



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Relatório de Estágio

Influência da Língua Materna (Português) na Aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

Lurdes Marques dos Santos Pinto

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

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, junho de 2014

Ao meu filho Simão,
razão do meu viver.

Agradecimentos

Aproximando-nos da meta final de uma longa caminhada de quatro anos que culminam com a realização desta investigação, aflora uma diversidade de sentimentos e emoções que não se conseguem expressar por palavras...

Tempo de agradecer o apoio prestado por todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para que esta caminhada se concretizasse, apesar dos obstáculos que pareciam querer vencer.

À minha família, pela paciência e confiança incondicionais, em particular ao meu filho, pelos momentos em que a minha ausência o entristeceu. A eles, expresso todo o meu carinho.

Aos meus amigos de longa data (mesmo os geograficamente distantes) e aos novos que conheci neste percurso e que se revelaram excepcionais.

Às minhas colegas de estágio, pela partilha enriquecedora de experiências e de momentos agradáveis e difíceis, pautados pelo espírito de companheirismo.

Aos meus orientadores, Dra. Irene Amado e Professor Doutor Francisco Fidalgo, pelo valioso contributo, marcado pelo profissionalismo, pela disponibilidade e compreensão demonstradas, não esquecendo as orientadoras Benvenida Marques e Lurdes Cardoso, que, há quinze anos atrás, me ensinaram os primeiros passos que me conduziram a esta aventura desafiadora: ensinar.

Aos meus professores da Universidade da Beira Interior, o meu reconhecimento.

À Professora Doutora Rocío Alonso, que eu tive o privilégio de conhecer pessoalmente e que gentilmente partilhou comigo os seus recentes trabalhos no âmbito da temática aqui abordada.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, que coincide com o último interveniente no culminar da caminhada, uma nota final, salientando o seu profissionalismo, rigor e disponibilidade, acrescidos os incentivos demonstrados durante a concretização deste projeto. Os seus trabalhos, também inseridos na temática explanada nesta investigação, revelaram-se de extrema importância para a definição de linhas orientadoras e para o desenvolvimento da mesma.

Resumo

A escolha de uma ou duas língua(s) estrangeira(s), no terceiro ciclo do Ensino Básico e/ou no Ensino Secundário, dependendo das opções, tem permitido aos alunos contactar com uma cultura diferente da sua. Assim sendo, o papel do professor tem evoluído ao longo dos tempos, uma vez que este já não é um simples transmissor de conteúdos; atualmente é-lhe incumbida uma tarefa de maior responsabilidade: a de mediador entre ambas as culturas, a do aluno e a da língua-alvo. A sala de aula torna-se, assim, um espaço privilegiado de intercâmbios, onde convivem harmoniosamente textos, documentos (impreterivelmente autênticos), pontos de vista, emoções...

O mito da aparente facilidade decorrente da proximidade das duas línguas, o português e o espanhol, traz consigo algo inevitável e que atualmente goza de um estatuto “reconhecido e aceite”: o erro. É ele o protagonista da nossa investigação e sobre ele assentam as nossas teorias e, sobretudo as atividades práticas desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico realizado no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, na Guarda.

Face ao exposto, o presente Relatório encontra-se dividido em três capítulos: o capítulo I, que inclui as diversas teorias relacionadas com a aquisição de segundas línguas, as metodologias/ aprendizagem de línguas e a interlíngua; o capítulo II, no qual se reflete sobre o papel da Língua Materna, o fenómeno da transferência e os erros produzidos pelos alunos, com propostas de atividades de remediação para a superação dos mesmos. Serão ainda analisadas as planificações no âmbito da disciplina de Português, apesar do Relatório se centrar apenas na disciplina de Espanhol. O capítulo III, especialmente direcionado para a prática pedagógica, incluída neste mestrado, como conclusão do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, engloba a caracterização da escola e da turma sobre a qual incidiu o nosso trabalho, a reflexão sobre as aulas assistidas, desde as planificações aos materiais utilizados, e as atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar ao longo deste ano letivo.

Palavras-chave: aprendizagem, interlíngua, erro, transferência.

Resumen

La elección de una o dos lengua(s) extranjera(s), en el tercer ciclo de la Enseñanza Básica y/o en la Enseñanza Secundaria, dependiendo de las opciones, ha permitido a los alumnos contactar con una cultura diferente de la suya. Así, el papel del profesor ha evolucionado a lo largo de los tiempos, puesto que éste ya no es un simple transmisor de contenidos; actualmente, desempeña una tarea de mayor responsabilidad: la de mediador entre ambas culturas, la del alumno y la de la lengua meta. El aula se convierte, así, un espacio privilegiado de intercambios, donde conviven armoniosamente textos, documentos (preferentemente auténticos), puntos de vista, emociones...

El mito de la aparente facilidad justificado por la proximidad de estas dos lenguas, el portugués y el español, arrastra con él algo inevitable y que actualmente goza de un estatuto 'reconocido y aceptado': el error. He aquí el protagonista de nuestra investigación y sobre él se asientan nuestras teorías y, sobre todo, las actividades desarrolladas a lo largo de las prácticas realizadas en el Agrupamiento de Escolas Afonso de Albuquerque, Guarda.

De acuerdo con lo expuesto, el presente Relatorio se encuentra dividido en tres capítulos: el primer capítulo incluye las distintas teorías relacionadas con la adquisición de las lenguas, las metodologías/aprendizaje de lenguas y la interlengua; en el segundo capítulo, se reflexiona sobre el papel de la Lengua Materna, el fenómeno de la transferencia y los errores producidos por los alumnos, con propuestas de actividades de tratamiento para su superación.

Serán analizadas las plantillas en el ámbito de la asignatura de portugués, aunque el Relatorio se centra solamente en la asignatura de español. El tercer capítulo, especialmente dedicado a las prácticas, incluidas en este máster, como conclusión del 2.º ciclo de estudios en *Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário*, reúne la caracterización de la escuela y de la clase, que ha sido el eje de nuestro trabajo, la reflexión sobre las clases asistidas, desde las planificaciones a los materiales utilizados, y las actividades desarrolladas dentro y fuera del espacio escolar a lo largo de este curso.

Palabras clave: aprendizaje, interlengua, error, transferencia.

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Resumen	v
Lista de figuras	vii
Lista de anexos	viii
Siglas utilizadas	ix
Introdução.....	1
Capítulo I - A aquisição de segundas línguas	3
1.1. Aquisição de línguas	3
1.2. Metodologias e aprendizagem de línguas	6
1.3. Interlíngua.....	10
Capítulo II - Oportunhol.....	14
2.1. O papel da língua materna e a transferência	14
2.1.1. Análise das planificações no âmbito da disciplina de português de 9º ano.	18
2.1.2. Análise de erros a partir de atividades no âmbito da disciplina de espanhol, no 11.º ano, nível 5	20
2.2. Atividades de remediação	30
2.3. Considerações finais	36
Capítulo III - Estágio pedagógico	38
3.1. A escola.....	38
3.2. A turma de 11.º ano	40
3.3. Aulas assistidas e planificações das unidades didáticas.....	40
3.4. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.....	43
3.4.1. Primeiro período.....	43
3.4.2. Segundo período	44
3.4.3. Terceiro período	46
3.5. Outras atividades	47
3.5.1. Encontros de Formação (23 de novembro de 2013)	47
3.6. Considerações finais	49
Conclusão	50
Bibliografia.....	51
Anexos	56

Lista de figuras

Figura 1: Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno A.....	21
Figura 2: Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno A.....	22
Figura 3: Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno B.....	24
Figura 4: Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno B.....	24
Figura 5: Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno C.....	26
Figura 6: Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno C.....	29
Figura(s) 7: Trabalhos dos alunos D, E, F, G, H	33
Figura 8: Escola Secundária de Afonso de Albuquerque	38
Figura(s) 9: Día de la Hispanidad.....	43
Figura(s) 10: Visita de estudo a Salamanca	45
Figura 11: Intercâmbio com Badajoz	45
Figura(s) 12: Atividades de promoção do Espanhol	46

Lista de anexos

Anexo 1: Planificação anual de Português.....	57
Anexo 2: Planificação e plano de aula sobre o texto narrativo.....	64
Anexo 3: Planificação e plano de aula sobre o texto poético.....	68
Anexo 4: Listas de obras e textos para a educação literária - 9.ºano	72
Anexo 5: Teste de outubro de 2013	75
Anexo 6: Teste de fevereiro de 2014.....	79
Anexo 7: Teste de outubro do aluno A.....	82
Anexo 8: Teste de fevereiro do aluno A	83
Anexo 9: Poema do aluno A.....	87
Anexo 10: Teste de outubro do aluno B	87
Anexo 11: Teste de fevereiro do aluno B.....	90
Anexo 12: Poema do aluno B.....	93
Anexo 13: Teste de outubro do aluno C	93
Anexo 14: Teste de fevereiro do aluno C.....	96
Anexo 15: Poema do aluno C	99
Anexo 16: Aula assistida do dia 21 de janeiro de 2014.....	100
Anexo 17: Aula assistida do dia 4 de fevereiro de 2014.....	106
Anexo 18: Aula assistida do dia 6 de fevereiro de 2014.....	112
Anexo 19: Certificado de participação na formação <i>Mais perto de si! Espanhol</i>	120
Anexo 20: Certificado de participação na formação <i>Mais perto de si! Francês</i>	120
Anexo 21: Certificado de participação na formação <i>Promover a Leitura em Adolescentes</i> ...	121
Anexo 22: Certificado de participação na formação <i>Março das Línguas no IPG</i>	122
Anexo 23: Certificado de participação nas <i>I Jornadas de Ensino do Português e Espanhol</i> ...	123
Anexo 24: Certificado de participação na apresentação do manual de Espanhol <i>¡Ahora Español!</i> 2	124
Anexo 25: Certificado de participação na apresentação do manual de francês <i>Magie des Mots</i> 2.....	124

Siglas utilizadas

AC - Análise Contrastiva

AE - Análise de Erros

AL - Método Audiolingual

ASL - Aquisição de Segunda Língua

CEL - Conhecimento Explícito da Língua

EFP - Espanhol para Falantes de Português

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

FE - Falantes de Espanhol

FLE - Francês Língua Estrangeira

FP - Falantes de Português

GU - Gramática Universal

GT - Método de Gramática e Tradução

IL - Interlíngua

IPG - Instituto Politécnico da Guarda

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L1 - Língua 1

L2 - Língua 2

MAO - Método áudio-oral

MAV - Método audiovisual

MD - Método Direto

MCRE - Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

MCP - Metas Curriculares de Português

PFE - Português para falantes de espanhol

PHE- Português para hablantes de español

PLE - Português Língua Estrangeira

P/LM - Português Língua Materna

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UBI - Universidade da Beira Interior

Introdução

Todos nós estamos conscientes da complexidade da língua, quer a nível da escrita (diferentes alfabetos, sistemas de signos e símbolos), quer a nível da oralidade. O ensino, enquanto fenómeno social, herdou também esta complexidade, pela influência dos conceitos atuais sobre línguas, linguagem, aprendizagem e outros processos inerentes, não esquecendo as condicionantes institucionais, culturais e sociais que estão subjacentes. Extrapolando o plano do ensino, hoje em dia, é indiscutível o papel das línguas estrangeiras, enquanto elemento essencial para compreendermos outros povos e as suas culturas. Encontramos diferenças e semelhanças, mas são elas que nos permitem comunicar e expressar pontos de vista, sentimentos, indo ao encontro das exigências de uma sociedade que se quer cada vez mais aberta aos outros, uma aldeia global que não cessa de crescer e que está cada vez mais perto de nós.

No âmbito da aquisição de segundas línguas, muitos teóricos se têm debruçado, apresentando estudos que analisam os contextos naturais e formais da aprendizagem, o papel do professor e o papel do aluno, segundo diferentes perspetivas. A nova tarefa do professor vai mais além de um mero transmissor de novos conhecimentos de diversa natureza, uma vez que o seu objetivo primordial centra-se agora no aluno e na implementação de estratégias que lhe permitam fomentar a reflexão crítica, de forma responsável e progressivamente autónoma. Ao aluno, é-lhe exigida uma postura mais ativa, consciente e interventiva no processo de aprendizagem, que favoreça a autorregulação da sua própria evolução.

Tendo em conta a proximidade das línguas em causa na nossa investigação, o português e o espanhol, os papéis dos intervenientes são ainda mais exigentes: o professor deve, de facto, alertar o aluno para as diferenças existentes entre ambas as línguas, valorizando o contributo da LM na aquisição da L2, incutindo no aluno uma postura crítica face a essas diferenças e similitudes realçadas e, sobretudo, face aos erros daí decorrentes. Se estes intervenientes assumirem claramente os papéis atribuídos, o processo de ensino/aprendizagem da L2 tornar-se-á “fascinante” para ambos, exigindo “constancia y motivación por parte del estudiante, y preparación, sensibilidad y paciencia por parte del profesor” (Santos Gargallo, 1993, *apud* Helena Carvalho, 2013:57).

Relacionadas com estas temáticas previamente abordadas, serão desenvolvidas as seguintes questões que estão na base da nossa investigação:

- A aprendizagem da língua materna e da língua segunda processa-se da mesma forma?
- Em que medida se confirma a interferência da LM na aprendizagem da L2?
- No âmbito dessa interferência, que fatores intervêm?

Tentaremos responder a estas questões, seguindo várias etapas. Numa primeira parte, intitulada, *A Aquisição de Segundas Línguas*, focar-nos-emos sobre: a aquisição de línguas de uma forma geral e, em particular, da L2; as metodologias e aprendizagem de línguas (não pretendendo reescrever a história da metodologia de Línguas Estrangeiras, limitar-nos-emos a

descrever de forma breve e concisa os métodos do ensino de línguas mais utilizados, resumindo as suas características principais, as suas vantagens e inconvenientes); e o conceito de interlíngua associado à Análise de Erros.

Na segunda parte, dedicada especificamente à análise dos erros presentes nas produções escritas de três alunos do 11º, nível 5, será analisada a evolução dos mesmos ao nível da competência escrita, tendo em conta dois momentos de avaliação, o primeiro teste do primeiro período (outubro de 2013) e o primeiro teste do segundo período (fevereiro de 2014) e outras atividades propostas durante as aulas assistidas. A partir dessa análise, será feito um levantamento das possíveis causas que expliquem a existência de determinados erros que se mantêm e serão apresentadas atividades de remediação para os mesmos. Remetendo para a frase de Sonsoles Fernández (2008:2), “Todo error es principio de otra verdad”, cumpre-nos apresentar o erro como indício de aprendizagem e, conseqüentemente, como algo positivo, refutando o valor depreciativo a que tem sido associado frequentemente, devendo ser considerado uma manifestação da evolução do aluno na sua aprendizagem da L2, e resultado da aplicação de uma determinada estratégia. Enquanto docentes, é também imprescindível associar uma atitude positiva, e transmitir adequadamente essa atitude, encarando o erro como algo natural e um recurso com o qual e a partir do qual podemos trabalhar, ensinando os alunos a enfrentá-lo de forma perfeitamente natural, despenalizando-o, não só, de modo a evitar inúmeros complexos, que dão lugar à vergonha, mas também para fomentar uma aprendizagem mais eficaz.

Tal como já foi referido aquando da entrega do projeto, advertimos, desde já, que, embora este Relatório seja bidisciplinar, a nossa prática pedagógica, durante o presente ano letivo (2013-2014), centra-se apenas na disciplina de Espanhol, pelo que, no âmbito da disciplina de Português, socorrer-nos-emos de planificações e materiais anteriormente executados, relativos ao ano letivo 2010/11, na Escola Secundária de Gouveia, que integra atualmente o Agrupamento de Escolas de Gouveia, refletindo sobre as principais mudanças no tocante à terminologia linguística e implementação do novo Programa de Português do Ensino Básico.

A terceira e última parte do trabalho inclui os elementos inerentes ao estágio propriamente dito: a caracterização da escola e da turma que esteve na base do trabalho, a reflexão sobre as aulas assistidas e as atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar ao longo deste ano letivo.

Por fim, serão apresentadas algumas conclusões que se pretendem úteis para a prática docente, rematadas pela bibliografia que esteve na base do estudo, não esquecendo os diferentes anexos relacionados quer com o estudo em questão, quer com a prática pedagógica.

Capítulo I - A aquisição de segundas línguas

1.1. Aquisição de línguas

Antes de analisar o conceito de aquisição da L2, importa refletir sobre a aquisição da L1 que, tal como refere Herculano Rodrigues (2009:178) “a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são um processo natural e inerente a todo o indivíduo, relativamente à sua língua materna, cuja posse das regras de funcionamento se revela como um processo que se adquire gradativamente.” A propósito da nomenclatura LM, veja-se a definição curiosa dada por Maria José Ferraz (2007:20), que a encara como uma “metáfora [que nos remete], em definitivo, para a mãe, porque é a voz dela que supostamente a criança primeiro ouve, daí, talvez, a designação: língua primeira com que também é referida.” A mesma autora (*ibidem*:20) sublinha a importância da LM no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas das línguas estrangeiras, explicitando os seguintes motivos: a) desencadeia processos cognitivos; b) facilita aprendizagens de línguas estrangeiras; c) propicia o autoconhecimento; d) alarga o conhecimento do mundo; e) facilita o relacionamento com os outros; f) permite o acesso à informação, à cultura; g) possibilita o sucesso social e no trabalho. Esta opinião é corroborada por Vigotsky (*apud* Herculano Rodrigues, 2009:186), na medida em que “o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a língua-alvo o sistema de significados que já possui na sua própria [língua],” e acrescenta ainda que “o oposto também é verdadeiro, -uma língua estrangeira facilita o domínio de formas mais elevadas na língua materna”. Com efeito, não esquecendo que a LM desempenha um papel ativo na aprendizagem da L2, verifica-se que há uma sequência natural e universal, independentemente da LM como ponto de partida, na ordem de aquisição de uma determinada língua, tratando-se de um processo universal (sequência e estratégias) que não exclui o papel primordial da LM.

Seguindo esta linha de pensamento, é inegável o papel da LM na aprendizagem de uma L2, no entanto, se compararmos o processo de desenvolvimento linguístico da LM com o da L2, várias questões se têm levantado, diretamente relacionadas com o termo *aquisição*. Especificamente, sobre a pertinência dos conceitos de *aquisição* e *aprendizagem*, vários autores têm colocado a ênfase nesses conceitos cujos estudos se traduzem em significativas contribuições para a didática das línguas, nomeadamente o modelo teórico de Krashen, conhecido por Modelo do Monitor. Este linguista norte-americano, cujas principais obras datam de mais de trinta anos, continua a ser uma referência nesta área, tanto para os seguidores das suas teorias, como para os críticos. Para este autor, há dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma língua estrangeira: “a) Aquisição: é um processo

automático que se desenvolve de forma subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna; b) Aprendizagem: é um processo consciente que resulta do conhecimento formal sobre a língua. Através da aprendizagem (que depende do esforço intelectual), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua meta” (Krashen, 1985, *apud* Callegari, 2006:88). Na mesma linha de pensamento situa-se a autora Ana Madeira (2008:189-190): “há pelo menos duas propriedades que os distinguem. [...] o termo *aprendizagem* [refere-se] a um processo ativo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações **explícitas e conscientes** da gramática da Língua estrangeira (L2), geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal. A *aquisição*, por sua vez, é definida como um processo passivo e **não-consciente**, que resulta da criação de um sistema de conhecimento **implícito** da gramática da L2.” Voltando a Krashen, importa referir que este autor formulou a sua teoria de aquisição da LE baseada em cinco hipóteses: a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese do Monitor, a hipótese da Ordem Natural, a hipótese do *Insumo* (o eixo de toda a teoria de Krashen) e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas pelo próprio autor como responsáveis para que a aquisição ocorra. A hipótese do *Insumo* compreende, segundo Callegari (2006:93), a ideia de que “a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras de língua meta (*insumo*) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência linguística.” Por sua vez, a hipótese do filtro afetivo incorpora a visão de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, o que se pode traduzir em: aprendentes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esta teoria vai ao encontro das investigações realizadas no campo da aquisição de L2 e LE e que têm em conta o aluno, as suas diferenças individuais e a importância do domínio afetivo. A propósito das características da personalidade, Simone Cittolin (2005:1), baseando-se nos estudos de Krashen, afirma que “pessoas tendenciosas à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, poderão desenvolver um bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros. Já as pessoas que tendem a extroversão, pouco se beneficiarão da aprendizagem, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante, pois está submetida a uma personalidade que se manifesta sem maior cautela.”

Se fizermos uma pequena retrospectiva acerca das teorias da Aquisição de Segunda Língua (ASL), enquanto área científica autónoma, verificamos que os dois conceitos explicitados (*aquisição* e *aprendizagem*) ganham forma. Assim sendo, a autora supracitada Ana Madeira (2008) defende que os pressupostos teóricos comportamentalistas assentam na ideia de que a linguagem é um hábito que se forma através da exposição a estímulos apropriados, à semelhança de outras formas de cognição, pelo que o processo de aprendizagem de uma língua, à luz desta teoria, é totalmente condicionado pelos estímulos linguísticos a que o aprendente está exposto, atribuindo-se um papel relevante à imitação e à

repetição. No entanto, a partir dos anos 50, esta perspectiva da aprendizagem da linguagem começou a ser posta em causa por Chomsky (1959, *apud* Sonsoles Fernández, 2008:4), defensor da teoria *mentalista*: “El hecho de que todos los niños normales adquieran gramáticas comparables en lo esencial, de gran complejidad y con notable rapidez, sugiere que los seres humanos, de alguna forma, están especialmente diseñados para hacerlo así y que poseen una aptitud para elaborar datos o para formular hipótesis, a partir de los datos lingüísticos a los que están expuestos.” À luz destes dois paradigmas teóricos divergentes, o *comportamentalista* e o *mentalista*, a mesma autora (2008:201) considera que “Os processos subjacentes ao desenvolvimento linguístico na L2 são processos de aprendizagem explícita, de acordo com o modelo comportamentalista, e processos de aquisição, no caso do modelo mentalista. No entanto, no interior do paradigma mentalista, é possível identificar uma diversidade de posições, desde as que negam qualquer papel à aprendizagem formal às que defendem que ambos os processos têm uma função importante a desempenhar.”

Ainda sobre este assunto, é pertinente referir as variáveis contextuais e o efeito da instrução na aquisição de segundas línguas, salientando o facto de que a aprendizagem e a aquisição de segundas línguas é um processo complexo no qual intervêm direta ou indiretamente um grande leque de variáveis individuais e contextuais relacionadas entre si. Vários autores se têm debruçado sobre estas variáveis, desde diferentes perspectivas, variáveis essas enumeradas por Carmen Muñoz (2000:113-115): as psicossociais, que incluem os modelos de aculturação (Schumann, 1978), de intergrupo (Gyles e Byrne, 1982), as socioeducativas (Gardner, 1979; Gardner e McIntyre, 1993) ou do contexto social (Clément, 1980) e as sociolinguísticas (Ellis, 1990). Cingindo-nos agora aos contextos naturais, formais e mistos em que a aquisição de línguas pode ocorrer, voltamos a citar a mesma autora (*ibidem*:110), segundo a qual esses contextos se distinguem, embora não de forma absoluta: “En el contexto natural, que se asemeja más que el formal al contexto de adquisición de primeras lenguas, la adquisición ocurre como resultado de la interacción con hablantes de la L2 en distintas situaciones sociales y la observación de la interacción entre hablantes de la L2 en distintas situaciones sociales [que] varían con relación a las características de los interlocutores y los objetivos de la propia interacción. En contextos formales, el estudiante suele recibir algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la segunda lengua y recibe *feedback* sobre aspectos específicos y/o generales de los resultados de la instrucción. En estos contextos, la exposición a la segunda lengua es el resultado de un proceso de intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas.” Com base nesta dicotomia, a mesma autora refere-se a um *continuum* que admite posições intermédias onde se situam os contextos mistos, sublinhando a impossibilidade, na prática, de controlar todas as variáveis individuais e contextuais que intervêm na aquisição nesses contextos.

Tendo em conta a diversidade de variáveis anteriormente apresentada, cumpre-nos ressaltar a importância do contexto sociolinguístico na aquisição de segundas línguas, tornando-se imperativo distinguir as expressões *segundas línguas* e *línguas estrangeiras*. Como

explica a autora supracitada (2000:117), “En situaciones de adquisición de lenguas extranjeras en el contexto escolar, el estudiante tiene contacto con la lengua meta en el aula y, en todo caso, a través de los medios de comunicación o por estancias en comunidades en las que se habla la lengua. Cuando la lengua meta se utiliza en la comunidad, la adquisición de la segunda lengua en el medio escolar tiene lugar en un contexto mixto, puesto que también existe exposición natural a la lengua meta.” A propósito deste tipo de contexto, a autora distingue ainda duas situações: a) o aprendente de segundas línguas vive numa comunidade monolíngue, onde se fala a língua meta (o caso de emigrantes que se mudam para outro país por razões económicas ou políticas e também o caso de alunos que decidem fazer intercâmbios nessas comunidades); b) o aprendente de segundas línguas vive numa comunidade bilingue ou plurilingue e uma das suas línguas é a língua meta (o caso de falantes de quíchua como L1 que aprendem espanhol no Peru ou na Bolívia ou de falantes de espanhol como L1 que aprendem catalão na Catalunha ou euscará/basco no País Basco).

Resumindo as suas ideias-chave, baseadas em estudos de outros autores, importa sublinhar que: a instrução formal, em sala de aula, acelera o ritmo de aquisição da L2, dependendo do tipo de instrução e interação, sendo o nível de proficiência final da aquisição da L2 superior quando a aquisição em contextos naturais se complementa com a instrução (Long, 1998; Ellis, 1994); as crenças populares demonstram que as estadias no estrangeiro aceleram o ritmo de aquisição da L2, crenças essas corroboradas por estudos nos quais se observou que ditas estadias no estrangeiro ou em meios onde a língua meta é a mais utilizada favorecem a produção oral considerada globalmente (Meara, 1994; Maiz, 1997) e especificamente os estudantes que apresentam um nível de proficiência mais baixo (Brecht *et alii*, 1995; Lapkin *et al.*, 1995; Freed, 1995b; Guntermann, 1995); o meio familiar e social influencia a aquisição da L2 no contexto escolar, destacando o papel dos pais na transmissão de atitudes e valores sobre a língua meta (Gardner, 1985; Ravid, 1987; Rockwell, 1995) e, por último, os níveis socioeducativo e socioeconómico também influenciam a aquisição da L2 no contexto escolar (Olshtain *et al.*, 1990; Cenoz, 1991).

1.2. Metodologias e aprendizagem de línguas

A necessidade de aprender Línguas Estrangeiras remonta às origens da civilização, há milhares de anos, e prende-se com questões sociais, culturais e económicas que ainda hoje prevalecem. O método mais antigo é o da gramática e tradução, mais conhecido por GT, baseado na leitura, escrita e tradução, focalizado nas regras da gramática como base para a tradução da língua estrangeira para a língua materna. Tal método foi usado inicialmente no ensino do latim e do grego por meio de textos clássicos, identificados por Silvana Pedreiro como dos “bons autores” (2013:4), descurando, assim, a oralidade. A interação entre aluno e

professor era superficial, totalmente monopolizada pelo professor que decidia que respostas eram aceitáveis ou não, e a interação entre alunos era praticamente inexistente. As aulas eram dadas na língua materna, com pouco ou quase nenhum uso da língua-alvo, sem preocupação pela pronúncia, onde os alunos se limitavam a ler e fazer a respetiva tradução do texto lido. A explicação gramatical, baseada na tradução de textos, dava lugar à cópia das regras, explicações, exemplos e conseqüente aplicação em exercícios. As tarefas resumiam-se a exercícios de gramática e memorização de listas de vocabulário considerado essencial. A principal crítica apontada pelos apologistas dos métodos posteriores prende-se com a falta da oralidade na língua-meta, mas esse aspeto não invalida que ainda hoje seja um método muito usado no ensino das línguas, como complemento de outras estratégias.

No final do século XIX, registaram-se tentativas, no sentido de tornar o ensino de Línguas Estrangeiras mais eficaz, o que explica a mudança do método GT para o MD (Método Direto). Foi este método que, ao enfatizar o uso da língua, tentou recorrer, como descreve Silvina Pedreiro (2013:5) a um “método científico, apoiado no estudo da fonética. Este método privilegiou o uso da língua-alvo como meio de instrução e comunicação em contexto de sala de aula, excluindo o uso da língua materna e da técnica de tradução”. A estas características podemos acrescentar as referidas por Richards e Rodgers (1986, *apud* Lima e Filho, 2013:6): a) instruções de sala conduzidas exclusivamente na segunda língua; b) somente vocabulários e sentenças do dia-a-dia eram ensinadas; c) habilidades comunicativas orais eram construídas cuidadosamente, organizadas em perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas; d) a gramática era ensinada indutivamente; e) os novos pontos eram ensinados através de modelos e práticas; f) o vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e figuras, e o vocabulário abstrato, através de associação de ideias; g) o discurso e a compreensão auditiva eram ensinados; h) pronúncia e gramática correta eram enfatizadas.” Destaca-se, sobretudo, o ensino da gramática, de forma indutiva, o que confere ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem.

O MD atingiu grande popularidade até finais do século XIX e ainda no século XX, mas, em consequência das críticas, quanto à sua fundamentação teórica, registou-se um declínio do seu prestígio - na Europa e nos Estados Unidos, país onde surgiu, por volta dos anos cinquenta-sessenta, o Método Audiolingual (AL) ou áudio-oral (MAO), que rapidamente se estendeu a todo o mundo. Paralelamente, surgiu em França, o Método audiovisual (MAV), com características comuns ao MAO, resumidas pela autora Maria José Frias (1992:25), deste modo: “insistência na expressão oral, limitação do vocabulário introduzido, apresentação de quadros estruturais e prática de *pattern drills*, censura de qualquer explicitação gramatical e recusa da tradução” e acrescenta que, apesar de divergentes, estas “duas orientações de ensino da LE tiveram contudo as mesmas incidências nas relações LM-LE [que se traduzem numa] separação radical entre os ensinamentos da LM e da LE”, sendo a primeira referida como “tabu”, “eliminada”, “banida”, “repudiada”, “proibida”, “nefasta”, “prejudicial”, “factor perturbador”, “perigosa fonte de interferência” e “meio de distração” (*ibidem*:25).

Resumindo esta percepção, os defensores dos MAV baniram por completo todas as explicações em LM, para evitar tais interferências, recorrendo à explicação unilingue em LE e, mais frequentemente, a processos metalinguísticos como a imagem, vincando que o suporte visual “assegura a compreensão sem passar pelo intermediário da LM” (*ibidem*:26).

O método AL resulta da fusão entre a linguística estrutural e a psicologia behaviorista que encara a aprendizagem das línguas como um “processo de condicionamento”. Neste método, recorrem-se a modelos de ensino que têm como prática o condicionamento e a formação de hábitos através da imitação que se combinam como os *drills* e práticas características da metodologia audiolingual. Nesta perspetiva, a língua é essencialmente um fenómeno oral e a sua aprendizagem obedece a uma sequência de competências dissociadas: ouvir, falar, ler e escrever. A memorização de diálogos e *drills* padronizados dão origem a respostas condicionadas que evoluem para respostas espontâneas, num nível mais avançado. Relativamente ao papel do professor, este mantém-se como o centro do processo, pois continua a coordenar e manipular todas as atividades implementadas. Face ao exposto, facilmente se compreendem as falhas inerentes a este método, sobretudo, porque não se encarava a língua como um todo e esta não cumpria o seu principal objetivo: comunicar, a palavra-chave na abordagem comunicativa, definida por Almeida Filho (2009, *apud* Silvana Pedreiro:10) como “a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua.”

A abordagem comunicativa adquiriu raízes na década de 70, quando a língua passou a ser a ênfase no ensino, cujo objetivo era “ensinar para a comunicação”, permitindo aos alunos atingir uma competência comunicativa na língua-alvo. A partir das noções de “competência” e “desempenho”, contidas nas teorias de Chomsky (1965), novos enfoques foram surgindo na Linguística Geral e Linguística Aplicada. Nessa mesma década, começou a surgir um interesse mais intenso relativamente aos aspetos sociais da linguagem, não contemplados nas teorias chomskianas. Hymes, em 1972, propõe o conceito de “competência comunicativa”, reconhecendo o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação social. Cumulativamente, convergiam, nessa época, teorias de diversa natureza (filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas) que davam ênfase ao discurso e ao uso efetivo da língua. Nos finais dos anos 70, surgiu, como explica Silvana Pedreiro, o método nocional-funcional “que assumiu por inteiro os princípios da abordagem comunicativa e, por essa razão, muitas vezes são confundidos” (*ibidem*: 8), distinguindo-se, apenas, pela ênfase dada aos aspetos funcionais dos enunciados linguísticos e à competência comunicativa respetivamente.

