que tem origem numa experiência que provocou medo intenso e que, normalmente, ocorreu na infância e cujas circunstâncias foram capazes de provocar um sentimento de vergonha ou culpabilidade (...) que se projeta em todas as situações ou objetos similares.

Neste aspeto, Zheng (2018), refere que *Anxiety can disrupt complex learning, test-taking and effective thinking*. (p. 1), enquanto Merrit *et al* (2001, p. 257) nos dizem que:

Performance anxiety is a common problem among people who are called upon to present or perform in public. It manifests itself in different ways, ranging from memory and physical disturbances to vocal problems such as a thin or quivering voice. Other symptoms reported have included rapid; shallow breathing, increased muscle tension, as well as a desire to avoid and withdraw from speaking, low verbal output and non-fluency, physical discomfort, and trembling. Performance anxiety may be described as a state of anxiety that occurs in particular situations and may be regarded as a reaction to a stimulus. As such, it is a transitory condition and occurs during confrontation with a specific stimulus. Public speaking, acting, singing or playing a musical instrument in public, or competing in sporting events are all known stimuli. This form of anxiety is different from trait anxieties such as communication apprehension, which represent a general tendency for anxious responses regardless of stimuli.

Da mesma forma, o receio é entendido como uma hesitação ou dúvida, acompanhada de temor; apreensão; medo (Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, Vol.4, p. 1520) ou ainda como um estado de incerteza derivado do temor provocado pela possibilidade de nos sobrevir qualquer dano (Grande Dicionário Enciclopédico, 2000, Vol. XIII, p. 5228).

Todos estes fatores acabam por influenciar os resultados dos alunos portugueses, os quais, por sua vez, influenciam os resultados do nosso país, quando submetido a estudos internacionais, como por exemplo o PISA – *Programme for International Students Assessment*.

Os resultados que Portugal obteve no PISA 2018, correspondem a:

uma pontuação média de 492 pontos em literacia de leitura (no PISA 2018), cinco pontos acima da média da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – (487 pontos), embora a diferença não seja significativa. Considerando os dois ciclos em que a leitura foi domínio principal, o resultado nacional alcançado em 2018 ficou significativamente acima da média obtida em 2000 (mais 22 pontos) e três pontos acima da média de 2009. Portugal mantém a tendência observada no ciclo anterior (2015) registando uma diferença, que não é estatisticamente significativa, de menos seis pontos. No período 2000-2018, e considerando a variação média em ciclos de três anos, Portugal foi um dos países que apresentou uma evolução positiva e significativa em literacia de leitura (mais 4,3 pontos) – acima da variação média da OCDE que foi de 0,4 pontos. (...) Perto de 80% dos alunos portugueses alcançaram, pelo menos, o nível 2 de proficiência em leitura; na OCDE foram, em média, 77% dos alunos. (...) Cerca de 7% de alunos portugueses alcançaram os níveis superiores da escala de proficiência em leitura (níveis 5 e 6); na OCDE foram, em média, 9% dos

alunos. Nestes níveis de proficiência os alunos conseguem compreender textos de leitura demorada, lidar com conceitos que são abstratos ou contraintuitivos e distinguir factos de opiniões baseados em dados que dizem respeito ao conteúdo ou à fonte de informação. (p. v)

A avaliação das competências de leitura traduz-se de elevada importância uma vez que esta:

enquanto descodificação (reconhecimento de palavras) e compreensão (construção de significados) do material escrito desempenha um papel importante porque permite a aquisição de saberes específicos, a descoberta de novos interesses, a partilha de experiências, sendo também uma boa forma de ocupação dos tempos livres (...) a leitura é um meio privilegiado de comunicação, de aprendizagem e de entretenimento, o que contribui decisivamente para a assimilação de conhecimento e para a valorização do património linguístico, assumindo, por isso, um estatuto social e cultural privilegiado (Pereira, 2012, p. 325).

No que respeita às subescalas que avaliam a leitura, Portugal obteve melhores desempenhos em:

«Avaliar e Refletir» (494 pontos) do que nos processos cognitivos que implicam «Localizar Informação» (489 pontos) e «Compreender» (489 pontos), seguindo a tendência internacional. A pontuação média obtida por Portugal em qualquer uma das subescalas da leitura corresponde a uma proficiência em leitura de nível 3, o que significa que, no que respeita ao processo cognitivo que implica «Localizar Informação», os alunos conseguem localizar vários elementos de informação que obedecem a várias condições e, em alguns casos, conseguem identificar relações entre esses elementos. No que respeita ao processo «Compreender», os alunos conseguem integrar várias partes de um texto para identificar uma ideia principal, compreender relações ou atribuir significado a uma palavra ou a uma frase. Nas tarefas que implicam «Avaliar e Refletir», os alunos conseguem estabelecer relações, comparações, produzir explicações, e avaliar um aspeto particular de um texto. Algumas das tarefas de reflexão exigem ao aluno uma boa compreensão do texto com base em conhecimento com o qual está familiarizado ou que é do senso comum. (Relatório Anual PISA- Resultados 2018, pp. v-vi)

Apesar das melhorias verificadas a nível nacional e de na Região Autónoma dos Açores, as aplicações do PISA terem sido realizadas (...) segundo os mesmos procedimentos (Relatório

Anual PISA – *Programme for International Student Assessment* – Resultados 2018, p. 31), os resultados foram manifestamente inferiores.

Note-se que em 14 regiões se observaram resultados abaixo da média nacional e, destas, sete obtiveram pontuações significativamente abaixo da média nacional – diferenças que variam entre os 29 pontos da região do Tâmega e Sousa e os 49 pontos da Região Autónoma dos Açores. (Relatório PISA- Resultados 2018, p. 69 – *vide* Anexo I)

(...) No extremo oposto, a Região Autónoma dos Açores apresentou uma elevada percentagem de alunos com níveis de proficiência abaixo do nível 2 (40,3%), seguindo-se o Baixo Alentejo (35,9%). Estas regiões ficaram também entre as que apresentaram menores percentagem de alunos *top performers* 2,8% e 3,2% respetivamente.

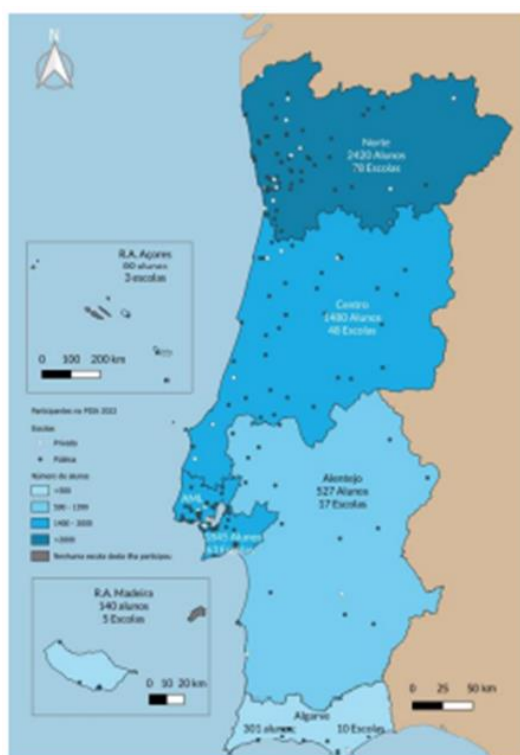


Figura 01 – Distribuição geográfica das escolas e alunos participantes no PISA 2022

Fonte: IAVE, a partir de OCDE, PISA 2022 *Database*

No que se refere aos resultados obtidos por Portugal, no PISA 2022, os alunos portugueses obtiveram 477 pontos a literacia de leitura, um ponto acima da média da OCDE (476 pontos), o que corresponde a uma descida de 15 pontos significativos em relação a 2018, de 13 pontos significativos relativamente a 2009 e a um aumento de seis pontos não significativos face ao primeiro ciclo do PISA (2000), anos em que a leitura foi o domínio principal. (Relatório Anual PISA - Resultados 2018, p. 56).



Figura 02 – Evolução dos resultados médios a leitura entre 2000 e 2022 em Portugal e na OCDE

- Fonte IAVE, a partir de OCDE, PISA 2022 Database

No que diz respeito ao género, as raparigas obtiveram mais 21 pontos significativos do que os rapazes (487 vs. 466).

Relativamente à proficiência na leitura,

em Portugal, 76,9% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência a leitura, percentagem superior à média da OCDE (73,7%). No mínimo, estes alunos são capazes de identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação com base em critérios explícitos, embora por vezes complexos, e refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente solicitados a fazê-lo. (...) 4,7% dos alunos portugueses alcançaram os níveis 5 ou 6 de proficiência – top performers – menos 2,5 pontos percentuais do que a média da OCDE (7,2%); ...23,1% dos alunos portugueses pontuaram abaixo do nível 2 de proficiência – low performers – menos 3,1 pontos percentuais do que a média da OCDE. (Relatório Anual PISA-Resultados 2022 p. vii).

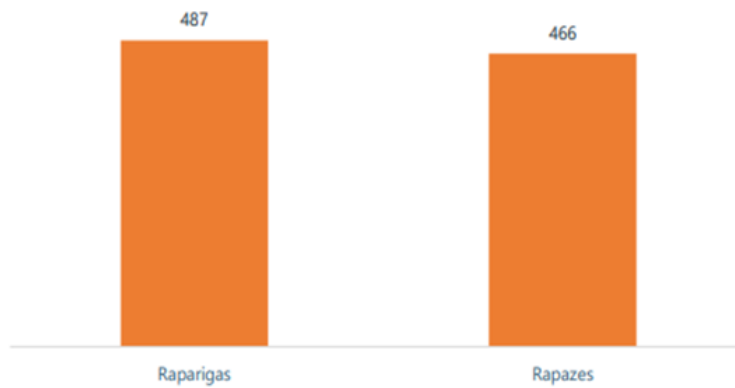


Figura 03 – Resultados médios nacionais a leitura, por sexo, no PISA 2022. *Fonte:* IAVE, a partir de OCDE, PISA 2022 *Database*

(...) Os alunos obtiveram resultados semelhantes à média da OCDE a matemática, a ciências e a leitura (...) Os resultados médios nacionais de 2022 foram inferiores aos de 2018 a matemática e a leitura, e mantiveram-se praticamente inalterados a ciências. (Relatório Anual PISA- Resultados 2022, p. v).



Figura 04 – Resultados médios nacionais a leitura, por NUTS II, no PISA 2022
Fonte: IAVE, a partir de OCDE, PISA 2022 *Database*

No que se refere aos resultados médios nacionais no domínio da leitura por regiões NUTS II,

diferentemente do domínio da matemática e das ciências, os melhores resultados a leitura foram alcançados na Região Autónoma da Madeira (487 pontos), seguindo-se a Região Centro *ex aequo* com a Área Metropolitana de Lisboa (482 pontos). Mais uma vez, a Região Autónoma dos Açores apresentou os resultados médios mais baixos (413 pontos), assim como o Algarve, com 455 pontos. (Relatório Anual PISA- Resultados 2022, p. 58).

1.2. Ensino e aprendizagem do Português e do Inglês: como são percebidos.

As aulas de Português e de Inglês, da maneira como são lecionadas por diversos docentes, assentam num modelo educativo que tem como pressuposto a teoria construtivista da aprendizagem. Para tal, torna-se necessário identificar quais os princípios psicopedagógicos que definem esta corrente teórica e que fundamentam este modelo educativo.

O termo construtivismo tem a sua génese na teoria cognitiva da aprendizagem ao admitir o discente como um indivíduo capaz por si próprio de interpretar, organizar e relacionar a informação na sua estrutura cognitiva, sendo este capaz de atribuir um significado ao novo conhecimento (Tavares & Alarcão, 1992, citado por Garcia, 2023).

A teoria construtivista da aprendizagem exclui de imediato a ideia de o aluno ser um sujeito passivo na sua ação e meramente recetor de informação (Tavares & Alarcão, 1992, citado por Garcia, 2023).

Neste sentido, os professores de Português e de Inglês deverão implementar, em contexto de sala de aula, metodologias e estratégias de aprendizagem direcionadas a envolver todos os alunos na construção do próprio conhecimento, de forma a ser possível desenvolver o mundo conceptual dos mesmos (Tavares & Alarcão, 1992, citado por Garcia, 2023).

A perspetiva construtivista da aprendizagem, tal como refere Gago (2012) e citado por Garcia, 2023,

atribui aos discentes, independentemente do ciclo de ensino onde se encontram inscritos, o estatuto de participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento, cujo processo de construção articula os fatores internos como, por exemplo, as

experiências ou crenças pessoais dos estudantes e a sua estrutura cognitiva com os fatores externos: as tarefas problematizadoras e a forma como os estudantes se relacionam com as mesmas.

Neste sentido, o docente deverá ter em consideração que é fundamental compreender as ideias prévias dos jovens alunos para que estas sejam devidamente desenvolvidas a partir de tarefas problematizadoras que exijam por parte dos mesmos desafios cognitivos.

Por conseguinte, os estudantes são desafiados a procurarem a solução do, ou dos, problemas e a relacionar os novos conhecimentos com aqueles que já se encontravam armazenados na sua estrutura cognitiva, de forma a atribuírem um novo significado ao que aprenderam (Gago, 2012, e citado por Garcia, 2023).

Em sala de aula, o docente ao implementar os pressupostos da perspectiva construtivista da aprendizagem funcionará como um guia, como um orientador (Dias, 2014, p. 8) cuja orientação implicará disponibilizar aos seus alunos todos os recursos, ferramentas e estratégias que os auxiliem na construção do conhecimento.

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Dias (2014, p. 10) competirá ao professor, seja em contexto de sala de aula seja em contexto externo, desafiar os seus alunos para uma postura ativa, investigativa e reflexiva.

O processo de ensino-aprendizagem mencionado tem início com o levantamento das ideias prévias dos alunos relativamente à unidade temática que se vai trabalhar nas aulas de Português e ou de Inglês. Desta feita, antes de ser iniciada uma nova temática, o professor procurará compreender o mundo conceptual dos estudantes acerca dos conceitos substantivos associados à realidade histórico-literária do Português, de modo a melhor poder preparar as estratégias de ensino-aprendizagem que sejam direcionadas às necessidades desses mesmos estudantes. No caso do Inglês, o professor deverá ter em consideração o conhecimento que os alunos possam ter da, ou das, realidades sociais e linguísticas dos diferentes países de língua oficial inglesa, em particular daqueles que, em razão da Diáspora Açoriana e de eventuais ligações familiares, tenham um contacto mais próximo, como sejam o caso dos Estados Unidos da América, Canadá ou Bermuda.

Tal facto implicará uma atenção redobrada relativamente às diferentes idiossincrasias sociais, pessoais e ambientais do contexto em que determinada turma e/ou escola se insere. Posteriormente, o professor, a partir do estudo que fez da realidade sociofamiliar e ambiental da turma, e com base na categorização das ideias prévias dos estudantes, deverá definir as questões-problema e respetivas tarefas a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

No exemplo concreto de uma turma do décimo ano de escolaridade, a disciplina de Português, cujas unidades temáticas se iniciam com a Poesia Trovadoresca e culminam com o estudo d' *Os Lusíadas*, abrangendo um intervalo temporal de quatro séculos, obriga à leitura, interpretação e questionamento das fontes históricas as quais deverão ser adequadas ao contexto da turma. Para além das atividades ditas “normais”, em contexto de sala de aula, o professor deverá definir a metodologia da implementação das tarefas na sala de aula, entenda-se momentos de expressão oral, bem como determinar as datas previstas para a apresentação das mesmas. De igual modo, para a turma do oitavo ano, o facto de as unidades temáticas se iniciarem precisamente com *Culture round-up* possibilita aos jovens alunos terem contacto mais direto com a cultura anglófona, quer se trate de cultura britânica, americana ou canadiana.

Neste aspeto, a circunstância de a última unidade temática ser *Planet Earth* proporciona também que a visão dos jovens não se limite a um determinado espaço geográfico, mas seja também ela abrangente e diversificada e, desta feita, lhes seja possível se expressarem livremente sobre o que conhecem, sobre o que pensam e sobre o que lhes afigura ser a própria cultura anglófona.

Tais interações não excluem a avaliação sumativa da expressão oral que, de acordo com o definido pelos respetivos Departamentos Curriculares, se verificará uma vez em cada trimestre/período letivo. No entanto, a avaliação, pelo seu carácter contínuo, não deverá ser limitada a uma determinada situação ou momento, como, por exemplo, um elemento de avaliação/teste. A avaliação deverá ser realizada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem englobando todas as interações realizadas pelos alunos sejam elas realizadas entre o professor e o aluno ou o aluno e os seus pares.

Neste sentido,

a avaliação formativa e contínua permitirá ao professor supervisionar o desempenho dos seus alunos, de forma a regular e a reorientar as aprendizagens, cuja avaliação se inserirá numa lógica de monitorização, de *feedback*, de *feedforward*, de regulação e autorregulação das aprendizagens (Gago, Cantanhede & Torrão, 2021, citado por Garcia, 2023, p. 11).

Adicionalmente, este tipo de exercícios de metacognição, ou seja,

os processos envolvidos quando os alunos planeiam, monitorizam, avaliam e fazem mudanças nos seus comportamentos de aprendizagem permitem aos jovens alunos refletir, monitorizar e autorregular o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é desejável que os discentes tomem consciência daquilo que já sabiam, do que aprenderam, de como aprenderam, do que não ficou bem aprendido e apreendido,

mas, em particular, das suas dificuldades. Neste sentido, os alunos conseguirão aferir como conseguiram superá-las. (Gago et al, 2021, citado por Garcia, 2023, p. 11).

A expressão oral, ou aquilo que comumente definimos como falar, é, por si só, uma necessidade comunicativa básica quer nos encontremos em contexto de sala de aula ou em contextos mais coloquiais ou lúdicos.

Através da comunicação e da expressão oral relacionamo-nos com os nossos pares e partilhamos sentimentos, vontades, intenções, opiniões e informações.

É, portanto, através da expressão oral que nos relacionamos com os outros pelo que é fundamental dominar e mobilizar as regras da língua em que nos expressamos, em contextos específicos e de acordo com o, ou os, destinatários.

Para tal, é necessário o emissor ter adquirido *a priori* as competências linguístico-comunicativas que lhe permitam agir e relacionar-se com os outros oralmente, bem como acarreta tal-qualmente ser capaz de planificar, produzir e autorregular e corrigir o próprio discurso de acordo com os diferentes registos e destinatários.

A expressão oral é uma constante no dia-a-dia dos discentes, quer se trate de contextos de sala de aula, de recreio ou de lazer, pelo que, perceber a sua evolução em jovens ainda em formação, ganha especial relevância quando se relaciona com a ideia de que será num contexto didático que o aluno desenvolverá os saberes linguísticos, pragmáticos e socioculturais para interagir com os restantes colegas e com os seus professores.

O docente de Português e de Inglês, no âmbito da expressão oral, é uma peça fundamental dado que será através da possibilitação de condições em sala de aula, propícias a uma melhor comunicação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, que será praticável desenvolver estratégias conducentes à evolução de uma maior aptidão comunicativa.

O processo de ensino-aprendizagem, no que à expressão oral concerne, deve ser entendido como o desenvolvimento de estruturas de organização do discurso oral que simplifiquem a interação entre locutor e interlocutor(es), nomeadamente ao nível dos conteúdos processuais (planificação, execução e avaliação), conteúdos pragmáticos e gramaticais.

O contexto sociofamiliar e ambiental em que se inserem os alunos deverá ser tido em consideração, por forma a minorar, no caso de contextos menos favorecidos, eventuais sentimentos de baixa autoestima ou estigmatização social.

Estas condicionantes de eventual estigmatização social, por via das origens de diversos alunos, sejam elas de cariz étnico, social, ambiental ou de nacionalidade, poderão conduzir a algumas manifestações de desagrado por parte desses mesmos jovens alunos que se poderão traduzir naquilo que poderemos denominar de “crise na Educação”, muito marcada pelo

aumento da desmotivação dos discentes face à Escola, ao insucesso escolar associado e ao abandono do sistema educativo por parte de um grande número de alunos, o que, atualmente, se denomina como Abandono Precoce da Educação e Formação.

O trabalho formal em sala de aula da expressão oral, carece de relevância no âmbito pedagógico, não só por parte dos docentes como, sobretudo, por parte dos alunos que, não raras vezes, não consciencializam a expressão oral como uma vertente do domínio da Oralidade e elemento processual fundamental nas disciplinas de Português e de Inglês.

Por conseguinte, algumas estratégias poderão ser utilizadas em contexto de sala de aula com o intuito de incentivar os alunos para a aprendizagem destes dois idiomas, nomeadamente estratégias lúdico-didáticas, as quais poderão ser potenciadoras do desenvolvimento do pensamento criativo, do espírito colaborativo, da comunicação interpares, da flexibilidade e das capacidades sociais, da, ou das, iniciativas individuais, da produtividade escolar e da liderança.

Neste âmbito, e no caso particular da turma de décimo ano de escolaridade, optou-se por, aquando da abordagem e estudo do teatro vicentino, realizar dramatizações em contexto de sala de aula, por parte dos alunos, que se traduziram em momentos de partilha e de vivência de algumas das cenas da peça, possibilitando aos jovens alunos um maior contacto com a obra, para além da leitura em sala de aula e/ ou visionamento de cenas teatrais disponibilizadas no manual adotado pelo Estabelecimento de Ensino.

Paralelamente, o recurso à música, com temas do período histórico-literário que se está a abordar em sala de aula, poderá, igualmente, potenciar o gosto pelos conteúdos, fomentar as interações orais e proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do mundo à época em estudo. Tal facto, verificou-se durante o estudo da Unidade de Poesia Trovadoresca em que, não obstante a leitura dos textos relativos às Cantigas de Amigo e de Amor, em contexto de sala de aula, foi possibilitado aos discentes ouvirem, via plataformas digitais, temas musicais da Idade Média, nomeadamente dos séculos XI e XII.

O não limitar a expressão oral à discussão de textos escritos optando por temas musicais, por vídeos em redes sociais e plataformas digitais, frequentemente utilizadas pelos jovens alunos, que apresentem a realidade do período literário em causa, poderá estimular o debate e, ao mesmo tempo, promover a produção de dopamina fundamental à concentração, à felicidade e à sensação de prazer o que se traduziria na potenciação do gosto em se expressarem oralmente.

Relativamente à disciplina de Inglês optou-se por “dar liberdade aos alunos”, nomeadamente no que se refere à unidade temática *Hang loose!*, tendo estes tido a oportunidade de se expressarem livremente, no que às suas séries televisivas ou de *streaming* diz respeito, em comparação com as séries televisivas propostas no manual adotado pelo Estabelecimento

de Ensino, as quais, apesar de relativamente recentes, não serem as mais visionadas pelos elementos da turma. Também nas unidades temáticas *Keeping Trendy* e *Tasty Lifestyles* foi possível observar a pertinência das intervenções, com maior ou menor dificuldade na expressão por parte de alguns discentes, mas com ganhos substanciais no que à tentativa de se fazerem compreender e de salutarmente opinarem acerca dos temas apresentados.