Analisando outros pontos de vista, é de salientar a distinção entre as metodologias acima referidas, resumida, pela autora Sonsoles Fernández, em três tipos de currículos: os formais estruturais, os nocio-funcionais e os de processos, designados de *tareas*; caracteriza ainda o trabalho com *tareas* como aquele que “plasma [un] enfoque de acción al proponer actividades de uso real de la lengua; actividades que se llevan a cabo a través de procesos de comunicación y que conllevan al aprendizaje de los recursos necesarios.” (Fernández,

2011:12). No seguimento destas novas propostas orientadas para as funções comunicativas, importa referir o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, na sua versão em espanhol, *MCRE*, documento que a autora supracitada explora no seu artigo, a partir dos seguintes tópicos: “enfoque de acción; aprendiz-usuario de la lengua; contextualización; integración de las competencias; desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; niveles de desarrollo.” (*MCRE*, 2011:13-16). Convém sublinhar que o *QECR*, definido pelo Conselho da Europa, surgiu com o intuito de promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa, harmonizando os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu. Consequentemente, surgem dois conceitos distintos, o plurilinguismo e o multilinguismo, sendo este último entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere que “A abordagem plurilinguística [...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral, depois para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (*QECR*, 2001:23)

Assim sendo, para conseguir o plurilinguismo, é fundamental desenvolver, tanto um repertório linguístico que permite exercitar todas as capacidades linguísticas que possui o indivíduo, como os mecanismos que facilitem a interação das competências das diferentes línguas que domina. As propostas curriculares incorporaram recentemente uma referência explícita à sensibilização dos aprendentes para a diversidade linguística e cultural e o respeito pelas diferentes formas de ação e expressão. Desta forma, o desenvolvimento simultâneo do plurilinguismo e da interculturalidade converte-se num processo natural, dado que as competências linguísticas e culturais relativas a cada língua interagem, tornam-se enriquecedoras mediante o conhecimento de outra língua e contribuem para desenvolver destrezas, capacidades e atitudes interculturais. Convém salientar que um bom perfil plurilingue não pressupõe necessariamente um perfil pluricultural rico, visto que é possível ter um bom domínio do sistema de uma língua e, no entanto, desconhecer aspetos importantes da sua cultura.

No que diz respeito às representações do que é ensinar-aprender uma língua, as autoras Sílvia Melo & Maria Helena Araújo e Sá (2008:153) reiteram a opinião dos autores Araújo e Sá & Melo (2006) de que “se trata de imagens fortemente contextualizadas, que emergem numa situação percebida como contendo potencial aquisitivo, ou indo mais longe, numa situação de comunicação que configura uma comunidade de prática e de aprendizagem de intercompreensão”. Assim, de acordo com as mesmas autoras, “esta consciência de que as línguas se aprendem na comunicação convive com processos de autorregulação da aprendizagem, com recurso a estratégias de aprendizagem individual, que,

no caso dos [...] *chatantes*, passam pela consulta de instrumentos adjuvantes, sobretudo o dicionário [...] e pelo reconhecimento da necessidade de se envolver em atividades práticas específicas” (*ibidem*:153). No seguimento do explanado, veja-se a descrição que é feita, no *QEER* (2001:29), acerca de qualquer forma de aprendizagem e de uso de língua: “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” Subjacente a esta definição está o conceito de negociação de significados, de formas e de usos de língua, tão característico da abordagem comunicativa, onde os protagonistas são o professor (enquanto mediador na escolha dos materiais didáticos) e o aluno (enquanto aprendiz motivado), funcionando a sala de aula como o espaço físico para a prática dos usos da língua, que deverão ser transpostos para o contexto real, em situação de comunicação, fora da sala de aula.

Em jeito de conclusão e partilhando a opinião da autora já citada, Ana Madeira (*ibidem*:200), “Independentemente do modelo específico que for adotado, uma melhor compreensão da natureza, dos processos e dos fatores envolvidos na aquisição da L2 deverá certamente contribuir para sugerir novas perspetivas que o professor poderá, de acordo com as suas inclinações ou as suas necessidades, incorporar nas suas práticas de ensino [não esquecendo as características de cada turma e dos alunos individualmente].”

1.3. Interlíngua

O conceito de interlíngua (IL) está diretamente relacionado com os estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras, surgindo em finais dos anos sessenta, em simultâneo com o desenvolvimento da linguística aplicada. Desde então, têm surgido várias designações para este termo como a “língua própria do aprendiz” (Selinker, 1972); “competência transitória” (Corder, 1967); “dialeto idiossincrásico” (Corder, 1971); “sistema aproximado” (Nemser, 1971); “sistema intermediário” (Porquier, 1974). Numa perspetiva mais recente, mas que não contradiz as anteriores, Marta Ottonello (2004:369) define IL como um “sistema linguístico cognitivo, específico, de uma língua não materna que um falante não nativo possui, sistema esse que contém regras próprias.” A mesma autora refere que os estudos da IL procuram descobrir “qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada *caja negra* que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas.

En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del *input*, que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el del *intake*, que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del *output*, que permite comprender y expresarse en la lengua meta.” (*ibidem*:370)

Segundo a autora Sonsoles Fernández (1997:20), os teóricos são unânimes na atribuição de duas características, inerentes à IL, aparentemente contraditórias: *sistematicidade* e *variabilidade*. Como qualquer língua, a interlíngua também é sistemática, na qual se pode detetar um conjunto coerente de regras de carácter linguístico e sociológico, coincidentes, em parte, com a língua meta. As investigações em interlíngua demonstram que, em cada estágio, as produções dos aprendentes obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticas, no entanto, essa sistematicidade é variável, dado que as hipóteses se vão reestruturando progressivamente e cada etapa apresenta as suas próprias flutuações. A estas características salientadas, a autora supracitada, Marta Ottonello, acrescenta ainda a sua *especificidade*, dado que “contiene reglas que le son propias: cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.” (2004:373), resumindo os processos de construção da IL, também reconhecidos pelos especialistas desta área, nomeadamente a transferência, as estratégias de aprendizagem, a fossilização, a permeabilidade e a variabilidade, processos que serão desenvolvidos no próximo capítulo.

Se analisarmos o binómio Análise de Erros (AE) e Interlíngua frequentemente associado, facilmente reparamos que os erros são indícios desse processo e que os estádios pelos quais o aprendente atravessa antes de chegar ao resultado final constituem a IL, essa competência transitória. Contudo, convém salientar que, antes da publicação do famoso artigo de S. Pit Corder “The significance of Learner’s Errors”, em 1967, o erro não era contabilizado em termos de aprendizagem. Anterior à AE, a metodologia da Análise Contrastiva (AC) apoiou-se na forte convicção de que todos os erros podem ser prognosticados, identificando as diferenças entre a língua-alvo e a língua materna. Neste sentido, considera o erro como algo inaceitável, que pode gerar hábitos incorretos e propõe uma aprendizagem sem erros através da repetição de enunciados, que, de esse modo, chegariam a mecanizar-se de forma correta. É este conceito de aprendizagem que está subjacente aos métodos audiolinguais e, na sua variante europeia, aos métodos situacionais. No entanto, esta metodologia começou a ser fortemente criticada nos anos setenta: as investigações levadas a cabo para revalidar a teoria defendida demonstraram que a interferência da LM não explicava a maioria dos erros dos aprendizes; as contribuições de novas correntes em Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística; os métodos de ensino que se apoiam nessa hipótese não conseguem evitar os erros. Surge então a AE, com uma perspectiva diferente do *erro*, daquela que tradicionalmente tinham os estudantes e professores, atribuindo-lhe um papel importante. Segundo a mesma autora, (*ibidem*:18) o erro passa a ser valorizado e é entendido como “paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino;”. Do ponto de vista didático, esta valorização do erro como parte integrante do processo de aprendizagem fez

com que os alunos deixassem de ter medo de errar. Foi esta atitude que a abordagem comunicativa assumiu, incitando o aluno a avaliar progressivamente os seus erros e consequentemente, as estratégias de superação dos mesmos. Corroborando e ampliando este conceito, torna-se pertinente focar ainda a ideia de Santos Gargallo (1993, *apud* Helena Carvalho, 2013:37) “El modelo del AE ofrece un procedimiento empírico y científico para llevar a cabo el análisis de la producción del estudiante de una L2, eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus causas, (...) y, finalmente ilumina las prioridades en la enseñanza. Constituye una contribución significativa a la lingüística aplicada, y abre el camino para los futuros estudios de interlengua.”

Desenvolvendo outro aspeto a ter em conta neste método (AE), comum aos estudos de IL, importa referir a interferência da LM como uma das estratégias de aprendizagem, como um dos mecanismos que formam parte da estrutura psicológica que atua como motor na aquisição de segundas línguas, contrastando com o papel negativo atribuído pela AC à LM, justificando a existência dos erros com a interferência dos hábitos da LM. Assim sendo, a LM tem um papel ativo na aquisição da L2, como conhecimento prévio que facilita o acesso ao novo sistema ou como mediador entre a *Gramática Universal* e a L2. O conceito de *Gramática Universal* (GU) foi introduzido por Chomsky, que defende que a diversidade e a homogeneidade simultâneas das línguas naturais devem ser entendidas como uma consequência de uma faculdade inata, específica da espécie humana, designada de GU: “A teoria da GU tem que satisfazer duas condições óbvias: Por um lado, ela tem que ser compatível com a diversidade das gramáticas existentes (de facto e possível). Ao mesmo tempo, a GU tem que ser suficientemente delimitada e restritiva nas opções que ela permite, a fim de explicar o fato de que cada uma dessas gramáticas se desenvolve na mente à base de evidências bastante limitadas.” (Chomsky, 1981, *apud* Gildete Xavier, 2012:3). Segundo a mesma autora, que reitera a opinião de Flynn (1987), “embora a proposta da GU não faça predições explícitas sobre a aquisição da L2, se a GU caracteriza uma faculdade de linguagem biologicamente determinada e necessária para a aquisição de uma L1, então parece bastante razoável supor que, de alguma forma, GU também determina a aquisição da L2.” (*ibidem*:15).

Cingindo-nos à gramática da IL, importa referir um artigo de interesse relevante que sublinha a importância da reflexão consciente sobre as regras gramaticais da L2 e o seu papel na aquisição da mesma. Na opinião de Rosario Alonso e Pablo Martínez (2009:4), “podemos afirmar que en la gramática de la IL del aprendiz se va creando un sistema de reglas psicológicas que son el correlato mental de las reglas lingüísticas deliberadamente aprendidas a partir de un proceso analítico de reflexión consciente. Este sistema es lo que los teóricos han llamado gramática mental, gramática psicológica o gramática de la interlengua.” Salientando as duas formas de ensino da gramática, a dedutiva e indutiva, os autores sublinham a importância desta última na construção das regras da gramática da IL do aluno, explicando que o processo indutivo exige maior reflexão consciente, uma vez que são os próprios alunos que formulam a regra a partir dos dados. O artigo termina com um exemplo prático, a partir do qual, intuitivamente, os alunos vão distinguir o uso dos tempos verbais

Pretérito indefinido e *Pretérito Imperfecto*, associando-os às ações principais (factos relevantes) e às descrições (factos acessórios), respetivamente. Tendo em conta esta perspetiva, a reflexão consciente facilita a aquisição do conhecimento gramatical necessário para a comunicação, ideia que também partilhamos, aproximando-nos simultaneamente de outra autora, Daniele Grannier (2014), que aborda este procedimento indutivo no tratamento da gramática, com atividades concretas a realizar na sala de aula, incluindo os passos e os critérios a ter em conta, embora direcionada para a aprendizagem do português por alunos hispanofalantes, mas que se aplica ao processo inverso a que nos referimos concretamente. A autora supracitada (2014:174) justifica esse recurso com “a necessidade de promover a atenção às particularidades da língua alvo que, de outra forma, passam despercebidas para o aprendiz falante de uma língua próxima” e acrescenta ainda que “esses procedimentos constituem passos iniciais que levam a uma apropriação do sistema linguístico [da L2] pelo aprendiz, consolidando hipóteses e contribuindo para a internalização do conhecimento da língua.” De salientar que esta metodologia vai ao encontro da preconizada pelos manuais apologistas da abordagem comunicativa, competência já explanada anteriormente.

Não pretendemos esgotar o conceito de interlíngua, nesta secção, uma vez que estará no centro da análise dos erros produzidos pelos alunos que constituem o tema fulcral do próximo capítulo.

Capítulo II - O portunhol

2.1. O papel da língua materna e a transferência

O papel que a LM desempenha na aquisição de uma L2 tem sido um tema recorrente para docentes e investigadores ao longo dos tempos. Partindo, neste caso, da inegável proximidade que há entre as duas línguas, o Português e o Espanhol, que partilham a mesma base, o Latim, surge, inevitavelmente associado o conceito de facilidade, que é referido por Ferreira (1997:7) como “o mito da aparente facilidade”. Outros autores como Ribas Filho (2005), Almeida Filho (1995), Espiga (1999), Freitas e Nobre (2004) Farias, 2007) reiteram esta afinidade entre ambas as línguas, destacando os conceitos de línguas próximas, irmãs, cognatas ou afins. Para Almeida Filho (1995, *apud* Andrade Neta, 2007:1), “De las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen más afinidad entre sí.” Segundo Espiga (1999, *apud* Ribas Fialho, 2005:23), “É óbvio que o caminho a percorrer, partindo do Português em direção ao Espanhol é curto em distância, uma vez que, por serem línguas muito próximas na sua genealogia, são línguas também muito próximas na tipologia, com relativamente poucos estágios intermediários de aprendizagem.”

Na opinião de Ulsh (1971, *apud* Marcial Balbás, 2003:1), “a constatação de que há pontos de intercessão entre as duas línguas, baseia-se no facto de que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol”. Mas, se, aparentemente, são línguas tão próximas, como se justificam os erros apresentados pelos alunos, sobretudo ao nível da escrita, que é o campo onde se registam maiores semelhanças entre ambas as línguas? Será essa a análise a que procederemos mais adiante. Por agora, desenvolveremos o facto de a proximidade entre as duas línguas constituir um elemento facilitador da aprendizagem, opinião corroborada por Trindade Natel (2002:825): “Cuando se trata de lenguas cognatas, se sabe que la proximidad es un factor que favorece el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable.” Este fator positivo salientado vai ao encontro do que Sousa (2007) e Santos Gargallo (1993) frisam que quanto mais distante e diferente for a LE da nossa LM, maiores as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, maiores as possibilidades de interferência da LM na aquisição da LE.

O papel da proximidade entre estas duas línguas e a sua influência na aprendizagem foram objeto de análise por parte de diversos autores que se referem a essa proximidade como “uma arma de dois gumes” (Andrade Neta, 2000 *apud* Helena Carvalho, 2013:28) e o seu equivalente em língua espanhola “arma de doble filo” (Simone Greco, 2006, *apud* Helena Carvalho, 2013:28), sublinhando a vertente facilitadora e, simultaneamente, propiciadora de enganos e erros: “El proceso de aprendizaje de lenguas afines se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada

tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento.” Também Contreras (1998:22) realça as armadilhas oriundas de tal proximidade, de forma mais detalhada: “Cuando el alumno piensa que la lengua que él tienen que aprender es fácil, la menosprecia, acomodándose y desinteresándose, haciendo que se perjudique el aprendizaje de la misma, entendemos lo que sucede cuando observamos que la producción en la clase de Lengua Española como LE contiene una cantidad considerable de interferencia lexical de la LM.” Para Carmolunga (1997, *apud* Ribas Filho, 2005:22), a existência da vantagem inicial na aprendizagem de línguas cognatas contribui para um domínio mais célere da LE, o que não se verifica em fases mais avançadas, registrando-se uma estagnação e um afastamento relativamente à língua meta. Tal estagnação justifica-se nos níveis intermédios ou avançados, na medida em que surgem dificuldades acrescidas e aumenta a produção de erros, o que nos permite constatar que o conceito de familiaridade entre estas duas línguas pode levar os alunos a encará-las como cópia ou reflexo uma da outra, comprometendo a sua aquisição: “Aprender uma língua estrangeira muito parecida com a língua materna é uma experiência difícil, porque o aprendiz quer perceber que fala outra língua e não a sua. Muitas vezes a semelhança entre o português e o espanhol faz com que os alunos tenham a sensação de que a língua é a cópia da outra. No entanto, essa “intuição” faz com que sintam que isso não é certo.” (Durão, 1999, *apud* Helena Carvalho, 2013:27). Araujo (2007), por sua vez, aborda os conceitos de proximidade aparente ou falsa transparência entre os dois idiomas aqui focados, reforçando, não só o duplo sentido das palavras que merece especial atenção e cautela, como também o excesso de confiança daí decorrente.

Face ao exposto, podemos constatar que, se por um lado se sublinha a grande vantagem desta proximidade numa fase inicial da aprendizagem, por outro lado também sobressaem as barreiras provocadas pelas semelhanças que aumentam o risco de interferências. Tendo em conta estas implicações, cabe, pois, ao docente, chamar a atenção dos alunos para as semelhanças e diferenças, valorizando os conhecimentos da LM que estes possuem, ao que Silva (2005, *apud* Helena Carvalho, 2013:29) acrescenta: “Se debe valorar el privilegio de partir de una lengua próxima, y, coherentemente, contar con lo que el alumno sabe, y entiende, para llegar a lo que es nuevo.” Ainda sobre este assunto, torna-se pertinente citar o documento oficial emanado do Ministério de Educação, o *Programa de Espanhol* do 10.º ano, nível de continuação, um dos níveis por mim lecionados neste ano letivo: “Veja-se o caso do Espanhol para alunos lusófonos: trata-se de um fator de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.” (*Programa de Espanhol*, 2002:5). Sobre este

assunto, cumpre-me referir que nos programas dos outros níveis também lecionados neste ano letivo não é feita qualquer referência a esta proximidade, a saber, 9.º ano, nível de iniciação e 11.º ano, nível de continuação.

Torna-se, pois, pertinente focar, nesta secção, posições que remetem para a influência da L1 na aprendizagem da L2 e, indissociavelmente, para ao papel do erro nesse mesmo processo. Para Lee (1968, *apud* Sonsoles Fernández, 2008:4), "La primera causa, o casi la única, de la dificultad y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua nativa del aprendiz". Na opinião dos autores Dulay, Burt, Krashen (1982, *apud* Sonsoles Fernández, 2008:4), "La mayor parte de los errores gramaticales encontrados en los aprendices de una L2 son más semejantes a los que hacen los que aprenden esa misma lengua como L1, que a la estructura de su propia lengua materna.", opinião corroborada por Corder (1968, *apud* Sonsoles Fernández, 2008:4), na medida em que "Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2."

Se analisarmos o conteúdo do *MCRE* sobre o assunto em questão, constatamos que as opiniões acima referidas convergem no descrito no documento (2002:153): "Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2." Distinguindo dois conceitos, o de *errores* e *faltas*, o mesmo documento (2002:153,154) explicita que "Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias.", acrescentando ainda que "las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos."

Como último ponto a abordar nesta secção, focalizar-nos-emos no fenómeno da transferência, em particular no campo de investigação de *Português para Falantes de Espanhol* (PFE) inserido no campo mais amplo do *Português Língua Estrangeira* (PLE), uma vez que esta área de investigação se desenvolveu de forma considerável nos anos 90, principalmente no Brasil, com estudos de Almeida Filho (1995) e dos autores Pinto e Júdice (1998) e que, até ao presente, se traduz numa bibliografia relevante. Segundo Rocío Alonso (2014:9), "El PHE estudia aspectos relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de portugués en el caso concreto de hablantes de español y trata de responder a un conjunto de características particulares que presenta ese proceso en estos aprendices en comparación con los aprendices de otras lenguas", definindo claramente o fenómeno da transferência enquanto tema central do PLE, acrescentando que um dos objetivos primordiais desta área foi "detectar a transferência negativa, e combatê-la de modo a contribuir para o avanço da

interlíngua em direção ao português” (Carvalho, 2002, *apud* Alonso, 2014:13) e mencionando o fator da proximidade entre o português e o espanhol inerente a esse mesmo fenômeno.

Aquando da apresentação da sua comunicação intitulada *Transferencia en el aprendizaje de portugués por hablantes de español*, no âmbito da comemoração do *Março das Línguas no IPG* (Anexo 22), a Professora Doutora Rocío Alonso sublinhou que o processo da transferência é um fenômeno complexo de influência da L1 na aprendizagem e uso da L2 que se manifesta em diferentes processos psicolinguísticos (compreensão, produção, representação da L2 e progressão) e que, por outro lado, afeta diferentes domínios linguísticos e em diferente grau: fonologia, léxico, morfologia e sintaxe, sobressaindo efeitos não só positivos, mas também negativos. Apresentamos aqui os mais relevantes para a nossa investigação. No processo de compreensão, um aspeto positivo da transferência é a elevada capacidade de compreensão. Assim sendo, os aprendentes falantes de espanhol (FE) e falantes de português (FP) apresentam uma capacidade de compreensão mais elevada do que os aprendentes falantes de outras línguas, o que remete para a proximidade linguística, já mencionada, como fator principal que favorece a transferência. No entanto, esta proximidade acarreta consequências negativas como a percepção indiferenciada, relacionada com as pequenas diferenças existentes que são mais difíceis de perceber. Um aspeto positivo inerente ao processo de construção da IL é a construção célere relacionada com a L1, o que significa que a existência de aspetos similares no sistema das duas línguas dá origem a que determinadas regras e unidades se construam e integrem mais rapidamente. O aspeto negativo decorrente dessas similitudes, prende-se com a maior dificuldade na retenção das pequenas diferenças e que corresponde, por um lado, a um “conhecimento movediço” e, por outro, a uma “competição”, que se explica pelo facto de unidades (ou regras) entrarem em conflito, competirem entre elas e por esse motivo, não se fixam corretamente. Quanto ao processo de produção, a autora salientou, como aspeto positivo, a elevada capacidade de produção (em sintonia com o processo de compreensão), destacando que os FE/FP, ao apoiar-se na sua L1, podem “lançar-se” a falar e a escrever antecipadamente, dando lugar às ditas “interferências” na produção, quer oral, quer escrita, comparativamente com outros falantes, sendo este o fator mais negativo de todo o processo.

Associados à transferência, estão outros fenômenos ou mecanismos de influência exemplificados pela autora supracitada da seguinte forma: “la influencia de L1 se puede manifestar como transferencia (en sentido restringido) por un uso de conocimientos L1 que implica la no percepción (y no almacenamiento) de una diferencia entre L1 y L2 vs interferencia como resultado de la competición entre unidades L1 y L2, conocidas pero inestables. Fenómenos que también se encuentran en la producción pero también en la comprensión.” (Alonso 2013b, *apud* Alonso, 2014:14). Esta influência de fenômenos no domínio da compreensão é também valorizada por Trindade Natel (2002:825) ao referir que “(...) las ventajas que la LM ejerce en la comprensión de la LE es, sin duda, factor que fuertemente condiciona esa facilidad”.

Vamos agora centrar-nos no termo que introduz este capítulo, o *portunhol*, adotado pelo senso comum e usado por Marcial Balbás (2003), para designar a produção de um falante de Espanhol ou de Português ao tentar expressar-se na outra língua. Aprofundando o conceito, na palestra supramencionada, Alonso defende que este corresponde a um “estádio de IL fossilizado”, no qual coabitam “dos lexicones (vocabulario de la L1 e vocabulario de la L2) y una única macrogramática con reglas”. A autora parte do conceito de *fossilização* introduzido por Selinker (1972) e que corresponde à permanência de elementos desviados e relacionados com a L1, que outros autores como Almeida Filho (1995), Ferreira (1995) e Santos (1998) frisam, relativamente ao PFE/EFP, defendendo que este processo ocorre em estádios iniciais e pode prolongar-se no tempo, até aos níveis avançados, como analisaremos um pouco mais adiante. Convém salientar que este aspeto menos favorável contrasta com a progressão rápida que os aprendentes de Português e Espanhol alcançam nos níveis iniciais, quando comparados com os aprendentes de outras línguas.

2.1.1. Análise das planificações no âmbito da disciplina de português de 9º ano.

Conforme o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor este ano letivo, pelo que remeto, desde já, para uma evidência a sinalizar, uma vez que as planificações aqui apresentadas, relativas ao ano letivo 2010/11, se inserem numa fase anterior a esta implementação, cujo Programa homologado era o de 1991. Assim sendo, existem diferenças significativas no que concerne à terminologia linguística, à conceção do Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência nuclear e à implementação do novo Acordo Ortográfico (num período de transição até 2015).

Relativamente à terminologia linguística, a principal diferença regista-se ao nível dos conteúdos gramaticais, anteriormente integrados no Funcionamento da Língua, agora substituído pelo Conhecimento Explícito da Língua (CEL). Segundo o guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico - CEL (2011:6), trata-se de “uma competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.” Entende-se assim uma nova perspetiva de ensinar a gramática a alunos caracterizados como “falantes competentes”. Uma novidade, no que concerne às funções sintáticas, é a nomenclatura dos Complementos Oblíquos e Modificadores que substituem os tradicionais complementos circunstanciais. Os Modificadores de nome restritivo e de nome apositivo são frequentemente confundidos com o complemento de nome, especificamente, o modificador de nome restritivo, embora o complemento de nome não faça parte do PPEB nem das *Metas Curriculares de Português (MCP)*, ao contrário do modificador de nome.

No tocante à competência da escrita, o novo PPEB, no seu guião de implementação - escrita, preconiza uma nova forma de trabalhar esta competência, entendendo o processo de escrita como um desafio a ser lançado ao aluno “a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que (...) possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo” (PPEB, 2011:4). Este traço inovador está também patente nos Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho descritos nas Metas Curriculares de Português para este ano de escolaridade, mais especificamente no descritor 23, *Ler e escrever para fruição estética*, no segundo objetivo “Mobilizar a reflexão sobre textos literários e sobre as suas especificidades, para escrever textos variados, por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente.” (MCP, 2012:68). Este projeto afigura-se ambicioso, uma vez que se trata de uma disciplina sujeita a Exame Nacional, com um extenso programa a lecionar, incluindo conteúdos obrigatórios específicos para este ano de escolaridade.

Partindo da planificação geral desta disciplina, a partir da qual foram elaboradas as planificações das unidades anteriormente trabalhadas (Anexo 1), verificamos que esta problemática se mantém, o que significa que são necessárias alterações urgentes no sentido de selecionar criteriosamente os conteúdos para este nível de escolaridade com base num plano de formação de docentes. Torna-se imperativo falar destes fatores que dão origem a uma má assimilação dos conteúdos, o que explica a existência do fenómeno da transferência por parte dos alunos e que nos permite constatar que, se a LM for devidamente explicada, dificilmente será transferida para a LE. Para sanar esta situação, seria ideal uma reestruturação dos programas curriculares que contemple um faseamento dos conteúdos de forma mais equilibrada e ajustada às capacidades e necessidades dos alunos.

Passando à análise dos planos de aula propriamente ditos, que incidiam sobre o conto *A Aia* de Eça de Queirós e o poema *Ser poeta* de Florbela Espanca (Anexos 2 e 3), podemos verificar que as estratégias desenvolvidas foram bastante diversificadas, dando espaço ao diálogo entre professor e alunos, relativamente aos conteúdos abordados e, por outro lado, estabelecendo a ligação entre conteúdos lecionados em aulas anteriores. Relativamente à aula dedicada à análise do poema *Ser poeta* de Florbela Espanca, uma vez que coincidia com a introdução ao estudo do texto poético, houve a preocupação em alargar os horizontes culturais dos alunos, remetendo para a identificação e comentário de imagens de poetas portugueses do século XIX e XX. Nesta aula, as estratégias passaram pela projeção de imagens, audição e visionamento do vídeo *Perdidamente* do grupo Ala dos Namorados para posterior análise do poema original de Florbela Espanca, o que remete para a diversidade das mesmas. Feita a análise do poema, em conjunto com os alunos, analisámos outro poema do manual escolar para estabelecer relações de semelhança e diferença.

Cumpre-nos acrescentar que os textos narrativos e poéticos abordados se revelam intemporais, pelo que estariam em sintonia com as reformulações atuais no programa desta disciplina e com as metas curriculares preconizadas para este ano de escolaridade que atualmente se afiguram como um programa a cumprir, através da indicação de objetivos e

descritores obrigatórios. Efemérides, como a morte do escritor colombiano Gabriel García Márquez, autor já contemplado também nas metas curriculares na categoria de autor estrangeiro, poderão repercutir-se na seleção dos textos a trabalhar, mas tal seleção não desprestigia o papel atribuído aos textos literários que pacificamente podem “conviver” com os textos de autores portugueses e de países de língua oficial portuguesa (Anexo 4). Ainda acerca dos autores estrangeiros, queríamos destacar uma curiosidade relacionada com o estudo do poeta espanhol, Federico García Lorca, autor de grande relevância na cultura espanhola, sendo equiparado ao nosso Fernando Pessoa no domínio da cultura portuguesa, o que não nos causa estranheza relativamente a esta escolha. O documento MCP sugere o estudo do seu poema “Romance sonâmbulo”, tradução de José Bento, incluído na *Obra Poética* de García Lorca, entre outros treze poemas à escolha, doze dos quais deverão ser selecionados pelos docentes pertencentes a dez autores diferentes (Anexo 4).

2.1.2. Análise de erros a partir de atividades no âmbito da disciplina de espanhol, no 11.º ano, nível 5

Como já foi referido na Introdução, esta secção será dedicada especificamente à análise dos erros presentes nas produções escritas de três alunos do 11.º, nível 5, tendo em conta, para além de dois momentos de avaliação, o primeiro teste do primeiro período, realizado em outubro de 2013 (Anexo 5) e o primeiro teste do segundo período, relativo a fevereiro de 2014 (Anexo 6), outras atividades propostas durante as aulas assistidas. Não se avaliará a coerência e coesão dos textos.

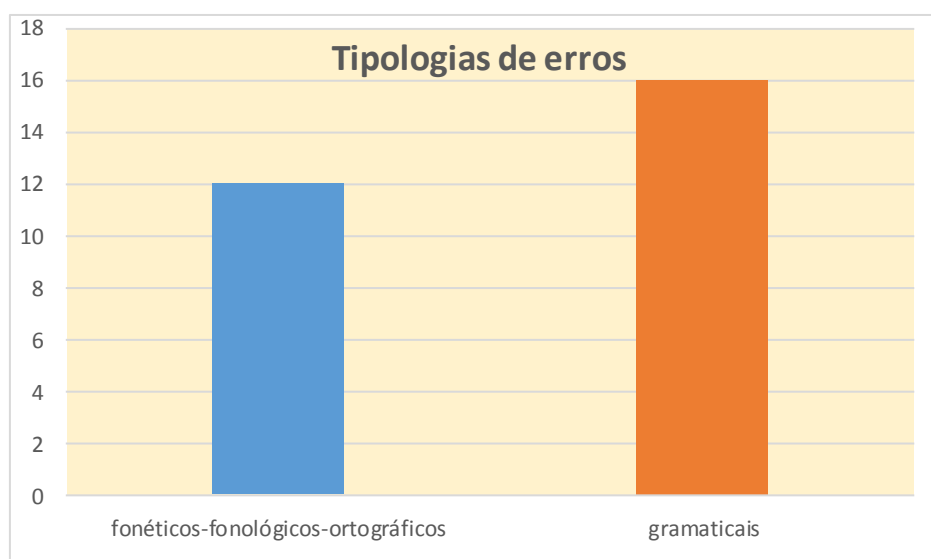
Partilhando o ponto de vista de alguns autores, cumpre-nos sublinhar a importância do estudo dos erros dos aprendentes, de modo a que, relativamente às dificuldades dos mesmos, o professor “as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para ultrapassar [os erros]. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante” (Rio-Torto, 2000, *apud* Ferreira e Osório, 2012:109). Odile e Jean Veslin são da opinião que “o professor ficará produtivo se considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar; o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção; identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão; se for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação; permanecer ao mesmo tempo, otimista e sem ilusões” (1992, *apud* Ferreira e Osório, 2012:109).

Numa linha de continuidade com esta conceção do erro como um fenómeno natural, inerente ao processo de aprendizagem e com conotação positiva, e recorrendo à AE, pelos motivos já explanados na secção 1.3, passamos a indicar a metodologia usada para o tratamento dos erros produzidos por influência da LM na aprendizagem do espanhol, tema central da nossa investigação. O estudo incide sobre três alunos escolhidos arbitrariamente, inseridos nos patamares Muito Bom, Satisfaz e Não Satisfaz. Com base nos erros produzidos

por esses alunos, pretende-se estudar o seu progresso (ou não) em termos de ocorrência de erros, centrando-nos na interferência da LM como causa primordial.