Aqui, a valorização das intervenções não se limitou ao conteúdo, e ou à assertividade e domínio da Língua Estrangeira, mas sim à forma como os alunos tentavam comunicar sem que para tal fizessem uso da Língua Materna. Mormente algumas dificuldades próprias de alunos jovens, e que não têm domínio total de uma segunda língua, estes momentos de interação e expressão oral traduziram-se em ganhos materiais que fomentaram a interajuda, o companheirismo e a troca saudável de opiniões fossem elas acerca da Moda ou de Estilos de Vida mais ou menos saudáveis.

Neste sentido, devido à “liberdade concedida” aos alunos do oitavo ano, e à possibilidade de contacto com outros tipos de texto aos alunos do décimo ano, o aluno-estagiário, na qualidade de docente da turma, teve uma intervenção mais de moderador do que professor, orientando, fazendo ligeiras correções e intervindo somente quando a discussão se tornava mais acesa em razão de alguma impetuosidade própria da idade e da adolescência.

Problemas associados ao nível psicológico da expressão oral

2.1. Ansiedade

Desde a Antiguidade Clássica, a ansiedade tem sido objeto de interesse por diversos autores, mas os estudos de cariz mais sistemático só se tornaram reiterados a partir do século XIX.

A ansiedade continua, presentemente, a ser estudada, abordada, questionada por autores de diversas latitudes, que a definem, que estabelecem critérios para a classificar de acordo com seu nível normal ou patológico e procuram identificar variáveis importantes, em casos específicos, como o da dificuldade de um sujeito se expressar oralmente em público.

B.F. Skinner, (1953), citado por Oliveira & Duarte (2004, p. 2) definia a ansiedade como uma condição emocional complexa e aversiva que é condicionada como resultado de um emparelhamento de estímulos. Um único evento aversivo pode levar uma condição de ansiedade a ficar sob o controle de estímulos incidentais.

Desta forma, na opinião de Skinner, os reflexos emocionais poderiam ser ativados com maior repetição se antepostos de outros estímulos que poderiam, eles sim, se tornar geradores de ansiedade no indivíduo.

A título de exemplo, vejamos que Skinner considerava como reforço positivo, no âmbito do contexto escolar, a atribuição de boas avaliações por parte dos professores.

Tais avaliações ficariam associadas com um bom desempenho escolar por parte dos alunos e conseqüente aprovação no final do ano letivo ou ciclo de ensino.

Contudo, na opinião de Skinner, o mesmo professor poderia fomentar uma forma de controlo aversivo se condicionasse o aluno com a ameaça de reprovação ou de expulsão da sala de aula ou da escola.

Coelho (2023, p. 21) refere que Skinner, em 1990, chamava a atenção para o perigo de dar demasiada importância ao estudo das causas internas ou disposições individuais e que, com isso, se poderia perder a relação causal real entre o comportamento e os seus antecedentes (Coelho, 2023, p. 21) o que poderia aumentar os níveis de ansiedade e, conseqüentemente, exercer um controlo aversivo do indivíduo.

Outro autor, como J.R. Millenson (1967), citado por Oliveira & Duarte (2004, p. 2) concordava que a ansiedade fosse produzida através de um condicionamento resultante do

emparelhamento de estímulos sendo que aqueles que inicialmente não fossem aversivos ao serem emparelhados com estímulos aversivos produziram uma resposta condicionada.

Desta forma, de acordo com Millenson, a ansiedade seria medida em função dos efeitos produzidos nas atividades operativas do organismo e não apenas no domínio cognitivo.

Para Andrade e Gorenstein (1998) citado por Oliveira & Duarte (2004, p. 2) a ansiedade considerada normal é definida por ser uma resposta de adaptação do organismo, propulsora do desempenho e com componentes psicológicos e fisiológicos, passando a ser patológica quando a intensidade ou frequência da resposta não corresponde à situação que a desencadeia ou quando não existe um objeto específico ao qual se direcione.

Desta feita, para estes autores, tal classificação dependeria sempre da situação vivida pelo sujeito, das suas características e das interpretações que fizesse da situação específica que vivenciara num determinado período ou que ainda vivenciasse.

A denominada ansiedade social, de acordo com Zimbardo (2002), citado por Oliveira & Duarte (2004, p. 2) surge da excessiva valorização que é dada à competição e valorização profissionais em que os indivíduos tendem a desenvolver atitudes, em razão daquilo que esperam ser mais facilmente aceite pelos seus pares e com o receio de não serem aceites, rejeitados ou desvalorizados.

Assim, a adequada ou inadequada gestão das expectativas por parte dos indivíduos, de modo geral no âmbito da Educação, e em particular em contexto de sala de aula, relativamente a serem “os melhores” em tudo o que pretendem realizar, nomeadamente no que ao término do Ensino Secundário e posterior acesso ao Ensino Superior diz respeito, poderá condicionar esse mesmo desempenho e, por consequência, fazer aumentar os níveis de ansiedade e conduzir ao fracasso.

Não atingir este desiderato, não ser o mais capaz em relação ao grupo onde se insere, poderá implicar, na opinião desses mesmos indivíduos, fracassar dado que a crença de que só é estimado quem é o mais competente ou o mais brilhante, em termos de desempenho escolar ou académico, ainda prevalece em muitos meios sociofamiliares e escolares.

O facto de muitos jovens se consciencializarem, *a priori*, da frequência do Ensino Secundário, ou do Ensino Superior, que um desempenho menos eficaz no seu percurso escolar poderá condicionar a conclusão, no caso dos alunos que apenas pretendam terminar o Ensino Secundário sem prosseguir estudos ou, no caso dos alunos que ingressam no Ensino Superior, poderá condicionar uma melhor entrada no mercado de trabalho e, por conseguinte, gerar ansiedade.

Neste sentido, Pinto et al. (2015, p. 149) diz-nos que a ansiedade pode (...) ser entendida como uma resposta adaptativa do organismo, caracterizada por um conjunto de alterações fisiológicas, comportamentais e cognitivas, que se traduzem num estado de ativação e alerta face a um sinal de perigo ou ameaça à integridade física ou psicológica.

Ora, o facto de a expressão oral requerer que o aluno fale em público e para um público, mesmo sendo para os seus professores, para colegas de turma ou escola, poderá representar uma prática coerciva sob controlo aversivo que arriscará ser fator de excessiva ansiedade. Por isso, não raras vezes, podemos observar diversos comportamentos de repúdio de alunos em sala de aula que se traduzem em faltas às atividades letivas, à recusa em participar em atividades lúdico-pedagógicas, que envolvam participação oral efetiva, ou mesmo à recusa liminar em verbalizar pensamentos, ideias e opiniões.

Tais circunstâncias e tais comportamentos poderão acarretar, inevitavelmente, prejuízos vários, a montante, para os alunos, a começar por ausência às atividades letivas e escolares que conduzirão a um fraco rendimento escolar e académico, bem como, a jusante, potenciar o absentismo e abandono escolares. Urge, portanto, saber diagnosticar casos de ansiedade em contexto de sala de aula ou de escola.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (1995) e a Organização Mundial da Saúde (1993) citadas por Batista et al. (2005)

para diagnosticar a ansiedade recomenda-se a observância de seis dos seguintes sintomas, quando frequentemente presentes, como por exemplo: tremores ou sensação de fraqueza; tensão ou dor muscular; inquietação; fadiga fácil; falta de ar ou sensação de fôlego curto; palpitações; sudorese, mãos frias e húmidas; boca seca; vertigens e tonturas; náuseas e diarreias; rubor ou calafrios; polaciúria; bolo na garganta; impaciência; resposta exagerada a surpresa; dificuldade de concentração ou memória prejudicada; dificuldade de conciliar e manter o sono e irritabilidade.

Metodologia da investigação

A investigação da temática proposta foi realizada ao longo do ano letivo, 2023/2024, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Ensino das Línguas I e II, de acordo com o cronograma proposto e recorreu a uma abordagem mista de investigação.

Em primeiro lugar, tendo em conta os objetivos da investigação, optou-se por seguir uma abordagem quantitativa, no sentido de encontrar relações entre variáveis, de recolher dados num número alargado de indivíduos (Pereira, 2012, p. 124) e de compreender alguns aspetos relacionados com a ansiedade na expressão oral dos discentes. Para além disso, foi utilizada uma abordagem qualitativa em que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994),

a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. (...) Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p.16)

No que se refere à metodologia de investigação, a técnica de recolha de dados privilegiada para o estudo desenvolvido foi o inquérito por questionário.

Os investigadores recorrem a esta técnica quando necessitam de compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea. (Ghiglione e Matalon, 2001).

De acordo com Afonso (2005, pp. 18-19), quando recorremos ao inquérito por questionário, (...) estamos em presença de estudos extensivos (...) marcados pela tentativa de identificar determinados fenómenos ou situações singulares.

No caso em particular, o questionário destinou-se a alunos de seis turmas: cinco turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do Ensino Secundário.

Procurou compreender de que forma é que os discentes percecionam o estudo do Português como fundamental para colmatar ou minorar a ansiedade, ou o receio na exposição,

em situações de expressão oral, em contexto de sala de aula, e foi concebido e implementado ao longo do Estágio em Ensino das Línguas I e II.

Para a consecução dos objetivos foram realizadas atividades em contexto de sala de aula, através da exploração de obras de educação literária consoante os anos de escolaridade atribuídos ao mestrando na qualidade de aluno-estagiário.

Importa garantir que, no decorrer de todo o processo de recolha de dados, foram tidas em conta todas as questões éticas e deontológicas inerentes a todo e qualquer processo investigativo, nomeadamente, no que se refere ao anonimato dos participantes e à obtenção do consentimento informado por parte do representante legal, ou quem tinha a guarda de facto, dos jovens e esclarecido quando necessário para efeitos de recolha de dados.

O inquérito por questionário

é uma importante técnica de recolha de dados com um comportamento camaleónico, adaptável às diferentes metodologias, cujo nível de resultados não depende de si mesmo, mas, sim, da forma como é construído pelo investigador daí a necessidade deste instrumento de recolha de dados ter como fator atrativo o facto de gastar o mesmo tempo seja qual for o tamanho da amostra (Santos et al, 2021. p.3).

Como foi referido anteriormente a observação direta também foi uma das formas de recolha da informação sobre a realidade que pretendíamos observar.

Dada a assumida extensão do trabalho de observação direta, as notas de campo afirmam-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de investigação. (Simões et al, 2018, p.52)

Para tal, utilizando as sugestões de Amado et al (2013) e tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, foi aplicada uma grelha de observação na qual se anotam, dia após dia, com estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da investigação. É o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados.

Assim, estas foram as técnicas de recolha em que este trabalho mais se inspirou, por serem adequadas aos níveis de ensino em causa e de fácil verificação da fiabilidade dos resultados.

Como mencionado por Afonso (2005), a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.

Esta observação que, segundo Estrela, (1994) pode ser entendida

na perspetiva da situação ou na atitude do observador (...), poderá oscilar entre uma observação participante e uma observação participada. No que diz respeito à

observação participante, de acordo com o mesmo autor, esta ocorre (...) quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado.

Já no que diz respeito à observação participada, esta corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto (Estrela, 1994).

Face ao que foi referido anteriormente, este Relatório de Estágio recorreu a procedimentos que permitiram dar resposta aos objetivos traçados para as duas vertentes em causa, nomeadamente a de implementação da prática educativa e a de investigação.

No que diz respeito à primeira, a de implementação da prática educativa, esta abrangeu um conjunto de técnicas de recolha de dados que foram fulcrais para a recolha de informações relativas aos contextos de estágio, às ações e /ou comportamentos dos alunos, às intervenções pedagógicas implementadas, bem como ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação das salas de aula onde foi realizado o Estágio Pedagógico, a saber:

1. A **observação** – decorreu durante as Unidades Curriculares de Estágio em Ensino das Línguas I e II e foi a técnica de recolha de dados mais utilizada para aceder à forma como o ambiente educativo se encontra organizado, ao trabalho desenvolvido pelas professoras cooperantes, bem como a conhecimentos, competências e desenvolvimentos dos alunos, possibilitando adaptar os contextos e sequências didáticas às suas necessidades e interesses.

2. O **registo** – se for considerado o todo do processo de observação (Estrela, 1986), durante a implementação desta técnica de recolha de dados o registo da informação não pode ser esquecido.

Quer este registo parta de uma observação estruturada ou de uma observação mais naturalista, deve conter a informação que se foi recolhendo, seja através de uma observação previamente realizada ou de um registo mais descritivo que permitisse, como refere Estrela, (1986) uma descrição e quantificação dos comportamentos e situações observadas.

Passamos agora a apresentar os dados relativos à amostra; instrumentos utilizados na recolha de dados; procedimentos para essa recolha de dados e discussão dos resultados obtidos.

3.1. Relativamente à amostra

Para a elaboração deste estudo, a amostra foi constituída por 136 alunos, 80 do sexo feminino (59%) e 56 do sexo masculino (41%), com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Estes alunos frequentam o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário em duas escolas da ilha de São Miguel, na Região Autónoma dos Açores.

3.2. No que concerne aos instrumentos utilizados

Na recolha dos dados foi utilizado um questionário (*vide* Anexo V), no qual, para além de dados sociodemográficos dos participantes, como a idade, o género e o ano de escolaridade, se procurou aferir se os alunos apresentavam ou não desconforto ao serem confrontados com a necessidade de se expressar em voz alta perante os colegas.

O questionário foi constituído por oito questões.

A primeira questão pretendia aferir a motivação do aluno para o estudo do Português, sendo que os alunos podiam responder afirmativamente ou negativamente e ainda podiam, facultativamente, justificar a sua opção.

Relativamente à segunda questão, pretendia-se averiguar a perceção do aluno em relação à dificuldade do Português enquanto disciplina de estudo.

Nas respostas, os alunos podiam optar por escolher entre muito difícil, pouco difícil ou acessível. Nesta questão era também solicitado que justificassem a sua opção.

A terceira questão refletia sobre o interesse do Português enquanto idioma. Para além dos alunos responderem afirmativamente ou negativamente, era necessário justificarem a sua resposta.

No que concerne à questão quatro, os alunos foram questionados se já teriam sentido receio ou ansiedade perante a leitura em voz alta na sala de aula.

Era também pedido aos discentes que respondessem afirmativamente, em que contexto se tinham sentido mais desconfortáveis.

A quinta questão incidia naquilo que os alunos consideravam serem fatores de bloqueio para a leitura e expressão em voz em alta, podendo os alunos apontar livremente os fatores que considerassem pertinentes.

A sexta questão pretendia aferir sobre a percepção dos alunos acerca do que sentem, ou da forma como reagem, as pessoas que ficam incomodadas por se expressar em voz alta.

De igual modo, os alunos podiam responder livremente a esta questão apontando as possíveis reações.

A sétima questão incidia sobre o desconforto do aluno ao se expressar em sala de aula, em voz alta, e pretendia perceber como reagiria o aluno e se adotaria alguma estratégia para ultrapassar essa dificuldade.

Por último, a oitava questão convidava os alunos a dar a sua opinião acerca de eventuais estratégias que poderiam ser adotadas pelo professor, ou pela escola, para ajudar os alunos que sentissem mais dificuldades em se expressarem oralmente.

3.3. Procedimentos para a recolha de dados

Os inquéritos foram realizados ao longo do ano letivo 2023/2024.

Os alunos responderam aos mesmos nas respetivas salas de aulas, durante cerca de quinze minutos. Previamente à sua aplicação, foram dadas todas as instruções subjacentes à realização dos inquéritos, e os Encarregados de Educação autorizaram a sua participação no estudo, mediante a assinatura de um termo (*vide* Anexo VI).

Foram validados no estudo um total de 136 inquéritos.

3.4. Discussão dos resultados

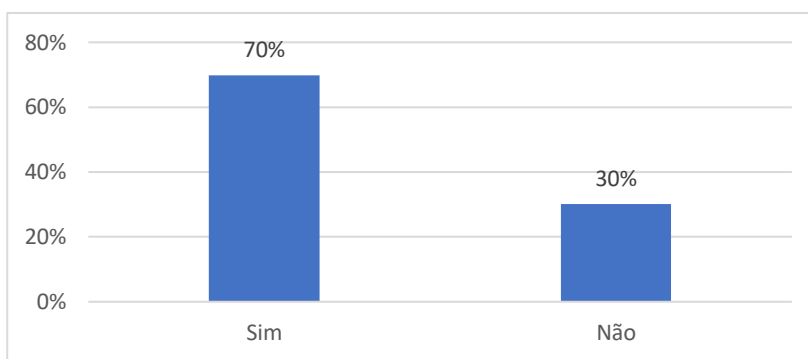
Para uma melhor análise e discussão dos resultados obtidos, foram elaborados gráficos, para cada uma das questões, com base nas respostas dadas pelos alunos, através de estatísticas simples baseadas em frequência e percentagem.

Nas questões que solicitavam algum tipo de justificação optou-se pela apresentação de algumas das respostas dadas nos inquéritos.

A primeira questão pretendia aferir se os alunos se consideravam motivados para o estudo do Português.

De acordo com o que se pode observar no gráfico 1 pode-se concluir que 70% dos alunos inquiridos (95 alunos) se considera motivado para o estudo da disciplina, ao passo que 30% dos alunos (41 alunos) respondeu negativamente.

Gráfico 1 – Motivação dos alunos para a disciplina do Português



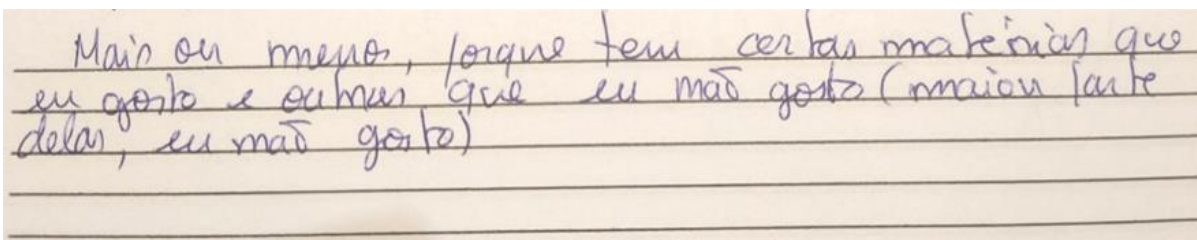
Entre as justificações de resposta encontramos alunos que relacionam a sua motivação com os conteúdos lecionados, dando preferência à interpretação de textos em detrimento da gramática, como se pode ver no excerto de um inquérito apresentado abaixo.

A meu ver, depende muito dos conteúdos. Se for interpretação de textos eu gosto mas gramática não.

Já no excerto seguinte, o aluno inquirido assume não ter motivação para o estudo do Português, embora considere uma disciplina interessante que suscita alguma curiosidade, dependendo esta do professor que a leciona e dos conteúdos lecionados.

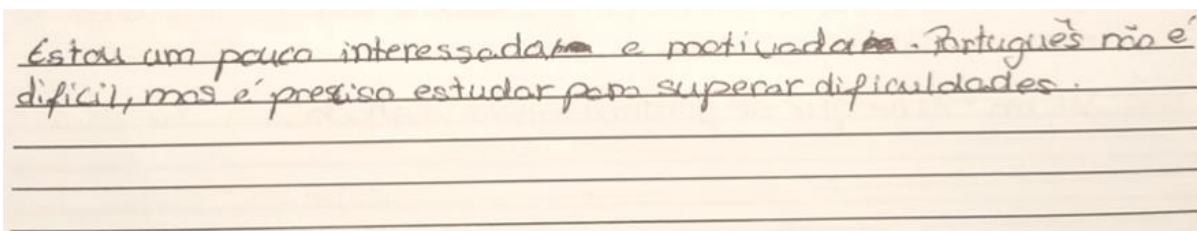
Apesar de a disciplina de português ainda ser uma disciplina para a qual não tenho muita motivação para o estudo, considero esta disciplina interessante e algo que até me suscita curiosidade, dependendo do professor e também da matéria que está a ser lecionada.

Da análise dos vários questionários, verifica-se que muitos inquiridos referem que a sua motivação depende do seu gosto em determinados conteúdos, como no exemplo seguinte.



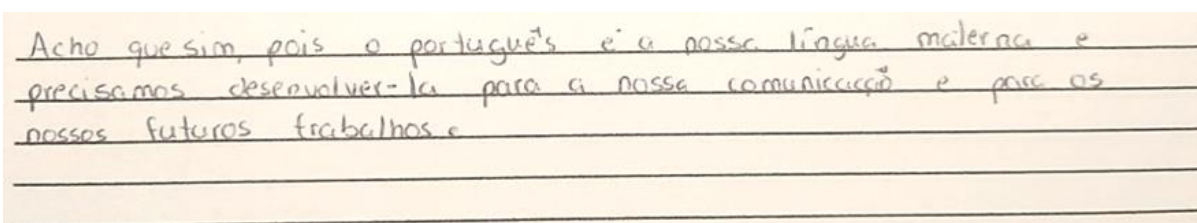
Mais ou menos, porque tem certas matérias que eu gosto e outras que eu não gosto (maior parte delas, eu não gosto)

Verificamos que há alunos que consideram a disciplina interessante e que até não a consideram difícil, mas para a qual é necessário estudar para superar as dificuldades.



Estou um pouco interessada e motivada. Português não é difícil, mas é preciso estudar para superar dificuldades.

Entre os inquiridos, há também quem considere que o estudo da Língua Portuguesa é essencial para o seu futuro, como se pode observar no excerto seguinte.

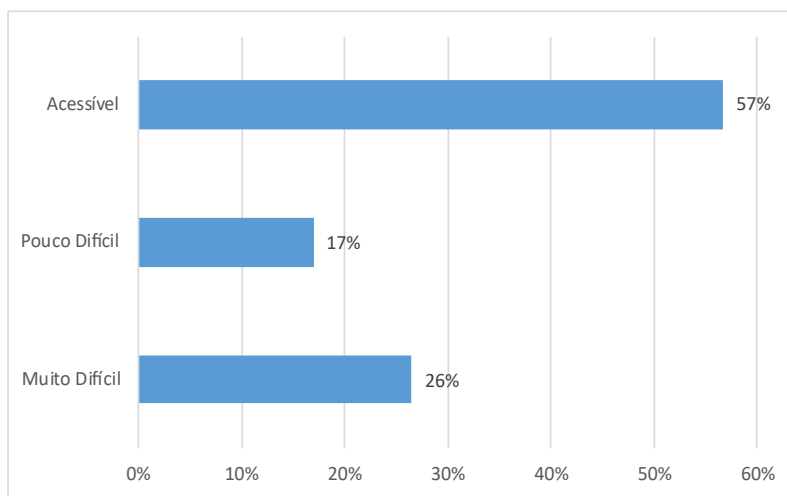


Acho que sim, pois o português é a nossa língua materna e precisamos desenvolver-la para a nossa comunicação e para os nossos futuros trabalhos.

A segunda questão pretendia aferir como os alunos consideravam o Português enquanto disciplina de estudo. Tendo um maior leque de respostas disponíveis, a maioria dos alunos, 57% (77 alunos) considerou que a disciplina era acessível.

Cerca de um quarto dos inquiridos, 26% (36 alunos), considerou, pelo contrário, que a disciplina de Português era muito difícil.

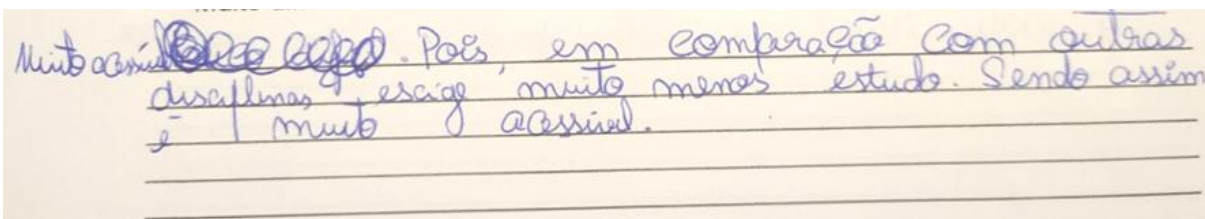
Gráfico 2 – Perceção dos alunos quanto à disciplina do Português



De entre as justificações apresentadas, os alunos referiram, a título de exemplo, que consideravam a disciplina acessível, por ser a sua língua materna ou porque têm maior motivação devido ao professor que a está a lecionar.

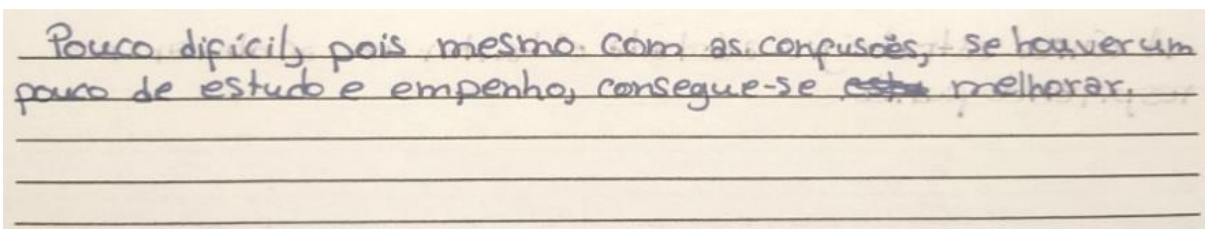
Acessível, porque é a língua que eu falo, porque acho a matéria deste ano também acessível e também porque o professor dá-mos vontade de trabalhar.

Há, também, inquiridos que comparam a disciplina de Português com outras disciplinas e que a consideram, por isso, mais acessível, como se pode ler no excerto seguinte.



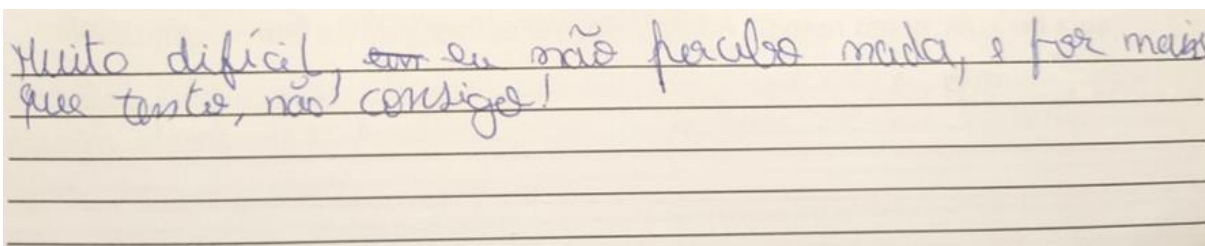
Muito acessível. Pois, em comparação com outras disciplinas, exige muito menos estudo. Sendo assim é muito acessível.

Entre os inquiridos que consideram a disciplina pouco difícil salienta-se o excerto abaixo em que o inquirido, ainda assim, considera ser capaz de atingir as competências da disciplina com algum empenho e “um pouco de estudo”.



Pouco difícil, pois mesmo com as confusões, se houver um pouco de estudo e empenho, consegue-se esta melhorar.

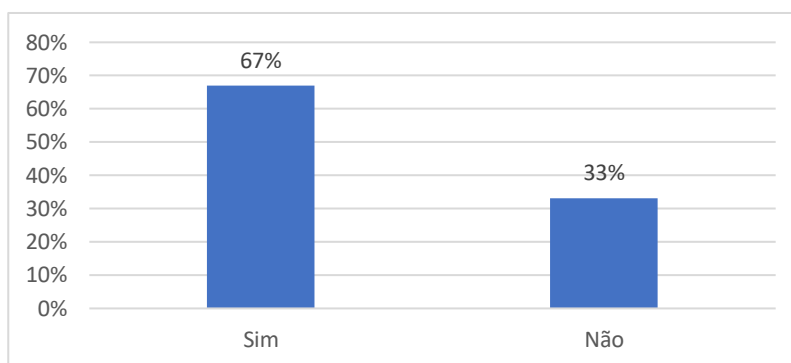
Outros inquiridos, no entanto, como podemos verificar, já criaram resistência de tal ordem forte à disciplina, por motivos variados, que referem não perceber nada. No excerto seguinte, até se nota, por parte do inquirido, um sentimento de quase desistência.



Muito difícil, em eu não percebo nada, e por mais que tente, não consigo!

Na terceira questão, pretendia-se perceber se os alunos consideravam interessante o estudo do Português, enquanto idioma. Através do gráfico seguinte, pode-se observar que 67% dos inquiridos considerou que sim, contra 33% (45 alunos) que respondeu negativamente.

Gráfico 3 – Interesse do estudo da disciplina de Português, enquanto idioma



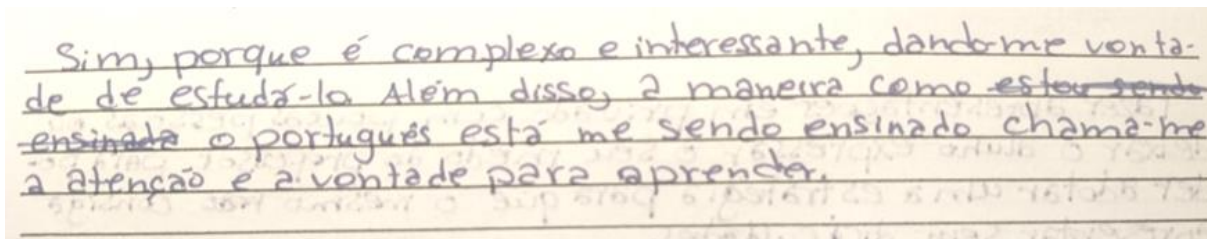
De entre os inquiridos que não consideram o estudo do Português interessante, as justificações prendem-se com o facto de esta ser a sua língua materna e, por isso, considerarem que já sabem muito e que já perdeu o interesse, como se pode verificar nos dois exemplos seguintes.

Acho que não, pois sendo a língua materna vamos estar sempre com o português presente, então que podemos ter oportunidades de aprender novas línguas.

Não é porque é a minha língua materna e já sei muito sobre ela. Se fosse outra língua teria mais curiosidade.

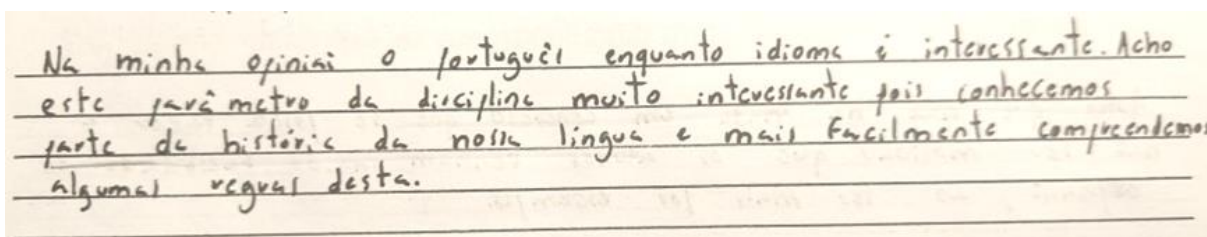
É curioso que a maioria dos alunos que deu este tipo de justificação também referiu que se fosse o estudo de uma língua estrangeira teriam mais interesse.

Paralelamente, encontramos alguns inquiridos que consideram o idioma interessante, pela forma como a disciplina é lecionada, ou pelo tipo de conteúdos abordados, de que são exemplos os excertos seguintes.



Sim, porque é complexo e interessante, dando-me vontade de estudar-la. Além disso, a maneira como ~~está sendo~~ ensinada o português está me sendo ensinado chama-me a atenção e a vontade para aprender.

No excerto seguinte, depreende-se que o inquirido se refere à contextualização histórica, que alguns docentes realizam aquando do início de um novo conteúdo.

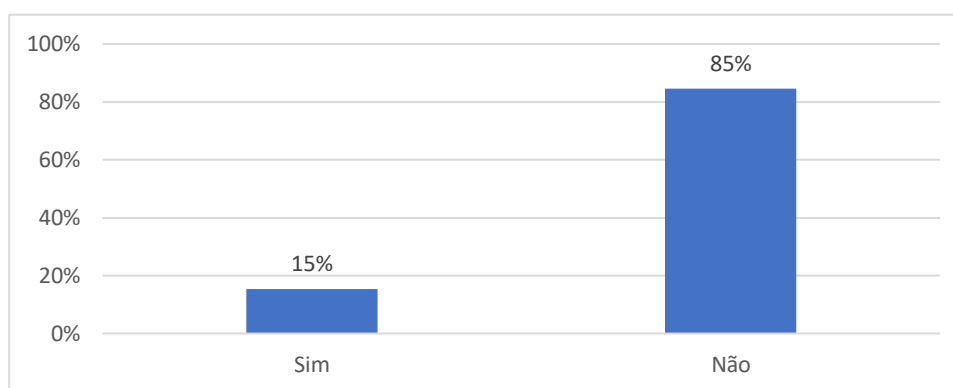


Na minha opinião o português enquanto idioma é interessante. Acho este parâmetro da disciplina muito interessante pois conhecemos parte da história da nossa língua e mais facilmente compreendemos algumas regras desta.

Na quarta questão, os alunos foram confrontados com a sua própria experiência de leitura em voz alta na sala de aula, sendo questionados se já se teriam sentido ansiosos ou receosos durante esta atividade.

A grande maioria dos alunos, 85% (115 alunos), respondeu nunca ter sentido ansiedade ou receio aquando da leitura em voz alta, tendo apenas 15% (21 alunos) respondido afirmativamente. No entanto, apesar de se tratar de um número reduzido de inquiridos a revelar esta característica, esta percentagem de alunos, que apresentam esta dificuldade, deverá ser devidamente ponderada ao nível dos Conselhos de Turma, tendo em consideração o preconizado na Educação Inclusiva e nas grelhas MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) como meio de minorar esta dificuldade e fomentar uma maior tranquilidade aos jovens.

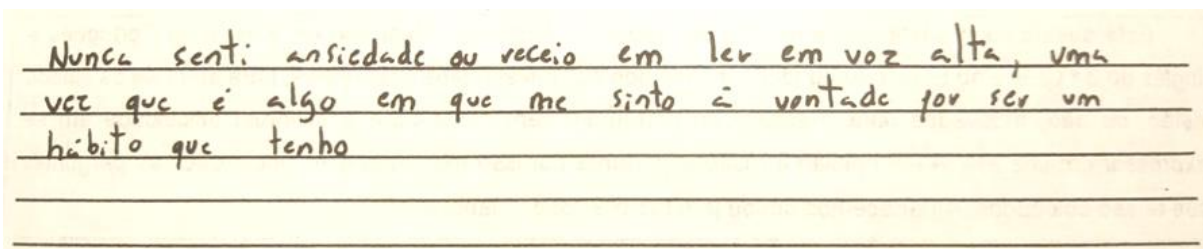
Gráfico 4 – Sentimento de ansiedade e receio dos alunos durante as exposições orais



Através da análise dos inquéritos percebeu-se que alguns dos alunos que responderam negativamente argumentaram com questões de confiança como se pode ler nos comentários extraídos dos inquéritos.

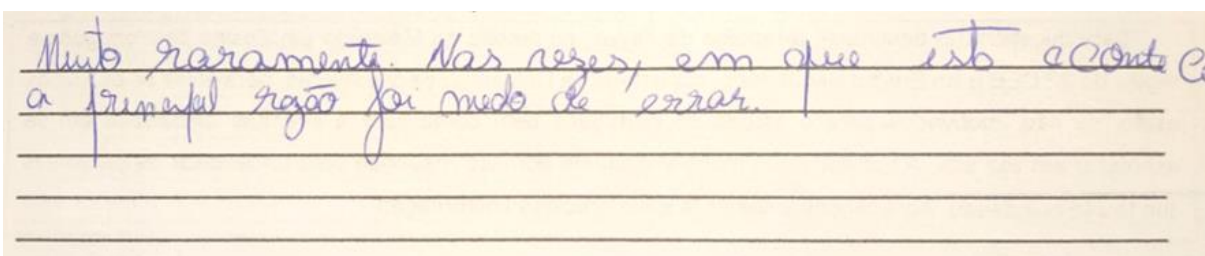
Não, nunca tive receio de ler em voz alta.

É interessante verificar que há, no entanto, alunos que têm o hábito de ler em voz alta, enquanto estudam, e que isso os ajuda numa situação de leitura na sala de aula.



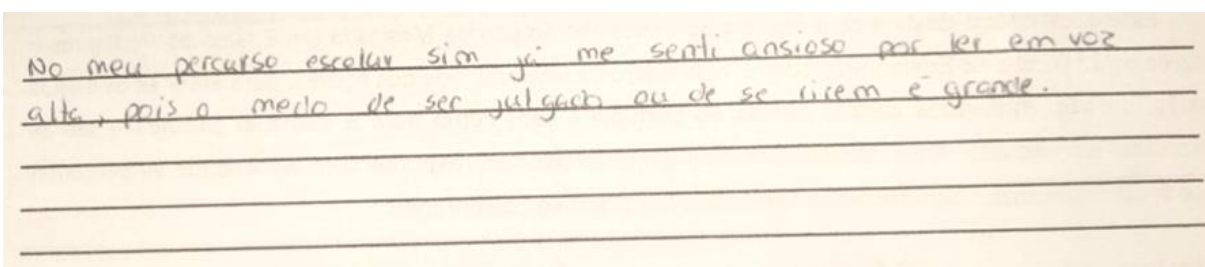
Nunca senti: ansiedade ou receio em ler em voz alta, uma vez que é algo em que me sinto à vontade por ser um hábito que tenho

Os alunos que responderam afirmativamente alegaram medo de errar, como no caso seguinte.



Muito raramente. Nas vezes, em que isto acontece a principal razão foi medo de errar.

Houve ainda alunos que alegaram ansiedade e receio de que os colegas se rissem deles, em contexto de sala de aula o que acaba por influenciar a sua prestação, tal como relatado no excerto seguinte.

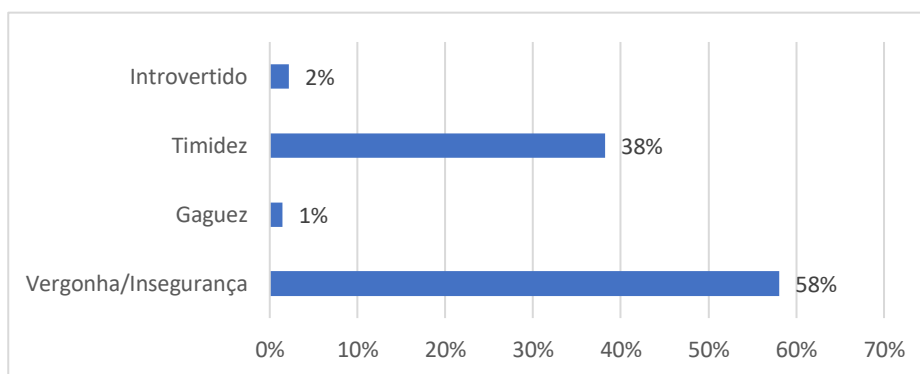


No meu percurso escolar sim já me senti ansioso por ler em voz alta, pois o medo de ser julgado ou de se rirem é grande.

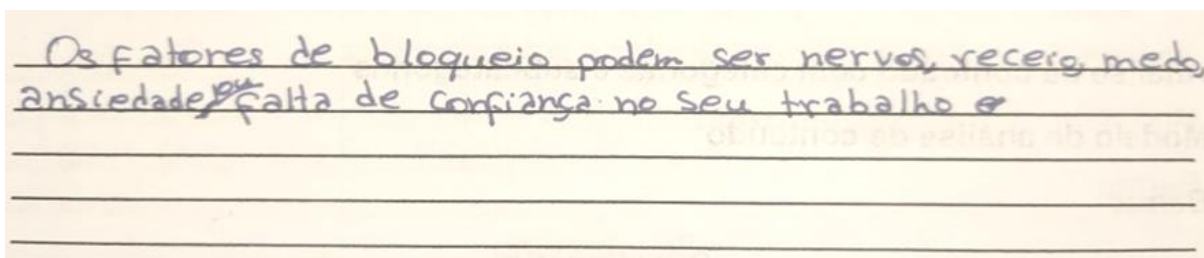
No que concerne à quinta questão, os alunos eram convidados a dar a sua opinião acerca dos possíveis fatores de bloqueio a ler e a falar em voz alta. Apesar de ser uma questão de resposta aberta, os alunos acabaram por concentrar as respostas em quatro fatores: a vergonha/insegurança; a gaguez; a timidez e o ser introvertido.

Os fatores com mais respostas foram a vergonha/insegurança com 58% (79 alunos) e a timidez com 38% (52 alunos), como se pode observar nos resultados abaixo.

Gráfico 5 – Possíveis fatores de bloqueio na leitura e na expressão em voz alta

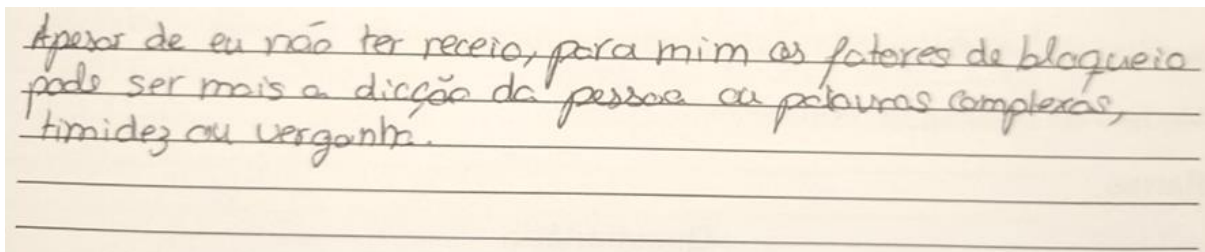


Nas respostas a esta questão, os alunos referiram, sobretudo, insegurança ou falta de confiança no seu trabalho e no seu desempenho.



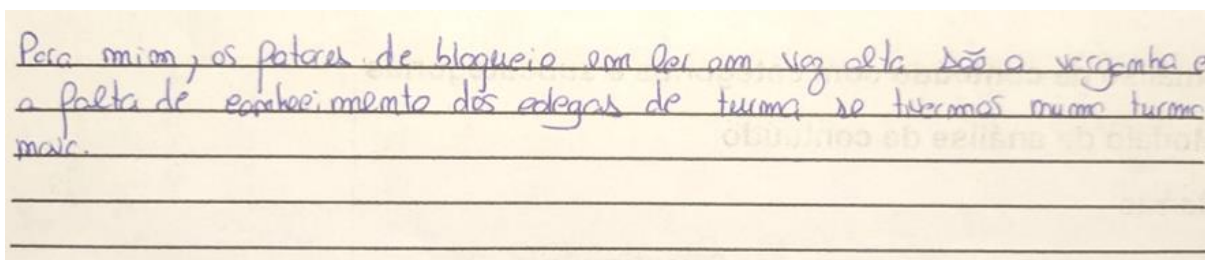
Alguns alunos referiram, como podemos verificar no excerto abaixo, a questão da dicção, que não se confina na gaguez, mas que, particularmente, na ilha de São Miguel, se traduz na dificuldade em pronunciar algumas consoantes, devido à proveniência dos alunos de zonas onde a pronúncia micalense poderá ser mais acentuada.

Tal facto poderá conduzir a que, no caso de surgirem palavras mais complexas ou com fonemas que o aluno tenha mais dificuldade em pronunciar, este se retraia e demonstre receio ou timidez.



Apesar de eu não ter receio, para mim os fatores de bloqueio pode ser mais a direção da pessoa ou palavras complexas, timidez ou vergonha.

Há ainda alunos que associam o seu desempenho na leitura em voz alta ao facto de estarem na presença de outros alunos que não conhecem bem e com os quais não se sentem à vontade, acabando por ficar envergonhados.

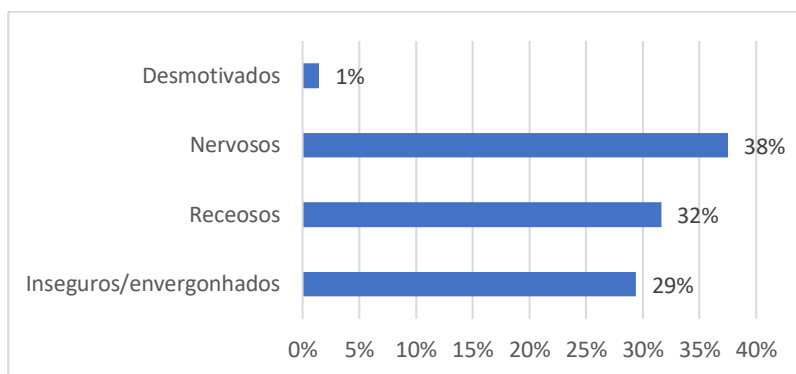


Para mim, os fatores de bloqueio em ler em voz alta são a vergonha e a falta de conhecimento dos colegas de turma se tivermos muitos alunos mais.

A sexta questão pretendia que os alunos opinassem o que consideravam que as pessoas que sentem incómodo em se expressar em voz alta sentiriam ou como reagiriam.

As respostas dividiram-se essencialmente entre inseguros/envergonhados (40 alunos), receosos (43 alunos) e nervosos (51 alunos). Apenas 2 alunos referiram que poderiam ser uma situação de desmotivação.

Gráfico 6 – Reações ou sentimentos evidenciados por pessoas com dificuldade em se expressar em voz alta



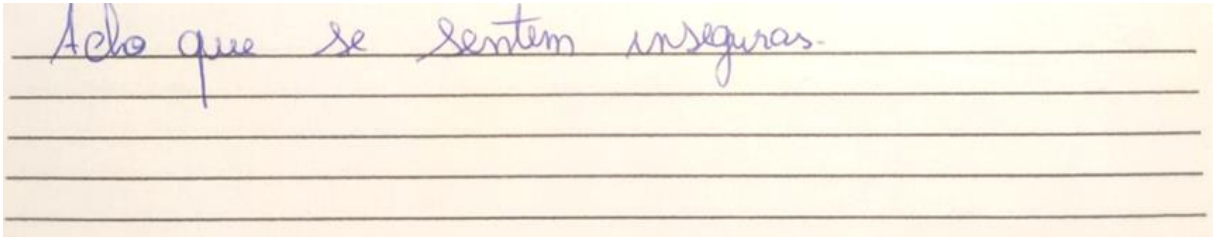
Como se pode observar nos excertos abaixo, os alunos salientaram sobretudo o nervosismo.