Numa primeira fase, partiu-se da identificação e categorização dos erros com base no primeiro teste de avaliação realizado em outubro de 2013, uma das etapas preconizadas por Amor (1997, *apud* Ferreira e Osório, 2012:120), na qual se inserem as atividades que se destinam a integrar a deteção e o tratamento do erro. Face à diversidade de tipologias e categorizações que se traduz na ausência de um critério uniforme para classificar os erros, adotámos o modelo de Vázquez, a título exemplificativo de Isabel Gargallo (2004:404,405), com uma adaptação do modelo de Corder (1973) na distinção entre *globales/locales*, como a autora refere. Selecionado o critério linguístico/descritivo, subdividimo-lo de acordo com subsistemas, conforme sugerido pela mesma autora: fonético-fonológico-ortográfico (erros fonéticos e de acentuação), morfossintático ou gramatical (verbos, nomes, pronomes, preposições, determinantes e conjunções), léxico-semântico (falsos amigos, vocábulos e estruturas decalcadas da LM) e outros onde nós incluiremos fenómenos como a metátese, a adição e a ditongação. A partir da análise inicial, foram desenhadas atividades destinadas a melhorar os processos de produção dos alunos (descritas detalhadamente na próxima secção), cujos resultados se repercutiram no teste de avaliação do segundo período.

Tendo em conta os resultados obtidos, o aluno inserido no patamar *Muito Bom*, aqui identificado como A, apresenta um excelente domínio da língua espanhola, como se pode verificar pela leitura dos exercícios de expressão escrita. Ao compararmos os dois testes, o primeiro com a classificação de 19,3 valores (Anexo 7) e o segundo com 17 valores (Anexo 8), constatamos que a descida em termos quantitativos não corresponde a uma regressão ao nível da aprendizagem nem a uma negação da evolução relativamente à ocorrência de erros, visto que os erros de acentuação são comuns, aliados a outros erros que se podem considerar “leves” tendo em conta a sua reduzida frequência, o que é corroborado pelo gráfico que se segue:



(Figura 1 - Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno A

De uma maneira geral, podemos confirmar que os erros estão relacionados com o nível de ansiedade subjacente à realização dos testes, indo ao encontro do fator “*distração*”, um dos fatores apontados por Isabel Gargallo como “*causas de los errores*” (2004:406), como por exemplo, a falta de acentuação das formas verbais do imperfeito do conjuntivo, *sería* e *gustaría*, que, no mesmo exercício, alterna com a correta acentuação das referidas formas verbais (Grupo III, anexo 8). Os supracitados erros de menor relevância estão discriminados na seguinte tabela:

	<i>Tipos de erros</i>	<i>Teste 1</i>	<i>Teste 2</i>
Aluno A	Acentuação	Grupo I - Compreensão escrita: “cómo” (2); “fenómeno”(2); Grupo II - Gramática e léxico: “hiciéramos”; Grupo III - Expressão escrita: “algún” (2); “lágrima” (2);	Grupo I - Compreensão escrita: “alegría”; Grupo II - Gramática e léxico: “gustaria” por “gustaría”; Grupo III - Expressão escrita: “increíbles”;
	Mudança de artigo (razões fonéticas)		Grupo I - Compreensão escrita: “la arte” por “el arte”;
	Conjugação verbal	Grupo I - Compreensão escrita: “acarreta” por “acarrea”; Grupo II - Gramática e léxico: “encantó” por “encantaría”; “sugirió” por “sugiríó”;	Grupo II - Gramática e léxico: “recojió” por “recogió”; “contrayó” por “contrajo”; “seria (adjetivo em esp.)” por “sería”; Grupo III - Expressão escrita: “habrán” por “habrá”;
	Concordância Nome+adjetivo		Grupo I - Compreensão escrita: “la arte(...) compartida” por “el arte (...) compartido”; Grupo II - Gramática e léxico: “Esta dicotomía (...) se fueron” por “Esta dicotomía (...) se fue”; “No resultó ajenos” por “No resultaron ajenos”;
	Sujeito+verbo		Grupo III - Expressão escrita: “el excéntrico y loco” por “lo excéntrico y loco”;
	Uso de <i>el</i> e <i>lo</i>		Grupo II - Gramática e léxico: “Debido a obtener” por “Debido a la obtención”; “Gracias a consultar” por “Gracias a la consulta”;
	Locuções prepositivas;		
	Uso das conjunções copulativas <i>y/e</i>		Grupo III - Expressão escrita: “creativo y interesante” por “creativo e interesante”; “inspiración y imaginación” por “inspiración e imaginación”;

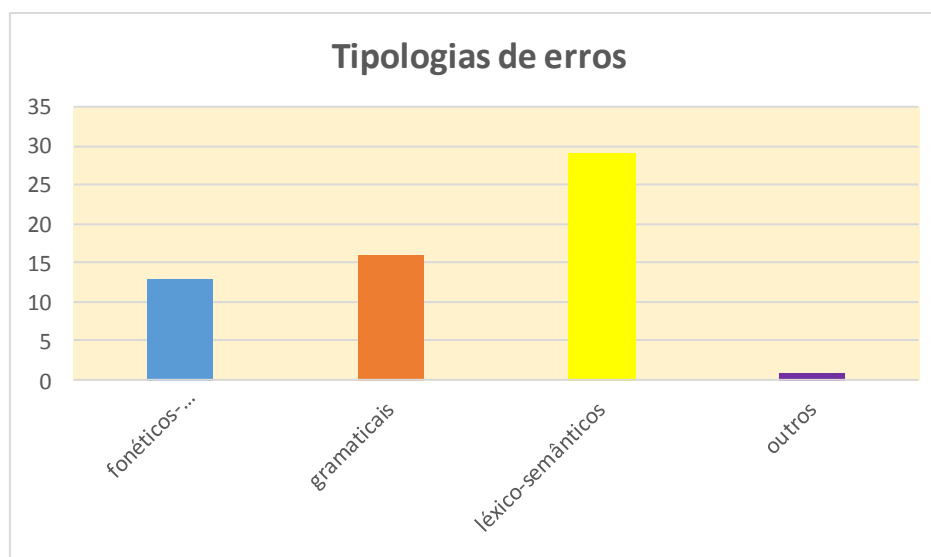
(Figura 2 - Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno A)

Ainda relativamente à discrepância entre os valores obtidos, esta justifica-se pelo facto de o aluno ter apresentado uma resposta incorreta na componente da compreensão escrita com a pontuação de 1,5 pontos. Além disso, é de salientar a diferença entre as

temáticas abordadas nos dois momentos de avaliação: uma mais relacionada com o senso comum e, por isso, mais acessível (a globalização), e a outra extremamente subjetiva, a arte e o conceito de artista, conceitos que, apesar de desenvolvidos ao longo da unidade didática (onde se incluem as minhas quatro aulas e as restantes dadas pela professora titular da turma) remetem também para o plano do abstrato. Na atividade de cópia, o aluno não apresentou erros (Anexo 9). Se compararmos as notas de final de período das disciplinas de Português e Espanhol, constatamos que o aluno é um bom aluno a Português (obteve 14, no primeiro período, e 13 no segundo), mas um excelente aluno a Espanhol (obteve 20, no primeiro período, e 19 no segundo), o que revela uma forte motivação na aprendizagem desta LE, não só neste ano letivo, como no anterior, onde apresentou a mesma oscilação dentro do parâmetro Muito Bom, tendo concluído com 20 valores. De referir que, no que concerne à nota final do ano transato na disciplina de Português, esta foi superior, tendo concluído com 16 valores.

Sobre o mesmo aluno, acresce referir que este encaixaria no perfil de “Usuario competente” descrito no *MCRE* (2002:25,26) não cabendo aqui especificar o nível comum de referência, uma vez que seria necessária a realização de outros estudos para confirmação. No entanto, o seu desempenho nas fichas de avaliação é corroborado pela sua competência comunicativa - uma excelente fluidez e correção demonstradas, quer através das intervenções na sala de aula (participando ativamente e voluntariamente nas ministradas por mim e pelas colegas), quer em contexto “natural”, fora da sala de aula, como verificámos aquando do intercâmbio com uma escola de Badajoz (Figura 11). Durante o intercâmbio conheceu um aluno espanhol, com o qual partilha a paixão pelo basquetebol, contacto esse que se mantém atualmente através das redes sociais. O *feedback* recolhido através da Orientadora, que é professora do aluno desde o 7.º ano de escolaridade, também vai ao encontro desta descrição.

Relativamente ao aluno B, situado entre os patamares Suficiente e Bom, poder-se-á falar de uma clara transferência da LM, em ambos os testes (Anexos 10 e 11), registando-se, por um lado, a ocorrência de erros de natureza diferente comparativamente com o aluno A, mas que o aproximam do aluno C, conforme descrito no seguinte gráfico:



(Figura 3 - Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno B)

Essa transferência, para além de se manifestar nos exercícios de *Expressão escrita*, está também patente nas partes, *Compreensão escrita* e *Gramática*. Aqui ficam alguns exemplos como o uso da forma do imperfeito do indicativo (*dava* em vez de *daba*); do imperfeito do conjuntivo de um verbo irregular (*venieses* em vez de *vinieses*) e do infinitivo pessoal que não existe em espanhol (*darmos* e *hacermos* em vez de *que demos* e *hiciéramos*). Veja-se esta descrição patente na tabela apresentada:

	<i>Tipos de erros</i>	<i>Teste 1</i>	<i>Teste 2</i>
Aluno B	Acentuação	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “tenía”; “países”; “adaptación”(2); “así”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “también” (2); “está”; “están”;</p>	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “sí”(advérbio de afirmação); “más”; “empezó”; “tenía”;</p> <p>Grupo II - Gramática e léxico: “algún”; “más”; “romántica”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “mí”; “alegría”; “también”</p>
	Mudança de artigo (razões fonéticas)		<p>Grupo I - Compreensão escrita: “la arte” por “el arte”(2);</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “la arte” por “el arte”(3); “con ella (arte)” por “con él”</p>
		<p>Grupo I - Compreensão escrita: “tiene” por “tienen”;</p>	

Conjugação verbal	<p>Grupo II - Gramática e léxico: “venieses” por “vinieses”; ”pasa” por “pase”; “dava” por “daba”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “tene la” por “tenerla”</p>	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “haz” por “hace”;”decindo” por “diciendo”;</p>
Infinitivo conjugado	<p>Grupo II - Gramática e léxico: “darnos” por “que demos”; “hacemos” por “hiciéramos”;</p>	
Género dos nomes		<p>Grupo I - Compreensão escrita: “la color” por “el color”;</p>
Concordância: Sujeito+verbo	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “quienes tiene (...)sabe” por “quienes tienen(...) saben”;</p> <p>Grupo II - Gramática e léxico: “que sus padres los vista” por “que sus padres los vistan”;</p>	
Uso da preposição a com CD		<p>Grupo I - Compreensão escrita: “conoció los mayores artistas” por “conoció a los mejores artistas”;</p>
Determinantes possessivos	<p>Grupo III - Expressão escrita: “la nuestra vida” por “nuestra vida”;</p>	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “todas las sus obras” por “todas sus obras”;</p>
Uso dos advérbios muy/mucho		<p>Grupo III - Expressão escrita: “mucho mal” em vez de “muy mal”;</p>
Metátese	<p>Grupo III - Expressão escrita: “premite” por “permite”;</p>	
Decalques do P/LM	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “outros” por “otros”; ”,” por “veces” em vez de “a veces”;</p> <p>Grupo II - Gramática e léxico: “dava” por “daba”;</p>	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “quadros” por “cuadros”;”num día que” por “un día cuando”;”gosto” por “gusto”;</p> <p>Grupo III - Expressão</p>

		Grupo III - Expressão escrita: “acordo” por “acuerdo”; “livre” por “libre”; “outras” por “otras”; “desejamos” por “deseamos”; “por veces” em vez de “a veces”; “se” por “si” (2); “apesar de” por “a pesar de”; “ao pé de nosotros” por “cerca de nosotros”;	escrita: “facilidad” por “facilidad”; “sentimentos” por “sentimientos”; “se” por “si” (2); “demostran” por “demuestran”; “en un(mi) punto de vista” por “desde mi punto de vista”(2); “lleva” por “lleba”; “na manera de” por “en la manera cómo”;
	Consoante dupla		Grupo III - Expressão escrita: “expressar” por “expresar”;

(Figura 4 - Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno B)

Acresce referir que alguns erros encontrados são também provocados pela distração, dado que o aluno escreveu corretamente as palavras, no mesmo exercício e em exercícios diferentes. Quanto à atividade de escrita criativa de um poema, por opção do aluno, é de registar um erro semântico, pela utilização incorreta da palavra *riesgo* que significa *risco*, sinónimo de *perigo*, quando o aluno queria dizer *riscos*, com sinónimo de *traços*, pelo que deveria ter escrito *trazos* ou *líneas*. De registar ainda o uso incorreto da conjunção copulativa e em vez de y (Anexo 12).

A diferença entre as classificações obtidas nos testes não é sintomática de uma evolução significativa (de 12,7 valores para 14,4), pelo que apenas podemos reforçar o facto de as atividades de remediação terem sortido algum efeito na aquisição de conteúdos lexicais e gramaticais. Um dado curioso relativamente a esta aluna é o equilíbrio nas notas apresentadas às duas disciplinas, Português (14 valores nos dois períodos) e Espanhol (13 no primeiro e 14 no segundo), mas que, relativamente à nota de Português do ano transato, se revela inferior, visto que a aluna concluiu o ano com 16 valores.

As interferências da LM também são notórias no aluno C, mas, em ambos os casos, não impedem a comunicação. No entanto, relativamente ao aluno C, este, para além de ter confundido os conceitos “globalização” e “tecnologia”, na composição do primeiro teste (Anexo 13), apresenta erros considerados muito graves para o nível em que se encontra, um nível avançado que, para estes alunos, corresponde ao seu último ano de LE, como se pode constatar através da seguinte tabela:

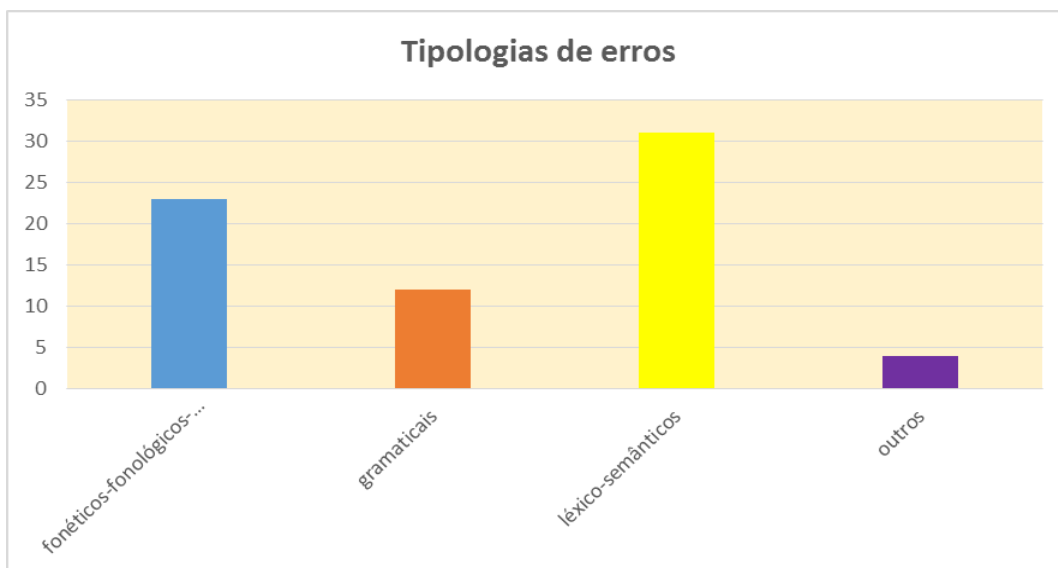
	<i>Tipos de erros</i>	<i>Teste 1</i>	<i>Teste 2</i>
	Acentuação	Grupo I - Compreensão escrita: “mayoría”; “cómo”; “también”; “adaptación”(2); “así”;	Grupo I - Compreensão escrita: “atención”; “dinámica”; “características”; “trazos”; Grupo II - Gramática e

Aluno C		Grupo III - Expressão escrita: “mí”; “globalización”(2); “más”(2); “también”(2); “esté”; “imágenes”; “sería”; “tecnología”;	léxico: “ningún”; “algún”; “sería”(6); Grupo III - Expressão escrita: “mí”(2); “alegría”; “autobús”; “está”; “és”;
	Mudança de artigo (razões fonéticas)		Grupo I - Compreensão escrita: “la arte” por “el arte”(2); Grupo III - Expressão escrita: “la arte” por “el arte”(3); “con ella (arte)” por “con él”
	Conjugação verbal	Grupo I - Compreensão escrita: “disiendo” por “diciendo”; “tenen” por “tienen”;	Grupo III - Expressão escrita: “escriviendo” por “escribiendo”;
	Conjugação perifrástica	Grupo III - Expressão escrita: “a hablar” por “hablando”	
	Infinitivo conjugado	Grupo III - Expressão escrita: “para estaren” por “para estar”;	
	Gênero dos nomes		Grupo I - Compreensão escrita: “las colores” por “los colores”(2); Grupo II - Gramática e léxico: “una color” por “un color”;
	Concordância: Nome+adjetivo		Grupo II - Gramática e léxico: “me gusta mucho su voz y su personalidad” por “me gustan mucho su voz y su personalidad”;
	Sujeito+verbo	Grupo I - Compreensão escrita: “contamos (...) conocía” por “contamos (...) conocíamos”;	
	Uso da preposição <i>a</i> com CD		Grupo I - Compreensão escrita: “conoció los mayores artistas” por “conoció a los mejores artistas”;
	Conjunção copulativa <i>y</i>	Grupo I - Compreensão escrita: “Alegre e modesta” por “alegre y modesta”;	
Decalques do P/LM	Grupo I - Compreensão escrita: “nacido” por “nacido”;	Grupo I - Compreensão escrita: “quadros” por	

	<p>”através de” por “a través de”; ”da” por “de la”(2);</p> <p>Grupo II - Gramática e léxico: “aberto” por “abierto”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “so” por “solo”; “se” por “si” (2);”apesar de” por “a pesar de”; “perto de” por “cerca de”;</p>	<p>“cuadros”;”num día que” por “un día cuando”;”gosto” por “gusto”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “sentimientos” por “sentimientos”;“se” por “si”(2); “mostra” por “muestra”; “demonstramos” por “demostramos”;”quer seja” por “aunque sea”; “ou” por “o”; ”através de” por “a través de”;”livros” por “libros”;”fazendo” por “haciendo”; “buscala” por “buscarla”;</p>
Consoante dupla	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “expresión” por “expresión”; “necesário” por “necesário”;</p> <p>Grupo III - Expressão escrita: “muchíssimo” por “muchísimo”</p>	<p>Grupo II - Gramática e léxico: “essencial” por “esencial”;</p>
Falsos amigos	<p>Grupo I - Compreensão escrita: “ligados” por “conectados”;</p>	<p>Grupo II - Gramática e léxico: “cadera” por “silla”;</p>

(Figura 5 - Tabela síntese com os erros produzidos pelo aluno C)

Destacamos apenas alguns exemplos dessa gravidade como o recurso à consoante dupla “ss” que não existe em espanhol e que é uma das regras básicas lecionadas no nível 1 (*muchíssimo* em vez de *muchísimo*); a confusão dos sons “v” e “b” (*escribiendo* em vez de *escribiendo*) e o desconhecimento das regras de acentuação que, na minha opinião, são muito mais fáceis em espanhol (*seria, este, mas, autobus, esta*, em vez de *sería, esté, más, autobús, está*, respetivamente). A variedade de erros já apontada, apresenta-se, a seguir, da seguinte forma:



(Figura 6 - Gráfico ilustrativo dos erros produzidos pelo aluno C)

No que concerne ao desfasamento nas classificações (de 7,5 valores para 13,1), este deve-se, sobretudo, à falta de estudo, como se pode ver no Grupo II, relativo à Gramática, do primeiro teste (Anexo 13), o que não significa uma evolução em termos de aprendizagem, mas sim de responsabilidade em termos de estudo, uma vez que ao nível da expressão escrita, os erros comuns revelam vocábulos e estruturas decalcadas da LM. Importa referir que, no caso deste aluno, a transferência da LM, para além de se manifestar ao nível da produção escrita e da aplicação de conteúdos gramaticais (o desconhecimento das regras de formação do presente do conjuntivo e de estruturas mais complexas, como as orações subordinadas causais introduzidas pelas locuções prepositivas *Graças a* e *Devido a*), também se processa ao nível da compreensão, em ambos os testes (Anexos 13 e 14), facto que não é de todo estranho, já que o aluno apresenta, na disciplina de Português, valores mais baixos, relativamente aos outros dois alunos (10, no primeiro período e 9, no segundo). Esta questão é ainda corroborada pela presença de falsos amigos, no domínio da semântica, que não se verifica nos outros dois casos (“ligados” por “conectados”, no primeiro teste e “cadera” por “silla” no segundo teste). Quanto à atividade de escrita criativa de um poema, por opção do aluno (Anexo 15), verificam-se erros de acentuação (“és” em vez de “es”) e de ortografia (“feleicidad”) em vez de “felicidad”, “rosto” em vez de “rostro”, “inimigo” em vez de “enemigo”, que vão ao encontro do levantamento efetuado a partir dos testes de avaliação.

Analisados os três casos individualmente, constatamos que o melhor aluno na disciplina de Espanhol não é necessariamente o melhor aluno de Português, mas é aquele que apresenta menos interferências da sua LM. A sua aprendizagem da LE apresenta uma base sólida reforçada por um interesse e motivação intrínsecos, mas cujos resultados são influenciados pelos momentos formais de avaliação a que foi sujeito. Quanto ao aluno B, verificámos que é o aluno mais equilibrado, embora apresente algumas interferências da LM, não tão acentuadas como as apresentadas pelo aluno C, revelando, não só dificuldades na LM, mas também níveis mais elevados de ansiedade que se manifestam através da ocorrência de

erros como “lhamar” em vez de “llamar”, “vesez” em vez de “veces”, “consiege” em vez de “consigue”, e um fenómeno curioso de adição, “nosostros” em vez de “nosotros”, entre outros. De salientar ainda, como elementos comuns aos três casos, a influência dos fatores como a falta de atenção ou distração e a falta de estratégias de releitura, aliados a outros fatores como os interesses pessoais que se traduzem em mudanças de atitudes, apresentando-se muito conversadores durante as aulas, o que claramente se reflete na aquisição e consolidação dos conteúdos. Este último traço é também reiterado pela Orientadora, a professora titular da turma que já os acompanha desde o 7.º ano de escolaridade, acrescido o elevado número de alunos que constituem a turma (30). No entanto, como frisam Ferreira e Osório (2012:114), “Tão ou mais importante do que a procura de uma causa possível para os erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento às incorreções ortográficas”, tema que será desenvolvido na secção que se segue.

O último ponto, que se revela ainda pertinente focar nesta subsecção, prende-se com o nível em que se situam os alunos, em conformidade com o *MCRE*. O manual adotado, *Nuevo Avance 5*, situa-os no nível B2.1., inserido no B2, que, segundo as autoras, está de acordo com o *MCRE*. No entanto, se analisarmos o referido documento, verificamos que este (B2) é o grau mais elevado do “nível Avanzado”, considerado “de un usuario independiente”. O quadro relativo à escala global dos níveis comuns de referência refere que um usuário, no nível B2, é “capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico (...). Puede producir textos claros y detallados, así como defender un punto de vista sobre temas generales (...)” (*MCRE*, 2002:35). Relativamente ao domínio da ortografia e do vocabulário, este nível aceita a possibilidade de influência da LM, embora, no que concerne à correção gramatical, a meu ver, os alunos B e C se aproximem mais de um nível B1, uma vez que se alude à influência evidente da LM, que, apesar dos erros, “queda claro lo que intenta expresar”, enquanto que o nível B2, considera a possibilidade de “deslices esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos (...). Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical” (*MCRE*, 2002:110). Relativamente ao aluno A, este situa-se num nível claramente superior, como já foi referido.

2.2. Atividades de remediação

As atividades aqui apresentadas foram postas em prática ao longo das aulas que constituem a unidade didática lecionada ao 11.º ano, unidade apresentada detalhadamente na secção 3.3.

A primeira atividade prende-se com um pequeno exercício de produção escrita sobre as características imprescindíveis para um bom poeta (cf. exercício 2 da ficha de trabalho, anexo 16) que serviu de “treino” para o exercício de expressão escrita apresentado no teste

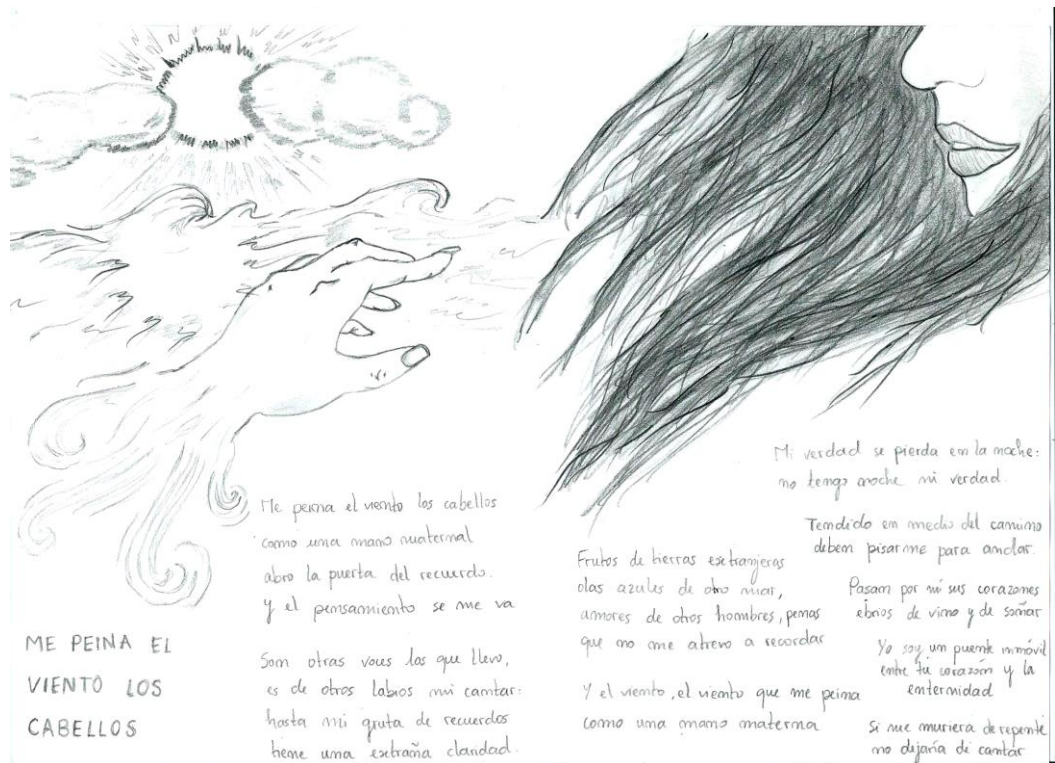
de avaliação de fevereiro (Anexo 6), no qual os alunos podiam discorrer sobre os conceitos de *arte* e *artista*. Nesta atividade, os alunos revelaram alguma relutância, pois tudo o que implique “escrever” é, para eles, difícil e complicado, o que, a meu ver se traduz num simples motivo: eles não estão habituados a este tipo de atividade e vão-se escusando, alegando “falta de tempo”, “dificuldades de concentração”. Não se pode dizer que os alunos não são motivados para a realização de tal tarefa, o que acontece é que, também na disciplina de português, revelam a mesma atitude. A implementação desta atividade vai ao encontro do que preconiza Teresa Bordón, numa fase inicial, onde se incluem “ejercicios de composición controlada en los que la cantidad de texto que se deba producir será muy breve” (2006:183).

A seguir, ainda na mesma aula, foi proposta uma atividade que vai ao encontro das atividades propostas por Pereira *et alii* (2005, *apud* Ferreira e Osório, 2012:124) na promoção de uma correta ortografia, a saber, a escrita-descoberta, associada à leitura e escrita de textos. O exercício 3 da ficha de trabalho (Anexo 16) permitiu que os alunos descobrissem as palavras em falta, no poema “Cómo se dibuja un niño” de Gloria Fuertes, mobilizando conhecimentos prévios, não só lexicais e gramaticais, mas também fonéticos e fonológicos, uma vez que as pistas dadas remetiam para as rimas das palavras. Foi uma atividade desenvolvida em conjunto pela docente e alunos, remetendo para uma escrita colaborativa defendida por alguns autores como Mira Mateus, para quem “o professor deve criar momentos em que trabalhar com a ortografia adquira uma vertente lúdica” (2002, *apud* Ferreira e Osório, 2012:124) e Barbeiro, segundo o qual “na execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento” (2007 *apud* Ferreira e Osório, 2012:124). O caráter lúdico associado a atividades para a superação dos erros é também enfatizado pela autora Sonsoles Fernández que propõe, entre outras, “actividades de ejercitación con actividades lúdicas, personalizadas, con laguna de información” (2008:12). De salientar que este tipo de exercício se poderia aplicar em níveis intermedios e avançados (como é o caso) e não em níveis iniciais pela variedade e natureza dos conhecimentos que estariam implicados. Sobre a vertente lúdica, acresce ainda referir que estava prevista a atividade lúdica do jogo da força, para a aula seguinte, dependente do tempo de duração dos comentários dos quadros apresentados, que, por esse motivo, não foi realizada.

Outra atividade desenvolvida está relacionada com os erros de morfologia verbal, especificamente com a conjugação dos verbos nos modos indicativo e conjuntivo, dependendo do tipo de oração condicional, reiterando a sugestão de Pinto (1998, *apud* Ferreira e Osório, 2012:124), na progressiva insistência nas conjugações dos verbos, especialmente dos verbos irregulares. Essa conjugação converge também na compreensão da frase, o que permitirá aos alunos distinguir os três tipos de orações condicionais em espanhol: as reais, as hipotéticas (ou impossíveis) e as irrealis (cf. exercícios 4 e 5, anexo 17). Apostando ainda na correção centrada no aluno, veja-se a proposta de um exercício de identificação de erros (cf. exercício 6, anexo 17) que permite que o aluno se autocorrija, recorrendo, não só aos seus

conhecimentos acerca da língua, contrastando-a com a sua língua materna, mas também ao que a autora supracitada Sonsoles Fernández (2008:12) entende como “Toma de consciencia de los errores y desarrollo de estrategias personales de superación (visualizar, asociar, explicar, repetir, anotar, subrayar, inventar una práctica...). Acresce ainda o facto de os exercícios estarem devidamente orientados, sobressaindo a perspetiva da gramática indutiva, parte integrante do processo de aquisição de uma língua estrangeira, permitindo aos alunos inferirem as regras para poderem usá-las num contexto real. A esse respeito, a mesma autora refere que a correção deve ser feita no momento da “formación de hipóteses”, fornecendo “ayudas para que se llegue” (*ibidem*:11).

A última das atividades propostas, no sentido de melhorar a ortografia, está relacionada com o exercício de cópia que, apesar de ser uma técnica de trabalho bastante rejeitada, pelo “seu cariz de artificialidade e de repetição com que é conotada” (Ferreira e Osório, 2012:124), constitui, a meu ver, uma técnica que obriga o aluno a escrever e, se o aluno se implicar na atividade, esta deixa de ser “desprovida de sentido” (*ibidem*:124). Além disso, esta actividade de cópia de poemas, associada à ilustração dos mesmos, insere-se num “ambiente de descontração e com uma vertente lúdica em que a ortografia é aprendida com interesse” defendido por Mira Mateus (2002, *apud* Ferreira e Osório, 2012:124). Vejamos, então, a contextualização da referida atividade. Na última aula da unidade que será aqui analisada (Anexo 18), propus, à escolha, como tarefa final, duas atividades, tendo os alunos optado maioritariamente pela segunda opção: selecionaram poemas de Mario Benedetti, Federico García Lorca e Pablo Neruda, baseando-se em quadros de Salvador Dali e Picasso para a sua ilustração. Relativamente aos poemas copiados, podemos constatar que poucos foram os erros produzidos, destacando-se o uso da conjunção copulativa e portuguesa em vez de y. Por sua vez, os alunos que escreveram poemas da sua autoria, apesar de terem apresentado mais erros do que os outros, o que não é de estranhar, revelaram-se bastante criativos, facto que já foi salientado na secção 2.1.2. (Anexos 12 e 15). Este trabalho de casa superou as minhas expectativas, tendo daí resultado autênticas obras de arte, o que me permite constatar que, se o tema for motivador para o aluno, este empenhar-se-á nas tarefas propostas. Aqui ficam alguns exemplos dos alunos D, E, F, G e H.



Aluno D



Paisaje → Federico García Lorca

El campo
de olivos
se abre y se cierra
como un abanico.


Sobre el olivar
hay un cielo húmedo
y una luna oscura
de luceros fríos.

Tiembla junto y penumbra
a la orilla
del río.
Se alza el aire gris.

Los olivos,
están cargados de gñilos.

Una bandada de pajaros cautivos,
que muestran sus languisimas
colas en lo sombrio

Aluno E



Pablo Neruda
"El Tigre"

Soy el tigre.
Te acerco entre las hojas
anchas como lingotes
de mineral mojado.