As pessoas ficam mais nervosas.

Alguns alunos consideraram também que as pessoas que têm dificuldade em ler em voz alta poderiam sofrer de alguma ansiedade e isso contribuir para o seu nervosismo.

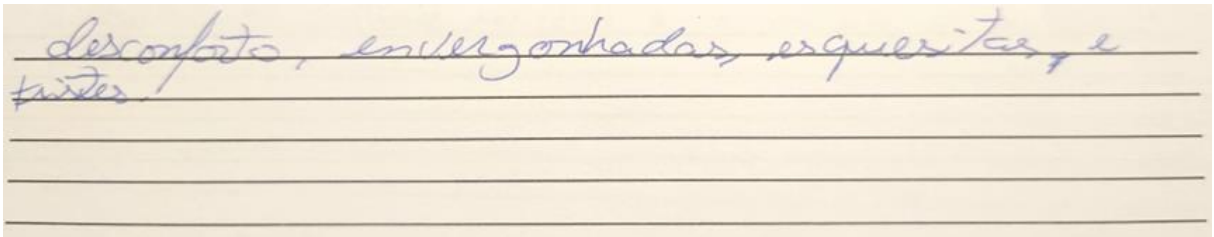
Sentem-se ansiosas e nervosas por tudo.

Houve ainda alunos que associaram as reações das pessoas a uma possível insegurança.



Acho que se sentem inseguras.

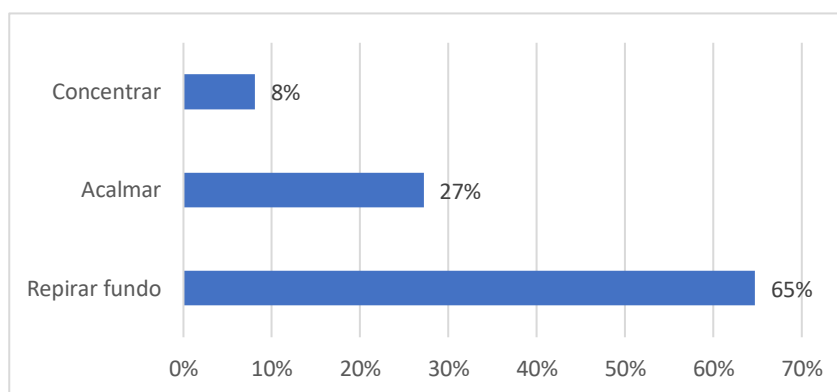
Genericamente, os inquiridos compreendem que existe algum desconforto e, na dificuldade de explicar as possíveis reações, um aluno refere que estas pessoas sentem desconforto, se sentem envergonhadas, esquisitas e tristes.



desconforto, envergonhadas, esquisitas, e tristes

A sétima questão pretendia aferir se os alunos já tinham utilizado alguma estratégia, em contexto de sala de aula, para minimizar o desconforto por se expressarem em voz alta. Os alunos dividiram as suas respostas entre o respirar fundo (88 alunos); acalmar (34 alunos) e concentrar (11 alunos).

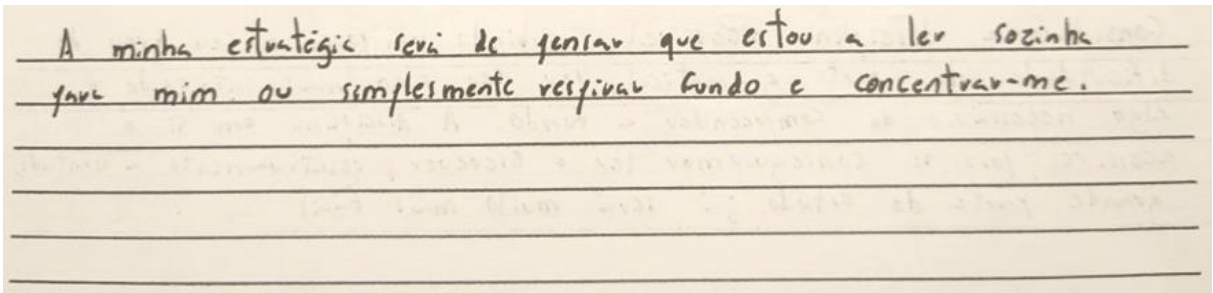
Gráfico 7 – Estratégias utilizadas pelos alunos para minimizar o desconforto da expressão em voz alta



Nas respostas dos alunos percebe-se que o nervosismo desempenha um papel fulcral nestes receios de expressão em voz alta. No entanto, a maioria já tem alguma noção do que precisa fazer para ultrapassar algumas das dificuldades, tal como se pode ver nos registos abaixo.

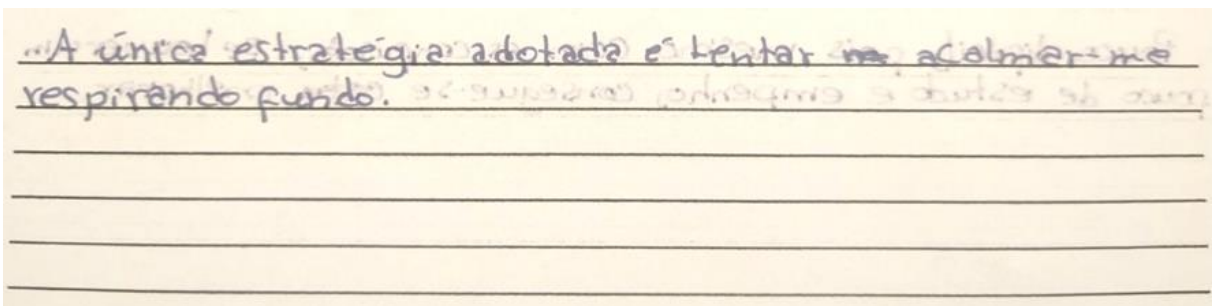
Quando me senti desconfortável em falar em voz alta eu imagino que ninguém está na sala para poder falar e desenvolver o tema que quero falar.

Tal como referido pelo aluno anterior, uma das estratégias passaria por se concentrar e imaginar a sala vazia, de forma a se sentir mais à vontade. Já o aluno seguinte tenta respirar fundo e concentrar-se, imaginando-se a ler sozinho.



A minha estratégia seria de pensar que estou a ler sozinho para mim ou simplesmente respirar fundo e concentrar-me.

Em todos os registos nota-se que a preocupação principal dos alunos é tentar resolver a situação de forma autónoma, tentando respirar calmamente e concentrar-se. E, em última instância, ignorar o ambiente à sua volta.

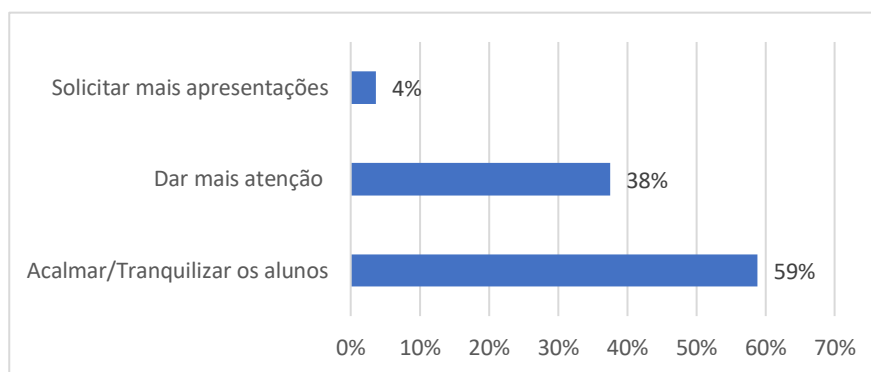


A única estratégia adotada é tentar me acalmar-me respirando fundo.

Relativamente à oitava questão, os alunos eram convidados a dar a sua opinião sobre o que poderia fazer o seu professor da disciplina, ou a escola, para ajudar os alunos que sentem dificuldades em se expressar oralmente.

Apesar de, mais uma vez, ser uma questão de resposta aberta, as respostas dos alunos acabaram por se concentrar em três aspetos: acalmar/tranquilizar os alunos (80 alunos); dar mais atenção (71 alunos) e solicitar mais apresentações (5 alunos).

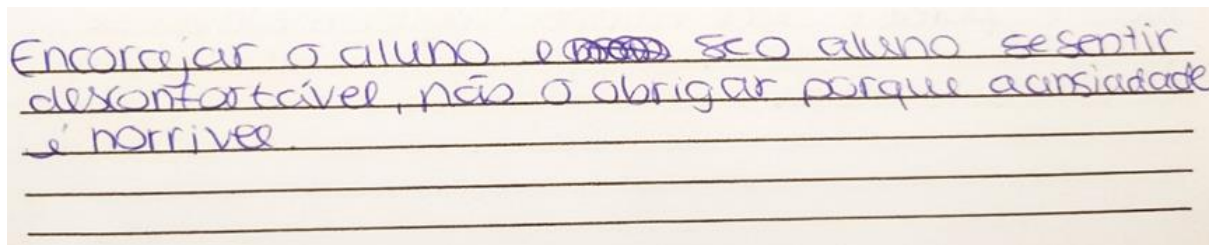
Gráfico 8 – Sugestões para ajudar a ultrapassar as dificuldades na expressão oral



Dentro das respostas dadas, alguns alunos consideraram que uma das formas de ultrapassar as suas dificuldades, na expressão em voz alta, seria aumentar a frequência de apresentações orais, provavelmente na tentativa de que, com a experiência, a expressão oral se fosse tornando mais fácil.

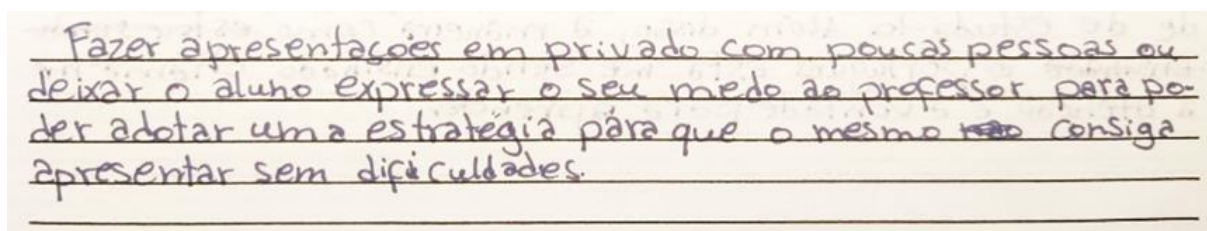
Exercícios de expressão oral pelo que ajuda o aluno a perder a vergonha

Em sentido oposto, alguns alunos consideraram que o professor deveria ser compreensivo e encorajar o aluno se este se sentisse desconfortável, sem, no entanto, o obrigar. É esta a opinião expressa no excerto seguinte.



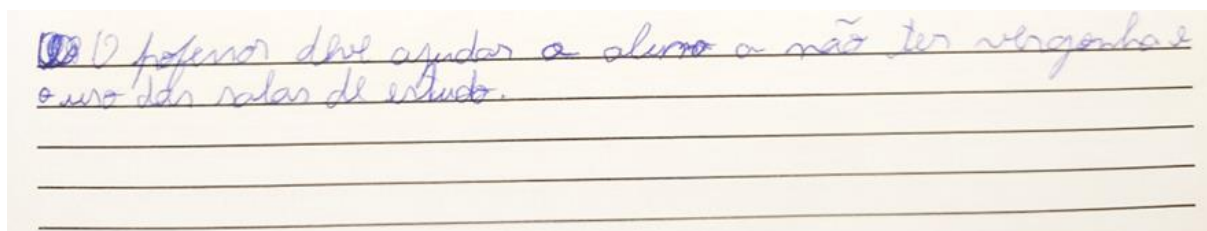
Encorajar o aluno e não o obrigar se o aluno se sentir desconfortável, não o obrigar porque a ansiedade é horrível.

Há também alunos que encontraram um meio termo entre as duas situações anteriores, sugerindo que o professor permitisse fazer as apresentações num grupo mais restrito ou em privado com poucas pessoas para que o aluno conseguisse, mais facilmente, ultrapassar as suas dificuldades.



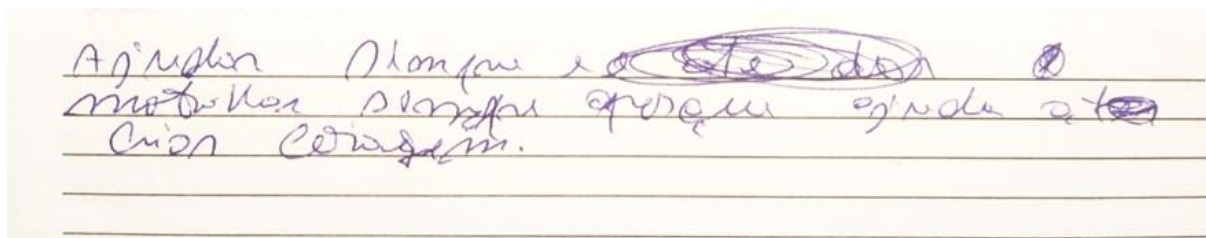
Fazer apresentações em privado com poucas pessoas ou deixar o aluno expressar o seu medo ao professor para poder adotar uma estratégia para que o mesmo não consiga apresentar sem dificuldades.

Na linha do excerto anterior, este inquirido sugere a utilização das salas de estudo para estes momentos, na tentativa de o aluno ultrapassar alguma vergonha que possa sentir e que o possa impedir de realizar a atividade.



O professor deve ajudar o aluno a não ter vergonha e usar das salas de estudo.

Por conseguinte, infere-se, pelas respostas dos alunos, que a principal estratégia a adotar pelo docente deverá ser sempre apoiar o aluno, motivá-lo e incentivá-lo, ou, nas palavras do aluno do próximo excerto, ajudá-lo a ganhar coragem.



O facto de a investigação ter decorrido ao mesmo tempo que a prática pedagógica em contexto de estágio tinha lugar permitiu, por parte do aluno-estagiário, uma melhor compreensão, do que os jovens alunos pensam relativamente à expressão oral e às dificuldades inerentes a esse tipo de interação.

Neste contexto, foi possível, ao aluno-estagiário, aproveitar os resultados obtidos neste processo de investigação a fim de melhorar a sua prática pedagógica e, por inerência o seu desempenho enquanto docente.

Práticas pedagógicas realizadas em contexto de estágio

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Escola deve responder às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, formando cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Por estas palavras percebe-se que, atualmente, a escola não se limita ao papel de transmissão e aquisição de conhecimentos, mas, pelo contrário, deverá incorporar e mobilizar saberes e recursos que a transformem numa instituição de vivências e de aprendizagem da cultura e da democracia, não sendo possível ignorar a dimensão social presente na educação.

Falar da Escola que temos, e da Escola que queremos ter, pressupõe que o professor tenha presente o papel que lhe cabe: o de formar os alunos, não só visando a sua integração na sociedade, mas também lhes transmitindo uma concepção de Vida. Por conseguinte, o professor deverá orientar a sua prática profissional mediante a reflexão, avaliação e reformulação das suas atividades.

A Prática Pedagógica realizada em contexto de estágio desenvolveu-se numa escola do concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel, Açores.

4.1. O meio envolvente

O concelho de Ponta Delgada conta com cerca de 67.000 habitantes, distribuídos irregularmente pelas várias freguesias, destacando-se uma maior concentração nas freguesias urbanas (São Sebastião, São José, São Pedro) e nas freguesias suburbanas (Arrifes, S. Roque, Fajã de Cima, Fajã de Baixo, Relva, Livramento e Capelas).

É o maior concelho da ilha de São Miguel e, também, o maior da Região Autónoma dos Açores, em área e em população.

Possui vários estabelecimentos de ensino, quer públicos quer privados, nos vários Ciclos de Ensino, do Pré-escolar ao Ensino Secundário e o Polo principal da Universidade dos Açores.

4.2. A Escola

No ano letivo a que reporta o presente Relatório de Estágio, 2023/24, a Escola onde se realizou a Prática Pedagógica em questão contava com 1310 alunos, proporcionando-lhes a seguinte oferta curricular: ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, uma vasta lista de disciplinas de opção no âmbito da Educação Artística e Tecnológica, o Ensino Articulado com o Conservatório Regional de Ponta Delgada e os Cursos Especializados em Desporto na vertente Futebol; ao nível do Ensino Secundário, os cursos Científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas, bem como Cursos PROFIJ (Programa Formativo de Inserção de Jovens) vocacionados para uma vertente mais prática, e já com forte ligação ao mundo profissional, em que o desenvolvimento de competências visa o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local.

A Unidade Orgânica situa-se numa área de estrutura urbana consolidada, onde predominam atividades económicas do setor terciário. Recebe alunos não apenas deste concelho, como também de toda a ilha, de outras ilhas do arquipélago e ainda residentes na Região Autónoma dos Açores, oriundos de Portugal Continental e de outros países. Acolhe uma população estudantil heterogénea a nível etário e socioeconómico, na qual se cruzam vivências rurais e urbanas, o que constitui um desafio e exige uma diversidade de estratégias que permitam dar respostas adequadas às necessidades e aspirações da comunidade educativa.

A escola é um local de permanência e de vivência contínuas, pelo que deve promover ações que melhorem a qualidade dos espaços, preservem o seu património construído e cultural e propiciem a partilha e a interação com o meio envolvente.

A comunidade educativa tem revelado abertura à inovação através da recetividade a iniciativas, designadamente ao nível da oferta educativa e formativa, e a participações de âmbito local, nacional e europeu, que têm contribuído para o enriquecimento didático, pedagógico, linguístico, científico, artístico, desportivo, profissional e pessoal.

Esta escola, a exemplo de outras, tem sido, desde sempre, ponto de referência no meio cultural e social da ilha de São Miguel.

O património material desta unidade orgânica é uma das suas mais-valias, pela raridade, beleza, valor cultural, artístico e monetário de algumas das suas peças e coleções, que fazem parte do espólio da biblioteca, do arquivo, dos laboratórios bem como pelo seu mobiliário (móveis e quadros) e pelos espaços nobres do edifício. Este valor patrimonial confere à comunidade escolar a responsabilidade de o inventariar, por ele zelar, preservar, manter e valorizar, de modo a o poder passar às gerações vindouras.

A assiduidade dos professores, e a responsabilidade com que encaram a função docente, são traços que marcam esta unidade orgânica,

A postura profissional assumida pelos docentes e não docentes tem-se revelado uma mais-valia, que tem contribuído para minimizar problemas de indisciplina e de assiduidade e para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos.

4.3. As turmas

4.3.1. A turma do 8.º ano de escolaridade

A turma do oitavo ano de escolaridade, é constituída por vinte e dois alunos, treze elementos do género feminino e nove elementos do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

A maioria dos alunos transitou para o oitavo ano de escolaridade, em bloco, da turma anterior do sétimo ano, sendo que dois alunos vieram transferidos de outras duas turmas do sétimo ano, da mesma Unidade Orgânica. Uma aluna veio transferida de outro Estabelecimento de Ensino e um aluno ficara retido no ano letivo transato tendo integrado a turma no início do ano letivo.

A turma conta cinco alunos de nacionalidade não portuguesa sendo os restantes dezassete alunos de nacionalidade portuguesa.

Os alunos residem, na sua maioria, no concelho onde se situa a escola, principalmente nas freguesias citadinas ou nas freguesias limítrofes da cidade, havendo apenas dois alunos que se deslocam de concelho vizinho.

Na turma há quatro alunas com apoio do Núcleo de Educação Especial e cinco alunos com apoio educativo às disciplinas de Português, Português Língua Não Materna, Matemática, Ciências Naturais, História e Inglês. Há ainda dois alunos que beneficiam de tutoria.

Nas primeiras aulas foram realizadas tarefas de revisão do ano letivo transato, onde se incluiu a realização de um teste diagnóstico; foi ouvida a opinião dos discentes relativamente à disciplina de Inglês, e identificados os conteúdos onde, eventualmente, sentiriam maiores dificuldades.

Quando perguntados, referiram “gostar da disciplina” por ser muito importante para o seu dia-a-dia e para o seu futuro, bem como ser útil para os jogos que jogam quer *on line* quer através de cartões adquiridos em loja. No entanto, mencionaram, em particular, as dificuldades que alguns alunos reconhecem ao nível do estudo da gramática, da expressão oral e da expressão escrita.

Adotou-se como estratégia de superação das dificuldades a utilização de um método de ensino mais tradicional, baseado na exposição e interações mais frequentes com os discentes recorrendo, para o efeito, a questionamento direto e a solicitação de intervenções orais por parte dos alunos.

Paralelamente, e em virtude de na turma estarem inscritas três alunas de origem do Leste Europeu, foi utilizada, pontualmente, por parte destas três alunas, a ferramenta digital *Google Tradutor*® bem como foi realizado um trabalho mais individualizado, nomeadamente no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas e a utilização de termos mais coloquiais em Inglês, através da utilização constante de sinónimos como forma de desenvolver o vocabulário das alunas.

Dado que na turma estão também inscritas quatro alunas que beneficiam de adaptações curriculares, por integrarem o Núcleo de Educação Especial, foi, por parte do aluno-estagiário, adotada a estratégia de explicação em língua estrangeira seguida de tradução imediata para a língua materna com o intuito de minorar as dificuldades e permitir uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados.

Nas primeiras semanas foi avaliado o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula tendo sido constatado que praticamente a totalidade dos alunos da turma, inscritos na disciplina de Inglês, apresentou comportamentos adequados ao contexto de sala-de-aula manifestando interesse pela disciplina, participando pronta e adequadamente mesmo se tratando de uma turma do Curso Especializado de Desporto – Futebol e Dança- a qual poderia, à primeira vista, ser considerada como mais irreverente. Por vezes, e muito pontualmente, verificaram-se conversas laterais que cessaram quando advertidos pelo docente.

Tendo em conta as características da turma do oitavo ano de escolaridade, especificamente a presença de cinco estudantes de outras latitudes tão díspares como a América do Sul, América do Norte e Leste Europeu, e de quatro jovens nacionais portuguesas sinalizadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação – SPO-, justificou-se, como referido acima, a adoção de estratégias conducentes a uma melhor compreensão e apreensão de conhecimentos, nomeadamente através de apoio mais individualizado; avaliação diferenciada, quer na expressão oral quer na expressão escrita, bem como o definido no que concerne às condições especiais de avaliação previstas, no caso das jovens que integram o Núcleo de Educação Especial, nos respetivos Projetos Educativos Individuais- PEI.