El sol blanco crece
bajo la niebla. Llegas.
Desnuda sumerges.
Espectro.


Entonces en un nido
de fuego, narigxo, dientes,
de un zampazo descrito
tu pecho, tus coxletas.

Bebes tu narigxo, xicupo
tus miembros uno a uno.

y me quedo velando
por años en la noche
tus huesos, tu ceniza
inmóvil, ojos
del odio y de la cólera,
desarmado en tu muerte,
cruzado por las lianas,
inmóvil, ojos
del odio y de la cólera,
desarmado en tu muerte,
cruzado por las lianas,
inmóvil en la lluvia,
centímetro implacable
de mi amor asesino.

Todavía tengo casi todos mis dientes
casi todos mis cabellos y poquíssimas canas
puedo hacer y deshacer el amor
tepar una escalera de dos endos
y correr cuarenta metros detrás del ómnibus
o sea que no debería sentirme viejo
pero el grave problema es que antes
no me fijaba en estos detalles.


Mauro Benedetti, Síndrome



Salvador Dalí
"El nido de la quana"

Aluno G

Aluno F



Silencio

yo que crecí dentro de un árbol
busca mucho que decir,
pero aprendí tanto silencio
que lemas mucho que callar
y eso se comió creciendo.
sin otro que que crecen
sin más pasión que la inocencia,
y con dentro el tiempo dorado
hasta que la altura lo llama
para convertirlo en manojo.

Pablo Neruda

Aluno H

(Figura(s) 7 - Trabalhos dos alunos D, E, F, G e H)

Relativamente às atividades dedicadas à expressão oral, destaco as atividades “centradas en el mensaje: *corrección comunicativa* que ayuda sin interrumpir” que Sonsoles Fernández (2008:11) sugere “de forma que favorezca la superación, no que frustre, humille, etc...” (*ibidem*:11). Como a última aula da unidade (Anexo 18) foi especialmente dedicada à música, usei como ponto de partida uma imagem cómica alusiva ao cantor Justin Bieber, um cantor jovem e polémico que ultimamente tem sido alvo de destaque nos media. A imagem causou um bom impacto, levando os alunos a expressar os seus gostos e opiniões relativamente à música, de um modo geral, e ao cantor, de um modo particular, favorecendo, assim, a autonomia do aluno no uso da competência discursiva. Além disso, esta atividade permitiu também introduzir o falso amigo que seria trabalhado ao longo da aula, *anécdota* (episódio, historieta), bem distinto de *chiste* (anedota), que corresponde à imagem apresentada sobre o cantor.

Nessa mesma aula, um dos objetivos preconizados era fazer com que os alunos falassem das suas experiências pessoais, relatando um ou mais momentos especiais nas suas vidas, pelo que propus um exercício devidamente orientado com perguntas como fio condutor. Iniciei uma narração improvisada de uma experiência pessoal, seguindo-se a história de uma aluna (a única voluntária entre 30 alunos). A meu ver, o carácter pessoal da atividade, aliado à presença de pessoas estranhas (as colegas estagiárias, a professora orientadora e o professor supervisor da UBI), fez com que os alunos não estivessem muito à vontade para o fazerem em voz alta, comentando apenas entre si. No entanto, através dos dois exemplos, consegui que eles distinguissem muito bem o uso dos tempos *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Imperfecto*, associados à narração e descrição, respetivamente. Sobre esta questão, remeto ainda para o artigo referido na secção 1.3. que termina com um exemplo prático sobre o uso intuitivo destes tempos verbais aqui trabalhados (cf. Rosario Alonso e Pablo Martínez, 2009:8-10). O recurso às técnicas de descrição de uma imagem e narração é também vincado pela autora já citada Isabel Gargallo que as considera, entre outras, “técnicas mayoritariamente empleadas para el análisis de los errores en la producción lingüística” (Gargallo, 2004:400).

Para finalizar, cumpre-nos acrescentar que o manual adotado não foi concebido para alunos lusófonos, não apresentando atividades que lhes permitam estabelecer relações de semelhança e de diferença relativamente à sua LM, o que remete para a importância da escolha de um bom manual que ajude o aluno a vencer os obstáculos decorrentes da proximidade de ambas as línguas. Esta constatação vem confirmar a necessidade de reunir diferentes materiais didáticos que se possam complementar, permitindo ao aluno refletir sobre a sua evolução nas aprendizagens. Aliado a este fator está também a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo, ao longo de todo o ano, que se revela profícuo em termos de aprendizagem e estreitamento de relações, mas que, através do estágio pedagógico, se afigura mais difícil, dado que não acompanhamos as turmas desde o início do ano até ao fim.

2.3. Considerações finais

Face ao explanado neste capítulo, podemos reforçar o facto de a análise de erros, a que procedemos, nos permitir constatar que o fenómeno da transferência não é comum a todos os alunos, nem pode ser apontado como o principal fator para a ocorrência dos erros, onde intervêm diversos fatores como o nível de competência do aluno, a idade, a distração relacionada com o cansaço físico e mental e com o grau de motivação, de confiança em si próprio e também o nível de ansiedade.

Feito o levantamento dos erros, a partir do primeiro teste do primeiro período, foram implementadas atividades de remediação que se revelaram profícuas na aquisição de conteúdos lexicais e gramaticais, embora não com o resultado esperado no tocante à ocorrência dos erros. Veja-se, por exemplo, o caso do exercício de gramática (Ex.4, anexo 17), realizado na aula e corrigido oralmente nessa mesma aula, mas que, como os alunos estavam a descurar as suas justificações, foi remetido para trabalho de casa e corrigido individualmente. Foi este o exercício que surgiu no teste de avaliação (Anexo 6) e que apresentou, sobretudo, falhas ao nível da acentuação da forma verbal no condicional “sería”, da construção de verbos como *gustar* (que exigem concordância entre sujeito e verbo, sendo neste caso a ordem inversa) e de vocábulos, mesmo depois de ter sido corrigido de duas formas, por escrito e oralmente, o que corrobora o fator *distração* já indicado. Tal constatação vai ao encontro dos estudos realizados por dois autores, Rocío Alonso (2004), relativamente à transferência léxica, tendo concluído que as palavras conhecidas e trabalhadas em sala de aula apresentam uma percentagem elevada de erro, entre 40 a 60% e Martins *et alii* (2014) acerca do sistema verbal, que corresponde a uma transferência de cerca de 80%.

Como já foi referido no início deste capítulo, o aluno pode recorrer aos conhecimentos da sua própria LM para os aplicar na LE com maior facilidade e eficácia, comparando estruturas e regras, formulando e confirmando hipóteses, no entanto, o nível de ansiedade intrínseco à situação formal de avaliação, aliado à falta de estudo, pode comprometer esse processo e originar a produção de erros que os próprios alunos, se lessem com atenção o que escreveram antes de entregar os testes, poderiam evitar. Esta constatação é reiterada pelos argumentos já apresentados e que vão ao encontro da aparente facilidade decorrente da proximidade das duas línguas. Os alunos lançam-se a escrever e a falar partindo desse pressuposto, esquecendo-se que as diferenças também são evidentes e que é necessário consciencializar-se nesse sentido. Apesar da constante chamada de atenção do professor para tais diferenças, os alunos, num nível avançado, apoiam-se no facto de os conteúdos gramaticais não serem novos, apenas uma revisão dos já adquiridos, esquecendo-se da complexidade exigida em termos de compreensão e produção de textos orais e escritos. Acresce ainda reforçar o já anteriormente explanado, aquando da reflexão sobre as planificações de português sobre os fatores que dão origem a uma má assimilação dos conteúdos, nomeadamente, a extensão dos programas, justificando, deste modo, a existência

do fenômeno da transferência por parte dos alunos, o que nos permite constatar que, se a LM for devidamente explicada, esta dificilmente será transferida para a LE.

Refletindo sobre a minha experiência profissional, que corresponde a 15 anos de ensino, aproveito para referir que sempre “estudei” os erros dos meus alunos. Logo no início de cada ano letivo, aquando da avaliação diagnóstica, faço um levantamento que me permite insistir naqueles que considero mais relevantes, tendo em conta o nível/ano em que se encontram os alunos, seja na disciplina de português, seja na de LE: francês/espanhol. Numa fase seguinte, ao nível dos testes de avaliação sumativa, a/as aulas posterior(es) aos testes, conforme as turmas, eram aproveitadas para a realização de exercícios direcionados para a correção dos erros. Esta investigação permitiu-me, através das leituras efetuadas e atividades implementadas, conceber uma forma de tratamento do erro devidamente planificada e metódica, com a realização de atividades de remediação pensadas e criadas para o efeito.

Capítulo III - Estágio pedagógico

3.1. A escola¹.



(Figura 8 - Escola Secundária de Afonso de Albuquerque)

A Escola Secundária de Afonso de Albuquerque é herdeira do antigo Liceu Nacional da Guarda, instalado em 3 de Agosto de 1855, e assim continuando a ser designada pela generalidade da população, embora tenham sido extintos os ensinos liceal e técnico, continua a ser considerada por muitos uma escola de excelência mantendo na sua oferta, durante muito tempo, cursos exclusivamente vocacionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, com destaque para os cursos de Línguas e Humanidades.

A *cultura* de escola mede-se também pelo desejo manifestado pelos antigos alunos de que os seus filhos/educandos venham também a frequentar a escola. Um estudo recente sobre “Satisfação Face à Escola - Representações dos Adultos” demonstrou que dos 186 inquiridos, apenas 14 não escolheriam a escola para os seus filhos. O próprio edifício, objecto de recente requalificação total por intervenção da Parque Escolar, E.P.E., pelas suas dimensões, pela especificidade das suas instalações e equipamentos, aponta para a manutenção da *cultura* supracitada.

Situada a noroeste da cidade da Guarda, junto da sua parte mais alta, a Escola Secundária de Afonso de Albuquerque é frequentada, maioritariamente, por alunos provenientes da área urbana, tendo-se assistido nos últimos anos a uma redução do número de alunos residentes nas freguesias rurais e dos oriundos de concelhos limítrofes em cujas escolas não funcionam determinados cursos, muito por culpa da desertificação que afeta todo o interior do país.

Recentemente requalificado por intervenção da PARQUE ESCOLAR, E.P.E., o edifício escolar reúne as condições adequadas ao funcionamento de todos os serviços de apoio (secretaria, SASE, papelaria, cantina, bufete...) e de instalações específicas para os vários domínios da aprendizagem incluindo laboratórios, oficinas, salas de informática, ginásio, polivalente, pavilhão desportivo (ainda por concluir), balneários, biblioteca/centro de

¹ Os dados apresentados foram retirados do Projeto Educativo da Escola, o qual pode ser consultado em <http://www.esaag.pt/index.php/escola-esaag/2013-06-14-10-54-21> e diz respeito aos anos letivos 2011-2015.

recursos, auditórios e outras estruturas. Todos os espaços acima referidos possuem equipamentos técnicos e pedagógicos adequados à função a que se destinam e em estado de perfeito funcionamento e suficientes para cobrir as necessidades da oferta educativa da Escola. O desenvolvimento de alguns projetos em curso na Escola implica a celebração de parcerias com estabelecimentos do Ensino Superior, nomeadamente a Universidade de Aveiro, a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o Instituto Politécnico da Guarda, mas também com a Câmara Municipal da Guarda, Clubes, Instituições Particulares de Solidariedade Social, etc.

Por sua vez, o cumprimento de alguns objetivos constantes do presente Plano, assim como de outros que integram os *currícula* de algumas disciplinas, ou de ações previstas no Plano Anual de Atividades, pressupõe a colaboração de organismos oficiais e particulares, como é o caso concreto nas áreas da saúde, do desporto, da alimentação, da integração social, etc. Também a Formação em Contexto de Trabalho dos Cursos Profissionais conduz à celebração de protocolos com empresas dos diversos sectores que se disponibilizem a aceitar os alunos, devidamente enquadrados pelos monitores/responsáveis da empresa e acompanhados pelo professor/diretor de curso. A partir deste ano letivo, a escola passou a integrar o Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, constituído por dezassete escolas, perfazendo um total de dois mil e trinta e seis alunos e duzentos e sessenta e um professores.

Feito o enquadramento do espaço escolar, focar-nos-emos ainda na relação com os seus intervenientes. Este estágio pedagógico corresponde a uma experiência completamente diferente da anterior, aquando da realização do primeiro estágio na variante de estudos portugueses e franceses na Escola Secundária Braamcamp Freire, na Pontinha, no ano letivo 1998/99. A relação com os alunos é, sem dúvida a componente mais afetada, se compararmos as duas experiências. No primeiro estágio, tínhamos duas turmas a nosso cargo, atribuídas no início do ano, nas quais lecionávamos aulas, para além das assistidas, participando em reuniões, exercendo cargos como Secretário(a) do(a) Diretor(a) de Turma, o que nos permitia obter um conhecimento fidedigno das turmas, das suas dificuldades, do trabalho desenvolvido e a desenvolver nesse sentido pelos Conselhos de Turma, etc. Segundo este modelo, tivemos de lecionar em turmas diferentes, uma em cada período, limitando-nos a quatro aulas por turma, o que dificulta a criação de laços afetivos, quer com os alunos, quer com os colegas da escola e auxiliares de ação educativa. Apesar destes obstáculos, a relação com os diversos intervenientes revelou-se bastante positiva e profícua, pautando-se pelo respeito e espírito de entreatajuda.

3.2. A turma de 11.º ano

A turma que serviu de base de trabalho é constituída por 30 alunos, fruto da junção de duas turmas: a turma A (21 alunos) e a turma E (9 alunos). É de salientar o facto de a turma A incluir 2 alunas com Necessidades Educativas Especiais, o que implica uma particular atenção. O elevado número de alunos, acrescido o facto de serem muito conversadores e distraídos, pouco interessados, pouco participativos, pouco trabalhadores, pouco responsáveis e pouco pontuais, influenciou o desenrolar das atividades inerentes ao nosso trabalho (como foi frequentemente referido ao longo da investigação), mas também as desenvolvidas pelas outras professoras estagiárias. O próprio horário semanal da disciplina também agrava este cenário. Às terças, a aula começava às 2 horas, mostrando-se muito agitados, e às quintas, decorria no primeiro bloco da manhã, apresentando, para além de atrasos frequentes que iam até aos 10 minutos, uma fraca participação. De referir que a falta de pontualidade também era comum no bloco da tarde. Isto, de um modo geral, pois o que vale é que “há sempre exceções à regra” e, com muito esforço da nossa parte, chamando-os constantemente à atenção, conseguíamos cumprir os nossos planos de aula.

Volto a reforçar a opinião da Orientadora, enquanto professora titular da turma, que já os acompanha desde o 7.º ano, e que também reitera esta postura no que concerne às suas aulas, correspondendo a uma mudança radicalmente oposta, relativamente à apresentada ao longo do 3.º Ciclo.

3.3. Aulas assistidas e planificações das unidades didáticas

Neste subcapítulo serão analisadas as planificações das unidades didáticas lecionadas ao 11.º ano, nível 5, sobre as quais incidiu a nossa investigação, no âmbito da prática pedagógica de Espanhol. No total, lecionei 14 aulas de Espanhol, distribuídas da seguinte forma: no primeiro período, quatro blocos de 90 minutos na turma de 10.º; no segundo período, quatro blocos de 90 minutos na turma de 11.º e, no terceiro período, na turma de 9.º, uma vez que a carga horária semanal compreendia um bloco de noventa e um de quarenta e cinco minutos, foram lecionados dois blocos de noventa e dois de quarenta e cinco. De salientar que foram lecionadas, no primeiro e segundo períodos, uma aula experimental, considerada como aula zero, em cada turma, para conhecermos melhor os alunos, os seus ritmos de trabalho. No último período, por uma questão de tempo e por opção das professoras estagiárias, essa aula zero não foi contemplada.

Conheci, em conjunto com as colegas estagiárias, pela primeira vez, a turma de 11.º, assistindo a uma aula dada pela Orientadora, no dia um de outubro. Na reunião do dia treze de janeiro, foram distribuídas as turmas e calendarizadas as aulas assistidas do segundo

período, coincidindo a última com a aula observada pelo Professor Supervisor da UBI, o Professor Doutor Francisco Enríquez. Foi-me, então, atribuído o 11.º, nível 5, e o tema a trabalhar, *El placer del arte*. Sendo este um tema bastante abrangente e subjetivo, confesso que não foi fácil preparar a respetiva unidade didática, acrescido o facto de me sentir pouco à vontade neste tema, o que exigiu maior investimento de tempo na sua preparação. No entanto, com esforço e dedicação, tudo se consegue (sempre foi e será o meu lema) e penso que fui bem-sucedida.

Na planificação desta unidade temática, tive em consideração o domínio de referência, Cultura, e decidi abordar vários temas relacionados: Literatura, Pintura, Arquitetura, Escultura e Música, não perdendo de vista o objetivo primordial, o desenvolvimento da competência comunicativa. A primeira aula (Anexo 20) foi dedicada à literatura e as restantes foram dedicadas a outras formas de arte. Foi difícil selecionar os autores para trabalhar nesta aula, bem como as atividades, não só porque se tratava do primeiro contacto com a turma, mas também pela subjetividade inerente ao tema. Assim sendo, resolvi introduzir a aula com caligramas, o que se revelou bastante interessante, permitindo, numa primeira fase, a sua associação com a literatura e outras formas de arte e, posteriormente, uma ligação harmoniosa com as restantes atividades relacionadas com os autores Gloria Fuertes e Mario Benedetti. Como os alunos não conheciam estes autores, o fator *motivação* esteve presente, associado a conteúdos culturais relevantes. O poema de Gloria Fuertes, para além de permitir trabalhar um conteúdo gramatical, foi também usado para trabalhar a ortografia, conforme explanado na secção 2.2.

Lecionar um conteúdo gramatical na última parte da aula, quando os alunos já estão menos concentrados, é sempre uma incógnita, mas nesta aula resultou muito bem, dada a sequência das atividades e a comparação com o mesmo tipo de orações em português. Comecei pelas semelhanças para facilitar a tarefa, chamando depois a atenção para as locuções subordinativas causais que podem originar equívocos, nomeadamente *una vez que*, já que, em espanhol, tem um valor temporal e não causal. Na minha opinião, as atividades desenvolvidas foram bastante diversificadas, proporcionando, deste modo, uma aula dinâmica que estimula a participação dos alunos, o que, tendo em conta o elevado número de alunos, não é uma tarefa fácil.

A segunda aula aqui analisada (Anexo 21) visava concluir o comentário das imagens presentes nos puzzles, mas decidi começar a aula com o conteúdo gramatical que requer mais concentração. A ficha de trabalho distribuída na aula anterior já contemplava a abordagem a este tipo de orações e, na opinião da orientadora e das colegas, a ligação entre os conteúdos foi bem conseguida, o que para mim, é um aspeto a salientar, uma vez que se trata de materiais da nossa autoria, com exemplos pensados para cumprir determinados objetivos. Neste caso, tal como indicado na planificação, o meu objetivo era rever estas orações, contrastando-as com as portuguesas, chamando a atenção, sobretudo, para a agramaticalidade das orações em espanhol no uso de *Si* com futuro do conjuntivo, que deverá ser substituído pelo presente do conjuntivo. O exercício 4, o elo de ligação entre as duas

aulas, foi feito oralmente, mas, dado que os alunos estavam a descurar as suas justificações, indiquei-o para trabalho de casa. Foi este o exercício que surgiu no teste de avaliação (Anexo 22) depois de ter sido corrigido por mim em casa. Quer este exercício, quer o seguinte, o número 5, estavam devidamente orientados, sobressaindo a perspetiva da gramática indutiva, justificação já explicitada na secção 2.2. Colaboraram ativamente, corrigindo os exercícios no quadro, o que fomentou a sua participação.

Nos últimos quinze minutos, para permitir aos alunos desenvolverem o seu espírito crítico e aprofundarem de forma pessoal estes aspetos socioculturais, foi-lhes pedido que descrevessem e comentassem as diferentes obras, tendo em conta o tipo de arte, a corrente artística, as cores, as personagens, as paisagens, o contexto histórico, etc. Convém sublinhar que algumas já tinham sido comentadas, nomeadamente, o quadro de Salvador Dali (aquando da exploração do vídeo na primeira aula), a escultura de Miró e o complexo *Ciudad de las Artes y las Ciencias* (aquando da apresentação do PowerPoint), o que permitiu que o comentário se fizesse em menos tempo que o previsto. Como os alunos não estão habituados a este tipo de reflexão, tive de orientar, maioritariamente, as suas intervenções, o que remete para o papel do professor como mediador. Estava prevista a atividade lúdica do jogo da força (dependente do tempo de duração dos comentários), mas tal não foi realizada.

A última aula da unidade didática foi especialmente dedicada à música (Anexo 22). Dado o interesse e atualidade do tema, usei como ponto de partida uma imagem cómica alusiva ao cantor Justin Bieber, um cantor jovem e polémico que ultimamente tem sido alvo de destaque nos media, actividade referida na secção 2.2., detalhadamente. A ficha de trabalho que eu elaborei, à semelhança das anteriores, contemplava atividades diversificadas, de modo a desenvolver várias destrezas, começando pela compreensão escrita (leitura e interpretação do texto), passando pela expressão oral (narrar um acontecimento real), compreensão oral (visionamento e interpretação do vídeo) e culminando na expressão escrita (tarefa final). Escolhi um texto que eu considero interessante e adequado ao nível dos alunos e que corresponde a um artigo de imprensa, integral, do jornal El País, sobre um tema atual, a morte do diretor de orquestra Claudio Abbado. As atividades de leitura silenciosa e leitura em voz alta foram complementadas com um exercício de sinónimos e perguntas de interpretação, o que permitiu que os alunos chegassem a uma frase muito importante no texto “(...) en la música, como en la vida misma, lo más importante es escucharse los unos a los otros.” Aquando dos comentários desta aula, no próprio dia, o professor supervisor da UBI sublinhou a necessidade de mais um exercício na componente da compreensão, observação com a qual concordo, uma vez que grande parte da análise textual foi direcionada por mim, oralmente. O segundo exercício orientado para a expressão oral, contido na ficha, serviu para desenvolver e consolidar a competência comunicativa adquirida em anos anteriores, de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação. Veja-se a descrição da atividade de forma detalhada na secção 2.2.

As duas últimas atividades propostas estavam relacionadas com o vídeo *Música de la Basura*, permitindo a distinção das diferentes variedades diatópicas do Espanhol, no que diz

respeito à pronúncia e ao vocabulário, objetivo esse preconizado também no Programa de Espanhol. Pretendia chamar a atenção para essas diferenças, aquando da correção do último exercício, mas, por uma questão de tempo, tal não foi possível, deixando indicações à professora Irene, nesse sentido. Sendo esta a última aula da unidade, propus, à escolha, como tarefa final, duas atividades que já foram referidas pormenorizadamente na secção 2.2. e que, por esse motivo não se apresentam aqui.

Em síntese, volto a reforçar a minha singela opinião de que os materiais que eu selecionei para esta unidade didática são adequados ao nível e idade dos alunos, tendo privilegiado ao longo de todas as aulas, materiais autênticos e atuais, o que vai ao encontro dos pontos positivos realçados pelas colegas e pela Orientadora de estágio. Tive ainda a preocupação de selecionar atividades que desenvolvessem as diferentes destrezas, bem como a lecionação dos conteúdos em espiral, relacionando devidamente os conteúdos novos e os anteriormente lecionados. Outro fator positivo que facilitou o bom funcionamento da aula foi a participação dos alunos, fator esse muito importante não só para o cumprimento das planificações e respetivos planos de aula, como também para a criação de um bom ambiente de trabalho.

3.4. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Ao longo deste estágio pedagógico, participei em algumas atividades contempladas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento que a seguir se apresentam por período.

3.4.1. Primeiro período

3.4.1.1. Día de la Hispanidad (12 de outubro de 2013)

Para comemorar esta data, o núcleo de estágio não só redigiu este artigo especialmente para o blogue da escola *Expressão*, como também ficou responsável pela preparação da exposição e divulgação do evento. Aqui fica o artigo e algumas amostras desse trabalho de preparação.



O *Día de la Hispanidad* celebra-se no dia 12 de outubro, data que se convencionou ser a da chegada de Cristóvão Colombo às Américas. É festejado em Espanha e nos países hispanofalantes como feriado nacional e surge no calendário com importância idêntica à do nosso 10 de junho.

Convém referir que esta data é vivida de forma diferente pelas comunidades hispânicas, sendo designada por alguns países da América Latina como *Día de la Raza*.

Na nossa escola, celebrou-se na sexta-feira, 11 de outubro. Por aqui, provaram-se iguarias tipicamente espanholas: churros, *obleas*, caramelos, mosto, *tortilla*, *turrón*. Entre música espanhola e vídeos da visita de estudo a Barcelona, lá se foi petiscando...



Paralelamente às atividades deste dia, estiveram expostas na entrada da escola algumas marcas da cultura hispânica, entre as quais, livros de autores de língua espanhola, revistas, *recuerdos* típicos de Santiago de Compostela, Pamplona, Sevilha, Salamanca, Barcelona, Ibiza, Tenerife, Colômbia, México...



(Figura(s) 9 - Día de la Hispanidad)

3.4.1.2. Evento solidário “Vestir os Valores II” (29 de novembro de 2013)

Realizou-se no dia 29 de novembro, a 2ª edição deste evento, com a participação de várias lojas do comércio local. Participei, juntamente com o meu filho, no desfile de moda, cujos lucros reverteram, na sua totalidade, para instituições de apoio a crianças e jovens, sediadas na cidade da Guarda (Refúgio Ana Luísa, Aldeia SOS e Centro de Apoio à Vida - Nacer). Desfilaram também outros professores, pais, funcionários e alunos do Agrupamento. O desfile complementou-se com atividades de música e dança protagonizadas por alunos que frequentam simultaneamente o Conservatório de Música da Guarda.

3.4.2. Segundo período

3.4.2.1. Visita de estudo a Salamanca (21 de fevereiro de 2014)

Neste dia, partimos da Guarda rumo a Salamanca, duas professoras estagiárias de Espanhol, eu e a colega, Sílvia Cariano e dois diretores de turma, os professores Henrique Costa, do 9.ªA e José Abrantes do 9.º G, com as respetivas turmas. Visitámos, no período da manhã, as instalações da associação ASPRODES, os Viveiros Grupo Arca, um espaço de compostagem (processo de reciclagem de resíduos vegetais). Ficámos a conhecer o centro de gestão de águas pluviais e o magnífico centro de produção de ervas aromáticas e flores de diversas cores e qualidades. Fomos muito bem recebidos e guiados, tendo acompanhado cada um dos processos até à fase da comercialização. De referir que colaboram com esta associação pessoas com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de integração e ficámos a conhecer uma grande parte do trabalho realizado por estas pessoas que se revelaram bastante talentosas.

No período da tarde, visitámos o *Parque de los Jesuitas*, um espaço bastante aprazível, que nos permitiu relaxar e tirar umas fotos peculiares. Seguidamente, fomos até ao

Museu do Comércio. No decorrer da visita guiada, os nossos alunos fizeram pequenas dramatizações, o que ajudou a conhecer melhor certos aspetos relacionados com o comércio daquela cidade ao longo da história e a sua importância.



(Figura(s) 10 - Visita de estudo a Salamanca)

3.4.2.2. Intercâmbio com Badajoz (6 de março de 2014)

Uma vez que duas colegas estagiárias tiveram aulas assistidas, não pudemos acompanhar, como gostaríamos, um grupo de alunos espanhóis vindos de Badajoz, que vieram visitar a nossa cidade e a nossa escola. Mediante a nossa disponibilidade, recebemo-los à porta da escola e visitámos conjuntamente as instalações, conversando com os alunos acerca das diferenças relativamente à escola deles. A visita culminou com um almoço convívio na cantina rematado com um convite endereçado pelo subdiretor para um encontro desportivo de basquetebol entre as duas escolas.



(Figura 11 - Intercâmbio com Badajoz)

3.4.3. Terceiro período

3.4.3.1. Atividades de promoção do Espanhol (3 de junho de 2014)

O dia 3 de junho foi um dia dedicado às línguas, na Escola Básica de Santa Clara, na Guarda. Na parte da manhã, o grupo de espanhol propôs atividades para promover a língua espanhola junto dos alunos do 6.º ano, desde as famosas pulseiras de elásticos com as cores da bandeira espanhola, às atividades de pintura, corte e colagem, aos jogos lúdicos como o Bingo, os jogos de memória, passando pela projeção de vídeos temáticos e canções. No período da tarde, o grupo de inglês comemorou o habitual “Five o’clock tea”, com degustações de bolos e geleias para acompanhar o chá, tendo como cenário de fundo, as exposições dos trabalhos realizados pelos alunos do 5.º e 6.º anos.



(Figura(s) 12 - Atividades de promoção do Espanhol)

3.5. Outras atividades

Este subcapítulo engloba as ações de formação frequentadas neste ano letivo, incluindo as apresentações de manuais a adotar para o 8.º ano de escolaridade, da disciplina de Francês e Espanhol. De salientar que, como a minha formação inicial contempla a disciplina de francês, não descurei as formações nessa área, como a seguir se descreve.

3.5.1. Encontros de Formação (23 de novembro de 2013)

No dia 23 de novembro de 2013, realizaram-se no Hotel Montebelo, em Viseu, Encontros de Formação organizados por Areal Editores, intitulados *Mais perto de si! Espanhol* (Anexo 23) e *Mais perto de si! Francês* (Anexo 24).

A ação intitulada *Tírame de la lengua*, apresentada pela Doutora Luísa Pacheco, contemplou sugestões de atividades bastante diversificadas e apelativas, para desenvolver na aula de Espanhol, por forma a trabalhar essencialmente a expressão oral.

A ação *La vidéo en FLE*, apresentada pela Doutora Delfina Sá, foi direcionada para a utilização do vídeo, sublinhando a sua importância no contexto de sala de aula.

Ambas as ações revelaram-se bastante profícuas para a minha prática docente.

3.5.2. “Promover a Leitura em Adolescentes” (22 de março de 2014)

Realizada na Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, na cidade da Guarda, esta ação (Anexo 25), com a duração de seis horas, foi apresentada por Andreia Brites que concebe e realiza ações de promoção da leitura para adolescentes, professores e pais em Bibliotecas Municipais e Escolas e colabora com a revista *Os Meus Livros*. Mantém com Sérgio Letria o blogue *O Bicho dos Livros*, sobre promoção da leitura e livros infantis e juvenis.

Esta ação traçou o perfil do leitor adolescente, destacando os seus comportamentos e preconceitos. O ateliê *Livro à Medida* permitiu-nos refletir sobre as estratégias de motivação para a leitura mais adequada a cada grupo, tendo sido apresentados alguns livros juvenis. Tendo em conta que hoje em dia é difícil motivar os jovens para a leitura, considero que esta ação foi bastante interessante e enriquecedora na medida em que me fez refletir sobre o meu papel de professora, enquanto mediadora.

3.5.3. “Março das Línguas no IPG” (25 de março de 2014)

No âmbito da comemoração do mês das línguas, no Instituto Politécnico da Guarda, o dia 25 de março foi dedicado ao Espanhol, compreendendo atividades de diversa natureza. No período da manhã, foram apresentadas duas conferências. A primeira, intitulada

“Transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes”, foi apresentada pela Professora Doutora Rocío Alonso Rey da Universidade de Salamanca, que se revelou bastante interessante e de grande utilidade pelos pontos comuns com a temática da minha tese.

Seguiu-se a conferência pelo Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez, da Universidade da Beira Interior, intitulada “Falsos amigos/Falsos animales. Bestiario luso-español.”, na qual sobressaiu a importância de analisar uma palavra no seu contexto antes de a associar diretamente ao seu verdadeiro significado. Foi uma conferência bastante rica em conteúdos socioculturais.

O período da tarde foi dedicado à apresentação do trabalho realizado por alunas de Espanhol Empresarial II, 3.ºano, SAD, sob a temática “Semejanzas y diferencias lingüísticas y no sólo...entre Francia-Portugal-España”. Em seguida, interveio a Doutora Juana María Feijóo Lorenzo, responsável pelos DELE do Instituto Cervantes de Lisboa (Anexo 26).

3.5.4. “I Jornadas de Ensino do Português e Espanhol” (9 e 10 de maio de 2014)

Estas jornadas organizadas pelo Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior focaram aspetos pertinentes acerca do ensino do Espanhol na atualidade e de outros temas relacionados com a relação entre os dois países, Portugal e Espanha, no contexto educativo, que permitiram uma reflexão valiosa sobre a importância do ensino das duas línguas. As jornadas terminaram com uma ação de formação intitulada “Un hueso duro de roer: La enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas del español en la clase de ELE” pelo Dr. Emmanuel Benítez, que se revelou bastante profícua com sugestões de atividades a desenvolver na aula de ELE (Anexo 27).