Relativamente a esta turma há a referir que, ao contrário do primeiro período letivo em que os alunos estiveram mais atentos e despertados para o estudo da língua estrangeira, no segundo período verificou-se um incremento na desvalorização das atividades letivas por parte

de alguns elementos da turma, com frequentes faltas às atividades letivas, de modo especial, à terça-feira, no período da tarde, tendo, para o efeito, sido alertada quer a Professora Orientadora Cooperante quer a Diretora de Turma.

Com o intuito de ajudar a colmatar a falta às atividades letivas, e não prejudicar os alunos no âmbito da sua avaliação, foi adotada a estratégia de realizar mais tarefas em par e em grupo estimulando a socialização e a partilha de conhecimentos interpares.

Estas estratégias revelaram-se adequadas tendo os alunos mais absentistas cessado as ausências e obtido aproveitamento à disciplina no final do terceiro período letivo.

Ao abrigo do projeto de digitalização das escolas, cada aluno da turma beneficia da utilização pessoal de um computador portátil para acesso aos manuais digitais, em regime de comodato.

A maioria dos alunos da turma refere ter preferência por aulas em que haja uma maior interação professor/aluno, recurso a conteúdos multimédia ou realização de trabalhos em grupo.

4.3.2. A turma do 10.º ano de escolaridade

A turma do 10.º ano de escolaridade conta com dezoito alunos sendo treze elementos do género feminino e cinco do género masculino.

A média de idades destes alunos é de 15,1 anos.

Os alunos são, na sua maioria, oriundos das freguesias rurais e suburbanas sendo que apenas um terço reside na cidade onde se localiza a escola.

Estes alunos elegem a Matemática, a Educação Física e o Inglês como disciplinas favoritas e apenas dois alunos admitem gostar da disciplina de Português. Apesar de gostarem de Matemática esta é, também, a disciplina em que afirmam sentir maiores dificuldades, a par com a disciplina de Física e Química.

Os alunos desta turma não apresentam no seu percurso escolar retenções e a maioria refere que frequenta a escola para garantir o seu futuro.

Apesar de alguns elementos da turma se mostrarem indecisos relativamente ao curso que querem seguir, ou à profissão que pretendem exercer, todos os alunos da turma pretendem prosseguir os estudos. Em geral, veem utilidade no que aprendem nas disciplinas de Português e Inglês, considerando-as importantes para o seu futuro profissional.

Nesta turma verifica-se que todos os discentes têm computador e/ou tablet em casa e que todos têm acesso à *Internet* em casa e nos telefones móveis.

A turma conta com duas alunas de nacionalidade não nacional portuguesa sendo os restantes alunos de nacionalidade portuguesa.

Nas primeiras aulas foi desafiante tentar “convidar” os alunos a mudar a sua opinião relativamente à disciplina de Português uma vez que, quando questionados, transmitiram “não gostar da disciplina” por ser muito trabalhosa e difícil.

Neste aspeto, referiram, em particular, as dificuldades que alguns alunos reconhecem ao nível do estudo da gramática, da expressão oral e da expressão escrita.

A estratégia proposta para ajudar a colmatar esta situação assentou na utilização de um método de ensino mais tradicional, baseado na exposição e interações mais frequentes com os discentes recorrendo, para o efeito, a questionamento direto e a solicitação de intervenções orais por parte dos alunos.

Nas primeiras semanas foi analisado o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula tendo sido constatado que praticamente a totalidade dos alunos da turma, inscritos na disciplina de Português, apresentou comportamentos bastante adequados ao contexto de sala-de-aula, que se mantiveram ao longo de todo o ano letivo, manifestando interesse pela disciplina, participando ativamente e assertivamente, mormente se tratasse de uma turma da área de Ciências que, inicialmente, havia demonstrado alguma renitência em estudar textos em português antigo.

Por vezes, e muito pontualmente, houve conversas laterais que cessaram quando advertidos pelo docente.

4.4. As estratégias implementadas

No que se refere à Prática Pedagógica apresentaremos seguidamente algumas das práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo, com vista à motivação dos alunos para a expressão oral.

Para uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos discentes, e conseqüente desenvolvimento das competências, promoveu-se a aquisição de métodos de estudo através de momentos de expressão oral, interação interpares e com o docente, bem como a definição de estratégias para o estudo em casa.

Neste contexto, foram utilizadas as seguintes estratégias e metodologias, no âmbito da Prática Educativa e da Investigação: questionamento em sala de aula; trabalho de grupo; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação; observação e registo.

O questionamento em sala de aula consistiu na elaboração de questões lançadas pelo professor para serem debatidas pela turma. Esta estratégia promoveu a comunicação verbal e a

troca de ideias, através das quais os alunos puderam manifestar a sua opinião, o seu pensamento criativo e a sua forma de raciocínio crítico.

A realização de trabalhos de grupo permitiu o desenvolvimento de várias competências por parte dos alunos, através do confronto de ideias e da partilha de opiniões, experiências, raciocínios e de pensamentos, bem como o desenvolvimento do sentido de responsabilidade.

No que concerne à utilização do computador e do projetor de vídeo, bem como dos manuais em formato digital, estes possibilitaram a apresentação de documentos em formato *PowerPoint*®, de gráficos, de tabelas, de simulações e o uso da *Internet*, o que constituiu uma forma de motivação.

Estes recursos são uma fonte de informação e de manipulação de variáveis e ao mesmo tempo permitem a sua apresentação de forma criativa e apelativa porque (...) as Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC- proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interações, do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. (Ponte, 2001).

Desta feita, e para melhor enquadrar os alunos no contexto histórico-literário, optámos, ao longo do ano letivo, em cada unidade temática, seguir o preconizado no manual adotado pelo Estabelecimento de Ensino (vide Anexos VII, XI, XIII e XV), onde se realizou o Estágio em Ensino das Línguas, por forma a não dispersar a atenção dos alunos e a promover a utilização dos manuais adotados.

Por conseguinte, e tendo como pressuposto uma discussão constante e permanente com o intuito de fomentar as interações orais, anteriormente ao início do estudo de cada unidade temática, foi transmitido aos discentes o tema a ser estudado em contexto de sala de aula e solicitada pesquisa individual para a realização de troca de opiniões interpares e com o docente.

Através das pesquisas realizadas, em contexto de trabalho individual autónomo, foi possível aos alunos recolher informação, a qual partilharam com os colegas de turma, enriquecendo não só o seu conhecimento, mas, possibilitando, igualmente, que a prática da expressão oral se realizasse de forma mais fluida e sem o ónus de ser encarada como um momento avaliativo causador de stress e de ansiedade.

O facto de o Estágio em Ensino das Línguas se ter realizado numa Escola com alunos oriundos de diversas freguesias, quer rurais quer urbanas, do concelho de Ponta Delgada, bem como oriundos de outras latitudes e nacionalidades, possibilitou uma maior, e melhor, troca de opiniões, conhecimentos e respeito pelo Outro aliado à possibilidade dessa heterogeneidade proporcionar aos alunos um contacto real com a diversidade cultural que os rodeia.

No entanto, apesar desta diversidade cultural e o excelente relacionamento interpares que se verificou, quer em contexto de sala de aula, quer nos espaços envolventes, em período não letivo, como intervalos, o facto de alguns de alguns desses espaços precisarem de intervenção ao nível de obras condicionou o desempenho e o interesse dos discentes em permanecer na Escola nesses períodos.

A ênfase dada neste Relatório de Estágio, ao ensino do Português, prendeu-se com o tema escolhido para o Relatório de Estágio, e a sua pertinência para a melhoria das interações orais em contexto de sala de aula, pelo que se optou por apresentar um maior número de evidências no âmbito da disciplina de Português.

4.4.1. Poesia Trovadoresca

A utilização e diversificação de estratégias no processo de ensino-aprendizagem, tais como o recurso à música, com temas do período histórico-literário abordados em sala de aula, potenciou o gosto pelos conteúdos, fomentou as interações orais e proporcionou aos alunos uma melhor compreensão do mundo à época em estudo.

Tal facto, verificou-se durante o estudo da unidade de poesia trovadoresca em que, não obstante a leitura dos textos relativos às Cantigas de Amigo e de Amor (vide Anexos VIII, IX e X) em contexto de sala de aula, foi possibilitado aos discentes ouvirem, via plataformas digitais, temas musicais da Idade Média, nomeadamente dos séculos XI e XII.

Adicionalmente, e como complemento, durante o estudo do tema Amor na Idade Média, foram proporcionadas audições aos alunos de temas de autores contemporâneos, nomeadamente José Afonso, José Carlos Ary dos Santos e Bárbara Tinoco, de forma a se poder fazer o comparativo entre cantigas cujo tema era o mesmo, o amor, embora escritas com um intervalo temporal de oito séculos.

O não limitar a expressão oral à discussão de textos escritos, optando por temas musicais, por vídeos em redes sociais e plataformas digitais, frequentemente utilizadas pelos jovens alunos, que apresentem a realidade do período literário em causa, estimulou o debate e, ao mesmo tempo, promoveu a produção de dopamina fundamental à concentração, à felicidade e à sensação de prazer a qual se traduziu na potenciação do gosto em se expressarem oralmente.

4.4.2. Crónica de D. João I

No que se refere à *Crónica de D. João I* (vide Anexo XII), a audição, através de áudios disponíveis nos recursos da disciplina, facultados pela Editora do manual adotado no Estabelecimento de Ensino, potenciou uma maior conexão com o texto e com as “vivências” dos intervenientes na obra. A possibilidade de os jovens “sentirem” o conflito iminente, ouvirem o “tilintar das espadas” e as “vozes dos elementos do povo”, em socorro “ao Mestre”, com toda a energia daí emergente, facilitou a compreensão do período histórico-literário e a pertinência do estudo do texto em causa, criando uma maior ligação entre os alunos e a obra a estudar.

4.4.3. A Farsa de Inês Pereira

A dramatização, em contexto de sala de aula, de cenas da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, foram por si só momentos de elevado dinamismo e que potenciaram as interações orais dos alunos de modo mais espontâneo (vide Anexo XIV).

4.4.4. Lírica Camoniana

Relativamente à lírica Camoniana (vide Anexos XVI e XVII), para além da leitura e análise oral e escrita de alguns poemas, foi possibilitado aos alunos ouvirem os mesmos textos, estudados em sala de aula, declamados e cantados por músicos portugueses entretanto desaparecidos.

O terem tomado contacto, como referido anteriormente, com cantautores como José Afonso e Ary dos Santos, para muitos dos jovens desconhecidos, e Bárbara Tinoco, cujos temas as jovens alunas tão bem conhecem, proporcionou que os temas, os quais, num primeiro momento, lhes pareciam monótonos e “antiquados”, se lhes surgissem como atuais e próprios de idades próximas das suas, como é o caso da adolescência.

Paralelamente, e com o mesmo intuito de mostrar aos alunos a atualidade da lírica Camoniana, de cariz amoroso e apaixonado, mas adaptada por outros autores, foram apresentados textos e músicas do cantautor João Só, de modo a lhes apresentar textos diferentes, de autores diferentes, com um intervalo temporal de quinhentos anos, mas com a mesma pertinência, quer no estudo da Representação da Amada quer na Representação da Natureza, com particular enfoque no *locus amoenus*.

Ao contrário do inicialmente pensado, no que a este tipo de literatura diria respeito, ambos os temas despertaram interesse nos discentes e permitiram momentos muito agradáveis de troca de impressões, leitura de textos e exploração dos mesmos.

4.5. Reflexão

Estas ações conduziram *per si* a uma maior motivação por parte dos alunos em intervirem em contexto de sala de aula mesmo aqueles que, inicialmente, tinham apresentado alguma relutância em o fazer.

Ações inovadoras e “fora da caixa” são apreciadas pelos alunos e motivam-nos não só ao gosto pela disciplina, mas, sobretudo, ao gosto por aprenderem mais e melhor.

Se a esta motivação aliarmos o facto de poderem partilhar com os outros, não só os conteúdos de Português, mas também os seus conhecimentos empíricos, conseguiremos, sem dúvida, mobilizar saberes e, por conseguinte, mobilizar vontades.

A utilização frequente de ações inovadoras, mais interativas e que tenham o aluno no centro do binómio ensino-aprendizagem, com base na teoria construtivista, como mencionado anteriormente (p.14), bane o pressuposto de o aluno ser um indivíduo passivo sem qualquer intervenção no processo, integrando-o e ajudando-o a construir o seu próprio conhecimento.

As estratégias e metodologias utilizadas pelo professor durante a leção devem centrar-se numa perspetiva de ensino-aprendizagem que fomentem a formação do aluno, enquanto agente ativo no seu processo de aprendizagem, e promovam a interdisciplinaridade e a resolução de situações-problema, baseadas nas vivências quotidianas dos alunos.

Neste sentido, cabe ao professor diversificar e enriquecer as suas estratégias e metodologias. Esta diversificação deverá contribuir positivamente para a motivação do aluno e ir ao encontro dos seus ritmos de aprendizagem, das suas necessidades e características específicas. Além disso, o esforço do professor deverá também atender às exigências da própria sociedade que pretende que os alunos intervenham como verdadeiros cidadãos conscientes, cultos, ativos e com espírito crítico.

Para além da Prática Pedagógica Prática, e dos momentos de reflexão em que esteve presente com as Professoras Orientadoras Cooperantes e a colega de núcleo de estágio, o aluno-estagiário participou em quatro reuniões gerais de professores, por convocatória do Órgão de Gestão, em cinco reuniões de Departamento Curricular de Línguas Românicas e Clássicas e cinco reuniões de Departamento Curricular de Línguas Germânicas e Música.

As aulas ministradas pelo aluno-estagiário, sob supervisão da Professora Cooperante, no âmbito da disciplina de Inglês, tiveram lugar à segunda-feira, num segmento de quarenta e cinco minutos, no período compreendido entre as 10h15 e as 11h00 e à terça-feira, no período compreendido entre as 14h25 e as 16h10.

As aulas ministradas pelo aluno-estagiário, sob supervisão da Professora Cooperante, no âmbito da disciplina de Português, tiveram lugar à segunda-feira, num segmento de quarenta e cinco minutos, no período compreendido entre as 11h00 e as 11h45 e à quarta-feira, no período compreendido entre as 08h30 e as 10h00.

Semanalmente, à segunda-feira, entre as 08h30 e as 10h00, assistiu às aulas de uma turma do 11º ano, da disciplina de Inglês, da Professora Cooperante Orientadora.

Adicionalmente, observou, também à segunda-feira, aulas da colega de núcleo de estágio, à disciplina de Português, a uma turma, do décimo ano de escolaridade.

Há a referir que no período de interrupção semestral, previsto no calendário da Universidade dos Açores, entre o dia 15 de janeiro de 2024 e o dia 16 de fevereiro de 2024, o aluno-estagiário não interrompeu a lecionação das suas aulas cumprindo o acordado com o senhor Diretor de Curso de Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º CEB e no Ensino Secundário, Professor Doutor Francisco Sousa, e com a senhora Coordenadora dos Estágios em Ensino da Universidade dos Açores, Professora Doutora Margarida Serpa, com o intuito de precaver eventuais falhas no número mínimo de aulas a lecionar que, contudo, não se vieram a verificar na justa medida em que o aluno-estagiário nunca faltou a qualquer atividade letiva ou outra para que tivesse sido convocado.

De modo a planear devidamente todo o trabalho a realizar pelo aluno-estagiário, este reuniu, semanalmente, à segunda-feira, num período de duas horas, com a Professora Orientadora Cooperante da disciplina de Inglês e à quarta-feira, num período de duas horas com a Professora Orientadora Cooperante da disciplina de Português, de forma a agilizar procedimentos, esclarecer dúvidas, preparar e planificar atividades e recursos educativos a serem ministrados às duas turmas para as duas semanas de atividade letiva subsequentes.

Através de convocatórias recebidas das Coordenadoras de Departamento esteve presente nas reuniões quer dos Departamentos Curriculares de Línguas Românicas e Línguas Clássicas (DLRLC), e de Línguas Germânicas e Música (DLGM), bem como dos respetivos grupos disciplinares de Português e Inglês.

No que se refere à turma do décimo ano de escolaridade, foi muito gratificante observar a evolução no gosto pelo estudo do Português, pese embora o facto de, como referido

anteriormente, a turma ser da área de Ciências e Tecnologias e, por essa razão, menos propensa ao estudo de disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas.

Como mencionado, nas primeiras aulas foi desafiante tentar “convidar” os alunos a mudar a sua opinião relativamente à disciplina de Português uma vez que, quando questionados, transmitiram “não gostar da disciplina” por ser muito trabalhosa e difícil. Neste aspeto, referiram, em particular, as dificuldades que alguns alunos reconhecem ao nível do estudo da gramática, da expressão oral e da expressão escrita.

Por forma a cativar a turma, e fazer sentir aos alunos “a presença viva “de Camões na atualidade, foi adotada a estratégia de proporcionar aos alunos a audição de diversos temas musicais, com autores contemporâneos como José Afonso e Ary dos Santos, que musicaram temas de Luís de Camões os quais foram lidos em contexto de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório termina com a reflexão final acerca da implementação do Relatório de Estágio subordinado ao tema “Metodologia do Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”.

Esta investigação desenvolveu-se a partir dos pressupostos do Ensino do Português para o décimo ano de escolaridade e da Aula-Oficina, onde o estudante é reconhecido como “agente da sua formação” (Barca, 2004) e capaz de proceder à construção do seu conhecimento no âmbito da Língua Portuguesa, com a orientação do docente da disciplina, de forma a desenvolver as suas perceções acerca do Português e da realidade da importância da expressão oral em contexto de sala de aula.

Neste sentido, procedeu-se ao levantamento das ideias prévias dos estudantes, conforme recomenda Barca (2004).

No primeiro momento, pretendeu-se investigar “Qual é a importância da expressão oral para uma melhor partilha de conhecimento interpares e para uma melhor compreensão do que é partilhado?”.

Esta questão foi investigada a partir de questionamento direto aos alunos, tendo os estudantes apresentado as suas conceções acerca dos conceitos substantivos relativos aos domínios do Português: ao nível da oralidade: expressão oral e compreensão oral; da leitura; da escrita: expressão escrita e compreensão escrita; da educação literária e da gramática.

Neste sentido, dos questionamentos realizados, conclui-se que os jovens alunos, neste ciclo de ensino, já dominam os conceitos referidos e deles têm consciência quer em termos de conhecimento explícito quer em termos de conhecimento dos critérios de avaliação de cada um deles.

Como referido anteriormente (p.7), os dados provêm da implementação de tarefas individuais, em contexto de sala de aula, tais como, momentos de expressão oral, questionamentos diretos sobre obras propostas pelo aluno-estagiário no âmbito da disciplina de Português, e lidas de modo recreativo; na exposição oral de questões, dúvidas, troca de ideias e partilha de sugestões interpares e com o docente.

Com base nas ideias finais dos alunos, expressadas oralmente, verificou-se uma evolução no conhecimento substantivo acerca da realidade histórico-literária portuguesa, constatando-se o surgimento de ideias que expressam uma empatia histórica restrita ou contextualizada.

Para a investigação em causa definiram-se cinco objetivos, os quais foram integralmente cumpridos e respondidos.

Assim, no que concerne o objetivo 1: compreender como os alunos percecionam o ensino e a aprendizagem do Português e do Inglês, podemos concluir que, como verificado no gráfico 2, p. 28, cinquenta e sete por cento (57%) dos alunos inquiridos percecionam o Português como acessível, enquanto vinte e seis por cento (26%) o consideram muito difícil.

Por seu turno, dezassete por cento (17%) dos jovens inquiridos percecionam o Português como pouco difícil.

No que se refere ao estudo do Português e da motivação para esse estudo, conforme podemos comprovar no gráfico 1, p. 26, setenta por cento (70%) dos jovens questionados responderam afirmativamente ao passo que trinta por cento (30%) responderam negativamente.

Relativamente à disciplina de Português ser, ou não, uma disciplina interessante, sessenta e sete por cento (67%) dos alunos considerou que sim, contra trinta e três por cento (33%) que respondeu negativamente.

Na quarta questão, os alunos foram inquiridos sobre a sua experiência de leitura em voz alta, em sala de aula, sendo questionados se já se teriam sentido ansiosos ou receosos durante esta atividade.

A grande maioria dos alunos, oitenta e cinco por cento (85%) respondeu nunca ter sentido ansiedade ou receio aquando da leitura em voz alta, tendo apenas quinze por cento (15%) respondido afirmativamente.

Na questão subsequente, os alunos foram convidados a dar a sua opinião acerca dos possíveis fatores de bloqueio a ler e a falar em voz alta. Apesar de ser uma questão de resposta aberta, os alunos acabaram por concentrar as respostas em quatro fatores: a vergonha/insegurança; a gaguez; a timidez e o ser introvertido.

Os fatores com mais respostas foram a vergonha/insegurança, com cinquenta e oito por cento (58%), e a timidez, com trinta e oito por cento (38%).

No que se refere ao objetivo 2: identificar ações que motivem os alunos para a aprendizagem do Português, podemos concluir que as dramatizações em contexto de sala de aula, por parte dos alunos, aquando da abordagem e estudo do teatro vicentino, se traduziram em excelentes momentos de partilha e de vivência de algumas das cenas da peça, o que possibilitou aos jovens alunos um maior contacto com a obra, para além da leitura em sala de aula, e/ ou visionamento de cenas teatrais, disponibilizadas no manual adotado pela Estabelecimento de Ensino.

Esta melhoria na motivação dos alunos, na vontade em participarem e em se expressarem oralmente, teve expressão nas avaliações orais de final de período letivo e, conseqüentemente, de final de ano letivo, as quais, inicialmente, no final do primeiro período letivo, variavam entre os oito vírgula um valores (8,1 valores) e os catorze vírgula oito valores (14,8 valores) e no final do ano letivo variavam entre os doze vírgula um valores (12,1 valores) e os dezasseis vírgula quatro valores (16,4 valores) (*vide* Anexos IX, X, e XI).

Este objetivo interseccionou-se com o objetivo 3: relacionar a iliteracia com a motivação para a aprendizagem, nomeadamente do desenvolvimento das competências da leitura e da expressão oral, uma vez que os alunos quando não sabem, não compreendem ou não conseguem apreender os conteúdos programáticos, tendem a desmotivar-se, desinteressar-se e a estar menos propensos a questionar o docente e os seus pares com receio de não responderem assertiva e adequadamente e, por conseguinte, passarem vergonha.

Quanto ao objetivo 4: identificar alunos que revelem ansiedade, receio e fobias que bloqueiem a aprendizagem e a expressão oral, numa primeira fase, foi contactada a Diretora de Turma que nos orientou para os dados pessoais dos alunos introduzidos no Sistema de Gestão Escolar (SGE), e para as grelhas de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), onde constam, para conhecimento exclusivo dos docentes do Conselho de Turma, as informações relativas a cada um dos discentes.

Cumulativamente, foi por nós questionado o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO) relativamente aos alunos que apresentavam algumas das características alvo do nosso estudo.

Pelo Serviço de Psicologia e Orientação fomos encaminhados para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que, resumidamente, se referiu aos alunos em causa de forma a melhor trabalharmos em sala de aula e, deste modo, melhor podermos ajudar os alunos a desenvolverem as competências e a ultrapassarem esses receios e ansiedades no âmbito da expressão oral.