3.5.5. Apresentação do manual *PasaPalabra* da Porto Editora (6 de maio de 2014)

No dia 6 de maio de 2014, pelas 17h30, assistimos à apresentação, no Hotel Lusitânia da Guarda, do novo manual de Espanhol para o 8.º ano, *PasaPalabra*, da autoria de Luísa Moreira, Suzana Meira e Fernando Ruiz Pérez.

Este evento, com a duração de 45 minutos, permitiu um contacto com o projeto do qual fazem parte o manual, com sugestões metodológicas para o docente, o caderno de exercícios, um CD áudio, ficheiros MP3, para além de outros materiais de apoio imprescindíveis, quer para o aluno (um anexo gramatical e uma agenda cultural), quer para o professor (planificações, fichas de avaliação editáveis e grelhas de avaliação e classificação), não esquecendo a componente lúdica indissociável do ensino de uma língua (jogos de cartas).

3.5.6. Apresentação dos manuais de Francês e de Espanhol, da Areal Editores (15 de maio de 2014)

No dia 15 de maio de 2014 foram também apresentados no Hotel Lusitânia, os manuais para o 8.º ano de Espanhol, *¡Ahora Español!2* (Anexo 28), e de Francês, *Magie des Mots 2* (Anexo 29), às 17h30 e 18h15, respetivamente.

O projeto *¡Ahora Español!2*, da autoria de Luísa Pacheco e Maria José Barbosa, inclui a pasta do professor (planificações, testes de avaliação e recursos didáticos), o livro do professor, o caderno do aluno, 2 CD áudio, Flashcards e cartazes temáticos.

No projeto *Magie des Mots 2*, da autoria de Luisa Pacheco e Giuseppina Tagliavini, baseado na mesma metodologia do manual de espanhol, estão incluídos o dossiê do professor (planificações, testes de avaliação e recursos didáticos), o livro do professor, o caderno de atividades, 2 CD áudio, Flashcards e cartazes temáticos.

3.6. Considerações finais

Relativamente ao trabalho desenvolvido durante este estágio pedagógico, considero que este se caracteriza pela responsabilidade e dedicação, não perdendo de vista o objetivo primordial do professor: ensinar a aprender. Apesar dos obstáculos, continua a revelar-se imprescindível inculcar nos alunos o gosto pela aprendizagem e, acima de tudo, demonstrar o gosto pelo ensino, acreditando que vale a pena lutar pelos nossos ideais e que o amanhã será mais risonho.

A experiência deste ano letivo revelou-se bastante positiva, quer pela partilha de conhecimentos, quer pela análise reflexiva à nossa prática docente, apoiadas na camaradagem e profissionalismo dos diversos intervenientes. “Aprender” é, de facto, o verbo que melhor se adequa a esta experiência e que resume o resultado final obtido. Aprendemos imenso com o trabalho e sugestões dos colegas e dos professores Orientadores (Dra. Irene Amado, Orientadora da escola e Professor Doutor Francisco Fidalgo, Supervisor da UBI). A crítica construtiva revelou-se gratificante, visto que um olhar atento por parte dos outros nos faz entender o que, aos nossos olhos, é difícil ver.

Subjacente à preparação das aulas para as três turmas, correspondentes a níveis diferentes, houve sempre a preocupação de selecionar atividades que desenvolvessem as diferentes destrezas, bem como a lecionação dos conteúdos em espiral, relacionando devidamente os conteúdos novos e os anteriormente lecionados. Inclusive na implementação das atividades de remediação, parti de um poema e terminei com poemas elaborados pelos alunos. De referir ainda a diversidade de atividades propostas, adequadas ao nível e interesse dos alunos, baseadas em textos autênticos que se revelam de importância crucial numa aula de LE, independentemente das metodologias utilizadas.

Conclusão

A nossa investigação desenvolveu-se com base nas questões formuladas na introdução e a partir das quais fomos abordando temas relacionados. Através da revisão da literatura sobre a temática envolvida, constatámos que a aprendizagem da LM e da L2 não se processa da mesma forma, uma vez que a primeira é adquirida naturalmente, correspondendo a um processo inconsciente, intuitivo e implícito, distinguindo-se da aprendizagem da L2 enquanto processo reflexivo e consciente.

Recorrendo à análise dos erros produzidos pelos alunos, verificámos que a interferência da L1 na aprendizagem da L2 é uma das causas dos erros, no entanto, esta não pode ser considerada a única e exclusiva causa para tal, uma vez que intervêm fatores outros como a idade, o nível de competência do aluno, a distração relacionada com o cansaço físico e mental e com o grau de motivação, de confiança em si próprio e também o nível de ansiedade. Foram ainda abordadas as estratégias a que recorrem os alunos como a tradução ou decalque de estruturas características da LM e outras consideradas curiosas, cuja existência resulta de uma tentativa de comunicação, não esquecendo as atividades propostas para a superação dos erros.

Uma vez que não há muitos estudos em Portugal sobre esta problemática, lançamos o desafio a docentes e investigadores que queiram proceder a uma análise mais detalhada das interferências da LM ao nível da coesão e coerência do discurso ou outras áreas menos estudadas e que se revelam de importância vital para uma ação mais eficaz, não só por parte dos professores em contexto de sala de aula, mas também de especialistas na elaboração de materiais de apoio. Só uma ação conjunta permitirá resolver algumas questões que, apesar de identificadas, se revelam de difícil resolução.

Quanto ao estágio pedagógico, volto a sublinhar a importância do mesmo na nossa evolução enquanto profissionais responsáveis e orgulhosos da nossa função. O nosso trabalho foi bem recebido e apoiado pelos diversos intervenientes da escola, sublinhando, desde já, o bom relacionamento com as turmas, o que favoreceu o desenvolvimento das atividades propostas, apesar do inconveniente atrás mencionado, que se traduz na falta de um trabalho sistemático e contínuo que seria profícuo em termos de aprendizagem e estreitamento de relações.

Bibliografia

AAVV (2002): *La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I) y (II)*. Carabela, 51 y 52. Madrid, SGEL.

AAVV (2004): *Estrategias en el aprendizaje de E/LE. Forma, formación de profesores*, 7. Madrid, SGEL.

AAVV (2013): *Nuevo Avance 5, Curso de español*. Madrid, SGEL.

AAVV (2011): Projeto Educativo da Escola 2011-2015, in: <http://www.esaag.pt/index.php/escola-esaag/2013-06-14-10-54-21> (acedido a 8 de janeiro de 2014).

Araujo, Elisabeth B. (2007): *Enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espírito Santo*, Granada: Universidad de Granada (Tese de doutoramento). In: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16609773.pdf> (acedido a 19 de maio de 2014).

Alonso, Rocío Rey (2012): *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

Alonso Raya, Rosario e Martínez Gila, Pablo (1994): “Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español”, in: <http://marcoele.com> (acedido a 28 de fevereiro de 2014).

Balbás, Marcial (2003): *Análise de erros, baseada na Lingüística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitários de Espanhol como Língua Estrangeira*, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de mestrado). In: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html (acedido a 22 de dezembro de 2013).

Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. (2007): *La interlengua*. Madrid, Arco/Libros.

Bordón, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco/libros.

Brabo Cruz, María de Lourdes Otero (2004): *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga, Asele.

Carvalho, Helena Maria Daniel de Melo (2013): *Erros produzidos pelos alunos de Espanhol/Língua Estrangeira por influência do Português/Língua Materna*, Relatório de Estágio de Mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.

Cittolin, Simone Francescon (2005): “A Teoria de Krashen e a Hipótese do Filtro Afetivo”, in: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm> (acedido a 6 de janeiro de 2014).

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto, Edições Asa. In: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>. (acedido a 20 de fevereiro de 2014).

Conselho da Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Tradução para espanhol pelo Instituto Cervantes. In: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. (acedido a 20 de fevereiro de 2014).

Contreras, M. (1998): *Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas - La interlengua ofrecida como insumo en las clases de Lengua Española como LE*, Pelotas: Universidade Católica de Pelotas (*Dissertação de mestrado*). In: http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/1998/Las_trampas-MatildeContreras.pdf (acedido a 20 de março de 2014).

De Hower, A. (1990): *The Acquisition of two languages from Birth: A Case Study*. Cambridge. Cambridge University Press.

Fantini, A. E. (1985): *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona. Herder.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Fernández, S. (2008): “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación”, in: <http://www.cuadernointercultural.com/los-errores-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-lenguas/> (acedido a 22 de abril de 2014).

Ferreira, Graça e Osório, Paulo (2012): “Da competência ortográfica à tipologia de erros”, in: <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf>, revista online do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, n.º2. pp. 104-130.

Frias, Maria José (1992): *Língua materna-língua Estrangeira - Uma relação Multidimensional*. Porto, Porto Editora.

Gargallo, Isabel (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, in Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. pp. 391-410.

Grannier, Daniele (2014): “Revisitando a proposta heterodoxa: como prestar atenção às particularidades da língua portuguesa”, in: *Estudios Portugueses y Brasileños 12*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones, pp. 161-176.

Greco, Simone (2006): “Lenguas afines”, RedELE Revista Electrónica de Didáctica/E/LE, 6. In: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f (acedido a 20 de março de 2014).

Klein, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

Leiria, Isabel (1999): “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino” in: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html> (acedido a 5 de dezembro de 2013).

Lima, Nayra e Filho, Marcelo (2013): “A abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa”, in: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf> (acedido a 23 de janeiro).

Madeira, Ana (2008): “Aquisição de L2” in *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, coordenação de Paulo Osório e Rosa Marina Meyer. Lisboa, Lidel. pp. 189-203.

Manrique, Encarnación Morales (2005): “El tratamiento del error gramatical”, in: *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*, María Montoya Ramírez (ed.) Granada, Eug (Editorial Universidad de Granada).

Marques, Lúcia e Costa, Paula: “A importância do plurilinguismo e da aprendizagem de línguas estrangeiras no 3.º ciclo do Ensino Básico”. In: <http://correiodaeducacao.asa.pt/222471.html> (acedido a 26 de fevereiro de 2014).

Melo Sílvia e Araújo e Sá, Maria Helena (2008): “[UAL]...Duas palavras...Hoje. Elle est compliquée ta langue: imagens do PLE na comunicação intercultural plurilingue” in: *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, coordenação de Paulo Osório e Rosa Marina Meyer. Lisboa, Lidel. pp. 133-173.

Muñoz Licerias, Juana (1992): *Adquisición de las lenguas extranjeras*. Boadilla del Monte (Madrid), A. Machado Libros.

Muñoz, Carmen (editora) (2000): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.

Natel, Tania Trindade (2002): *La proximidad entre el portugués y el español, ¿Facilita o dificulta el aprendizaje?* In: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf (acedido a 21 de março de 2014).

Pedreiro, Silvana (2013) “Ensino de línguas estrangeiras, métodos e seus princípios”, in: <https://www.google.pt/#q=ensino+de+linguas+estrangeira+M%C3%89TODPS> (acedido a 30 de janeiro de 2014).

Pujol, M. e D. Véronique (1991): “L’acquisition d’une langue étrangère: recherches et perspectives”, in: *Cahiers de la Section de Sciences de l’Education. Pratiques et théorie*, 63.

Ribas Fialho, Vanessa (2005): “Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro“. In: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html> (acedido a 20 de março de 2014).

Rodrigues, Herculano (2009): *Língua Materna e Língua Segunda - Aprendizagens que se Complementam (Um Olhar de Supervisão Pedagógica)*, Covilhã: Universidade da Beira Interior (*Tese de doutoramento*).

Rodríguez, María (coordinación y supervisión) (2003): *Análisis contrastivo: gramática*. Alcobendas, SGEL.

Ottonello, Marta (2004): “La interlengua del hablante no nativo”, in: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. pp. 369-389.

Sim-Sim, I. (1995): “Desenvolver a linguagem. Aprender a língua”, in A. D. Carvalho e J. Marques (coord.), *Novas metodologias em educação*. Porto, Porto Editora. pp. 199-226.

Torijano Pérez, J.A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid, Arco/Libros.

Vázquez, Graciela E. (1999): *Errores? Sin falta!* Madrid, Edelsa.

Xavier, Gildete, (2012): *Português Brasileiro como segunda língua: um estudo sobre o sujeito nulo*. In: <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/268/313> (acedido a 27 de maio de 2014).

ANEXOS

Planificação 9º ano



Escola Secundária/3º CEB de Gouveia

Planificação Anual de Língua Portuguesa – 9º ANO

ANO LECTIVO 2009 / 2010

Manual Adoptado: Plural Editora: Lisboa Editora

Obs: As competências específicas e essenciais de Língua Portuguesa repetem-se ao longo de todo o ano, não estando presentes só numa unidade, estando por isso num documento anexo a esta planificação.

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
Apresentação e diagnose da turma	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o grupo turma . Diagnosticar o nível de conhecimentos adquiridos nos anos anteriores . Conhecer os conteúdos programáticos da disciplina . Estabelecer normas de conduta 			<ul style="list-style-type: none"> . Diálogo interactivo . Preenchimento das fichas da caderneta . Apresentação do programa de Língua Portuguesa . Teste diagnóstico – resolução e correcção 	<ul style="list-style-type: none"> . Fichas individuais da caderneta . Teste diagnóstico . Quadro . Caneta . Caderno diário . Manual 	<ul style="list-style-type: none"> . Diagnóstica 	1ºP

ANEXO 1 (continuação)

Planificação 9º ano

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
<p>⊕</p> <p>O Texto Dramático</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a competência da leitura . Aprofundar o gosto pela leitura . Contactar com textos de géneros, temas e registos diferentes . Conhecer os principais elementos biográficos de Gil Vicente . Conhecer dados históricos sobre a época do dramaturgo; . Evidenciar a importância de Gil Vicente na sua época; . Contextualizar a obra para aprofundamento da sua interpretação; . Justificar a vertente crítica da obra vicentina; . Reconhecer a especificidade do texto dramático . Apropriar-se de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do discurso . Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas . Produzir enunciados claros, ordenados e rigorosos; 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Comunicação oral: expressão verbal em interação</i> . <i>Compreensão de enunciados orais</i> . <i>Leitura orientada de texto integral:</i> “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente . <i>Leitura recreativa</i> . <i>Escrita para apropriação de técnicas e de modelos:</i> <ul style="list-style-type: none"> . resumo . <i>Outros textos</i> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Entrevista</i> . <i>Notícia</i> . <i>Cartaz publicitário</i> . <i>Aperfeiçoamento do texto;</i> . <i>Escrita expressiva e lúdica.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . formação de palavras . tipo e forma de frases . classificação morfológica . pronomes . nomes . conjugação verbal . elementos da frase . discurso directo e indirecto . recursos estilísticos: <ul style="list-style-type: none"> . ironia . eufemismo . metáfora . antítese 	<ul style="list-style-type: none"> . Resumir o assunto da peça; . Identificar os temas desenvolvidos na peça; . Descobrir ou reconstruir o retrato físico e psicológico das personagens a partir de réplicas ou indicações cénicas; . Confrontar o texto com outros de natureza ou época diferentes que desenvolvam o mesmo tema; . Promover debates evidenciando a actualidade da obra; . Praticar o aperfeiçoamento e a avaliação de textos em trabalho de pares ou pequenos grupos; . Utilizar diferentes fichas de leitura; . Conhecer a estrutura interna e externa da obra; . Interpretar textos seleccionados 	<ul style="list-style-type: none"> . Fichas individuais da caderneta . Teste diagnóstico . Quadro . Caneta . Caderno diário . Jornais . Revistas . Livros . Cartazes publicitários . Fotocópias . Retroprojector . Acetatos . Ilustrações . Gramática . Manual 	<ul style="list-style-type: none"> . Sumativa . Formativa . Contínua . Auto e hetero avaliação . Observação directa: . Interesse, . Participação, . Assiduidade, . Empenho . Comportamento . Observação directa tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> . a compreensão oral e escrita . a expressão oral e escrita . Trabalhos de casa . Trabalhos de grupo . Trabalhos de pesquisa . Composições . Actividades realizadas na aula 	1ºp

ANEXO 1 (continuação)

Planificação 9º ano

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a origem da Língua Portuguesa; . Identificar etapas da evolução da Língua Portuguesa; . Reconhecer exemplos de influência de outras línguas na Língua Portuguesa; . Descrever evoluções fonéticas do latim ao português; . Reconhecer a evolução semântica de algumas palavras; . Reconhecer arcaísmos, estrangeirismos e neologismos na língua portuguesa; . Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma; . Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, tempo disponível e situação; . Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas; 	<p>História da Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Origem; . Evolução; . Transformações. 	<p>Do Latim ao Português</p> <ul style="list-style-type: none"> . evolução fonética . substrato e superstrato . arcaísmos . palavras divergentes e convergentes . via popular e via erudita . evolução semântica . estrangeirismos . neologismos 	<ul style="list-style-type: none"> . Contactar com a história da língua portuguesa; . Praticar o aperfeiçoamento e a avaliação de textos em trabalho de pares ou pequenos grupos; . Utilizar fichas informativas sobre a evolução da língua portuguesa. . Identificar fenómenos fonéticos de queda, adição e permuta; 	(idem)	(idem)	1º P.

ANEXO 1 (continuação)

Planificação 9º ano

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
Texto Épico	<ul style="list-style-type: none"> . Caracterizar globalmente o Renascimento; . Compreender a realidade humanista do Séc. XVI; . Relacionar empresa dos Descobrimentos com o movimento renascentista; . Reconhecer o valor documental de Os Lusíadas; . Conhecer os principais acontecimentos da vida de Camões; . Explicar as circunstâncias da escrita e publicação de Os Lusíadas; . Reconhecer Luis de Camões como um grande vulto da cultura e da literatura portuguesas; . Aplicar conhecimentos do funcionamento da língua; . Produzir enunciados claros, ordenados e rigorosos; 	<p>A época, a vida e a obra de Luis de Camões</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Leitura orientada de texto integral:</i> <p>Os Lusíadas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Proposição . Invocação . Consílio dos deuses . Inês de Castro . Batalha de Aljubarrota . Partida das naus . Gigante Adamastor . Tempestade e Chegada à Índia <p><i>Comunicação oral: expressão verbal em interação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Compreensão de enunciados orais</i> . <i>Aperfeiçoamento do texto;</i> . <i>Escrita expressiva e lúdica.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . conjunções / frases coordenadas . conjunções / frases subordinadas . pronomes . adjetivos . verbos . advérbios . elementos da frase . recursos estilísticos: . personificação . perífrase . sinédoque . hipérbato . antítese . metáfora . hipérbato . apóstrofe . anáfora . conjugação perifrástica 	<ul style="list-style-type: none"> . Contextualizar a obra; . Reconstruir a realidade quinhentista; . Ler / analisar extractos de Os Lusíadas; . Utilizar diferentes fichas de leitura; . Praticar o aperfeiçoamento e a avaliação de textos em trabalho de pares; . Definir o conceito de epopeia; . Reconhecer a influência dos autores das epopeias clássicas em Camões; . Indicar epopeias anteriores a Os Lusíadas; . Descrever a estrutura interna e externa do poema; . Distinguir os diferentes planos da obra; . Definir episódio; . Classificar diferentes episódios; . Enunciar o assunto dos episódios estudados; . Explicar a importância da mitologia em Os Lusíadas; . Identificar recursos expressivos; . Reconhecer o valor expressivo dos recursos de estilo 	(idem)	(idem)	2º P.

4

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
O Texto Poético	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer as características do texto poético; . Identificar o tema de um poema; . Identificar a estrutura de um poema; . Esclarecer o sentido de determinados versos; . Aplicar conhecimentos sobre noções de versificação; . Identificar diferentes recursos expressivos; . Reconhecer o valor expressivo de recursos expressivos; . Distinguir poesia em prosa e poesia em verso; . Ler expressivamente poemas; . Aplicar conhecimentos do funcionamento da língua; 	<p>Fernando Pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Infante - Mar Português - O Mostrengo - Horizonte <p>Poemas seleccionados de autores contemplados pelo programa.</p> <p>. <i>Comunicação oral: expressão verbal em interação</i></p> <p>. <i>Compreensão de enunciados orais</i></p> <p>. <i>Leitura recreativa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> . Verbos Consolidação de regras sobre o funcionamento da Língua. 	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura metódica de textos seleccionados; . Analisar textos poéticos tendo em conta a época em que foram escritos, assim como o seu autor; 	(idem)	(idem)	3º P.

ANEXO 1 (continuação)

Planificação 9º ano

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas	
O Texto Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a competência da leitura . Aprofundar o gosto pela leitura . Contactar com textos de géneros, temas e registos diferentes . Reconhecer as categorias da narrativa . Produzir enunciados claros, ordenados e rigorosos. 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Leitura orientada de texto integral:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A Aia</i>, de Eça de Queiroz - <i>O Tesouro</i>, de Eça de Queirós . <i>Comunicação oral: expressão verbal em interação</i> . <i>Compreensão de enunciados orais</i> . <i>Aperfeiçoamento do texto;</i> . <i>Escrita expressiva e lúdica.</i> . <i>Leitura recreativa</i> 		<ul style="list-style-type: none"> . Localizar e seleccionar informações sobre os autores dos textos em estudo; . Contextualizar as obras; . Resumir passagens do texto; . Utilizar guiões de leitura; . Expor oralmente impressões sobre o texto; . Realizar trabalhos de grupo; . Organizar esquemas ilustrativos das categorias na narrativa; . Distinguir tema e assunto; . Identificar alguns recursos expressivos; . Localizar a acção no espaço e no tempo; . Distinguir narração, descrição, diálogo e monólogo; . Detectar marcas da presença ou ausência do narrador, da sua parcialidade ou imparcialidade; 	(idem)	(idem)		3º P.

ANEXO 1 (continuação)

Planificação 9º ano

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	Tempo Aulas
				<ul style="list-style-type: none"> . Distinguir personagens principais e secundárias; . Fazer a caracterização física e psicológica de personagens; . Distinguir os modos de caracterização directa e indirecta; 			

Tipo de situações educativas / estratégias a desenvolver com a turma:

- audição de registos áudio de documentos;
- realização de exercícios de compreensão do oral, envolvendo respostas orais ou escritas;
- realização de exercícios que envolvam a compreensão de discursos orais com a finalidade de manter a atenção prolongada por períodos de tempo cada vez maiores;
- formulação de perguntas sobre o que ouviram e leram;
- elaboração de relatos que sintetizem discussões;
- rotinização de estratégias diversificadas de leitura;
- realização de actividades de contextualização e discussão sobre a compreensão da leitura;
- realização de exercícios de condensação de informação (resumos e esquemas de textos lidos);
- comparação entre textos quanto à temática, à estrutura e à forma;
- leitura de contos populares, contos de autor, textos dramáticos, poesia;
- realização de actividades de processamento de texto em computador;
- realização de actividades de escrita orientada;
- realização de actividades de escrita criativa;
- realização de exercícios visando a sistematização das regras ortográficas e de pontuação;
- realização de exercícios de consulta de dicionários e gramáticas para esclarecimento de dúvidas;
- realização de exercícios para aplicação das regras gramaticais.

Articulação entre as competências transversais e as competências essenciais (pretende-se que o aluno):

- seleccionar e organize a informação
- pesquise
- trabalhe individualmente ou em grupo
- avalie o seu próprio desempenho
- procure a qualidade e a excelência num clima de solidariedade.

Planificação da Unidade Didáctica - O Texto Narrativo - Ano Lectivo 2009/2010 9ºAno Língua Portuguesa

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	N.º Aulas (90 min)
O Texto Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência da leitura; - Aprofundar o gosto pela leitura; - Resumir passagens e/ou textos integrais; - Apropriar-se de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do discurso; - Reconhecer as categorias da narrativa; - Produzir enunciados claros, ordenados e rigorosos. - Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leitura orientada de:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>texto integral:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A Aia</i>, de Eça de Queiroz; - <i>excerto de texto:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O Velho e o Mar</i>, de Ernest Hemingway; • <i>O Príncipezinho</i>, de Saint-Exupéry; - <i>Comunicação oral: expressão verbal em narração;</i> - <i>Compreensão de enunciados orais;</i> - <i>Aperfeiçoamento do texto;</i> - <i>Escrita expressiva e lúdica;</i> - <i>Leitura recreativa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - conjunções coordenativas / orações coordenadas; - conjunções subordinativas / orações subordinadas; - adjetivos; - verbos; - advérbios; - nomes; - discurso directo e indirecto; - recursos estilísticos: <ul style="list-style-type: none"> - adjetivação; - comparação; - metáfora; - antítese 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e seleccionar informações sobre os autores dos textos em estudo; - Contextualizar as obras; - Resumir passagens e/ou textos integrais; - Utilizar guíes de leitura; - Realizar trabalhos de grupo; - Organizar esquemas ilustrativos das categorias da narrativa; - Expor oralmente impressões sobre o texto; - Distinguir tema e assunto; - Identificar alguns recursos expressivos; - Localizar a acção no espaço e no tempo; - Distinguir narração, descrição, diálogo e monólogo; - Detectar marcas da presença ou ausência do narrador, da sua parcialidade ou imparcialidade; - Distinguir personagens principais e secundárias; - Fazer a caracterização física e psicológica de personagens; - Distinguir os modos de caracterização directa e indirecta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de registo - Quadro - Caneta - Quadro Interactivo - Fotocópias - Projector - Ilustrações - Gramática - Manual - Caderno diário 	<ul style="list-style-type: none"> - Sumativa - Formativa - Observação directa: - Interesse; - Participação; - Assiduidade; - Empenho; - Comportamento. - Trabalhos de grupo; - Trabalhos de pesquisa; - Observação directa tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - a compreensão oral e escrita; - a expressão oral e escrita. - Trabalhos de casa; - Actividades realizadas na aula. 	10

UNIDADE: TEXTO NARRATIVO
O CONTO A AJA DE EÇA DE QUEIRÓS



IMPLEMENTAÇÃO E DINAMIZAÇÃO

- O sumário será projectado no quadro.
- Partindo do sumário, a professora solicitará aos alunos um breve resumo oral dos conteúdos abordados na aula anterior.
- De seguida, será distribuída uma ficha de trabalho contendo um questionário que visa aferir a compreensão global do conto, sendo posteriormente corrigida no quadro interactivo. A ficha será realizada individualmente.
- À medida que se efectua a correcção, a docente vai interrogando os alunos acerca dos conteúdos envolvidos.
- Após a correcção, será abordado o papel do narrador quanto à presença e posição que assume. Neste ponto os alunos poderão evocar exemplos a partir de textos já leccionados que justifiquem tal classificação/caracterização.
- Seguidamente, de forma a aplicar a técnica do resumo, os alunos preencherão, em pares, a segunda parte da ficha de trabalho, contendo um texto lacunar, texto esse que corresponde ao resumo da acção do conto.
- Proceder-se-á à respectiva correcção no quadro interactivo. As palavras em destaque serão o ponto de partida para uma revisão das classes de palavras.
- Finalmente, partindo de uma proposta de actividade do Guião de leitura do conto, presente no manual adoptado, página 29, os alunos serão levados a desenvolver a expressão escrita, escolhendo um dos títulos sugeridos. Os alunos deverão justificar a sua escolha. Se não houver tempo para esta actividade, esta será remetida para trabalho de casa.

Nota: Durante a execução das tarefas propostas na ficha de trabalho, a professora preencherá as grelhas de registo respeitantes às competências a avaliar.

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

ANO: 9.º **TURMA:** C

ANEXO 2 (continuação)

AULAS n.º 113 E 114

DATA: 14/05/2010

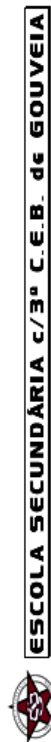
08:30 - 10:00

SUMÁRIO: Continuação do sumário da aula anterior.

Resumo do conto: resolução de uma ficha de trabalho.

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS /METODOLOGIAS	RECURSOS	AVALIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a competência da compreensão de um texto escrito; Detectar marcas da presença ou ausência do narrador, da sua parcialidade ou imparcialidade; 	<ul style="list-style-type: none"> As categorias da narrativa: <ul style="list-style-type: none"> - acção; - narrador; 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho sobre a compreensão global da obra; Utilização do quadro interactivo para a correcção da ficha de trabalho; Diálogo professor/alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho; Quadro Interactivo Vídeoprojector; Manual adoptado; 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho; Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> . Interesse; . Participação; . Assiduidade; . Empenho; . Comportamento
<ul style="list-style-type: none"> Completar o resumo da acção do conto; 	<ul style="list-style-type: none"> A técnica do resumo; As classes de palavras; O discurso indirecto; 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de pares; Utilização do quadro interactivo para a correcção do exercício; 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> Formativa
<ul style="list-style-type: none"> Expôr oralmente e por escrito impressões sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Título do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> Registo no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário. 	

ANEXO 2 (continuação)



Ano lectivo 2009 / 2010

1. Questionário de verificação de leitura do conto **A Aia de Eça de Queirós**

Assinala a resposta correcta.

1 A rainha chorou amargamente pela morte:

- do filho
- do rei
- do cunhado

2 O grande inimigo do rei e a sua horda viviam:

- na planície próxima do palácio
- num castelo, sobre os montes
- às portas do palácio, na cidadela

3 As semelhanças entre o príncipe e o escravo são:

- nascidos na mesma noite, criados pelo mesmo seio, cercados pelo mesmo carinho e em ambos reluziam os olhos
- nascidos no Verão, criados cada um por sua mãe e cercados de diferentes carinhos
- nascidos numa manhã fria, criados pelo mesmo seio e em ambos reluziam os olhos

4 A aia chorou sentidamente a morte do rei por:

- amar perdidamente o moço e valente rei
- perder o pai do seu filhinho
- ser leal ao seu amo

5 A aia temia o futuro do seu príncipe porque:

- o tio era cruel e o príncipe frágil
- o reino foi invadido pela horda do tio
- o tio tinha a face mais escura do que a noite

6 A aia tirou o príncipe do seu berço de marfim para o berço de verga porque:

- pensava que o palácio ia ser incendiado
- compreendeu que, naquela noite, algo se estava a passar no palácio
- achava que o seu filho merecia um berço de marfim

7 O espião das guardas trouxe a notícia de:

- morte do tio bastardo e do "princezinho"
- morte do "princezinho", do tio bastardo e da sua horda
- morte do tio bastardo e da sua horda

8 "Serva sublimemente leal" por:

- ter mandado o seu filho à morte
- ter matado o tio cruel
- ter nascido naquela casa real

9 Caminharam em direcção à câmara dos tesouros para:

- enclausurar o menino
- recompensar a aia
- admirar a riqueza

10 A aia cravou o punhal no coração porque:

- ia cuidar do seu filho, pois já havia salvo o reino
- queria ir para o reino dos céus, encontrar-se com o seu rei
- odiava a rainha

2. Resumo do conto

Preenche os espaços em branco com as palavras adequadas:

Um rei jovem e _____ partira a batalhar por terras distantes, deixando só e triste a rainha e um _____ pequeno. Desafortunadamente, o rei perdeu a vida numa das e foi chorado por sua esposa. Sendo herdeiro natural do trono, o bebé estava sujeito aos ataques de inimigos dos quais se destacava o seu _____, irmão bastardo do rei morto que vivia num _____ sobre os montes, com uma horda de rebeldes. O pequeno príncipe era amamentado por uma _____ mãe de um bebé também pequeno. Alimentava os dois com igual _____, pois um era seu filho e outro vira a ser seu _____ . A escrava mostrava uma lealdade sem limites.

Ora, como se esperava, o bastardo desceu da serra com a sua _____ e começou uma matança sem tréguas. A defesa estava fragilizada, pois a rainha não sabia como fomentá-la, limitando-se a temer e a chorar a sua fraqueza de _____ sobre o berço do seu filho. Uma _____, a aia pressentiu uma movimentação estranha, verificando a presença de homens no palácio. Rapidamente se apercebeu do que iria passar-se e _____, sem hesitar, as crianças dos respectivos _____. Nesse instante, um homem _____ entrou na câmara, arrebatou do berço de _____ o pequeno corpo que ali descansava e partiu furiosamente. A rainha, que entretanto invadira a câmara, parecia louca ao verificar as roupas desmanchadas e o berço vazio. A aia mostrou-lhe, então, o berço de verga e o jovem príncipe que ali dormia.


Entretanto, o capitão dos guardas veio avisar que o bastardo tinha sido vencido e que, infelizmente, o príncipe também tinha perecido. A rainha mostrou, então, o bebé e, identificando a sua salvadora, abraçou-a e _____ chamando-lhe irmã do seu coração. Todos a aclamaram, exigindo que fosse _____. A rainha levou-a ao tesouro real, para que pudesse escolher a _____ que mais lhe agradasse. A ama, olhando o céu, onde decerto estava o seu menino, pegou num punhal e cravou-o no seu coração, dizendo que, uma vez que já tinha salvo o seu príncipe, tinha de ir dar de mamar ao seu filho.



Planificação da Unidade Didáctica - O Texto Poético - Ano Lectivo 2009/2010 9ºAno Língua Portuguesa

Unidade	Competências	Conteúdos	Funcionamento da Língua	Processos de operacionalização	Material Recursos	Avaliação	N.º Aulas (90 min)
O Texto Poético	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer as características do texto poético; . Identificar o tema de um poema; . Identificar a estrutura de um poema; . Esclarecer o sentido de determinados versos; . Aplicar conhecimentos sobre noções de versificação; . Identificar diferentes recursos expressivos; . Reconhecer o valor expressivo de recursos expressivos; . Distinguir poesia em prosa e poesia em verso; . Ler expressivamente poemas; . Aplicar conhecimentos do funcionamento da língua; . Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas; 	<p><i>Poemas de Fernando Pessoa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O Infante - Mar Português - O Mostrengo - Horizonte <p>Poemas seleccionados de autores contemplados pelo programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comunicação oral: expressão verbal em interação</i> - <i>Compreensão de enunciados orais</i> - <i>Letura expressiva;</i> - <i>Escrita expressiva e lúdica;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . elementos da frase . recursos estilísticos: <ul style="list-style-type: none"> - personificação - perífrase - sinédoque - hipérbato - antítese - metáfora - hipérbato - apóstrofe - anáfora . pronomes . adjectivos . verbos . advérbios 	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura metódica de textos seleccionados; . Analisar textos poéticos tendo em conta a época em que foram escritos, assim como o seu autor; . Identificar recursos expressivos; . Reconhecer o valor expressivo dos recursos de estilo; 	<ul style="list-style-type: none"> . Grelhas de registo . Quadro . Cameta . Quadro Interactivo . Fotocópias . Videoprojector . Ilustrações . Gramática . Manual . Caderno diário 	<ul style="list-style-type: none"> . Sumativa . Formativa . Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> . Interesse; . Participação; . Assiduidade; . Empenho; . Comportamento. . Trabalhos de grupo; . Trabalhos de pesquisa; . Observação directa tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> . a compreensão oral e escrita; . a expressão oral e escrita. . Trabalhos de casa; . Actividades realizadas na aula. 	10







ANEXO 3 (continuação)



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3ºCEB DE GOUVEIA
Ano Lectivo: 2009/2010

UNIDADE: TEXTO POÉTICO

ANÁLISE DOS POEMAS: “SER POETA” E “SONETO”

IMPLEMENTAÇÃO E DINAMIZAÇÃO

- ▲ O sumário será projectado no quadro.
- ▲ Partindo do sumário, a professora solicitará aos alunos um breve resumo oral dos conteúdos abordados na aula anterior.
- ▲ De seguida, será distribuída uma ficha de trabalho contendo um questionário que visa aferir a compreensão global do conto, sendo posteriormente corrigida no quadro interactivo. A ficha será realizada individualmente.
- ▲ À medida que se efectua a correcção, a docente vai interrogando os alunos acerca dos conteúdos envolvidos.
- ▲ Após a correcção, será abordado o papel do narrador quanto à presença e posição que assume. Neste ponto os alunos poderão evocar exemplos a partir de textos já leccionados que justifiquem tal classificação/caracterização.
- ▲ Seguidamente, de forma a aplicar a técnica do resumo, os alunos preencherão, em pares, a segunda parte da ficha de trabalho, contendo um texto lacunar, texto esse que corresponde ao resumo da acção do conto.
- ▲ Proceder-se-á à respectiva correcção no quadro interactivo. As palavras em destaque serão o ponto de partida para uma revisão das classes de palavras.
- ▲ Finalmente, partindo de uma proposta de actividade do Guião de leitura do conto, presente no manual adoptado, página 29, os alunos serão levados a desenvolver a expressão escrita, escolhendo um dos títulos sugeridos. Os alunos deverão justificar a sua escolha. Se não houver tempo para esta actividade, esta será remetida para trabalho de casa.

Nota: Durante a execução das tarefas propostas na ficha de trabalho, a professora preencherá as grelhas de registo respeitantes às competências a avaliar.

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

ANO: 9º **TURMA:** C

ANEXO 3 (continuação)

AULAS N.º 119 E 120

DATA: 24/05/2010

10:15 - 11:45

SUMÁRIO: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO TEXTO POÉTICO.

ANÁLISE DE DOIS POEMAS: "SER POETA" DE FLORBELA ESPANCA E "SONETO" DE ANTÓNIO NOBRE.

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS /METODOLOGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar poetas portugueses; • Reconhecer as características do texto poético; • Identificar o tema de um poema; • Identificar a estrutura de um poema; • Aplicar conhecimentos sobre noções de versificação; • Identificar diferentes recursos expressivos; • Reconhecer o valor expressivo de recursos expressivos; • Aplicar conhecimentos do funcionamento da língua; 	<ul style="list-style-type: none"> • Poetas portugueses; • Poema "Ser Poeta" de Florbela Espanca; • Estrutura formal: - soneto • Noções de versificação: <ul style="list-style-type: none"> - verso; - estrofe; - rima; • "Soneto" de António Nobre; • Recursos Expressivos: <ul style="list-style-type: none"> - Anáfora; - Apóstrofe; • Classes de palavras: <ul style="list-style-type: none"> - Advérbios; - Interjeições; - Verbos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de imagens; ▪ Visionamento/Audição de um vídeo sobre o poema "Ser Poeta" interpretado por Ala dos Namorados; ▪ Diálogo professor/alunos; ▪ Leitura do soneto; ▪ Análise comparativa do soneto com o poema anterior e com o conto A Ala de Eça de Queirós; 	<p>Videoprojector; Manual adoptado; Quadro Videoprojector; Ficha de trabalho;</p>	<p>Ficha de trabalho; Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Participação; • Assiduidade; • Empenho; • Comportamento </p> <p>Formativa</p>

ANEXO 3 (continuação)



ESCOLA SECUNDÁRIA c/3ª C.E.B. de GOUVEIA

Ano lectivo 2009 / 2010

Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

1. Ouve atentamente o poema que se segue:

Ser Poeta

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
E ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

E ter de mil desejos o esplendor
E não saber sequer que se deseja!
E ter cá dentro um astro que flameja,
E ter garras e asas de condor!

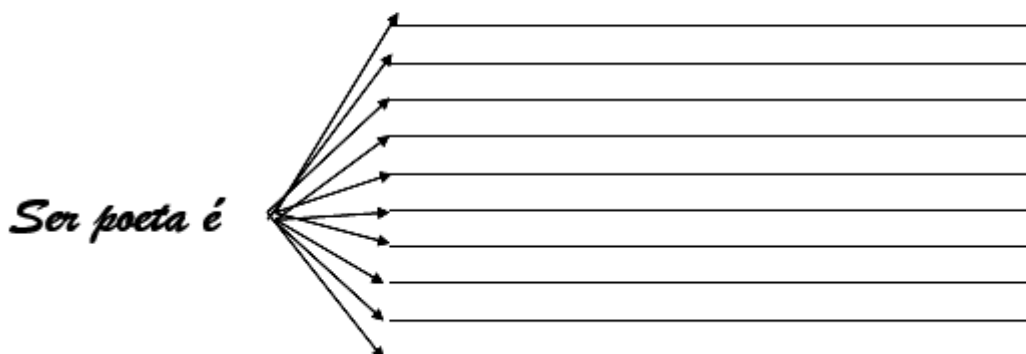
E ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhãs de oiro e de cetim...
E condensar o mundo num só grito!

E é amar-te, assim, perdidamente...
E seres alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo cantando a toda a gente!



Florbela Espanca, Charneca em Flor

2. A partir do poema completa o seguinte esquema:



LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 9.º ANO

Obs. Confrontar referenciais constantes do Programa.

PASSOS DE *OS LUSÍADAS*, DE LUÍS DE CAMÕES, COM INCIDÊNCIA NOS SEQUENTES EPISÓDIOS E ESTÂNCIAS

Canto I – estâncias 1-3, 19-41; Canto III – estâncias 118-135; Canto IV – estâncias 84-93; Canto V – estâncias 37-60; Canto VI – estâncias 70-94; Canto IX – estâncias 18-29 e 75-84; Canto X – estâncias 142-144, 145-146 e 154-156.

ESCOLHER UM MÍNIMO DE:

I PEÇA TEATRAL DE GIL VICENTE

Farsa chamada Auto da Índia

Auto da Barca do Inferno

2 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Pero Vaz de Caminha	<i>Carta a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil</i>
Eça de Queirós	“A aia” ou “O suave milagre” ou “Civilização” in <i>Contos</i>
Camilo Castelo Branco	“Maria Moisés” in <i>Novelas do Minho</i>
Vergílio Ferreira	“A galinha” ou “A palavra mágica” in <i>Contos</i>

2 CRÓNICAS

Maria Judite de Carvalho	“História sem palavras”, “Os bárbaros”, “Castanhas assadas”, “As marchas” in <i>Este Tempo</i>
António Lobo Antunes	“Elogio do subúrbio”, “A consequência dos semáforos” in <i>Livro de Crónicas</i> ; “Subsídios para a biografia de António Lobo Antunes”, “Um silêncio refulgente” in <i>Segundo Livro de Crónicas</i>

I CONTO DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Machado de Assis	“História comum” ou “O alienista”
Clarice Lispector	“Felicidade clandestina”

I TEXTO DE AUTOR ESTRANGEIRO

- Oscar Wilde "O Fantasma de Canterville"
Gabriel García Marquez "A sesta de 3.ª feira" ou "Um dia destes" in *Contos Completos*
John Steinbeck *A Pérola*

I TEXTO DE LITERATURA JUVENIL

Peregrinação de Fernão Mendes Pinto (adapt. Aquilino Ribeiro)

- José Gomes Ferreira *Aventuras de João sem Medo*
José Mauro de Vasconcelos *Meu Pé de Laranja Lima*

ESCOLHER 4 POEMAS

- Fernando Pessoa "Se estou só, quero não estar"; "O menino de sua mãe"; "Ó sino da minha aldeia" in *Obra Poética*; "Mar português", "O Mostrengo" in *Mensagem*

ESCOLHER 12 POEMAS DE PELO MENOS 10 AUTORES DIFERENTES

- Camilo Pessanha "Floriram por engano as rosas bravas"; "Quando voltei encontrei meus passos"; in *Clepsidra*
Mário de Sá-Carneiro "Recreio" in *Indícios de Oiro*; "Quasi" in *Dispersão*
Irene Lisboa "Monotonia", "Escrever" in *Outono Havia de Vir Latente, Triste*
Almada Negreiros "Luís, o poeta, salva a nado o poema" in *Obras Completas – Poesia*
José Gomes Ferreira "V (Nunca encontrei um pássaro morto na floresta)" in *Poeta Militante I*; "XXV (Aquele nuvem parece um cavalo...)" in *Poeta Militante II*; "III (O tempo parou)", "XIX (Errei as contas no quadro)" in *Poeta Militante III*
Jorge de Sena "Uma pequenina luz", "Camões dirige-se aos seus contemporâneos", "Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya" in *Poesia II*
Sophia de M. B. Andresen "As pessoas sensíveis", "Meditação do Duque de Gandia sobre a morte de Isabel de Portugal", "Porque", "Camões e a tença" in *Obra Poética*

ANEXO 4 (continuação)

Carlos de Oliveira	“Vilancete castelhano de Gil Vicente”, “Quando a harmonia chega” in <i>Terra da Harmonia</i>
Ruy Belo	“Os estivadores”; “E tudo era possível”; “Algumas proposições com pássaros e árvores...” in <i>Obra Poética</i>
Herberto Helder	“Não sei como dizer-te que minha voz te procura” in <i>A Colher na Boca</i>
Gastão Cruz	“Ode soneto à coragem”, “A cotovia é”, “Tinha deixado a torpe arte dos versos” in <i>Os nomes</i>
Nuno Júdice	“Escola”, “Fragmentos” in <i>Meditação sobre Ruínas</i> ; “O conceito de metáfora com citações de Camões e Florbela”, “Contas”, in <i>Rimas e Contas</i>
Federico García Lorca	“Romance sonâmbulo” (trad. José Bento) in <i>Obra Poética</i>
Carlos Drummond de Andrade	“Receita de Ano Novo” in <i>Discurso da Primavera e Algumas Sombras</i>



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.- 11º Curso

octubre
de 2013

Nombre: _____ Apellidos _____, n.º _____ |
Clase: _____

Fecha: _____ Calificación: _____ (_____)
El Enc. de Educación: _____ El profesor: _____

I - Lee el texto con atención y contesta a las preguntas:

¡Es la globalización, estúpido! (FELIX ARTEAGA, 2013 / 07 / 04)

Llevo muchos años detrás de la globalización - ella siempre va por delante -, tratando de saber a dónde se dirige, pero no hay forma. A pesar de mi celo, cada día me sorprende con algo inesperado y no tengo más remedio que reprocharme: ¡Es la globalización, estúpido!

Me lo digo cada vez que veo cómo van perdiendo poder quienes antes lo tenían y ahora pasa a mano de quienes no sé cómo lo usarán. Países, empresas e individuos emergentes que saltan por encima de los que ahora ¿se sumergen? ¿se desploman? en los ranking de influencia y poder que habían copado desde que se inventaron (...). Se vivía bien con un mundo occidental y eurocéntrico, pero me doy cuenta de que cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo. ¡Es la globalización, estúpido!

También me rebelo cuando veo que el "orden" internacional que teníamos se desmorona sin que le releve el nuevo "orden" global. EEUU renuncia al cargo de policía mundial pero China, Brasil, India o Rusia, que emergen para todo lo demás, no quieren verse envueltos en los conflictos que acarrea el liderazgo global - la Unión Europea tampoco (...). No sé cómo abandonar conceptos como seguridad, orden y defensa que he estado usando toda mi vida y hablar de inseguridad, desorden e indefensión. ¡Es la globalización, estúpido!

Eso me digo cuando constato como el vértigo de la globalización va dejando descolgados a todos los que no pueden seguir su ritmo, a los que no quieren hacerlo e, incluso, a quienes creen que están al tanto del último *trending topic*. Mi capacidad de adaptación no deja de sorprenderme (no sé cuántas veces he cambiado ya de sistema operativo desde que usé los primeros ordenadores del mercado), pero como buen *postmoderno* empiezo a desconfiar de que los cambios constantes y rápidos - ya saben esa definición de la globalización como proceso acelerado de interacción entre todos los demás procesos - vayan a beneficiar a las personas físicas y no sólo a las jurídicas. ¡Es la globalización, estúpido!

Tanto cambio y tanta adaptación, tanta *proactividad* - conocer lo que va a pasar para actuar en consecuencia - tiene ventajas e inconvenientes. (...) Dedicado a explorar nuevas tendencias y adaptaciones, te das cuenta de la soledad que padecen los exploradores arriesgándose a conocer el más allá por el que otros no se interesan. (...) Y es que a pesar de que muchos conocen la existencia de la globalización, muy pocos han tomado conciencia de que afecta a su vida cotidiana (globalismo). Mientras uno se reprocha continuamente por no acabar de captar todas sus implicaciones (¡es la globalización, estúpido!), otros viven sin pararse a pensar un momento en sus vidas en qué mundo viven, en qué está pasando más allá de su vista y cómo puede afectar a sus esperanzas y proyectos de vida. Confían en que todo siga - más o menos - igual que lo que han conocido, en que los cambios no les afecten para mal, en que alguien estará velando por

ANEXO 5 (continuação)



Departamento de Estudos
Universidade de Alentejo



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.– 11º Curso

octubre
de 2013

ellos y que podrá hacer algo por evitarlo. Cuando vean que esto no es así, seguro que entre suspiro y suspiro se les escapa decir: ¡Es la globalización, estúpido!

<http://www.blog.ricicero.org/ca-1e-globalizacion-calugido/> (texto adaptado)

1. Lee las definiciones que ahora te presentamos y enlázalas con la palabra adecuada: (12 puntos)

1. Cultura	a) Influencia que se ejerce sobre las personas y que permite incentivarlas para que trabajen en forma entusiasta por un objetivo común.
2. Tradición	b) integración de las diversas sociedades internacionales en un único mercado capitalista mundial.
3. Cambio	c) Acción que se ejerce recíprocamente.
4. Liderazgo	d) Conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social.
5. Globalización	e) Costumbres y manifestaciones que cada sociedad considera valiosas y que mantiene para que sean aprendidas por las nuevas generaciones, como parte indispensable del legado cultural.
6. Interacción	f) Acción o resultado de mudar; mudanza, modificación.

2. Contesta a las preguntas:

2.1. ¿Cómo está cambiando el mundo con relación al poder? (12 puntos)

2.2. ¿Qué critica el autor con relación al nuevo orden internacional? ¿Por qué? (15 puntos)

2.3. En el mundo global en el que vivimos, ¿qué es necesario que tengamos? Justifica. (15 puntos)

2.4. ¿Cómo reaccionan las personas delante de la globalización? (15 puntos)

2.5. ¿Qué quiere decir el autor cuando dice que “cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo”? (15 puntos)

II - LÉXICO Y GRAMÁTICA

1. Completa los huecos con el presente de subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo o el infinitivo (pon el **QUE** siempre que necesario): (24 puntos)

1.1. - Hoy llevo todo el día trabajando. Necesito descansar.

- ¿Te apetece _____ (dar, nosotros) una vuelta?

- Sí, por favor, me encantaría _____ (estirar, yo) las piernas.

1.2. -¿A qué hora vais a llegar a la fiesta?

- Supongo que sobre las diez. ¿Quieres _____ (recoger, nosotros)?

- Vale. Me da vergüenza _____ (llegar, yo) solo.

1.3. - ¿Te has enterado de la última noticia?

- No. ¿Qué ha pasado?

- Andrea le ha pedido a Luis _____ (casarse, él) con ella.

La Profesora: Irene Fernandes

¡BUEN TRABAJO!

Página 2

ANEXO 5 (continuação)



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.– 11º Curso

octubre
de 2013

- 1.4. - Me gustaría mucho que _____ (*venir, vosotros*) todos a cenar conmigo algún día.
 - Abuelita, ya sabes que somos muchos y es difícil _____ (*ponerse, nosotros*) de acuerdo. Pero voy a _____ (*hablar, yo*) con mis hermanos. Pero, ¿cenar? No te gustaría _____ (*hacer, nosotros*) mucho ruido por la noche, ¿verdad?
- 1.5. - Siempre que viajamos en avión, mi madre tiene miedo de que _____ (*tener, nosotros*) un accidente.
 - Dile que no _____ (*preocuparse, ella*), que es más probable _____ (*pasar*) algo de camino al aeropuerto: los accidentes de tráfico son más frecuentes.

2. Completa con los siguientes verbos en su tiempo correcto del pasado: (16 puntos)

dar vergüenza	pedir	sugerir	querer	soportar	tener	encantar	venir
------------------	-------	---------	--------	----------	-------	----------	-------

Yo _____ a España en verano hace ocho años porque _____ hacer un curso de español. Al principio, no fue fácil: no _____ que la gente me hablara y que yo no pudiera entender todo lo que me decían. Poco a poco, y con la ayuda de las clases, empecé a hablar, aunque me _____ que me notaran un acento extranjero muy fuerte.

Dos semanas después, conocí a Pablo y me enamoré de él. Me _____ que fuera tan paciente conmigo y que me enseñara palabras nuevas.

Pablo me _____ que me quedara en España, pero yo _____ miedo de que la relación no fuera bien y decidí volver a Portugal.

Un mes después, quedamos en pasar juntos una semana en Madrid. Fue entonces cuando me _____ de nuevo que me quedara a vivir con él. Al final, decidí intentarlo y, mira, cinco años después seguimos juntos y tenemos dos hijos.

3. Aquí tienes una muestra del *blog* que está escribiendo Lucía sobre la globalización. Completa el texto con la forma verbal adecuada: (20 puntos)

Halloween y el día de Todos los Santos

Creo que muchos aspectos culturales se han fusionado como consecuencia directa de la globalización. Hoy _____ (*querer*) escribir sobre dos fiestas que parecen tener un origen común pero son muy distintas.

Me parece que cada año más gente _____ (*celebrar*) Halloween en España y creo que _____ (*ser*) debido principalmente a la influencia de EEUU. Antes, nuestros abuelos sólo _____ (*conocer*) el día de Todos los Santos, que se celebra el 1 de noviembre.

Hoy en día, en los colegios, los profesores piden a las familias que _____ (*llevar*) a los niños disfrazados y, por supuesto, a los niños les encanta que sus padres los _____ (*vestir*) con disfraces terroríficos para el esperado Halloween. (...)

ANEXO 5 (continuação)



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.– 11º Curso

octubre
de 2013

A mí personalmente me gusta mucho que la gente _____ (estar) contenta y _____ (divertirse). (...) Pero por otro lado, creo que es una pena que la gente _____ (preferir) copiar tradiciones ajenas y que nuestras propias tradiciones _____ (perderse) en este mundo, para el bien y para el mal, ¡más que globalizado!

(texto adaptado)

4. ¿Pero o sino? Elige la opción correcta. (10 puntos)

- 4.1. Carlos no tiene un acento inglés, _____ francés.
- 4.2. Me gustaría aprobar en este examen, _____ la verdad es que no me siento bien preparado.
- 4.3. Perdona, pero no fue tu equipo que ganó ayer, _____ el nuestro.
- 4.4. A Catarina no le gustan las redes sociales, _____ las utiliza para hablar con sus amigos.
- 4.5. No aspiro a ganar el euromillones, _____ a tener salud y suerte en la vida.

5. Completa las frases con el adjetivo más apropiado para definir a cada persona. (10 puntos)

Creativo(a)	Abierto(a)	Autoritario(a)	Trabajador(a)	Vago(a)
-------------	------------	----------------	---------------	---------

- 5.1. Le han pedido que diseñara la nueva página web de la Universidad, porque es muy _____.
- 5.2. Carlos no se lleva bien con sus empleados porque es muy _____ y abusa del poder.
- 5.3. Le hemos comendado otro libro: como es muy _____, sabemos que lo hará muy bien.
- 5.4. Carlos es un _____: no hace nada y tampoco se preocupa por cambiar de actitud.
- 5.5. María habla con toda la gente: es una persona muy _____.



III - EXPRESIÓN ESCRITA (36 puntos)

Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

a) La felicidad, todos la buscamos, ¿verdad? Pero “a veces se reprimen las emociones por vergüenza o porque se supone que exteriorizar los sentimientos es signo de debilidad.”
¿Estás de acuerdo con esta idea? ¿Qué opinas sobre este tema? ¿Qué piensas de la gente que lo exterioriza todo?

b) ¡Es la globalización, estúpido!

El autor del texto inicial tiene ideas muy arraigadas sobre la cuestión de la globalización. Como alumno preocupado por este tema, seguro que también tienes tus propias ideas. Dinos, pues, qué piensas sobre esto, refiriendo las ventajas y desventajas que encuentras en la globalización, dando ejemplos concretos sobre las cuestiones que presentas,...

 		Prueba de Evaluación Escrita Español Cont.- 11º Curso		febrero de 2014
Nombre: _____		Apellidos: _____		n.º: _____, Clase: _____
Fecha: _____		Calificación: _____		()
El Enc. de Educación: _____		El profesor: _____		

I - Lee el texto con atención y contesta a las preguntas:

¿Es posible pintar la esperanza?

Para Romero Britto, la respuesta es un rotundo "sí". Sólo hay que mirar sus obras, en las que los colores estallan en una risueña danza, para empezar a sentir un cosquilleo. Es la alegría, que pugna detrás de cada trazo vibrante. Porque para este artista nacido en Recife, Brasil, en el seno de una modesta familia de 8 hermanos, el arte es algo demasiado importante, que debe ser compartido. Sobre todo si se es uno de los referentes del arte latino más importante de su generación. "No creo para la elite, ¡lo hago para todo el mundo!", asegura Britto, cuya imaginería de parejas de baile, estrellas, corazones, animales, flores y plantas ha conquistado los cinco continentes y se puede ver desde Singapur hasta Dubái, desde Londres hasta Nueva York. El desparpajo del pop art y el espíritu neocubista palpitan en sus obras, celebraciones optimistas de la existencia. "Mis referentes son Andy Warhol, Roy Lichtenstein y Pablo Picasso", dice el artista, que saltó a la fama con sus acrílicos sobre tela y sus trabajos esculpidos en aluminio y madera. Su afán por el arte empezó a los ocho años, cuando pintaba sobre todo cartón y papel que cayera en sus manos. "Crear era una manera de controlar el caos de mi vida. Espiaba las enciclopedias que vendía uno de mis hermanos. En ellas conocí a los artistas maravillosos del mundo, fue mi primer contacto con el arte", cuenta.



Con una primera exposición a los 14, Britto casi tuerce su rumbo al obtener una beca para estudiar diplomacia. Pero el destino tenía otros planes para él, y por fortuna los escuchó. Tras años de formación y viajes por Europa y los Estados Unidos, se asentó en Miami. Allí abrió su propia galería, que pronto se convirtió en un boom. Al poco tiempo, fue convocado por las grandes marcas para sus campañas y sus obras llamaron la atención de Roger Federer, Michael Jordan y Michael Jackson, entre otros coleccionistas. Hoy, trabaja en sus cuadros, instalaciones y esculturas inspirándose en sus experiencias y memorias.

http://download.uol.com.br/veibular2/prova/UEL_2011_2FASE_LINGUA_ESTRANGEIRA_ESPAHOL.pdf

1. Lee las definiciones que ahora te presentamos y enlázalas con la palabra adecuada: (10 puntos)

1. pintura	a) arte y técnica de proyectar y construir edificios. Puede decirse que se encarga de modificar y alterar el ambiente físico para satisfacer las necesidades del ser humano.
2. escultura	b) arte de la manifestación de la belleza o del sentimiento estético a través de la palabra.
3. artesanía	c) arte de modelar, tallar y esculpir en barro, piedra, madera, metal u otra materia conveniente, representando en volumen, figuras de personas, animales u otros objetos de la naturaleza o el asunto y composición que el ingenio concibe.
4. arquitectura	d) arte que enseña a representar en una superficie plana cualquier objeto visible o imaginario, o a sugerirlo, por medio de la línea y del color.
5. poesía	e) arte realizada manualmente, sin la ayuda de máquinas o de procesos automatizados, lo que lleva a que no haya dos artesanías exactamente iguales.

ANEXO 6 (continuação)



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.– 11º Curso

febrero
de 2014

2. Tomando el texto como base, di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justifica las verdaderas y corrige las falsas: (15 puntos)

2.1. Los colores son un elemento fundamental en la obra de Romero Britto. _____

2.2. Este pintor se dedica sobre todo a pintar elementos relacionados con la danza. _____

2.3. Para él, el arte es personal e intransmisible. _____

2.4. No toda la gente puede entender sus obras de arte. _____

2.5. Romero Britto tiene como influencias principales Pablo Picasso y Joan Miró. _____

3. Contesta a las preguntas:

3.1. ¿Cuáles son las características fundamentales de la obra de Romero Britto? (12 puntos)

3.2. ¿Cómo responde este artista a la pregunta que está en el título del texto? Justifica con elementos del texto, utilizando tus propias palabras para eso (15 puntos)

3.3. ¿Cómo conoció a los mayores artistas del mundo? Justifica. (15 puntos)

3.4. ¿Dónde va a buscar su inspiración? (15 puntos)

3.5. Busca en el texto los elementos biográficos presentados sobre este artista. (15 puntos)

ANEXO 6 (continuação)



Departamento de Exatas
Universidade de Aveiro



GOVERNO DE
PORTUGAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.– 11º Curso

febrero
de 2014

II – GRAMÁTICA

1. Recuerda las expresiones de causa y de consecuencia que estudiaste y...

1.1. Identifícalas en las frases siguientes: (4 puntos)

- 1.1.1. Sólo hay que mirar las obras de Roberto Britto para sentirse feliz, puesto que los colores estallan en una risueña danza. _____ Expresión de _____
- 1.1.2. Como él proviene de una una modestia familia de 8 hermanos, considera el arte como algo demasiado importante, que debe ser compartido. _____ Expresión de _____
- 1.1.3. Obtuvo una beca para estudiar diplomacia y por eso casi dejó el arte. Afortunadamente, el destino tenía otros planes para él. _____ Expresión de _____
- 1.1.4. Espiaba las enciclopedias que vendía uno de sus hermanos y entonces conoció a los artistas maravillosos del mundo. _____ Expresión de _____

1.2. Transforma las causas anteriores en consecuencias y las consecuencias en causas y haz todos los cambios necesarios: (12 puntos)

- 1.2.1. _____
- 1.2.2. _____
- 1.2.3. _____
- 1.2.4. _____

2. Completa a biografía de Joan Miró utilizando adecuadamente los tiempos del pasado: (24 puntos)

Pintor, escultor, grabador y ceramista, _____ (nacer) Barcelona, en 1893 y _____ (morir) en Palma de Mallorca, España, en 1983. _____ (estudiar) comercio y _____ (trabajar) durante dos años como dependiente en una droguería, hasta que una enfermedad le _____ (obligar) a retirarse durante un largo periodo en una casa familiar en el pequeño pueblo de Mont-roig del Camp.

Ese mismo año _____ (conocer) a Picasso y a otros miembros de la corriente dadaísta, como Tristan Tzara. _____ (alternar) nuevas estancias en la capital francesa con veranos en Mont-roig y su pintura _____ (empezar) a evolucionar hacia una mayor definición de la forma, ahora cincelada por una fuerte luz que _____ (eliminar) los contrastes.

Afin a los principios del surrealismo, _____ (firmar) el Manifiesto (1924) e _____ (incorporar) a su obra inquietudes propias de dicho movimiento. La otra gran influencia de la época _____ (venir) de la mano de P. Klee, del que _____ (recoger) el gusto por la configuración lineal y la recreación de atmósferas etéreas y matizados campos cromáticos. (...)

En 1928, el Museo de Arte Moderno de Nueva York _____ (adquirir) dos de sus telas, lo que _____ (suponer) un primer reconocimiento internacional de su obra; un año después, _____ (contraer) matrimonio con Pilar Juncosa. (...)

La guerra civil española no _____ (hacer) sino acentuar esta dicotomía entre desgarrar violento (Cabeza de mujer) y evasión ensoñadora (Constelaciones), que poco a poco _____ (irse) resolviendo en favor de una renovada serenidad, animada por un retorno a la ingenuidad de la simbología mironiana tradicional (el pájaro, las estrellas, la figura femenina) que parece reflejar a su vez el retorno a una visión ingenua, feliz e impetuosa del mundo. No _____ (resultar) ajenos a esta especie de

ANEXO 6 (continuação)



Prueba de Evaluación Escrita
Español Cont.- 11º Curso

febrero
de 2014

renovación espiritual sus ocasionales retiros a la isla de Mallorca, donde en 1956 _____ (*construir*) un estudio, en la localidad de Son Abrines.

Entretanto, Miró _____ (*ampliar*) el horizonte de su obra con los grabados de la serie *Barcelona* (1944) y, un año después, con sus primeros trabajos en cerámica, realizados en colaboración con Llorens Artigas. En las décadas de 1950 y 1960 _____ (*realizar*) varios murales de gran tamaño para localizaciones tan diversas como la sede de la Unesco en París, la Universidad de Harvard o el aeropuerto de Barcelona; a partir de ese momento y hasta el final de su carrera _____ (*alternar*) la obra pública de gran tamaño (*Dona i ocell*, escultura), con el intimismo de sus bronceos, collages y tapices. En 1975 _____ (*inaugurarse*) en Barcelona la Fundación Miró, cuyo edificio _____ (*diseñar*) su gran amigo Josep Lluís Sert.

In <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/miro.htm> (texto adaptado)

3. Completa con los indefinidos (adjetivos y/o pronombres) adecuados: (10 puntos)

- - ¿Hay _____ en el aula? / - No, no hay _____ en el aula.
- - ¿Hay _____ gente en el concierto? / - No, hay _____ gente allí.
- - ¿Ya has comido _____ hoy? / - No, todavía no he comido _____ hoy.
- - ¿Tienes _____ dinero que me prestes? Quiero comprar este libro. / - No tengo _____ dinero.
- - ¿Quieres hacer _____ diferente hoy? Podemos ir al cine. / - No, no tengo dinero _____ y por lo tanto no puedo ir al cine.

4. Recuerda ahora las oraciones condicionales y completa las secuencias. (20 puntos)

- Si yo hubiera nacido un objeto, _____ porque _____.
- Si yo fuera un color, _____ porque _____.
- Si yo fuera un pintor, _____ porque _____.
- Si yo fuera un actor, _____ porque _____.
- Si yo fuera una película, _____ porque _____.
- Si yo fuera un cantante, _____ porque _____.
- Si yo fuera una canción, _____ porque _____.
- Si yo fuera un artesano, _____ porque _____.

III - EXPRESION ESCRITA (33 puntos)

Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

a) El museo se traslada a casa. De hecho, cada vez es más habitual la posibilidad de hacer visitas virtuales guiadas a grandes museos y monumentos históricos, lo que permite conocer de forma virtual algunas de las mejores obras pictóricas del mundo, gracias a las herramientas de Google Art Project.

¿Qué te parece esta herramienta de Google? ¿Estás de acuerdo con las visitas virtuales a los museos? Expón las ventajas y los inconvenientes que encuentras en esta herramienta.

b) El arte forma parte de nuestras vidas, en diferentes momentos y en diferentes contextos y la vemos por muchos lugares a donde vamos.