No que concerne o objetivo 5: desenvolver atividades que promovam a literacia e ajudem a combater o receio de exposição aquando da expressão oral, em contexto de sala de aula, os alunos poderão manifestar menos momentos de ansiedade e de desconforto quando não são tão expostos, em contexto de sala de aula, a circunstâncias geradoras de ansiedade, sem aviso prévio, tais como: apresentações orais individuais; leitura em voz alta e debate ou discussão de temas.

Estas deverão ser antecipadamente comunicadas aos alunos, dando-lhes a conhecer não só as datas propostas para as apresentações orais, bem como os temas a debater em sala de aula.

Desta forma, os índices de stress, de desconforto e de ansiedade baixarão o que conduzirá a uma maior confiança por parte dos alunos e conseqüente melhor desempenho escolar.

CONCLUSÃO

No decorrer do Estágio em Ensino das Línguas I e II tive a oportunidade de vivenciar alguns momentos como docente que me ajudaram a refletir acerca do meu futuro como professor do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário tendo, por isso, identificado algumas condicionantes ao meu desempenho enquanto aluno-estagiário e investigador.

A circunstância de nunca ter feito nada deste género, nomeadamente investigação, componente curricular do mestrado e lecionação de aulas, em duas escolas ao mesmo tempo, condicionou um pouco aquilo que poderia ter sido um trabalho mais exaustivo e, por inerência, ainda mais completo.

O facto de ser docente de nomeação definitiva, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola Básica Integrada da Região e, por essa razão, ter de cumprir o horário letivo determinado pelo Órgão de Gestão, aliado a ter de me deslocar para outra Unidade Orgânica, noutra zona da ilha, após a lecionação das minhas turmas, para aí desempenhar a função de aluno-estagiário, com todo o trabalho daí decorrente, foi, não só, um desafio, mas, sobretudo, um condicionalismo que tentámos e conseguimos limitar e minimizar.

No entanto, aquilo que à primeira vista poderia ser considerado uma fragilidade tornou-se, apesar de algumas dificuldades iniciais sentidas, uma mais-valia à própria investigação, na justa medida em que o facto de ser docente de uma das Escolas permitiu ter acesso direto aos participantes do estudo, o que facilitou todo o processo de investigação e consequente aferição dos resultados.

Para além disso, ao nível das potencialidades, este trabalho de investigação permite-nos lançar pistas para outras investigações nesta área, nomeadamente no âmbito da psicologia e da educação, as quais cremos ajudarão os nossos alunos, atuais e futuros, a melhor poderem desenvolver a competência da expressão oral.

Foi nossa intenção, desde o projeto inicial do Relatório de Estágio, centrar todo o processo de ensino-aprendizagem nos estudantes tendo prevalecido a importância de os saber escutar e, livremente, poderem exprimir as suas opiniões, dúvidas, incertezas e questionamentos.

Numa primeira fase, nem todos os alunos da turma onde lecionei a disciplina de Português eram muito participativos, revelando-se um verdadeiro desafio, tendo sido necessário, por vezes, recorrer à participação involuntária.

Esta situação ajudou-nos a tomar a consciência de que num futuro contexto enquanto professor do Ensino Secundário será necessário ter em consideração mais do que uma estratégia de participação, excluindo, por vezes, a estratégia de pergunta-resposta, apesar de a mesma ser igualmente necessária.

Ao longo da investigação, tivemos a oportunidade de reconhecer que é fundamental ter atenção quando se empregam terminologias menos conhecidas de alguns alunos, nomeadamente ao nível das questões colocadas aos jovens nos questionários.

É, pois, fundamental, da parte do investigador ter mais atenção aos impulsos que nos conduzem a colocar questões que, à primeira vista, nos parecem de fácil compreensão, mas para jovens de doze anos não o serão e que qualquer estratégia adotada deverá atender ao contexto e aos interesses dos estudantes, como também deveremos ter a consciência de que é necessário diversificar os termos e, se necessário for, aplicar questionários diferenciados aos alunos.

Deverá, por conseguinte, ter-se em consideração não somente o ano letivo em que se encontram, mas também a idade e capacidade de decifração das questões apresentadas.

Na recolha dos dados, tivemos a oportunidade de constatar que a progressão dos estudantes, ao longo dos três períodos letivos, foi positiva e verificámos, igualmente, avanços substanciais ao nível da melhoria na expressão oral.

Foi nossa intenção desenvolver com os alunos um trabalho sistemático, de forma a lhes ser possível o progresso das competências na área da expressão oral e do combate à ansiedade por esta criada.

Os momentos de orientação com os Professores Orientadores, os *feedbacks* aos materiais produzidos e a metacognição, foram fundamentais à monitorização das aprendizagens dos jovens alunos. Foram igualmente essenciais para que se pudesse refletir acerca das melhorias verificadas naquilo que pretendíamos analisar e investigar nesse período.

Este trabalho de investigação permitiu-nos aprender mais acerca de eventuais causas para situações de ansiedade, no que à expressão oral diz respeito, bem como formas de as podermos minorar e, desta feita, ajudarmos os nossos alunos.

O facto de termos tido a colaboração e a articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação Escolares -SPO- foi fundamental para podermos saber mais, e melhor, acerca de um tema que assola tantos jovens e que nem sempre é devidamente atendido por todos nós enquanto professores.

Neste aspeto, consideramos que é possível uma maior articulação com o SPO, quando devidamente solicitado, e que esta não se deve cingir à disciplina de Português, mas sim

alargada a todas as disciplinas, na medida em que as dificuldades na expressão oral e a ansiedade sentida pelos jovens alunos são transversais e transdisciplinares.

Esta investigação alertou-nos, igualmente, para estas questões da psicologia do desenvolvimento e que, não raras vezes, quando estamos em carreira docente há muitos anos, lamentavelmente tendemos a esquecer. Pretendemos, pois, contribuir com pistas para melhorar o desempenho dos professores em contexto de sala de aula, sem, contudo, esquecer que não temos todas as respostas e que estas só surgirão através de um trabalho longo e contínuo de investigação em prol dos nossos alunos.

Ser professor é ensinar, é formar, mas é, de modo particular estar presente e ser presente na vida de tantos alunos e jovens.

A eles devemos tudo e não o contrário.

Por eles existimos.

Por eles exercemos a mais nobre profissão: ensinar.

Somos professores porque eles vivem, porque têm sonhos e vontades, porque anseiam ser ouvidos, apesar dos seus receios e das suas ansiedades.

Porque são adolescentes e, quais barcos soltos no cais, por vezes andam à deriva e procuram um porto de abrigo para se protegerem.

Tenhamos nós essa capacidade de os saber ancorar e de lhes dar voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Almeida, É., & Solé, M. G. P. S. (2017). Património histórico de Braga como recurso Didático: Um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. *Epistemologias e Ensino da História*.
- Andrade, L. H. S. G. D., & Gorenstein, C. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Rev. psiquiatr. clín.*, 285-90.
- Antão, J. A. (1999). *Comunicação na sala de aula*. Edições ASA.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, C. S. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In INNODOCT/18: *Lean Education and Innovation*, 957-967.
- Ávila, P. D. (2006). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. [Tese de Doutoramento]. Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/577>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica* (pp.131-144). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Barros, C. G., Sousa, O., & Carvalho, C. (2015). Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar. In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5186/1/Literacia%20e%20ensino%20da%20leitura%20e%20sucesso%20escolar.pdf>
- Batista, A. A. G. (2011). Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. In *Revista Contemporânea de Educação*, 6(12), pp. 246-272.
- Batista, M. A., & Oliveira, S. M. D. S. S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>

- Bernardes, J. A. C., & Mateus, R. M. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/literatura-e-ensino-do-portugues.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. In *Revista Diálogo Educacional*, 11(34), 885-911. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361013.pdf>
- Cameira, C., Andrade, A. & Pinto, A. D. (2021). *Mensagens – Português 10.º Ano*. Texto Editores.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de Transições: Entre a Educação de Infância e a Escola. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25, pp. 311-312. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Costa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19). <https://doi.org/10.25755/int.473>
- Carvalho, J. A. B. (2013). *Literacia académica: da escola básica ao ensino superior-uma visão integradora*. *Letras & Letras*, 29(2). <https://hdl.handle.net/1822/28363>
- Castro, M. D. G. P. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 95-123. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19919/2/gracapintoliteracia000083345.pdf>
- Castilhos, A. T. (1990). *Português falado e ensino da gramática*. *Letras de hoje*, 25(1). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/16140>
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7). <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/201/187>
- Clube Internacional do Livro (Eds). (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. I - p. 342). S.A.P.E

- Clube Internacional do Livro (Eds). (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. II - p.401). S.A.P.E
- Clube Internacional do Livro (Eds). (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. IV - p. 1520). S.A.P.E
- Clube Internacional do Livro (Eds). (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. VII - p.2705). S.A.P.E
- Clube Internacional do Livro (Eds). (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. XIII - p.5228). S.A.P.E
- Coelho, C. S. M. (2023). *Medos, fobias e ansiedades: elementos etiológicos e implicações terapêuticas*. Letras Lavadas.
- Cohen, R. H. P. (2002). Quem tem medo do fracasso. *Anais do III Colóquio do LEPSI*. Linear B.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage Publications.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Dervisic, E. (2017). *All eyes on me: Public speaking skills and performance anxiety*. [Degree Project Essay]. Örebro University.
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade Nova de Lisboa.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/15784/1/Liliana_Dias_Metodologia_aula_oficina.pdf
- Dias, J. X. (2021). Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e o combate à iliteracia. In *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, pp. 195-207.
- Dionísio, M. D. L., & Fischer, A. (2010). *Literacia (s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação*. Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/10582>
- Dionísio, M. L. (2018). ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. *Raído*, 12(30), 73-90. <https://hdl.handle.net/1822/59365>
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos: Inglês 8.ºAno*. Ministério da Educação

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos: Português 10.º Ano*. Ministério da Educação
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Falcone, E. (2002). Quando a timidez se torna um problema. In Conte, FCS & Mezzaroba, SMB *Comportamento humano—Tudo ou quase tudo, que você precisa saber para viver melhor*. 1ª ed. Editores Associados.
- Faria, L., & Azevedo, Â. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. In *Paidéia*, 14, 265-276.
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/4FVRbHBY4ydnwmkjvpxfKJg/?lang=pt&format=pdf>
- Farias, S. M. B. (2013). *O monstro do medo e a leitura na escola*. [Dissertação de Pós Graduação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14264>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Flôres, A. A. D., Santos, G. C., & Souza, S. S. D. O. (2017). *Reacendendo as luzes das emoções na sala de aula: uma reflexão sobre o behaviorismo radical de Skinner*. Colóquio do Museu Pedagógico- ISSN 2175-5493, 12 (1), 253-2588.
<http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6779/6582>
- Gago, M. (2012). *Pluridade de Olhares-Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP
- Gago, M.; Cantanhede, F. & Torrão, P. (2021). No fio da educação: caminho (s) para a aprendizagens significativas – História 7. Texto Editores.
- Galante, S., & Gaspar, M. I. (2010). *Percursos, recursos e discursos, em torno do acesso à complexidade e da praxis do ensino de conceitos literários (português–10.º ano)*. Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente.
<http://hdl.handle.net/10400.2/1816>
- Garcia, J. P. R. (2023). *Os Jogos de Papéis (Role-Playing) e a construção da narrativa histórica na aula de História: um estudo com alunos do 7.º ano* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).

- Ghiglione, R., Matalon, B., Pires, C. L., & de Saint-Maurice, A. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora
- Goncalves, P. F. C. (2017). *A Motivação nas Aulas de Português e de Latim*. [Relatório de Estágio]
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85655/1/Relat%C3%B3rio%20Entrega%20Nonio.pdf>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Sílabo.
- Imaginário, S., de Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28).
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925>
- Instituto de Avaliação Educativa – IAVE (2018). *Relatório Nacional PISA 2018 – Programme for International Student Assessment*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE-1.pdf
- Instituto de Avaliação Educativa – IAVE (2022). *Relatório Nacional PISA 2022 – Programme for International Student Assessment*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2019/08/Relatorio-Final.pdf>
- Junior, A. H. T. (2017). A ansiedade linguística em sala de aula: o que dizem os alunos?. In *Blucher Education Proceedings*, 2, pp. 27-40.
https://www.researchgate.net/publication/316578628_A_ANSIEDADE_LINGUISTICA_EM_SALA_DE_AULA_O_QUE_DIZEM_OS_ALUNOS
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de outubro.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lessard-Hébert, M., Goyete, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Cadima, J., & Silva, P. (2005). *Contributos para o desenvolvimento da literacia: A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19070/2/84427.pdf>

- Leal, J. R. D. S. (2017). *A sequência didática e a autorregulação como recursos para a exposição oral no 1º CEB* [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/18587>
- Marini, J. A. D. S. (2006). Metacognição e leitura. *Psicologia escolar e educacional*, 10, 343-345. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200019>
- Martins, S. P. D. A. (2011). *A exposição oral em língua materna e língua estrangeira* [Tese de Mestrado]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19440>
- Mendes, I. F., & Teixeira, M. (2011). Representações sociais do bom professor de português. In *Revista Interações*, 7. ESE IPSantarém. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3272/1/Representac%CC%A7o%CC%83es%20do%20bom%20professor%20de%20portugue%CC%82s_para%20um%20referencial%20epistemolo%CC%81gico.pdf
- Merritt, L., Richards A., & Davis, P. (2001). Performance Anxiety: Loss of the Spoken Edge. In *Journal of Voice* Vol. 15, No. 2, pp. 257–269. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00026-1) [Get rights and content](#)
- Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Educação (2015) *Metas Curriculares*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ* 2017, 3. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa
- Muge, A. V. (2019). *O uso de sequências interativas Think-Pair-Group-Share em expressão oral para reduzir a ansiedade dos alunos na aula de língua estrangeira*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/124261>
- Novak J.D. & Gowin D.B. (1999). *Aprender a Aprender*. Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa, A., e Popkewitz, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 57 – 69). Educa – professores. <http://hdl.handle.net/10451/3711>
- Oliveira, M. A., & Duarte, Â. M. M. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. In *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(2), pp. 183-199.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452004000200005

- Oliveira Martins, M. D. E., & de Sá, C. M. B. F. (2008) Ser leitor no Século XXI–Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. In *Saber Educar*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/937>
- Pereira, J.C.S. (2012). *Os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores.
- Peluso, É. D. T. P., & Blay, S. L. (1994). Ansiedade: historico dos conceitos. *Revista ABP-APAL*, 69-74.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Instituto de iInovação Educacional do Instituto Politécnico de Beja.
- Pinto, J. C., Martins, P., Pinheiro, T. B., & Oliveira, A. C. (2015). Ansiedade, depressão e stresse: um estudo com jovens adultos e adultos portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 148-163. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/20419>
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1º ciclo. In O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua*. Plátano.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas*. Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/311663420_Escrever_para_aprender_no_ensino_basico_Das_concecoes_dos_professores_as_praticas_dos_alunos
- Pocinho, M. M. F. D. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. In *Revista Iberoamericana de educación*, 1 p. 14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2242>
- Ponte, J. P. (2001). Tecnologias de informação e comunicação e na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa? In *Tecnologias em Educação – Estudos e investigações*. Org. Albano Estrela e Júlia Ferreira. Instituto de Inovação Educacional/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. pp. 89-108. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>
- Prata, R. (2007). A argumentação oral - contributos para a sua didáctica. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. APP.

- Ribeiro, A. & Ribeiro L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Universidade da Coruña. <https://hdl.handle.net/1822/11922>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Sapienza, G., & Schoen, T. H. (2014). Existe medo de ir à escola? In *Publication UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 22(2), pp. 181-187. <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas>
- Sequeira, M. D. F. (2002). A literacia em leitura. In *Revista Portuguesa de Educação*. <https://hdl.handle.net/1822/661>
- Silva, M. H. (2023). *Adolescência e ansiedade: interfaces com a Educação*. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17482>
- Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa. In *Revista Investigação Qualitativa*, 3(1), 45-57. https://www.researchgate.net/publication/326160654_Entrevista_e_Observacao_Instrumentos_Cientificos_em_Investigacao_Qualitativa
- Sousa, A.L.F.D. (2021), Ensino de estratégias para redução de ansiedade relacionada à conversação em uma língua estrangeira. [Tese de Conclusão de Curso]. Unichristus - Centro Universitário Christus. <https://repositorio.unichristus.edu.br/jspui/handle/123456789/1317>
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Universidade Estadual de Campinas. ANPED, 1-17. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina.
- Teixeira, M., Santos, L., & Silva, I. (2011). *Novos desafios no ensino do português*. ESE IPSantarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoprtugues.pdf>
- Ventura, C. S. D. C. (2015). Os contributos da literacia para a educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. [Relatório de Estágio – Tese de Mestrado].

Universidade dos Açores.

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3504/1/DissertMestradoClaudiaSofiaCostaVentura2015.pdf>

Verbo (Eds). (1988) *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa* (2ªed. Vol. 1 – p. 149). Verbo.

Verbo (Eds). (1988) *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa* (2ªed. Vol. 1 – p. 149). Verbo.

Verbo (Eds). (1988) *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa* (2ªed. Vol. 2 – p. 853). Verbo.

Vieira, M. D. C. (2016). *O ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Zheng, Y. & Cheng, L. (2018) How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. In *Language Testing in Asia*. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

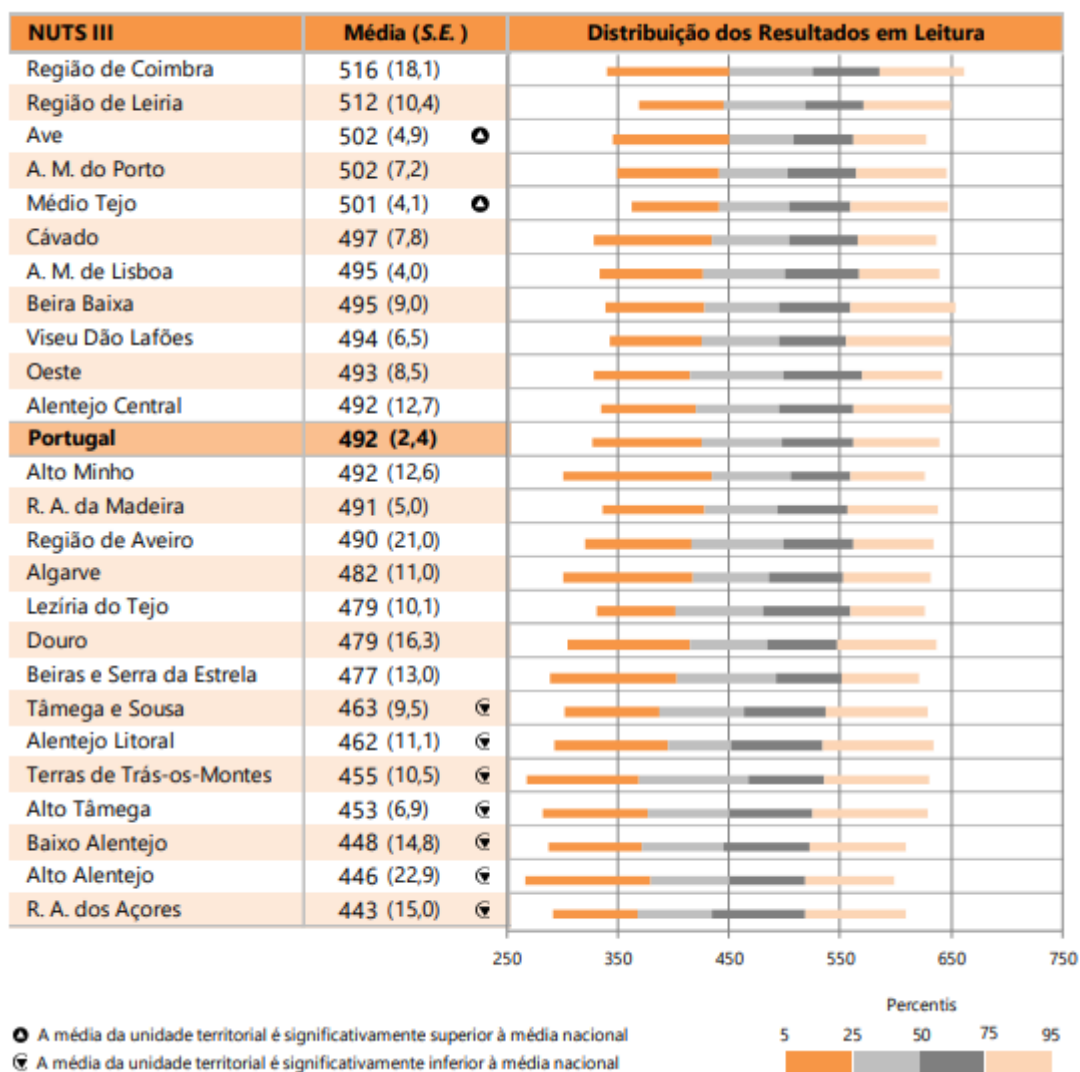
Zahratul, M. M. (2017). The Impact of Oral Corrective Feedback On the Level of Language Anxiety. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 145. State University Of Surabaya. https://www.researchgate.net/publication/322591732_The_Impact_of_Oral_Corrective_Feedback_On_the_Level_of_Language_Anxiety

Zimbardo, P. (2002). *A timidez*. (trad. MP Monteiro). Lisboa: Edições, 70.