¿Qué es para ti el arte? ¿Qué papel tiene el arte en tu vida? ¿Cuál es tu definición de artista? ¿Te consideras un artista? ¿En qué y cuándo?...

Data: / /

Observações: Muito bom 19/3

21. Con relación al poder, los que lo tienen lo van perdiendo y lo pasan a quienes no sabe cómo lo usarán, países, empresas, e individuos emergentes se saltan por encima de los que antes tenían mucho poder e influencia.

22. El autor critica el hecho de que se esté desmoronando el "orden" internacional que había y que los países emergentes no quieren verese envueltos en los conflictos que acarrea el ~~liberazgo~~ ^{liberazgo}. El lo critica porque no sabe cómo abandonar conceptos como seguridad, orden y defensa que ahora pasan a inseguridad, desorden e indefensión.

23. En el mundo ^{global} en el que vivimos es necesario adaptarse rápidamente a los cambios, con lo que va a pasar para actuar en consecuencia.

24. Delante de la globalización, ^{algunos} ~~los~~ ^{algunos} ~~los~~ pensamos ~~no~~ ^{han} tomado conciencia ~~de~~ ^{de} que eso afecta a su vida cotidiana y mientras uno se reprobica por no acabar de captar todas sus implicaciones, otros viven sin importarse con este ~~fenómeno~~ ^{fenómeno}. Confían en que todo siga igual y que los cambios ~~no~~ ^{no} les afecten para mal ya que alguien ~~estará~~ ^{estará} velando por ellos y que podrá hacer algo para evitarlo.

25. El autor quiere decir que a los días de hoy, la gente cada vez cuenta menos y solo se fijan en ~~los~~ ^{los} ~~momentos~~ ^{momentos} lo que se podrá hacer para llegar a la globalización.

II

1.1. ... que venimos...
... estudiar...

1.2. ... que le preocupamos...
... llegar...

1.3. ... que se caso...
... que hicieramos...

1.4. ... vamos a...
... que nos pongamos...
... hablar...
... que hicieramos...

1.5. ... tengamos...
... se preocupé...
... que pase...

2. vine ... quería ... suponía ... daba seguridad ... encanto...
... tenía ... sugería...
... quedo ... alaba ... es ... conocean ... lleven ... vistan ... esté...
... que se duelen... prefieren ... se pierdan

4.1. suyo
4.2. peso
4.3. suyo
4.4. peso
4.5. suyo

5.1. creativo
5.2. autómata
5.3. teólogo
5.4. vago
5.5. abceda

ANEXO 7 (continuação)

a) ^{III}

Muchos estarán de acuerdo con esta idea, los que no han sentido ~~una~~ nunca la felicidad, ~~pero~~ seguro que lo dirán. Pero los que realmente ya se han sentido muy felices en algún momento, saben la emoción y las ganas de dejar caer una lágrima.

Por ejemplo, cuando uno logra lo que hace mucho desea, siente una mezcla de emociones que no se explica, pero que saben lo ^{mucho} que vale. Cuando eso pasa, los ojos empiezan a llenarse de ~~agua~~ lágrimas y es inevitable empezar a llorar. Cuando la alegría no cabe en ~~los~~ nosotros, es lo normal que ^{ocurra} ~~ocurra~~ y eso no significa que la persona sea débil. Hay que dejarse llevar por las emociones y no tener vergüenza en demostrarlas. Por eso, cada cual a su manera, debe buscar su felicidad, llegar a sus objetivos, concretizar sus sueños.

Y cuando lo logre, que lllore de alegría, y no se reprima porque el triunfo es suyo y lo consiguió con mucho trabajo, ~~el~~ esfuerzo y valor.

Sin embargo, alguien que lo exteriorice todo puede que no este más feliz que otra persona más tímida, a la que le cuesta más mostrar lo que siente. Es una cuestión de personalidad. Que sean todos felices a su manera, demostrándolo o no tanto.

ANEXO 8

Fecha: Viernes, 18 de febrero de 2014 Calificación: Maria Clara (17)

El Enc. de Educación: _____ El profesor: _____

I - Lee el texto con atención y contesta a las preguntas:

¿Es posible pintar la esperanza?

Para Romero Britto, la respuesta es un rotundo "sí". Sólo hay que mirar sus obras, en las que los colores estallan en una risueña danza, para empezar a sentir un cosquilleo. Es la alegría, que pugna detrás de cada trazo vibrante. Porque para este artista nacido en Recife, Brasil, en el seno de una modesta familia de 8 hermanos, el arte es algo demasiado importante, que debe ser compartido. Sobre todo si se es uno de los referentes del arte latino más importante de su generación. "No creo para la elite, lo hago para todo el mundo!", asegura Britto, cuya imaginaria de parejas de baile, estrellas, corazones, animales, flores y plantas ha conquistado los cinco continentes y se puede ver desde Singapur hasta Dubai, desde Londres hasta Nueva York. El desparpajo del pop art y el espíritu neocubista palpitan en sus obras, celebraciones optimistas de la existencia. "Mis referentes son Andy Warhol, Roy Lichtenstein y Pablo Picasso", dice el artista, que saltó a la fama con sus acrílicos sobre tela y sus trabajos esculpidos en aluminio y madera. Su afán por el arte empezó a los ocho años, cuando pintaba sobre todo cartón y papel que cayera en sus manos. "Crear era una manera de controlar el caos de mi vida. Espiaba las enciclopedias que vendía uno de mis hermanos. En ellas conocí a los artistas maravillosos del mundo, fue mi primer contacto con el arte", cuenta.



Con una primera exposición a los 14, Britto casi tuerce su rumbo al obtener una beca para estudiar diplomacia. Pero el destino tenía otros planes para él, y por fortuna los escuchó. Tras años de formación y viajes por Europa y los Estados Unidos, se asentó en Miami. Allí abrió su propia galería, que pronto se convirtió en un boom. Al poco tiempo, fue convocado por las grandes marcas para sus campañas y sus obras llamaron la atención de Roger Federer, Michael Jordan y Michael Jackson, entre otros coleccionistas. Hoy, trabaja en sus cuadros, instalaciones y esculturas inspirándose en sus experiencias y memorias.

http://download.uoi.com.br/vestibular2/prova/UEL_2012_2FASE_LINGUA_ESTRANGEIRA_ESPANHOL.pdf

1. Lee las definiciones que ahora te presentamos y enlázalas con la palabra adecuada: (10 puntos)

1. pintura	d) ✓	a) arte y técnica de proyectar y construir edificios. Puede decirse que se encarga de modificar y alterar el ambiente físico para satisfacer las necesidades del ser humano.
2. escultura	c) ✓	b) arte de la manifestación de la belleza o del sentimiento estético a través de la palabra.
3. artesanía	e) ✓	c) arte de modelar, tallar y esculpir en barro, piedra, madera, metal u otra materia conveniente, representando en volumen, figuras de personas, animales u otros objetos de la naturaleza o el asunto y composición que el ingenio concibe.
4. arquitectura	a) ✓	d) arte que enseña a representar en una superficie plana cualquier objeto visible o imaginario, o a sugerirlo, por medio de la línea y del color.
5. poesía	b) ✓	e) arte realizada manualmente, sin la ayuda de máquinas o de procesos automatizados, lo que lleva a que no haya dos artesanías exactamente iguales.

ANEXO 8 (continuação)

MA Ministerio de Educación
 Ayuntamiento de Madrid GOBIERNO DE MADRID
Prueba de Evaluación Escrita Español Cont. - 11º Curso
 febrero de 2014

renovación espiritual sus ocasionales retiros a la isla de Mallorca, donde en 1956 construyó (construir) un estudio, en la localidad de Son Abríes.
 Entretanto, Miró amplió (ampliar) el horizonte de su obra con los grabados de la serie Barcelona (1944) y, un año después, con sus primeros trabajos en cerámica, realizados en colaboración con Llorens Artigas. En las décadas de 1950 y 1960 realizó (realizar) varios murales de gran tamaño para localizaciones tan diversas como la sede de la Unesco en París, la Universidad de Harvard o el aeropuerto de Barcelona; a partir de ese momento y hasta el final de su carrera alterna (alternar) la obra pública de gran tamaño (Dona i ocell, escultura), con el intimismo de sus bronceos, collages y tapices. En 1975 se inauguró (inaugurar) en Barcelona la Fundación Miró, cuyo edificio diseñó (diseñar) su gran amigo Josep Lluís Sert.
In: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/miro.htm> (texto adaptado)

3. Completa con los indefinidos (adjetivos y/o pronombres) adecuados: (10 puntos)
- ¿Hay algunos en el aula? / - No, no hay ninguno en el aula.
 - ¿Hay mucho gente en el centro? / - No, hay poca gente allí.
 - ¿Ya has comido mucho hoy? / - No, todavía no he comido mucho hoy.
 - ¿Tienes algún dinero que me prestes? Quiero comprar este libro. / - No tengo ningún dinero.
 - ¿Quieres hacer algo diferente hoy? Podemos ir al cine. / - No, no tengo dinero ninguno y por lo tanto no puedo ir al cine.

4. Recuerda ahora las oraciones condicionales y completa las secuencias. (20 puntos)
- > Si yo hubiera nacido un objeto, habría sido un balón porque me gusta que juegue un balón con un balón.
 - > Si yo fuera un color, sería el blanco porque me gusta mucho el blanco.
 - > Si yo fuera un pintor, haría algo abstracto porque es más creativo.
 - > Si yo fuera un actor, sería un niño porque es más divertido.
 - > Si yo fuera una película, sería una comedia porque me gusta mucho reírme.
 - > Si yo fuera un cantante, me gustaría ser un cantante porque me gusta cantar.
 - > Si yo fuera una canción, haría una canción porque me gusta cantar.
 - > Si yo fuera un artesano, haría una escultura porque me gusta hacer esculturas.

III - EXPRESIÓN ESCRITA (33 puntos)
 Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

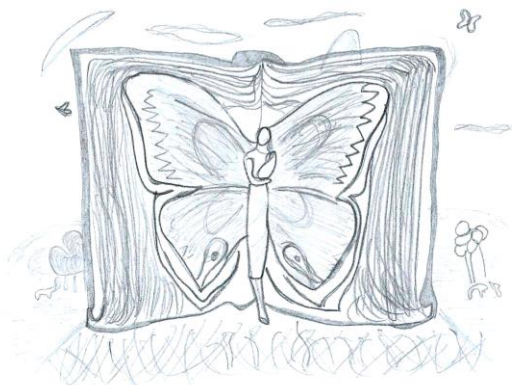
a) El museo se trasladó a casa. De hecho, cada vez es más habitual la posibilidad de hacer visitas virtuales guiadas a grandes museos y monumentos históricos, lo que permite conocer de forma virtual algunas de las mejores obras pictóricas del mundo, gracias a las herramientas de Google Art Project.
 ¿Qué te parece esta herramienta de Google? ¿Estás de acuerdo con las visitas virtuales a los museos? Expón las ventajas y los inconvenientes que encuentras en esta herramienta.

b) El arte forma parte de nuestras vidas, en diferentes momentos y en diferentes contextos y la vemos por muchos lugares a donde vamos.
 ¿Qué es para ti el arte? ¿Cuál es tu definición de artista? ¿Te consideras un artista? ¿En qué y cuándo?...

Encargado de Educación: _____ Profesor: _____
 Avilación: _____
 Encargado de Educación: _____

(b) El arte es algo que es creado para transmitir sensaciones a la gente, influida y hacia la pensar en lo que ve o escucha.
 Ellos trabajan muy duro para que salgan obras bonitas y coloridas.
 que más me gusta la pintura abstracta, cada uno se imagina lo que su obra intenta transmitir a su manera. Creo que el abstracto es más surreal, creativo y interesante porque siempre trabaja inmensas maneras distintas de comprender lo que se ve pinto. A muchos les gusta, a otros no tanto porque no son capaces de comprender el científico y lo que puede llegar a ser un cuadro. Los artistas son tal esa gente que vive para el arte y se da la piel por conseguir lograr algo maravilloso y único. No sólo en la pintura, sino también en la escultura, arquitectura, cine, música... Hay que tener siempre mucha inspiración y imaginación para que salgan cosas creativas y originales. A veces sol esas increíbles que nos dejan sorpresas ya que no nunca esperábamos ver algo así y no sabemos como el artista lo ha conseguido. El arte no tiene una definición concreta, porque cada uno tiene su propia propia visión y no hay palabras su suficientes a veces de definir algo tan espectacular.

ANEXO 9



• Salvador Dalí

No te rindas

No te rindas, aún estás a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo
Acepta tus sombras
Enterrar tus miedos
Liberar el lastre
Retormar el vuelo

No te rindas que la vida es eso
continuar el viaje
Perseguir tus sueños
Destrobar el tiempo
Correr los escambros
y deslpar el cielo

...

Horio Benedetti

ANEXO 10

ita octubre
so de 2013

3,

Fecha: _____ Calificación: _____

El Enc. de Educación: _____ El profesor: _____

1 - Lee el texto con atención y contesta a las preguntas:

¡Es la globalización, estúpido! (FELIX ARTEAGA, 2013 / 07 / 04)

Llevo muchos años detrás de la globalización - ella siempre va por delante -, tratando de saber a dónde se dirige, pero no hay forma. A pesar de mi celo, cada día me sorprende con algo inesperado y no tengo más remedio que reprocharme: ¡Es la globalización, estúpido!

Me lo digo cada vez que veo cómo van perdiendo poder quienes antes lo tenían y ahora pasa a mano de quienes no sé cómo lo usarán. Países, empresas e individuos emergentes que saltan por encima de los que ahora se surgen? ¿se desploman? en los ranking de influencia y poder que habían copado desde que se inventaron (...). Se vivía bien con un mundo occidental y eurocéntrico, pero me doy cuenta de que cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo. ¡Es la globalización, estúpido!

También me rebelo cuando veo que el "orden" internacional que teníamos se desmorona sin que te releve el nuevo "orden" global. EEUU renuncia al cargo de policía mundial pero China, Brasil, India o Rusia, que emergen para todo lo demás, no quieren verse envueltos en los conflictos que acarrea el liderazgo global - la Unión Europea tampoco (...). No sé cómo abandonar conceptos como seguridad, orden y defensa que he estado usando toda mi vida y hablar de inseguridad, desorden e indefensión. ¡Es la globalización, estúpido!

Eso me digo cuando constato como el vértigo de la globalización va dejando descolgados a todos los que no pueden seguir su ritmo, a los que no quieren hacerlo e, incluso, a quienes creen que están al tanto del último *trending topic*. Mi capacidad de adaptación no deja de sorprenderme (no sé cuántas veces he cambiado ya de sistema operativo desde que usé los primeros ordenadores del mercado), pero como buen *postmoderno* empiezo a desconfiar de que los cambios constantes y rápidos - ya saben esa definición de la globalización como proceso acelerado de interacción entre todos los demás procesos - vayan a beneficiar a las personas físicas y no sólo a las jurídicas. ¡Es la globalización, estúpido!

Tanto cambio y tanta adaptación, tanta proactividad - conocer lo que va a pasar para actuar en consecuencia - tiene ventajas e inconvenientes. (...) Dedicado a explorar nuevas tendencias y adaptaciones, te das cuenta de la soledad que padecen los exploradores arriesgándose a conocer el más allá por el que otros no se interesan. (...) Y es que a pesar de que muchos conocen la existencia de la globalización, muy pocos han tomado conciencia de que afecta a su vida cotidiana (globalismo). Mientras uno se reprocha continuamente por no acabar de captar todas sus implicaciones (¡es la globalización, estúpido!), otros viven sin pararse a pensar un momento en sus vidas en qué mundo viven, en qué está pasando más allá de su vista y cómo puede afectar a sus esperanzas y proyectos de vida. Confían en que todo siga - más o menos - igual que lo que han conocido, en que los cambios no les afecten para mal, en que alguien estará velando por

ANEXO 10 (continuação)

IAE Instituto de Avaliação Educativa
 Governo da Região Autónoma de Ilhas da Madeira
 Prueba de Evaluación Escrita
 Español Cont.- 11º Curso
 octubre de 2013

ellos y que podrá hacer algo por evitarlo. Cuando vean que esto no es así, seguro que entre suspiro y suspiro se les escapa decir: ¡Es la globalización, estúpido!

http://www.blog.ricicaco.org/es-la-globalizacion-estupido/ (texto adaptado)

1. Lee las definiciones que ahora te presentamos y enlázalas con la palabra adecuada: (12 puntos)

<input checked="" type="checkbox"/> Cultura	a) Influencia que se ejerce sobre las personas y que permite incentivarlas para que trabajen en forma entusiasta por un objetivo común. 6
<input checked="" type="checkbox"/> Tradición	b) Integración de las diversas sociedades internacionales en un único mercado capitalista mundial. 5
<input checked="" type="checkbox"/> Cambio	c) Acción que se ejerce reciprocamente. 3
<input checked="" type="checkbox"/> Liderazgo	d) Conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social. 2
<input checked="" type="checkbox"/> Globalización	e) Costumbres y manifestaciones que cada sociedad considera valiosas y que mantiene para que sean aprendidas por las nuevas generaciones, como parte indispensable del legado cultural. 3
<input checked="" type="checkbox"/> Interacción	f) Acción o resultado de mudar; mudanza, modificación. 4

2. Contesta a las preguntas:

- 2.1. ¿Cómo está cambiando el mundo con relación al poder? (12 puntos)
 2.2. ¿Qué crítica el autor con relación al nuevo orden internacional? ¿Por qué? (15 puntos)
 2.3. En el mundo global en el que vivimos, ¿qué es necesario que tengamos? Justifica. (15 puntos)
 2.4. ¿Cómo reaccionan las personas delante de la globalización? (15 puntos)
 2.5. ¿Qué quiere decir el autor cuando dice que "cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo"? (15 puntos)

II - LÉXICO Y GRAMÁTICA

1. Completa los huecos con el presente de subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo o el infinitivo (pon el QUE siempre que necesites): (24 puntos)

- 1.1. - Hoy llevo todo el día trabajando. Necesito descansar.
 ¿Te apetece descansar (dar, nosotros) una vuelta?
 - Sí, por favor, me encantaría estirarme (estirar, yo) las piernas.
 1.2. - ¿A qué hora vais a llegar a la fiesta?
 - Supongo que sobre las diez. ¿Quieres recogerme (recoger, nosotros)?
 - Vale. Me da vergüenza llegar (llegar, yo) solo.
 1.3. - ¿Te has enterado de la última noticia?
 - No. ¿Qué ha pasado?
 - Andrea le ha pedido a Luis que se casara (casarse, él) con ella.

La Profesora: Francisca ¡BUEN TRABAJO!
 Página 2

IAE Instituto de Avaliação Educativa
 Governo da Região Autónoma de Ilhas da Madeira
 Prueba de Evaluación Escrita
 Español Cont.- 11º Curso
 octubre de 2013

1.4. - Me gustaría mucho que venierais (venir, vosotros) todos a cenar conmigo algún día.

- Abuelita, ya sabes que somos muchos y es difícil que todos me acompañen (ponerse, nosotros) de acuerdo. Pero voy a hablar (hablar, yo) con mis hermanos. Pero, ¿cenar? No te gustaría recorrer (hacer, nosotros) mucho ruido por la noche, ¿verdad?

1.5. - Siempre que viajamos en avión, mi madre tiene miedo de que tenyásemos (tener, nosotros) un accidente.

- Dile que no se preocupe (preocuparse, ella), que es más probable que pasara (pasar) algo de camino al aeropuerto: los accidentes de tráfico son más frecuentes.

2. Completa con los siguientes verbos en su tiempo correcto del pasado: (16 puntos)

dar vergüenza	deír	suggerir	querer	sopórtar	teñer	entantar	véntir
---------------	------	----------	--------	----------	-------	----------	--------

Yo he venido a España en verano hace ocho años porque quería hacer un curso de español. Al principio, no fue fácil: no he sabido que la gente me hablara y que yo no pudiera entender todo lo que me decían. Poco a poco, y con la ayuda de las clases, empecé a hablar, aunque me da vergüenza que me notaran un acento extranjero muy fuerte.

Dos semanas después, conocí a Pablo y me enamoré de él. Me parecía que fuera tan paciente conmigo y que me enseñara palabras nuevas. Pablo me ha sugerido que me quedara en España, pero yo tenía miedo de que la relación no fuera bien y decidí volver a Portugal.

Un mes después, quedamos en pasar juntos una semana en Madrid. Fue entonces cuando me pedí de nuevo que me quedara a vivir con él. Al final, decidí intentarlo y, mira, cinco años después seguimos juntos y tenemos dos hijos.

3. Aquí tienes una muestra del blog que está escribiendo Lucía sobre la globalización. Completa el texto con la forma verbal adecuada: (20 puntos)

Halloween y el día de Todos los Santos
 Creo que muchos aspectos culturales se han fusionado como consecuencia directa de la globalización. Hoy quiero (querer) escribir sobre dos fiestas que parecen tener un origen común pero son muy distintas.
 Me parece que cada año más gente se celebra (celebrar) Halloween en España y creo que es (ser) debido principalmente a la influencia de EEUU. Antes, nuestros abuelos sólo conocían (conocer) el día de Todos los Santos, que se celebra el 1 de noviembre.
 Hoy en día, en los colegios, los profesores piden a las familias que lleven (llevar) a los niños disfrazados y, por supuesto, a los niños les encanta que sus padres los disfracen (vestir) con disfraces terroríficos para el esperado Halloween. (...)

La Profesora: Francisca ¡BUEN TRABAJO!
 Página 3

ANEXO 10 (continuação)

BUQUERQUE
 Aluno Nº: 3
 Turma: A
 Data: 13/7
 Professor: Silvana
 Observações:

Prueba de Evaluación Escrita
 Español Cont.- 11º Curso
 octubre de 2013
 GOBIERNO DE PORTUGAL
 Ayuntamiento de Évora
 Alameda de Albuquerque

A mi personalmente me gusta mucho que la gente esté (estar) contenta y se divierta (divertirse). (...) Pero por otro lado, creo que es una pena que la gente prefiera (preferir) copiar tradiciones ajenas y que nuestras propias tradiciones se pierdan (perderse) en este mundo, para el bien y para el mal, ¡más que globalizado!
 (texto adaptado)

4. **¡Pero o síno? Elige la opción correcta.** (10 puntos)
- 4.1. Carlos no tiene un acento inglés, pero francés.
 - 4.2. Me gustaría aprobar en este examen, pero la verdad es que no me siento bien preparado.
 - 4.3. Perdona, pero no fue tu equipo que ganó ayer, sino el nuestro.
 - 4.4. A Catarina no le gustan las redes sociales, pero las utiliza para hablar con sus amigos.
 - 4.5. No aspiro a ganar el euromillones, sino a tener salud y suerte en la vida.
5. **Completa las frases con el adjetivo más apropiado para definir a cada persona.** (10 puntos)
- | Creativo(a) | Abierto(a) | Autodidacta(a) | Trabajador(a) | Vago(a) |
|-------------|------------|----------------|---------------|---------|
| | | | | |

- 5.1. Le han pedido que diseñara la nueva página web de la Universidad, porque es muy creativo.
- 5.2. Carlos no se lleva bien con sus empleados porque es muy autodidacta y abusa del poder.
- 5.3. Le hemos comendado otro libro: como es muy trabajador, sabemos que lo hará muy bien.
- 5.4. Carlos es un vago: no hace nada y tampoco se preocupa por cambiar de actitud.
- 5.5. María habla con toda la gente: es una persona muy abierto.

III - EXPRESIÓN ESCRITA (36 puntos)
 Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

a) La felicidad, todos la buscamos, ¿verdad? Pero "a veces se reprimen las emociones por vergüenza o porque se supone que exteriorizar los sentimientos es signo de debilidad."
 ¿Estás de acuerdo con esta idea? ¿Qué opinas sobre este tema? ¿Qué piensas de la gente que lo exterioriza todo?

b) ¡Es la globalización, estúpido!
 El autor del texto inicial tiene ideas muy arraigadas sobre la cuestión de la globalización. Como alumno preocupado por este tema, seguro que también tienes tus propias ideas. Dinos, pues, qué piensas sobre esto, refiriendo las ventajas y desventajas que encuentras en la globalización, dando ejemplos concretos sobre las cuestiones que presentas...

2.1. Creo con relación al texto el mundo está cambiando pues quien antes tenía poder ahora no lo tiene y quienes tienen poder ahora más lo saben usar.

2.2. El autor critica que se desmorona el "orden" internacional sin que se vea el nuevo "orden" global. EE.UU. además al cargo de política mundial pero otros países no quieren verse empujados en las complejas que ocurren el fenómeno global.

2.3. En el mundo global en el que vivimos es necesario que tengamos una buena capacidad de adaptación pues solo así conseguiremos acompañar el ritmo de la globalización.

2.4. Las personas nacieron con miedo a que el poder de su vida cambie y por eso unas se niegan a tener poder o a captar todos los implacables otros viven sin pensar a pensar un momento en sus vidas en que mundo vivimos en que este mundo más allá de su vida y cómo puede afectar a sus esperanzas y proyectos de vida.

2.5. El autor quiere decir que el mundo está cambiando y por eso las personas no comencen el mundo en que viven y por veces se resignan a aceptar las personas no tienen la capacidad de adaptación.

ANEXO 11 (continuação)



N.º: 3

Professor:

Encarregado de Educação:

b) El arte es la forma de expresar los sentimientos de los seres humanos. Puesto que estamos vivos tenemos algo también que nos distingue y si estamos en un ambiente tenemos cosas que demuestran que estamos vivos.
El arte en mi vida con mucha frecuencia y me hace pensar en la vida y que momentos de ella como lo vivimos.
Existen varios artistas pero por eso solo es un artista aquel que realmente hace cosas bonitas y que aquellos que hacen un cuadro y esto me gusta pero yo no lo considero artista.
Yo por mi punto de vista me considero un artista pues he hecho cosas diferentes y me gusta mi punto de vista esas cosas son arte y son bellas.
Por eso una artista es cuando ha trabajado con cuadros y he escuchado en mi vida.
El arte en mi vida es muy importante y me transmite sensaciones positivas y lleva los negativos con él.

un estudio, en la localidad de Son Abrines. Entretanto, Miró convenció (convencer) el horizonte de su obra con los grabados de la serie Barcelona (1944) y, un año después, con sus primeros trabajos en cerámica, realizados en colaboración con Llorens Artigas. En las décadas de 1950 y 1960 señaló (señalar) varios murales de gran tamaño para localizaciones tan diversas como la sede de la Unesco en París, la Universidad de Harvard o el aeropuerto de Barcelona; a partir de ese momento y hasta el final de su carrera alternó (alternar) la obra pública de gran tamaño (Dona Iocell, escultura), con el intimismo de sus bronces, collages y tapices. En 1975 se inauguró (inaugurar) en Barcelona la Fundación Miró, cuyo edificio diseñó (diseñar) su gran amigo Josep Lluís Sert.
In: <http://www.biografiasyvidas.com/biografias/mir%C3%B3.htm> (texto adaptado)

3. Completa con los indefinidos (adjetivos y/o pronombres) adecuados: (10 puntos)

- ¿Hay alguien en el aula? / - No, no hay ninguno en el aula.
- ¿Hay algunos gente en el concierto? / - No, hay ninguna gente allí.
- ¿Ya has comido algo hoy? / - No, todavía no he comido nada hoy.
- ¿Tienes algún dinero que me prestes? Quiero comprar este libro. / - No tengo ninguno dinero.
- ¿Quieres hacer algo diferente hoy? Podemos ir al cine. / - No, no tengo dinero ninguno por lo tanto no puedo ir al cine.

4. Recuerda ahora las oraciones condicionales y completa las secuencias. (20 puntos)

- > Si yo hubiera nacido un objeto, sería un bolígrafo porque todo lo gente lo necesita.
- > Si yo fuera un color, sería el azul porque es el color del mar.
- > Si yo fuera un pintor, teno muchos cuadros porque ellos tienen que hacer cuadros.
- > Si yo fuera un actor, teno muchos roles porque los actores son muy importantes.
- > Si yo fuera una película, teno muchos premios porque los actores son muy importantes.
- > Si yo fuera un cantante, teno muchos seguidores porque todos lo son.
- > Si yo fuera una canción, sería romántica porque el amor es muy importante.
- > Si yo fuera un artesano, teno que hacer porque solo así se puede hacer.

III - EXPRESIÓN ESCRITA (33 puntos)

Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

a) El museo se trasladó a casa. De hecho, cada vez es más habitual la posibilidad de hacer visitas virtuales guiadas a grandes museos y monumentos históricos, lo que permite conocer de forma virtual algunas de las mejores obras pictóricas del mundo, gracias a las herramientas de Google Art Project.

¿Qué te parece esta herramienta de Google? ¿Estás de acuerdo con las visitas virtuales a los museos? Expon las ventajas y los inconvenientes que encuentras en esta herramienta.

b) El arte forma parte de nuestras vidas, en diferentes momentos y en diferentes contextos y la vemos por muchos lugares a donde vamos.

¿Qué es para ti el arte? ¿Qué papel tiene el arte en tu vida? ¿Cuál es tu definición de artista? ¿Te consideras un artista? ¿En qué y cuándo...

ANEXO 12

Hoy un cuadro quería pintar
 en consecuencia mi imaginación no apareció
 empecé por algunos ^{trazos / líneas} riesgos ^{trazos / líneas} y una danza de tinta olivio.
 Se parece a algo de mi pasado
 por lo tanto sigue presente,
 un momento inacabado
^{trazos / líneas} que se encuentra en mi mente.
 Riesgos y garabatos encantadores
 están en el impreso de colores
 así que no se encuentra escasa
 la ideología de Picasso.
 Escríbeme en la pantalla
 el azul acuarilla
 gracias a un mar profundo
 tragado en este mundo.



Pablo Picasso

ANEXO 13

Fecha: 10 de octubre de 2013
 RSO

Fecha: 10 de octubre de 2013
 El Enc. de Educación: [Signature]
 El profesor: [Signature]

1 - Lee el texto con atención y contesta a las preguntas:

¡Es la globalización, estúpido! (FELIX ARTEAGA, 2013 / 07 / 04)

Llevo muchos años detrás de la globalización - ella siempre va por delante -, tratando de saber a dónde se dirige, pero no hay forma. A pesar de mi celo, cada día me sorprende con algo inesperado y no tengo más remedio que reprocharme: ¡Es la globalización, estúpido!

Me lo digo cada vez que veo cómo van perdiendo poder quienes antes lo tenían y ahora pasa a mano de quienes no sé cómo lo usarán. Países, empresas e individuos emergentes que saltan por encima de los que ahora se sumergen? ¿se desploman? en los ranking de influencia y poder que habían copado desde que se inventaron (...). Se vivía bien con un mundo occidental y eurocéntrico, pero me doy cuenta de que cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo. ¡Es la globalización, estúpido!

También me rebelo cuando veo que el "orden" internacional que teníamos se desmorona sin que le releve el nuevo "orden" global. EEUU renuncia al cargo de policía mundial pero China, Brasil, India o Rusia, que emergen para todo lo demás, no quieren verse envueltos en los conflictos que acarrea el liderazgo global - la Unión Europea tampoco (...). No sé cómo abandonar conceptos como seguridad, orden y defensa que he estado usando toda mi vida y hablar de inseguridad, desorden e indefensión. ¡Es la globalización, estúpido!

Eso me digo cuando constato como el vértigo de la globalización va dejando descolgados a todos los que no pueden seguir su ritmo, a los que no quieren hacerlo e, incluso, a quienes creen que están al tanto del último trending topic. Mi capacidad de adaptación no deja de sorprenderme (no sé cuántas veces he cambiado ya de sistema operativo desde que usé los primeros ordenadores del mercado), pero como buen postmoderno empiezo a desconfiar de que los cambios constantes y rápidos - ya saben esa definición de la globalización como proceso acelerado de interacción entre todos los demás procesos - vayan a beneficiar a las personas físicas y no sólo a las jurídicas. ¡Es la globalización, estúpido!

Tanto cambio y tanta adaptación, tanta proactividad - conocer lo que va a pasar para actuar en consecuencia - tiene ventajas e inconvenientes. (...) Dedicado a explorar nuevas tendencias y adaptaciones, te das cuenta de la soledad que padecen los exploradores arriesgándose a conocer el más allá por el que otros no se interesan. (...) Y es que a pesar de que muchos conocen la existencia de la globalización, muy pocos han tomado conciencia de que afecta a su vida cotidiana (globalismo). Mientras uno se reprocha continuamente por no acabar de captar todas sus implicaciones (es la globalización, estúpido!), otros viven sin pararse a pensar un momento en sus vidas en qué mundo viven, en qué está pasando más allá de su vista y cómo puede afectar a sus esperanzas y proyectos de vida. Confían en que todo siga - más o menos - igual que lo que han conocido, en que los cambios no les afecten para mal, en que alguien estará velando por

¡BUEN TRABAJO!
 La Profesora: Irene Aguado
 Página 1

ANEXO 13 (continuação)

ellos y que podrá hacer algo por eritanto. Cuando vean que esto no es así, seguro que entre suspiro y suspiro se les escapa decir: ¡Es la globalización, estúpido!