ANEXOS

Anexo I

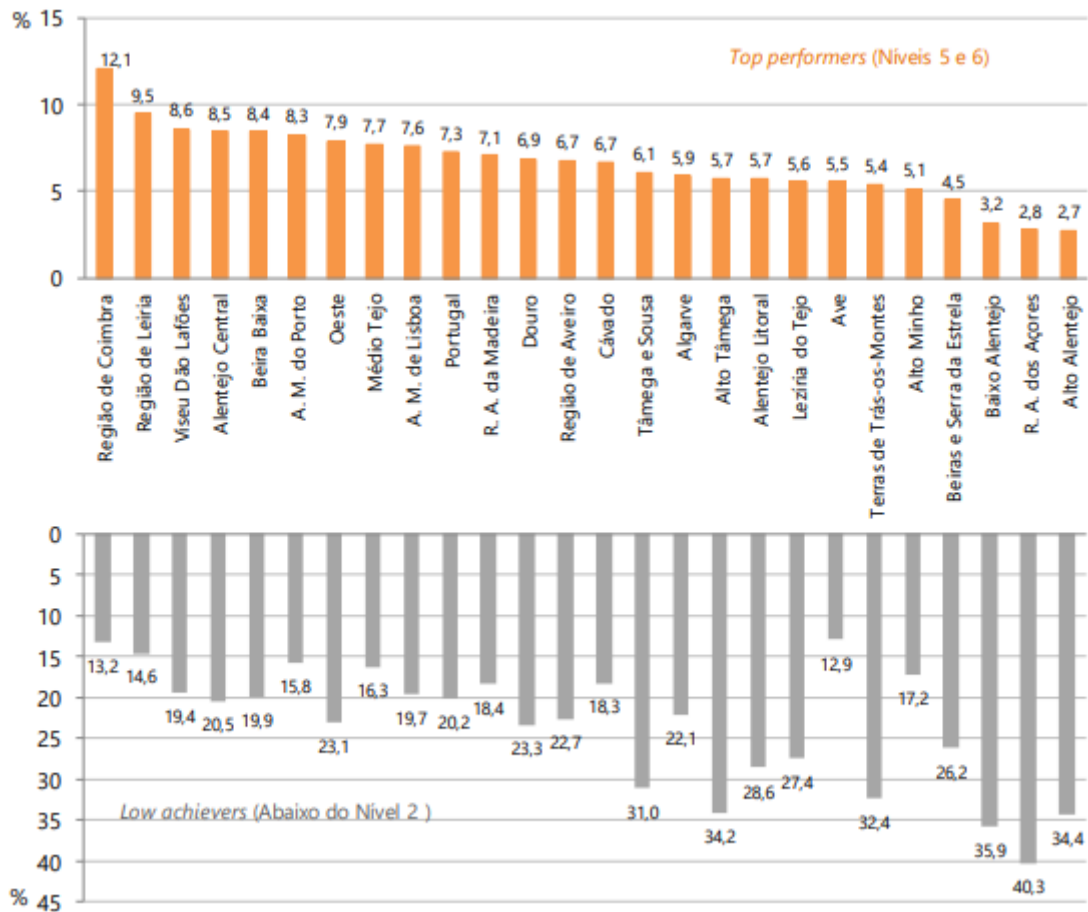
Tabela 1 – Distribuição dos Resultados Nacionais em Leitura, por NUTS III



Fonte: Relatório Anual PISA-Programme for International Student Assessment- Resultados 2018, p.70

Anexo II

Tabela 2 – Percentagem de Alunos *Top Performers* e *Low Achievers* em Leitura, por NUTS III



(Fonte: Relatório Anual PISA-Programme for International Student Assessment- Resultados 2018, p.77)

Anexo III

Tabela 3 – Desempenho Médio por Subescala de Leitura e NUTS III

NUTS III	Pontuação média por Processos Cognitivos		
	Localizar Informação	Compreender	Avaliar e Refletir
	Média (S.E.)	Média (S.E.)	Média (S.E.)
Região de Leiria	516 (9,0) ○	509 (10,5) ○	513 (9,3) ○
Região de Coimbra	509 (19,6)	513 (17,9) ○	518 (18,6) ○
Médio Tejo	503 (5,3) ○	501 (3,9) ○	504 (4,5) ○
Ave	503 (6,6) ○	500 (7,1) ○	501 (5,7) ○
A. M. do Porto	500 (7,7) ○	497 (7,4)	506 (8,0) ○
Beira Baixa	497 (9,6)	493 (9,3)	497 (9,2)
Cávado	496 (8,4)	494 (9,3)	499 (8,5)
Alto Minho	496 (12,8)	488 (13,4)	500 (13,0)
Alentejo Central	493 (13,8)	487 (12,7)	494 (14,1)
A. M. de Lisboa	492 (5,0)	492 (4,3)	498 (4,6)
Região de Aveiro	490 (24,4)	488 (21,4)	486 (23,6)
Viseu Dão Lafões	489 (8,9)	492 (5,9)	493 (7,5)
Oeste	488 (9,6)	490 (10,7)	495 (9,8)
R. A. da Madeira	487 (7,0)	489 (5,6)	490 (7,0)
Algarve	479 (12,5)	478 (11,7)	485 (12,6)
Lezíria do Tejo	476 (11,0) ☒	475 (11,8) ☒	476 (10,4) ☒
Douro	473 (16,9)	478 (17,1)	481 (17,8)
Beiras e Serra da Estrela	471 (13,7) ☒	475 (14,1)	483 (12,6)
Tâmega e Sousa	457 (10,1) ☒	459 (11,0) ☒	464 (7,5) ☒
Terras de Trás-os-Montes	456 (11,1) ☒	455 (9,9) ☒	461 (11,1) ☒
Alentejo Litoral	456 (12,2) ☒	459 (10,8) ☒	464 (10,9) ☒
Alto Tâmega	451 (7,6) ☒	448 (6,7) ☒	456 (7,5) ☒
Alto Alentejo	444 (20,6) ☒	443 (23,8) ☒	447 (21,4) ☒
R. A. dos Açores	443 (16,2) ☒	436 (16,7) ☒	446 (16,8) ☒
Baixo Alentejo	438 (15,5) ☒	440 (15,8) ☒	446 (15,5) ☒
Média nacional	489 (2,9)	489 (2,6)	494 (2,6)

○ A média é significativamente superior à média nacional

☒ A média é significativamente inferior à média nacional

(Fonte: Relatório Anual PISA-Programme for International Student Assessment- Resultados 2018, p.81)

Anexo IV

Tabela 4 – Desempenho Médio em Leitura por fonte de Texto

NUTS III	Pontuação média por Fonte do Texto	
	Fonte Única	Fonte Múltipla
	Média (S.E.)	Média (S.E.)
Região de Coimbra	509 (19,6) ○	520 (17,9) ○
Região de Leiria	506 (9,9) ○	515 (10,5) ○
Médio Tejo	502 (5,3) ○	502 (4,5) ○
A. M. do Porto	498 (7,9) ○	502 (7,3) ○
Ave	496 (6,6) ○	506 (5,0) ○
Cávado	493 (9,1)	499 (7,4)
A. M. de Lisboa	492 (4,2) ○	497 (4,2)
Beira Baixa	491 (9,9)	497 (9,6)
Alto Minho	488 (12,6)	495 (14,3)
R. A. da Madeira	487 (6,4)	494 (5,0)
Viseu Dão Lafões	487 (6,8)	496 (7,0)
Alentejo Central	487 (13,7)	493 (12,5)
Oeste	485 (10,3)	495 (8,9)
Região de Aveiro	483 (22,1)	495 (19,6)
Algarve	477 (11,9)	483 (12,1)
Douro	477 (17,9)	482 (17,0)
Lezíria do Tejo	473 (11,8) ☒	477 (10,2) ☒
Beiras e Serra da Estrela	473 (13,7)	476 (13,9) ☒
Alentejo Litoral	457 (11,4) ☒	462 (11,0) ☒
Tâmega e Sousa	454 (10,1) ☒	466 (9,5) ☒
Terras de Trás-os-Montes	452 (10,2) ☒	460 (10,2) ☒
Alto Tâmega	447 (8,0) ☒	455 (7,3) ☒
Baixo Alentejo	439 (15,8) ☒	442 (16,1) ☒
Alto Alentejo	438 (22,4) ☒	452 (24,2) ☒
R. A. dos Açores	434 (17,1) ☒	445 (14,3) ☒
Média nacional	487 (2,6)	494 (2,5)

○ A média é significativamente superior à média nacional

☒ A média é significativamente inferior à média nacional

(Fonte: Relatório Anual PISA-Programme for International Student Assessment- Resultados 2018, p.82)

Anexo V – Questionário aplicado aos alunos

Este questionário destina-se à recolha de dados, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês do 3.º CEB e no Ensino Secundário, ministrado na Universidade dos Açores, para aferir se os alunos estão, ou não, motivados para o estudo do português bem como para a eventual dificuldade em se expressar em voz alta. A tua opinião é muito importante por isso responde com sinceridade às perguntas que te são colocadas. Agradecemos desde já a tua preciosa colaboração.

Idade: _____ **Género:** _____ **Ano de escolaridade:** _____

Análise de conteúdo com categorias e subcategorias

Modelo de análise de conteúdo

Barras

Questionário

- 1- Enquanto aluno do ensino secundário considera-se motivado para o estudo do português?

- 2- Como considera o português enquanto disciplina de estudo?
Muito difícil? Pouco difícil? Acessível? Porquê?

- 3- O estudo do português, enquanto idioma, é para si interessante?

Se sim, porquê? Se não, porquê?

4- No seu percurso escolar já se sentiu ansioso ou receoso em ler em voz alta em sala-de-aula? Se sim, em que contexto?

5- Quais são, na sua opinião, os fatores de bloqueio a ler e a falar em voz alta?

6- Como pensa que se sentem/ reagem as pessoas que sentem incómodo em se expressar e falar em voz alta?

7- Quando sentiu desconforto em se expressar e falar em voz alta, em contexto de sala de aula, como reagiu? Adotou alguma estratégia? Se sim, qual/quais?

8- Na sua opinião que poderia fazer o seu professor ou a escola para ajudar os alunos que sentem dificuldade em se expressar oralmente?

Muito obrigado pela colaboração.

Anexo VI – Declaração de consentimento assinado pelos encarregados de educação



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação

Mestrado em Ensino de Português e Inglês no
3.º CEB e no Ensino Secundário
Relatório de Estágio de Jorge M. F. dos Santos

Declaração de Consentimento Informado de participação em entrevista para Estudo de Investigação:

Dificuldades de motivação para o estudo e aprendizagem do português bem como para a eventual dificuldade em se expressar em voz alta.

Caros Pais e Encarregados de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração no estudo acima referido, através do consentimento expresso de participação dos(as) vossos(as) filhos(as)/educandos(as) num questionário presencial em sala de aula, na disciplina de português, na Escola Secundária Antero de Quental.

Sou mestrando, do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º CEB e no Ensino Secundário, na Universidade dos Açores.

No âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio estou a desenvolver um estudo, com o objetivo de analisar as dificuldades de motivação para o estudo e aprendizagem do português, bem como para a eventual dificuldade em se expressar em voz alta tendo em vista uma melhoria da prática letiva dos futuros docentes destes Ciclos de Ensino aquando da receção dos discentes em contexto escolar e de sala de aula.

O questionário terá **uma duração média de 10 minutos** e todos os dados recolhidos serão tratados de uma forma que garanta a sua segurança e confidencialidade, sendo apenas guardados durante a análise e realização do estudo e, posteriormente, destruídos.

Agradeço antecipadamente pela vossa autorização à participação.

Aceito de livre vontade a participação daquele que legalmente represento neste estudo. _____

Aceito igualmente a divulgação dos resultados obtidos no meio científico. _____

Permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação. _____

*

(O/A Encarregado/a de Educação)

Anexo VII – Contextualização histórico-literária da Poesia Trovadoresca

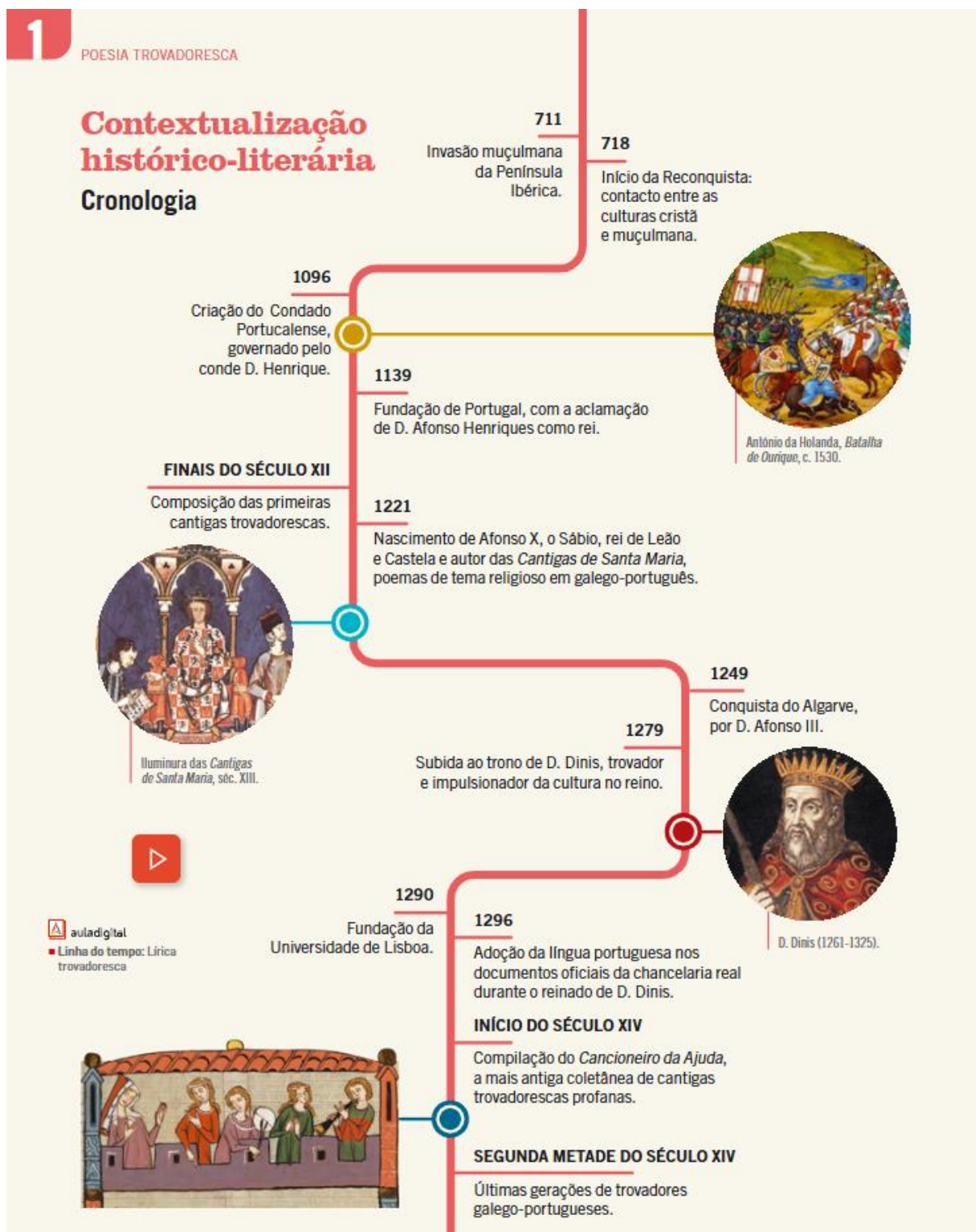


Figura 05 – Contextualização histórico-literária, poesia trovadoresca, *Mensagens 10*, p.26

Anexo VIII – Exemplos de Cantigas de Amigo

Ondas do mar de Vigo*

- Ondas do mar de Vigo,
se vistes meu amigo?
e ai Deus, se verrá cedo¹?
- Ondas do mar levado²,
5 se vistes meu amado?
e ai Deus, se verrá cedo?
- Se vistes meu amigo,
o por que³ eu suspiro?
e ai Deus, se verrá cedo?
- 10 Se vistes meu amado,
o por que ei gram coidado⁴?
e ai Deus, se verrá cedo?

Martim Codax.



John William Waterhouse,
Miranda – A tempestade, 1916 (pormenor).

¹ verrá cedo: virá em breve.
² mar levado: mar agitado.
³ o por que: aquele por quem.

⁴ ei gram coidado: tenho grande preocupação.

Figura 06 – Cantiga de Amigo, *Ondas de Mar de Vigo*, *Mensagens 10*, p.32

Estrela da tarde

- Era a tarde mais longa de todas as tardes
Que me acontecia
Eu esperava por ti, tu não vinhas
Tardavas e eu entardecia
5 Era tarde, tão tarde, que a boca
Tardando-lhe o beijo, mordida
Quando à boca da noite surgiste
Na tarde tal rosa tardia
- Quando nós nos olhamos tardamos no beijo
10 Que a boca pedia
E na tarde ficamos unidos ardendo na luz
Que morria
Em nós dois nessa tarde em que tanto
Tardaste o sol amanhecia
15 Era tarde demais para haver outra noite
Para haver outro dia

(Refrão)

- Meu amor, meu amor
Minha estrela da tarde
Que o luar te amanheça
20 E o meu corpo te guarde
Meu amor, meu amor
Eu não tenho a certeza
Se tu és a alegria ou se és a
tristeza
- Meu amor, meu amor
25 Eu não tenho a certeza

Letra de José Carlos Ary dos Santos,
música de Fernando Tordo.

Figura 07 – Poema-canção, *Estrela da Tarde*, *Mensagens 10*, p.45

Anexo IX – Exemplo de uma Cantiga de Amor

Quer'eu em maneira de proença

- ¹ proença: provençal.
² e querrei muit'í loar mia senhor: e quererei muito aí louvar a minha senhora.
³ que: quem.
⁴ prez: virtude, honra, mérito.
⁵ fal: faltam.
⁶ en: sobre isso.
⁷ comprida de bem: perfeita.
⁸ Ca: porque.
⁹ quis: quis.
¹⁰ sabedor: sabedora.
¹¹ e com tod'est[o]: e apesar de tudo isto.
¹² comunal: sociável; afável.
¹³ ali u deve: quando deve [sê-lo].
¹⁴ er deu-lhi bom sem: também lhe deu sensatez (bom senso).
¹⁵ des i: além disso.
¹⁶ mais: mas.
¹⁷ loor: louvor.
¹⁸ compridamente: completamente.
¹⁹ ca nom há, tra'lo seu bem, al: pois, para além do seu bem, não há mais nada.

Quer'eu em maneira de proença¹
fazer agora um cantar d'amor
e querrei muit'í loar mia senhor²
a que³ prez⁴ nem fremosfera nom fal⁵,
⁵ nem bondade; e mais vos direi en⁶:
tanto a fez Deus comprida de bem⁷
que mais que todas las do mundo val.
Ca⁸ mia senhor quis⁹ Deus fazer tal,
quando a fez, que a fez sabedor¹⁰
¹⁰ de todo bem e de mui gram valor,
e com tod'est[o]¹¹ é mui comunal¹²
ali u deve¹³; er deu-lhi bom sem¹⁴
e des i¹⁵ nom lhi fez pouco de bem
quando nom quis que lh'outra foss'igual.
¹⁵ Ca em mia senhor nunca Deus pôs mal,
Mais¹⁶ pôs i prez e beldad'e loor¹⁷
e falar mui bem e riir melhor
que outra molher; des i é leal
muit'; e por esto nom sei hojeu quem
²⁰ possa compridamente¹⁸ no seu bem
falar, ca nom há, tra'lo seu bem, al¹⁹.



Illuminura do Codex Manesse, séc. XIV.

D. Dinis.

Figura 08 – Cantiga de Amor, *Quer'eu em maneira de proença*, *Mensagens 10*, p.48

Anexo X – Exemplo de uma Cantiga de Escárnio e Maldizer

Ai dona fea, fostes-vos queixar

Ai dona fea, fostes-vos queixar
que vos nunca louv'en[o] meu cantar;
mais ora quero fazer um cantar
em que vos loarei¹ todavia²;
5 e vedes como vos quero loar:
dona fea, velha e sandia³!

Dona fea, se Deus mi perdom,
pois haveades [a]tam gram coraçom⁴
que vos eu loe, em esta razom⁵
10 vos quero já loar todavia;
e vedes qual será a loaçom⁶:
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
em meu trobar, pero⁷ muito trobei;
15 mais ora já um bom cantar farei
em que vos loarei todavia;
e direi-vos como vos loarei:
dona fea, velha e sandia!

¹ loarei: louvarei.

² todavia: de qualquer modo.

³ sandia: louca.

⁴ pois haveades [a]tam gram coraçom: tendes tão grande desejo/vontade.

⁵ razom: razão, motivo.

⁶ loaçom: louvor.

⁷ pero: embora, ainda que.

João Garcia de Guilhade.



Hans Memling, *Retrato de uma mulher velha*, séc. XV.

Figura 09 – Cantiga de Escárnio e Maldizer, *Ai dona fea, fostes-vos queixar*, *Mensagens* 10,

p.60

Anexo XI – Contextualização histórico-literária da Crónica de D. João I – Fernão Lopes

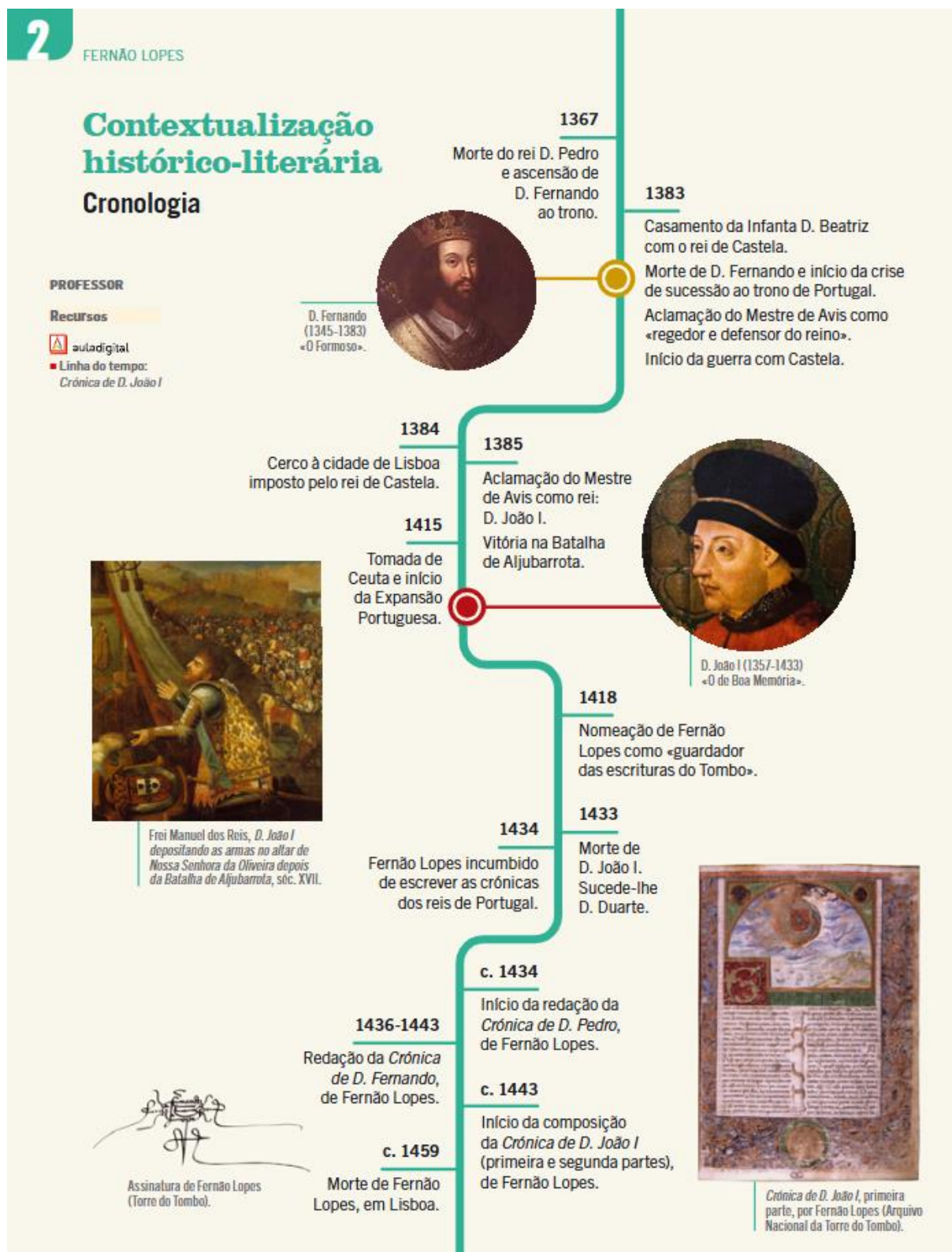


Figura 10 – Contextualização histórico-literária, Fernão Lopes, Crónica de D. João I,

Mensagens 10, p.84

Capítulo II

Do alvorço que foi na cidade cuidando¹ que matavom o Meestre, e como aló² foi Alvaro Paez³ e muitas gentes com ele.

O Page do Meestre que estava aa porta, como lhe disserom que fosse pela vila segundo já era percebido⁴, começou d'ir rijamente⁵ a galope em cima do cavalo em que estava, dizendo altas vozes, braadando pela rua:

– Matom o Meestre! matom o Meestre nos Paaços da Rainha! Acorree ao Mees-
5 tre que matam!

E assi chegou a casa d'Alvaro Paez que era dali grande espaço⁶.

¹ cuidando: pensando.

² aló: lá.

³ Alvaro Paez: Álvaro Pais, oficial régio português e chanceler-mor dos reis D. Pedro I e D. Fernando.

⁴ percebido: preparado, combinado.

⁵ rijamente: depressa.

⁶ dali grande espaço: longe dali.

As gentes que esto ouviam, saiam aa rua veer que cousa era; e começando de falar uïs com os outros, alvorçavam-se nas voontades⁷, e começavam de tomar armas cada uï como melhor e mais asinha⁸ podia. Alvaro Paez que estava prestes⁹ e armado com ùa coifa¹⁰ na cabeça segundo usança daquel tempo, cavalgou logo a pressa em cima duï cavalo que anos havia que nom cavalgara; e todos seus aliados com ele, braadando a quaes quer que achava dizendo:

– Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao Meestre, ca filho é del-Rei dom Pedro.

15 E assi braadavam el e o Page indo pela rua.

Soarom as vozes do arroido¹¹ pela cidade ouvindo todos braadar que matavom o Meestre; e assi como viuva que rei nom tiinha, e como se lhe este ficara em logo de¹² marido, se moverom todos com mão armada, correndo a pressa pera u¹³ deziã que se esto fazia, por lhe darem vida e escusar¹⁴ morte. Alvaro Paez nom quedava d'ir
20 pera alá¹⁵, braadando a todos:

– Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao Mestre que matam sem por quê!

A gente começou de se juntar a ele, e era tanta que era estranha cousa de veer. Nom cabiam pelas ruas principaes, e atrevesavam logares escusos¹⁶, desejando cada uï de seer o primeiro; e preguntando uïs aos outros quem matava o Meestre, nom mingua-
25 va¹⁷ quem responder que o matava o Conde Joam Fernandez, per mandado da Rainha.

E per voontade de Deos todos feitos duï coração com talente¹⁸ de o vingar, como foram aas portas do Paaço, que eram já çarradas¹⁹, ante que chegassem, com espantosas palavras começaram de dizer:

– U matom o Meestre? que é do Meestre? quem çarrou estas portas?

⁷ alvorçavam-se nas voontades: exaltaram-se os ânimos.

⁸ asinha: depressa.

⁹ prestes: pronto, preparado.

¹⁰ coifa: elmo, capacete.

¹¹ arroido: ruído, barulho.

¹² em logo de: em lugar de.

¹³ u: onde.

¹⁴ escusar: evitar.

¹⁵ nom quedava d'ir pera alá: continuava a percorrer a cidade.

¹⁶ escusos: escondidos.

¹⁷ mingua: faltava.

¹⁸ talente: vontade.

¹⁹ çarradas: fechadas.

Anexo XIII – Contextualização histórico-literária de *A Farsa de Inês Pereira* – Gil Vicente

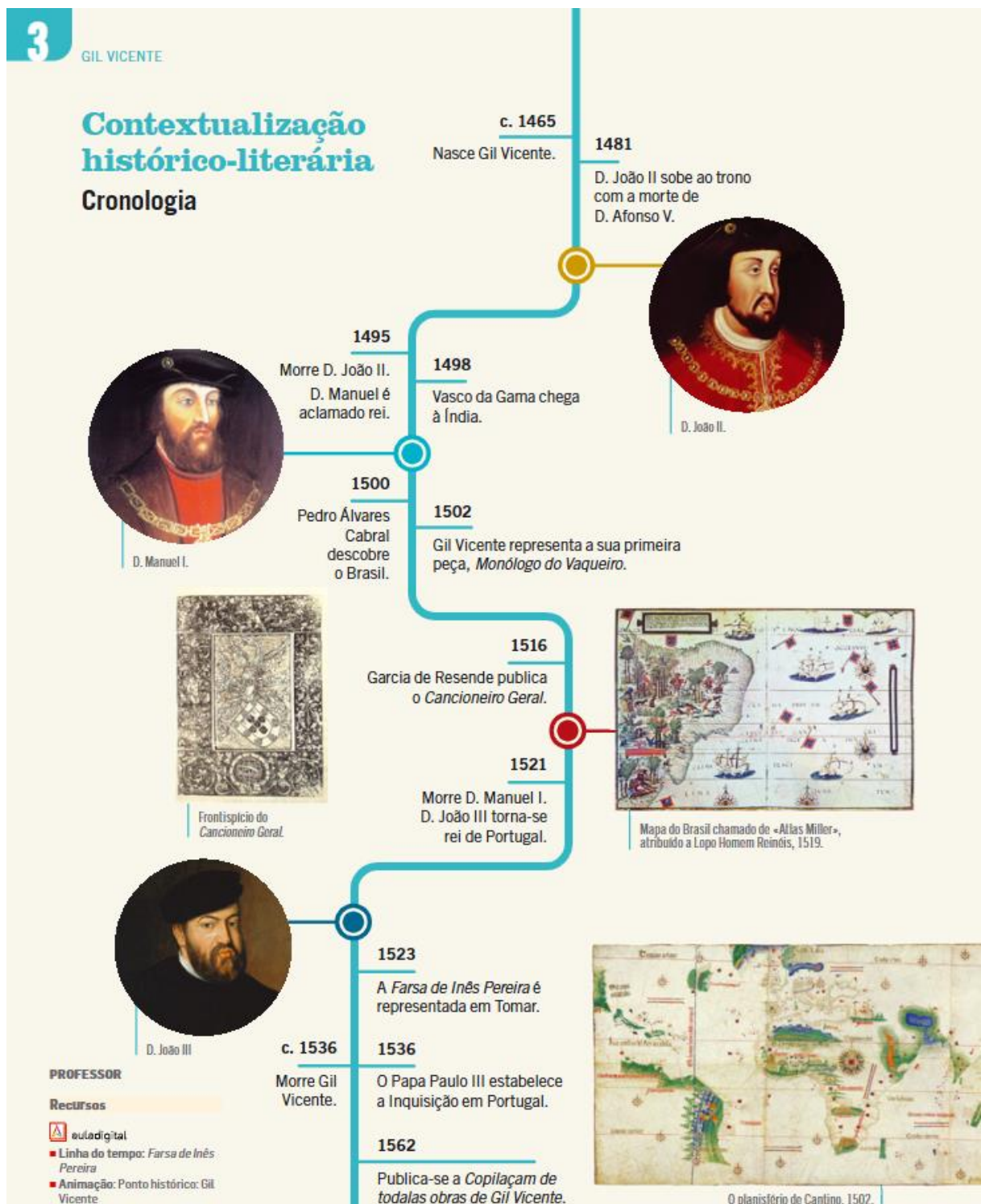


Figura 12 – Contextualização histórico-literária, Gil Vicente, *Mensagens 10*, p.122

Sem casamento, que enfadamento...

Entra logo Inês Pereira e finge que está lavrando só em casa, e canta esta cantiga:

*Quien con veros pena y muerte
qué hará cuando no os viere?*¹

Falado: Renego deste lavar²
e do primeiro que o usou
5 ao diabo que o eu dou
que tam mau é d'aturar.
Oh Jesu que enfadamento
e que raiva e que tormento
que cegueira e que canseira.
10 Eu hei de buscar maneira
dalgum outro aviamento³.

Coitada assi hei d'estar
encerrada nesta casa
como panela sem asa⁴
15 que sempre está num lugar.
E assi hão de ser logrados
dous dias amargurados
que eu posso durar viva
e assi hei d'estar cativa
20 em poder de desfiados⁵.

Antes o darei ao diabo
que lavar mais nem pontada
já tenho a vida cansada
de fazer sempre dum cabo⁶.
25 Todas folgam e eu não
todas vem e todas vão
onde querem senam eu.
Ui que pecado é o meu
ou que dor de coração?

30 Esta vida é mais que morta
sam eu coruja ou corujo
ou sam algum caramujo
que nam sai senão à porta?
E quando me dão algum dia
35 licença como a bugia⁷
que possa estar à janela
é já mais que a Madanela
quando achou a aleluia⁸.

Vem a Mãe da igreja e não na achando lavrando diz:

Logo eu adivinhei
40 lá na missa onde eu estava
como a minha Inês lavrava
a tarefa que lhe eu dei.
Acaba esse travesseiro.
Ui naccu-te algum unheiro
45 ou cuidas que é dia santo?

INÉS Praza a Deos que algum quebranto
me tire de cativoiro.

MÃE Toda tu estás aquela.
Choram-te os filhos por pão?

INÉS 50 Prouvesse a Deos que já é rezão
de nam estar tam singela.

MÃE Olhade lá o mau pesar⁹
como queres tu casar
com fama de preguiçosa?

INÉS 55 Mas eu mãe sam aguçosa
e vós dais-vos de vagar¹⁰.



¹ vv. 1-2: Quem com ver-vos pena (sofre) e morre / que fará quando vos não vir?
² v. 3: odeio costurar.
³ aviamento: solução.
⁴ v. 14: Inês compara-se a um objeto sem utilidade.
⁵ vv. 19-20: prisioneira a fazer travesseiros de franjas.
⁶ vv. 23-24: já estou cansada de estar no mesmo sítio.

⁷ bugia: macaca.
⁸ vv. 34-38: quando me deixam ir à janela, pensam que sou mais feliz que Maria Madalena quando viu Cristo ressuscitado.
⁹ v. 52: vejamos lá a desgraça (irónico).
¹⁰ vv. 55-56: Inês afirma que tem pressa em casar-se, mas a Mãe está a levar tempo em consenti-lo.

Figura 13 – Excerto de *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente, *Mensagens 10*, p.128

Anexo XV – Contextualização histórico-literária da obra de Camões

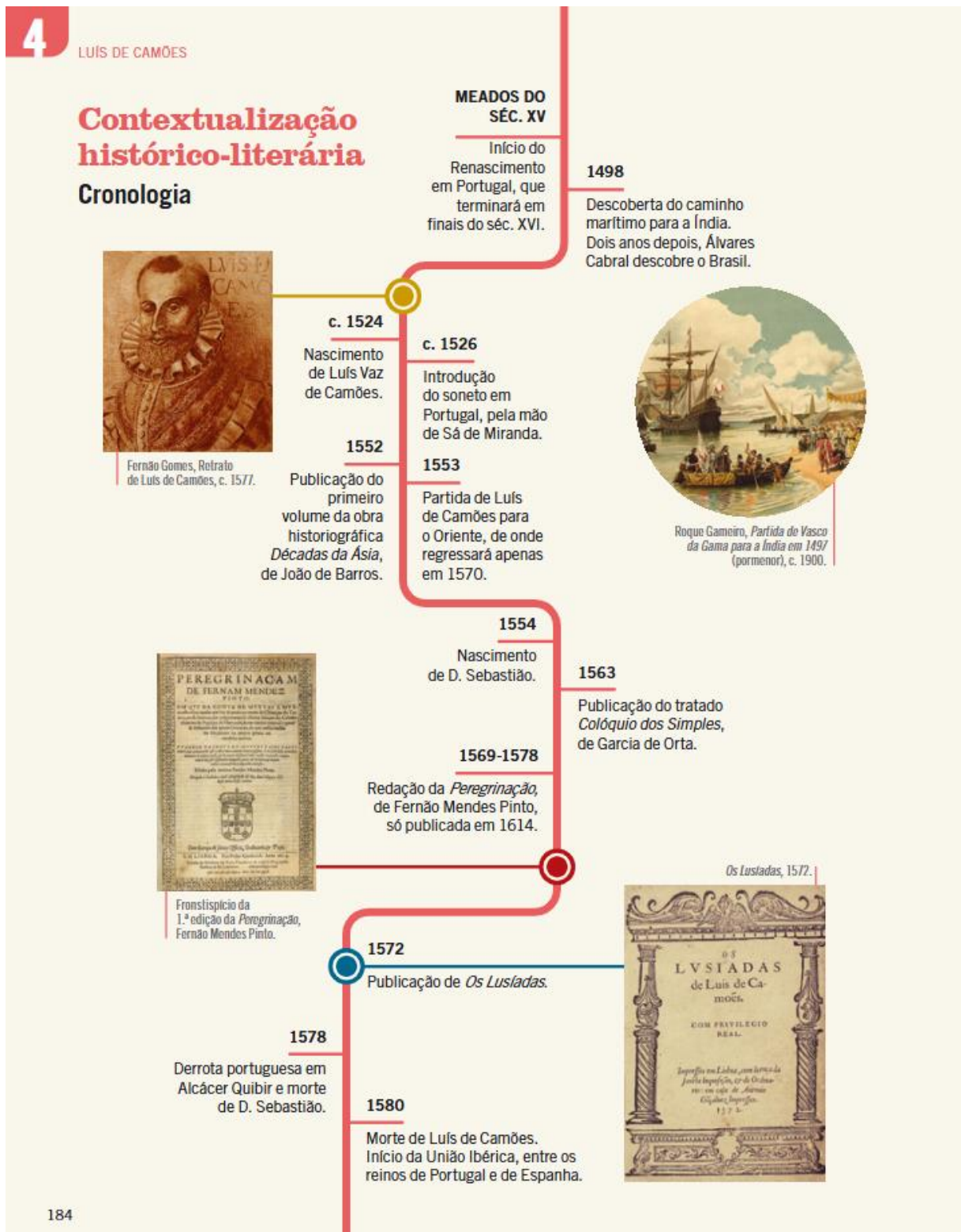


Figura 14 – Contextualização histórico-literária, Camões *Mensagens 10*, p.184

Anexo XVI – Exemplo de uma Rima de Camões

Descalça vai para a fonte

a este moto:

*Descalça vai para a fonte
Leonor pela verdura;
vai fermosa e não segura.*

VOLTAS

Leva na cabeça o pote,
5 o testo nas mãos de prata,
cinta de fina escarlata¹,
sainho² de chamalote³;
traz a vasquinha⁴ de cote⁵,
mais branca que a neve pura;
10 vai fermosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,
cabelos d' ouro o trançado,
fita de cor d' encarnado,
tão linda que o mundo espanta;
15 chove nela graça tanta
que dá graça à fermosura;
vai fermosa, e não segura.

Luís de Camões, pp. 55-56. Luís de Camões, *Rimas*, texto estabelecido e prefaciado por Álvaro J. Costa Pimpão, Coimbra, Almedina, 1994.

¹ *escarlata*: tecido vermelho.

² *sainho*: camisa/colete.

³ *chamalote*: tecido de lã.

⁴ *vasquinha*: saia com pregas na cintura.

⁵ *cote*: uso diário.



Jean-Baptiste Camille Corot,
Uma jovem na fonte, c. 1860.

Figura 15 – *Descalça vai para a fonte*, Luís de Camões, *Mensagens 10*, p.190

Numa mão a pena noutra a lança

92

Quão doce é o louvor e a justa glória
Dos próprios feitos, quando são soados!¹
Qualquer nobre trabalha que em memória
Vença ou iguale os grandes já passados.²
As envejas da ilustre e alheia história
Fazem mil vezes feitos sublimados.
Quem valorosas obras exercita,
Louvor alheio muito o esperta e incita.

93

Não tinha em tanto os feitos gloriosos
De Aquiles, Alexandro³, na peleja⁴,
Quanto de quem o canta os numerosos⁵
Versos: isso só louva, isso deseja.
Os troféus de Milcíades, famosos,
Temístocles⁶ despertam só de enveja;
E diz que nada tanto o deleitava
Como a voz que seus feitos celebrava.

94

Trabalha por mostrar Vasco da Gama
Que essas navegações que o mundo canta
Não merecem tamanha glória e fama
Como a sua, que o Céu e a Terra espanta.
Si; mas aquele Herói⁷ que estima e ama
Com dões⁸, mercês, favores e honra tanta
A lira Mantuana⁹, faz que soc
Encias, e a Romana glória voc.

95

Dá a terra Lusitana Cipiões,
Césares, Alexandros, e dá Augustos¹⁰;
Mas não lhe dá contudo aqueles dões
Cuja falta os faz duros e robustos.
Octávio¹¹, entre as maiores opressões,
Compunha versos doutos e venustos¹²
(Não dirá Fúlvia, certo, que é mentira,
Quando a deixava António¹³ por Glafira).

96

Vai César sojugando toda França
E as armas não lhe impedem a ciência¹⁴;
Mas, nua mão a pena e noutra a lança,
Igualava de Cícero a eloquência.
O que de Cipião se sabe e alcança
É nas comédias grande experiência¹⁵.
Lia Alexandro a Homero de maneira
Que sempre se lhe sabe à cabeceira¹⁶.

¹ soados: reconhecidos, celebrados.

² vv. 3-4: qualquer pessoa ilustre deseja ultrapassar os feitos dos seus antepassados.

³ Alexandro: Alexandre, o Grande.

⁴ peleja: guerra.

⁵ numerosos: melodiosos.

⁶ Milcíades, famosos, / Temístocles: generais gregos, heróis nas guerras contra os Persas.

⁷ Herói: referência a Augusto, que recompensou Virgílio pela composição da epopeia *Eneida*.

⁸ dões: dons, qualidades.

⁹ lira Mantuana: poesia de Virgílio.

Figura 16 – Excerto de *Os Lusíadas*, Luís de Camões, *Mensagens 10*, p.250

Anexo XVIII – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 1.º Período

		PORTUGUÊS					Ano Letivo 2023/24		
Ano: 10.º	Turma: 000	ORALIDADE (Expressão Oral)					1º PERÍODO		
		Atitudes		Qualidade da informação apresentada			Avaliação		
		Responsabilidade	Adequação do conteúdo	Coerência e coesão	Correção gramatical	Voz, ritmo, entoação e postura	Espirito crítico	1º momento de avaliação	
		Cumprimento de instruções/prazos/tempo						TOTAL	
Data:									
		20	40	40	40	40	20	200	20
1	A	20	12	25	24	20	18	119	11,9
2	B	20	24	25	20	21	14	124	12,4
3	C	20	24	25	20	21	14	124	12,4
4	D	20	31	30	21	20	15	137	13,7
5	E	20	12	15	11	15	12	85	8,5
6	H	20	15	17	18	28	18	116	11,6
7	I	20	12	25	24	20	12	113	11,3
8	J	20	24	25	20	21	14	124	12,4
9	K	20	24	25	20	21	14	124	12,4
10	L	20	25	21	25	15	15	121	12,1
11	M	20	11	15	17	21	18	102	10,2
12	N	20	11	11	12	12	15	81	8,1
13	O	20	12	25	24	20	18	119	11,9
14	P	20	24	25	20	21	14	124	12,4
15	Q	20	15	21	28	28	14	126	12,6
16	R	20	24	25	20	21	14	124	12,4
17	S	20	26	25	27	27	15	140	14,0
18	T	20	12	25	24	20	18	119	11,9
19	U	20	22	14	16	14	15	101	10,1

Anexo XIX – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 2.º Período

		PORTUGUÊS					Ano Letivo 2023/24		
Ano: 10.º	Turma: 000	ORALIDADE (Expressão Oral)					2º PERÍODO		
		Atitudes		Qualidade da informação apresentada			Avaliação		
		Responsabilidade	Adequação do conteúdo	Coerência e coesão	Correção gramatical	Voz, ritmo, entoação e postura	Espírito crítico	1º momento de avaliação	
		Cumprimento de instruções/prazos/tempo						TOTAL	
Data:	20	40	40	40	40	20	200	20	
1	A	20	15	25	24	28	18	130	13,0
2	B	20	28	28	28	28	15	147	14,7
3	C	20	25	25	27	26	18	141	14,1
4	D	20	31	30	26	27	15	149	14,9
5	E	20	26	25	26	27	15	139	13,9
6	H	20	21	15	15	28	19	118	11,8
7	I	20	16	14	21	17	15	103	10,3
8	J	20	26	26	27	31	14	144	14,4
9	K	20	24	25	20	21	14	124	12,4
10	L	20	25	21	25	21	17	129	12,9
11	M	20	12	16	17	21	19	105	10,5
12	N	20	14	18	18	15	16	101	10,1
13	O	20	12	25	24	20	18	119	11,9
14	P	20	24	25	20	21	14	124	12,4
15	Q	20	21	25	28	28	15	137	13,7
16	R	20	24	25	20	21	14	124	12,4
17	S	20	30	30	27	30	15	152	15,2
18	T	20	12	25	24	20	18	119	11,9
19	U	20	22	14	16	14	17	103	10,3

Anexo XX – Avaliações do domínio da Oralidade de uma turma do Ensino Secundário no 3.º Período

PORTUGUÊS								Ano Letivo 2023/24		
Ano: 10.º	Turma: 000	ORALIDADE (Expressão Oral)						3º PERÍODO		
		Atitudes		Qualidade da informação apresentada				Avaliação		
		Responsabilidade		Adequação do conteúdo	Coerência e coesão	Correção gramatical	Voz, ritmo, entoação e postura	Espírito crítico	1º momento de avaliação	
		Cumprimento de instruções/prazos/tempo							TOTAL	
Data:		20	40	40	40	40	20	200	20	
1	A	20	22	25	34	32	17	150	15,0	
2	B	20	28	29	32	32	18	159	15,9	
3	C	20	31	31	32	27	16	157	15,7	
4	D	20	31	30	26	27	15	149	14,9	
5	E	20	25	26	31	31	17	150	15,0	
6	H	20	26	27	28	28	19	148	14,8	
7	I	20	25	25	21	21	15	127	12,7	
8	J	20	32	32	33	30	17	164	16,4	
9	K	20	26	26	26	26	16	140	14,0	
10	L	20	27	26	26	37	17	153	15,3	
11	M	20	23	23	25	25	19	135	13,5	
12	N	20	23	23	27	27	17	137	13,7	
13	O	20	21	22	29	29	14	135	13,5	
14	P	20	24	31	31	31	16	153	15,3	
15	Q	20	25	23	26	31	15	140	14,0	
16	R	20	26	26	29	31	15	147	14,7	
17	S	20	29	29	26	29	19	152	15,2	
18	T	20	13	26	29	31	14	133	13,3	
19	U	20	24	18	25	17	17	121	12,1	

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



2024

RE

(I) Literacia na aprendizagem do Português

Jorge Miguel Ferreira dos Santos