<http://www.blog.ricardo.org/es/la-globalizacion-estupido/> (texto adaptado)

1. Lee las definiciones que ahora te presentamos y enlázalas con la palabra adecuada: (12 puntos)

1. Cultura	a) Influencia que se ejerce sobre las personas y que permite incentivarlas para que trabajen en forma entusiasta por un objetivo común.
2. Tradición	b) Integración de las diversas sociedades internacionales en un único mercado capitalista mundial.
3. Cambio	c) Acción que se ejerce reciprocamente.
4. Liderazgo	d) Conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social.
5. Globalización	e) Costumbres y manifestaciones que cada sociedad considera valiosas y que mantiene para que sean aprendidas por las nuevas generaciones, como parte indispensable del legado cultural.
6. Interacción	f) Acción o resultado de mudar; mudanza, modificación.

2. Contesta a las preguntas:

- 2.1. ¿Cómo está cambiando el mundo con relación al poder? (12 puntos)
 2.2. ¿Qué crítica el autor con relación al nuevo orden internacional? ¿Por qué? (15 puntos)
 2.3. En el mundo global en el que vivimos, ¿qué es necesario que tengamos? Justifica. (15 puntos)
 2.4. ¿Cómo reaccionan las personas delante de la globalización? (15 puntos)
 2.5. ¿Qué quiere decir el autor cuando dice que "cada vez contamos menos y que el mundo que conocía se va perdiendo"? (15 puntos)

II - LÉXICO Y GRAMÁTICA
 1. Completa los huecos con el presente de subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo o el infinitivo (pon el QUE siempre que necesario): (24 puntos)

- 1.1. - Hoy llevo todo el día trabajando. Necesito descansar.
 - ¿Te apetece que descanses (dar, nosotros) una vuelta?
 - Si, por favor, me encantaría ir (estirar, yo) las piernas.
 1.2. - ¿A qué hora vais a llegar a la fiesta?
 - Supongo que sobre las diez. ¿Quieres que recoja (recoger, nosotros)?
 - Vale. Me da vergüenza llegar (llegar, yo) solo.
 1.3. - ¿Te has enterado de la última noticia?
 - No. ¿Qué ha pasado?
 - Andrea le ha pedido a Luis casarse (casarse, él) con ella.

- 1.4. - Me gustaría mucho que se fuera (venir, vosotros) todos a cenar conmigo algún día.
 - Abuelita, ya sabes que somos muchos y es difícil que se fueran (venirse, nosotros) de acuerdo. Pero voy a hablar (hablar, yo) con mis hermanos. Pero, ¿cena? No te gustaría hacer (hacer, nosotros) mucho ruido por la noche, ¿verdad?
 1.5. Siempre que viajamos en avión, mi madre tiene miedo de que nosotros (tener, nosotros) un accidente.
 - Dile que no se preocupen (preocuparse, ella), que es más probable que pase (pasar) algo de camino al aeropuerto: los accidentes de tráfico son más frecuentes.

2. Completa con los siguientes verbos en su tiempo correcto del pasado: (16 puntos)

dar vergüenza	pedir	sugerir	querer	soportar	tener	encantar	venir
---------------	-------	---------	--------	----------	-------	----------	-------

Yo soporté a España en verano hace ocho años porque quería hacer un curso de español. Al principio, no fue fácil: no podía que la gente me hablara y que yo no pudiera entender todo lo que me decían. Poco a poco, y con la ayuda de las clases, empecé a hablar, aunque me da vergüenza que me notaran un acento extranjero muy fuerte. Dos semanas después, conocí a Pablo y me enamoré de él. Me encantó que fuera tan paciente conmigo y que me enseñara palabras nuevas.
 Pablo me pidió que me quedara en España, pero yo prefería miedo de que la relación no fuera bien y decidir volver a Portugal.
 Un mes después, quedamos en pasar juntos una semana en Madrid. Fue entonces cuando me di cuenta de nuevo que me quedara a vivir con él. Al final, decidí intentarlo y, mira, cinco años después seguimos juntos y tenemos dos hijos.

3. Aquí tienes una muestra del blog que está escribiendo Lucía sobre la globalización. Completa el texto con la forma verbal adecuada: (20 puntos)

Halloween y el día de Todos los Santos
 Creo que muchos aspectos culturales se han fusionado como consecuencia directa de la globalización. Hoy quiero (querer) escribir sobre dos fiestas que parecen tener un origen común pero son muy distintas.
 Me parece que cada año más gente celebra (celebrar) Halloween en España y creo que se va (ser) debido principalmente a la influencia de EEUU. Antes, nuestros abuelos sólo conocían (conocer) el día de Todos los Santos, que se celebra el 1 de noviembre.
 Hoy en día, en los colegios, los profesores piden a las familias que lleven (llevar) a los niños disfraces y, por supuesto, a los niños les encanta que sus padres los vestan (vestir) con disfraces terroríficos para el esperado Halloween. (...)

ANEXO 13 (continuação)

A mí personalmente me gusta mucho que la gente esté (estar) contenta y se divierta (divertirse). (...) Pero por otro lado, creo que es una pena que la gente prefiera (preferir) copiar tradiciones ajenas y que nuestras propias tradiciones se pierdan (perderse) en este mundo, para el bien y para el mal, ¡más que globalizado!

- 4. ¿Pero o sino? Elige la opción correcta. (10 puntos)
4.1. Carlos no tiene un acento inglés, sino francés.
4.2. Me gustaría aprobar en este examen, pero la verdad es que no me siento bien preparado.
4.3. Perdona, pero no fue tu equipo que ganó ayer, fué el nuestro.
4.4. A Catarina no le gustan las redes sociales, pero las utiliza para hablar con sus amigos.
4.5. No aspiro a ganar el euromillones, sino a tener salud y suerte en la vida.

5. Completa las frases con el adjetivo más apropiado para definir a cada persona. (10 puntos)

Table with 4 columns: Creativo(a), Abierto(a), Autoritario(a), Trabajador(a), Vago(a). Row 1: Carlos no se lleva bien con sus empleados porque es muy autoritario y abuso del poder. Row 2: Carlos es un viajero; no hace nada y tampoco se preocupa por cambiar de actitud.

III - EXPRESIÓN ESCRITA (36 puntos)
Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto entre 120 a 150 palabras:

- a) La felicidad, todos la buscamos, ¿verdad? Pero "a veces se reprimen las emociones por vergüenza o porque se supone que exteriorizar los sentimientos es signo de debilidad." ¿Estás de acuerdo con esta idea? ¿Qué opinas sobre este tema? ¿Qué piensas de la gente que lo exterioriza todo?
b) ¿Es la globalización, estúpido! El autor del texto inicial tiene ideas muy arraigadas sobre la cuestión de la globalización. Como alumno preocupado por este tema, seguro que también tienes tus propias ideas. Dinos, pues, qué piensas sobre esto, refiriendo las ventajas y desventajas que encuentras en la globalización, dando ejemplos concretos sobre las cuestiones que presentes,...

Handwritten student response on lined paper. Includes header information (name: Alfonso de Albuquerque, date: 29/10/2013, number: 13) and a handwritten answer to question 4. The student discusses the impact of globalization on culture and traditions, mentioning that while it brings benefits, it also leads to the loss of local identity and customs.


ANEXO 15

Mirando el cielo
Buscando la felicidad
Pero no hablo con nadie
No lo quiero hacer

ya no tengo rostro
ya no me reconozco
Cerrando las puntas de la vida
Me escondo por detrás del viento.

Es tan aburrida
Ésta es mi vida
buscando un amigo
huyo del enemigo.

Pero si lo encuentro
No lo sustento
Me muero por dentro
El sueño lo lleva el viento.




Ministerio de Educación
GOBIERNO DE PORTUGAL

Curso académico 2013/2014

Planificación de la Unidad Didáctica 5 – *El placer del arte*

Español 11º curso (continuación) Grupos A/E



GOBIERNO DE PORTUGAL

Profesora en prácticas: Lurdés Pinto

Fecha: 21 de enero

Un bloque de 90 minutos

Clase 1 – Bloque de 90' (21 de enero de 2014)

TEMAS	Objetivos	Contenidos				Actividades y destrezas implicadas	Materiales/ Recursos	Evaluación
		Funcionales	Léxicos	Culturales	Gramaticales			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Literaria; ➤ Cine; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer escritores, obras y películas de lengua española; • Desarrollar la comprensión auditiva; • Consolidar y ampliar el vocabulario; • Desarrollar el espíritu crítico; • Contrastar un contenido gramatical con el portugués; • Expresar causa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar frases; • Expresar causa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con la literatura; • Experiencias de vida, carácter y personalidad; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritores y obras y películas de lengua española; • La generación uruguayo del 45; • Las películas <i>La Tregua</i> y <i>El lado oscuro del corazón</i>; • Los premios literarios: <ul style="list-style-type: none"> - Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana; - Premio Internacional Menéndez Pelayo/Eulalia Ferrer; - Premio Internacional José Martí; 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas causales; • conjunciones y locuciones subordinantes causales: <ul style="list-style-type: none"> - porque, pues, como, puesto que, gracias a, debido a ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura del sumario; • <u>Interacción oral</u> • Comentario de caligramas (anexo 1); • <u>Comprensión auditiva e interacción oral</u> • Visionado y análisis de unos minutos del programa sobre el poeta Mario Benedetti: Archivos O'Donnell (anexo 2); • Ejercicio de control de la comprensión auditiva: ejercicio de verdadero y falso (anexo 3, e).1); • Presentación y comentario de frases de Mario Benedetti a partir de un PowerPoint (anexo 4); • <u>Comprensión escrita</u> • Ejercicio de rellenar huecos: completar el poema (anexo 3, e).3); • Ejercicio de sustitución con expresiones sinónimas (anexo 3, e).4); 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno diario; • Encerado y rotulador; • Imágenes de caligramas (anexo 1); • Video Archivos O'Donnell (anexo 2); • Ficha de trabajo sobre dos escritores de lengua española: Mario Benedetti y Gloria Fuertes (anexo 3); • PowerPoint con frases de Mario Benedetti (anexo 4); 	<ul style="list-style-type: none"> Participación; Asiduidad; Puntualidad; Interés; Autonomía; Comprometimiento de los alumnos; Empiezo en las actividades propuestas y desarrolladas en la clase;

ANEXO 16 (continuação)



Guión de clase - 1



11.º curso continuación, nivel 5	Fecha: martes, 21 de enero de 2014
Grupos: 11.ºA y 11.ºE	Hora: 14h00 min
Tiempo: 90 minutos	Aula: G1; 29
Profesora en prácticas: Lurdes Pinto	




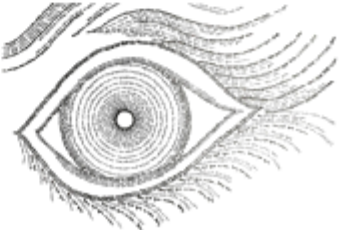
Unidad didáctica 4 – *El placer del arte* Lecciones 63 y 64

Contenidos: La literatura como forma de arte.


Poetas españoles e hispanohablantes: Gloria Fuertes y Mario Benedetti.

Realización de una ficha de trabajo.

La expresión de la causa: ejercicios.

5'	<p>* La profesora saluda a los alumnos y registra los contenidos de la clase en la pizarra. Mientras tanto, se comprobarán las presencias en clase.</p>
25'	<p><u>Destrezas:</u> interacción oral</p> <p>* A continuación, la profesora proyectará una imagen de un caligrama sobre Don Quijote para establecer el puente con el tema de la clase. En ese sentido, les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué se trata? - ¿Es una obra de arte? - ¿De qué forma se relacionan los caligramas con la literatura y con otras formas de arte? <p>* Las respuestas a las preguntas serán completadas a medida que la profesora muestra más ejemplos de caligramas. Los alumnos intentarán descifrar el mensaje de algunos.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;">   </div>

ANEXO 16 (continuação)



Mientras siga viviendo tu cara en la cara
de la luna
mientras siga escuchando tu voz
entre las olas
entre la espuma.

* A partir del último ejemplo, un poema de Pablo Neruda en forma de corazón, la profesora hará el puente con el escritor uruguayo, Mario Benedetti, subrayando la importancia de estos dos autores en la literatura hispanoamericana.

¿Quién muere?
Muere lentamente quien se transforma en esclavo del hábito, repitiendo todos los días los mismos trayectos. Quien no cambia de marca, no arregla vestid un color nuevo y no le habla a quien no conoce. Muere lentamente quien hace de la televisión su guru. Muere lentamente quien evita una pasión, quien prefiere el negro sobre blanco y los puntos sobre las "es" a un remolino de emociones, justamente las que rescatan el brillo de los ojos, sonríase de los besos, corazones a los tropiezos y sentimientos. Muere lentamente quien no voltea la mesa cuando está enfada en el trabajo, quien no arriesga lo cierto por lo incierto para ir detrás de un sueño, quien no se permite por lo menos una vez en la vida, huir de los conejos sensatos. Muere lentamente quien deja escapar un posible amor, con tal de no hacer el esfuerzo de hacer que éste crezca. Muere lentamente quien no viaja, quien no lee, quien no oye música, quien no encuentra gracia en sí mismo. Muere lentamente quien destruye su amor propio, quien no se deja ayudar. Muere lentamente, quien pasa los días quejándose de su mal sueldo o de la lluvia incansable. Muere lentamente, quien abandonó un proyecto antes de empezarlo, el que no pregunta acerca de un asunto que desconoce o no responde cuando le indaguen sobre algo que sabe. Evitemos la muerte en suaves cuotas, recordando siempre que estar vivo exige un esfuerzo mucho mayor que el simple hecho de respirar. Solamente la ardiente conciencia hará que conquistemos una espléndida felicidad.
P a b l o
Neruda

15'

Destrezas: comprensión auditiva e interacción oral

* A continuación, propondrá el visionado de cuatro minutos aproximadamente del programa *Archivos O'Donnell* del Canal Encuentro de Argentina sobre el poeta Mario Benedetti para conocer específicamente no solo algunos datos biográficos sino también algunas características psicológicas.

Enlace del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=etU862Yon3I>

5'

* Para comprobar la comprensión auditiva, será realizado el ejercicio 1 de la ficha de trabajo distribuida tras un segundo visionado. El ejercicio de Verdadero y Falso obligará a que los alumnos estén atentos a algunos detalles de la vida y obra del autor.

①. Escucha con atención la biografía de Mario Benedetti y señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Corrige las falsas.

	Verdadero	Falso
a. La poesía de Mario Benedetti es superficial y difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. El libro <i>Testigo</i> de uno mismo le dio transcendencia internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fue director literario de un semanario durante 20 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Perteneció a la generación uruguaya del 45 y cultivó diferentes géneros literarios: la poesía, la novela, el cuento, el drama y la crítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Vivió exiliado en Argentina, Perú, Chile y España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ganó un solo premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 16 (continuação)

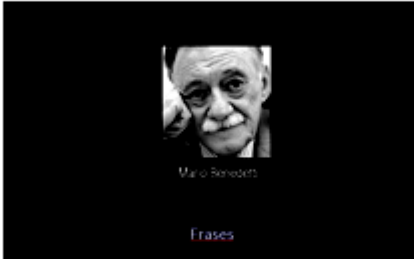
5' * El ejercicio será corregido en la pizarra. La profesora aprovechará para añadir otros datos importantes relacionados con el autor.

23'

Destrezas: interacción oral

* Como complemento, serán proyectadas algunas frases de su autoría, en un PowerPoint, para que los alumnos obtengan pistas sobre el carácter de este poeta y, así, puedan comentarlas más a gusto. Cada alumno registrará en su cuaderno su frase favorita, justificando su opción.

PowerPoint



Mario Benedetti

Frases

- "Yo no sé si Dios existe, pero si existe, sé que no le va a molestar mi duda."
- "La perfección es una pulida colección de errores."
- "La sinceridad siempre nos llevará a nosotros un poco."
- "Nunca pensé que en la frialdad hubiera tanta tristeza."
- "Yo amo, tu amas, el ama, nosotros amamos, vosotros amáis, ellos aman. ¡Dios! no tiene conjugación sino realidad."
- "Y para estar total, completa, absolutamente enamorado, hay que tener plena conciencia de que uno también es querido, que uno también inspira amor!"
- "La infancia es un privilegio de la vejez. No sé por qué la recuerdo actualmente con más claridad que nunca."

Destrezas: expresión escrita

* A propósito del ejercicio 2 de la ficha, la profesora les pedirá que expresen su opinión acerca de las características que son imprescindibles para ser un buen poeta. Este ejercicio será corregido oralmente.

❶. Para ti, ¿qué características son imprescindibles para ser un buen poeta?

* A continuación, la profesora propondrá la realización del ejercicio 3, para movilizar los conocimientos de los alumnos con respecto a las clases de palabras y la rima. Será una forma de deducir el estilo y el género literario de la escritora Gloria Fuertes.

❷. Intenta completar este poema respetando la rima.

Cómo se dibujaba un niño

<p>Para dibujar un niño hay que hacerlo con _____, Pintarle mucho flequillo, - que esté comiendo un _____ -; muchas pecas en la cara que se note que es un pillo; - pillo rima con _____ y quiere decir travieso -. Continuemos el dibujo: redonda cara de _____. Como es un niño de moda, bebe jarabe con _____.</p>	<p>Lleva pantalón vaquero con un hermoso _____; camiseta americana y una gorrita de pana. Las botas de futbolista - porque chutando es _____ -. Se ríe continuamente, porque es muy _____. Debajo del brazo un cuento por eso está tan _____. Para dibujar un niño hay que hacerlo con _____.</p>
---	---

Gloria Fuertes

ANEXO 16 (continuação)

- * La profesora insistirá en la expresión de la causa, pidiendo a los alumnos que hagan el último ejercicio de la ficha, para que no haya dudas en relación a algunas locuciones como "una vez que" que tienen un sentido distinto a la locución portuguesa "uma vez que".
- * Para complementar el repaso, los alumnos podrán abrir el manual en la página 79 después de la corrección.



B Además, se expresa con los siguientes conectores:

Es que

- No puedo pintar bien, **es que** soy daltónico.

Que

- No me hables más, **que** estoy estudiando el tema del arte gótico.

Puesto que

- Estará enfermo **puesto que** no se ha presentado al examen.

Ya que

- Ya **que** eres tan bueno en dibujo clásico, ayúdame, por favor.

Como

- **Como** no tenía suficiente dinero, no pudo ir al viaje de fin de carrera. (Va siempre en la 1.ª frase).

En vista de que

- **En vista de que** suele me **hacer** caso, me marché.

Es que expresa la causa y una justificación o excusa.

Que suele ir precedido de un imperativo para justificar la petición o la orden. Ambos son propios del lenguaje oral.

C La negación de la causa.

No porque / No es que + subjuntivo.

- No le dieron el premio **porque** el presidente del jurado fuera amigo de su padre, sino **porque** su proyecto era el mejor.
- **No es que** no me interesara el tema del arte abstracto, es que ya habíamos hablado de él un montón de veces y por eso me marché.

FIATE

La causa y la consecuencia son dos formas de ver un mismo hecho, pero desde distintos puntos de vista.

- **Como** no tenía suficiente dinero, no pudo ir al viaje de fin de carrera.
- No tenía suficiente dinero, **por eso** no pudo ir al viaje de fin de carrera.

Profesora en prácticas

Orientadora de la escuela

Supervisor de UBI

Lurdes Pinto

Dra. Irene Amado

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

28 de enero de 2014

ANEXO 16 (continuação)



Ficha de trabalho: *El placer del arte*
Español Cont.-11.º Curso

21 de enero
de 2014

Ficha de trabajo

①. Escucha con atención la biografía de Mario Benedetti y señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Corrige las falsas.

	Verdadero	Falso
a. La poesía de Mario Benedetti es superficial y difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. El libro <i>Testigo de uno mismo</i> le dio transcendencia internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fue director literario de un semanario durante 20 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Perteneció a la generación uruguaya del 45 y cultivó diferentes géneros literarios: la poesía, la novela, el cuento, el drama y la crítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Vivió exilado en Argentina, Perú, Chile y España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ganó un solo premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

②. Para ti, ¿qué características son imprescindibles para ser un buen poeta?


③. Intenta completar este poema respetando la rima.

Cómo se dibuja un niño

Para dibujar un niño hay que hacerlo con _____.	Lleva pantalón vaquero con un hermoso _____;
Pintarle mucho flequillo, - que esté comiendo un _____ -;	camiseta americana y una gorrita de pana.
muchas pecas en la cara que se note que es un pillo;	Las botas de futbolista
- pillo rima con _____ y quiere decir travieso -.	- porque chutando es _____ -.
Continuemos el dibujo: redonda cara de _____.	Se ríe continuamente, porque es muy _____.
Como es un niño de moda, bebe jarabe con _____.	Debajo del brazo un cuento por eso está tan _____.
	Para dibujar un niño hay que hacerlo con _____.

Gloria Fuertes

④. Sustituye las conjunciones causales que aparecen por otras conjunciones o locuciones sinónimas.




GOBIERNO DE PORTUGAL

Curso académico 2013/2014

Planificación de la Unidad Didáctica 5 – *El placer del arte*

Español 11º curso (continuación) Grupos A/E



Ministerio de Educação

Profesora en prácticas: Lurdes Pinto

Fechas: 30 de enero, 4 y 6 de febrero

Tres bloques de 90 minutos

Clase 2 – Bloque de 90' (4 de febrero de 2014)

TEMAS	Objetivos	Contenidos				Actividades y destrezas implicadas	Materiales/ Recursos	Evaluación
		Funcionales	Léxicos	Culturales	Gramaticales			
➤ Cine;	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar un contenido gramatical con el portugués; • Inferir reglas a partir de ejemplos; • Expresar condición; 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones de similitud; • Expresar condición; • Expresar gustos: <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta... - No me gusta... - Me encanta... • Expresar opiniones: <ul style="list-style-type: none"> - Me parece que... - Creo que... • Valorar una obra de arte: <ul style="list-style-type: none"> - Está bien/ mal/genial/fatal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el mundo de la pintura, de la música y del cine; 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades del mundo de la pintura, de la música y del cine; 	<ul style="list-style-type: none"> • Las oraciones subordinadas condicionales: reales, potenciales e irreal; • Tiempos y modos verbales; • Reglas de acentuación; • Construcción de los verbos gustar, encantar y otros similares; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura del sumario; • <u>Expresión escrita e interacción oral</u> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de la segunda parte de la ficha de trabajo sobre las oraciones condicionales (anexo 1); • <u>Interacción oral</u> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción y comentario, a partir de un PowerPoint, de los puzles construidos en la clase anterior (anexo 2); 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno diario; - Encerado y rotulador; - Ficha de trabajo sobre las oraciones condicionales (anexo 1); - PowerPoint con imágenes de cuadros, esculturas y monumentos hispánicos (anexo 2); 	<ul style="list-style-type: none"> Participación; Astuidad; Puntualidad; Interés; Autonomía; Comportamiento de los alumnos; Empeño en las actividades propuestas y desarrolladas en la clase;
➤ Pintura;	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar tiempos y modos verbales; • Resumir los tres tipos de oraciones condicionales; • Desarrollar el espíritu crítico; • Describir y comentar cuadros, esculturas y monumentos hispánicos; • Conocer el contexto histórico de las obras; • Identificar tipos de arte; 	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta... • No me gusta... • Me encanta... • Expresar opiniones: <ul style="list-style-type: none"> - Me parece que... - Creo que... • Valorar una obra de arte: <ul style="list-style-type: none"> - Está bien/ mal/genial/fatal; • Describir y comentar obras de arte; • Identificar tipos de arte; 	<ul style="list-style-type: none"> • El reinado de D. Felipe IV; • Cuadros, esculturas y monumentos hispánicos; • Tipos de arte; 	<ul style="list-style-type: none"> • La guerra civil española; • El reinado de D. Felipe IV; • Cuadros, esculturas y monumentos hispánicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Usos del verbo estar: <ul style="list-style-type: none"> - Está bien/mal/genial/fatal; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interacción oral</u> <ul style="list-style-type: none"> • Juego del ahorcado. 		
➤ Escultura;								
➤ Arquitectura;								
➤ Música;								

ANEXO 17 (continuação)



Guión de clase - 2




11.º curso continuación, nivel 5	Fecha: martes, 4 de febrero de 2014
Grupos: 11.ºA y 11.ºE	Hora: 14h
Tiempo: 90 minutos	Aula: G1; 29
Profesora en prácticas: Lurdes Pinto	


Unidad didáctica 4 – *El placer del arte* Lecciones 71 y 72

Contenidos:

Conclusión de la ficha de trabajo.
Las oraciones subordinadas condicionales.
Describir y comentar obras de arte.

7'	* La profesora saluda a los alumnos y escribe los contenidos de la clase. Mientras tanto, se comprobarán las presencias en clase.
20'	<p><i>Destrezas</i> expresión escrita y expresión oral</p> <p>* La clase empezará con un resumen oral de los contenidos de la clase anterior para relacionarlos con los de esta clase. El comentario de las imágenes del trabajo de grupo quedará para la segunda parte de la clase y se privilegiarán, como conclusión de la ficha de trabajo entregada en la clase anterior, los contenidos gramaticales que requieren más concentración.</p> <p>* El primer ejercicio hará el puente con los puzles construidos a final de clase y consistirá en rellenar los huecos según los gustos de cada uno, relacionados con la pintura, el cine y la música. Simultáneamente, funcionará como introducción a las oraciones condicionales que se trabajarán a continuación, permitiendo practicar la expresión escrita y oral. Como el espacio en la ficha no es suficiente para la justificación de las respuestas, se propondrá su realización en el cuaderno diario. Si es necesario, la profesora dará otros ejemplos para que los alumnos lleguen a la respuesta de la pregunta.</p> <p>El ejercicio será corregido oralmente.</p> <p>Ⓢ. Completa las secuencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si yo fuera un objeto, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera un color, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera un pintor, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera un actor, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera una película, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera un cantante, sería _____ porque _____. ➤ Si yo fuera una canción, sería _____ porque _____. <p> ¿Qué tipos de hechos expresan estas oraciones subordinadas condicionales? _____</p> <p>_____</p>

ANEXO 17 (continuação)

35'	<p><u>Destrezas</u> expresión escrita e interacción oral</p> <p>* A continuación, para que los alumnos repasen los tiempos y modos verbales usados en las oraciones condicionales, tendrán que conjugar los verbos entre paréntesis e inducir los tipos de hechos expresados en esas oraciones, realizando el ejercicio 5. Este tipo de ejercicio tiene en cuenta la gramática inductiva preconizada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas, a través de la cual los alumnos llegan a las reglas partiendo de los ejemplos.</p> <p>Ⓞ. Completa las siguientes frases, según te parezca correcto:</p> <ol style="list-style-type: none"> Si _____ (querer, tú), podemos ir a ver la exposición de Salvador Dalí. Si _____ (ver, tú) la tele la semana pasada, ya sabes lo de la exposición. Si _____ (gustar, tú) la pintura, no te perderás esta oportunidad. Si _____ (decidir, tú) venir con nosotros, llámame. Si _____ (conocer, tú) a Dalí, te habría encantado. <p> 5.1. ¿Qué tipos de hechos expresan las oraciones subordinadas condicionales a., b., c. y d.?</p> <p>_____</p> <p>5.2. ¿Qué tipo de hechos expresa la oración subordinada condicional e.?</p> <p>_____</p> <p>* Antes de que resuman los tres tipos de oraciones en el ejercicio 7, se les propondrá el ejercicio 6 que consiste en identificar y corregir los errores.</p> <p>Ⓞ. Algunas de las frases siguientes contienen errores. Identifícalos y corrígelos.</p> <ol style="list-style-type: none"> Si tuviéramos tiempo, expondríamos nuestros trabajos de pintura. Si podierais ayudarnos, os lo agradeceríamos. Haría una película, si me tocaría la lotería. Si no me hubieras telefoneado tan tarde, habríamos ido al cine. Si vas a la Gala de los Goya, pídele un autógrafo a David Trueba. Si los Daft Punk no recibiesen un Grammy, sería muy injusto. <p>Ⓞ. Resume los tres tipos de oraciones condicionales en tu cuaderno.</p> <p>Los ejercicios 5 y 6 serán corregidos en la pizarra por los alumnos y el ejercicio 7 será realizado conjuntamente por la profesora y los alumnos.</p>
28'	<p><u>Destrezas</u> interacción oral</p> <p>* Para desarrollar el espíritu crítico de los alumnos, la profesora aprovechará los cuadros, esculturas y monumentos hispánicos contruidos en puzles. Les pedirá que los describan y los comenten por grupos, según la obra de arte que les ha tocado. Se proyectará, de nuevo, el PowerPoint de la clase anterior para facilitar el visionado de las imágenes. Se tendrán en cuenta varios aspectos como: el tipo de arte (abstracto o figurativo), la corriente artística, los colores usados, los personajes, los paisajes, el contexto histórico, etc.</p> <p>Si sobra tiempo, se jugará al juego del ahorcado, para movilizar el léxico relativo a</p>

ANEXO 17 (continuação)

esta unidad. El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, de ahí que haya escogido, segundo el Marco europeo de referencia para las lenguas, un juego de lengua de carácter social.



Profesora en prácticas

Lurdes Pinto

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Amado

Supervisor de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

2 de febrero de 2014

ANEXO 17 (continuação)



Ficha de trabalho: *El placer del arte*
Espanol Cont.–11.º Curso

30 de enero
de 2014

Ficha de trabajo

①. Descubre y señala el intruso en cada conjunto. Identifica cada conjunto.

El Greco Velázquez Goya Lorca Picasso	Gaudí Bustamante Calatrava Candela Manrique	Cortés Salcedo Picasso Iñaki Chillida	Carreras Chenoa Bisbal Iniesta Pitbull	P. Almodóvar A. Amenábar Luis Buñuel A. Banderas P. Domingo	Penélope Cruz Luis Tosar María Valverde Javier Bardem Mario Lloza
---	---	---	--	---	---

②. La semana pasada se cumplieron veinticinco años de la muerte de Salvador Dalí. El canal de televisión TCM recuerda este aniversario con una entrevista a Jordi Mollà. Para completar la información, escucha atentamente el extracto de la entrevista y rellena los huecos.

- Jordi Mollà es _____ y _____.
- Su afición a la _____ ha surgido en _____, mientras _____.
- A veces _____ fotos suyas y las personas creen que ha sido otro _____ que lo ha cogido como _____ para hacer ese _____.
- Según Salvador Dalí, "Todo lo que sea confusión era _____", y su principal tarea era hacer llegar sus imágenes al _____, a todo el _____.
- Se fijó por primera vez en un cuadro de Dalí a los catorce años y los _____ de ese cuadro eran como un _____, por su _____.
- Para Jordi, el cuadro más surrealista de Dalí es _____.
- En su opinión, hay dos _____ donde se puede explicar a Dalí en un fragmento: de _____, quién era y qué _____, o de _____, cuando empezaba a _____.
- Además de pintor, Dalí era un excelentísimo _____.

Fuente: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/01/23/videos/1390473326_789890.html

③. Relaciona los artistas con sus obras:

Artistas	Obras
1. Salvador Dalí	<input type="checkbox"/> Ciudad de las Artes y las Ciencias (1996)
2. Pablo Picasso	<input type="checkbox"/> La Persistencia de la Memoria (1931)
3. Diego Velázquez	<input type="checkbox"/> Las Meninas (1656)
4. Santiago Calatrava y Félix Candela	<input type="checkbox"/> Museo Guggenheim Bilbao (1997)
5. Juan Miró	<input type="checkbox"/> Guernica (1937)
6. Frank Gehry	<input type="checkbox"/> Pareja de enamorados de los juegos de flores de almendro (1975)

ANEXO 17 (continuação)

④. Completa las secuencias.

- Si yo fuera un objeto, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera un color, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera un pintor, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera un actor, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera una película, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera un cantante, sería _____ porque _____.
- Si yo fuera una canción, sería _____ porque _____.



¿Qué tipos de hechos expresan estas oraciones subordinadas condicionales? _____

⑤. Completa las siguientes frases, según te parezca correcto:

- a. Si _____ (querer, tú), podemos ir a ver la exposición de Salvador Dalí.
- b. Si _____ (ver, tú) la tele la semana pasada, ya sabes lo de la exposición.
- c. Si _____ (gustar, tú) la pintura, no te perderás esta oportunidad.
- d. Si _____ (decidir, tú) venir con nosotros, llámame.
- e. Si _____ (conocer, tú) a Dalí, te habría encantado.



5.1. ¿Qué tipos de hechos expresan las oraciones subordinadas condicionales a., b., c. y d.?

5.2. ¿Qué tipo de hechos expresa la oración subordinada condicional e.?


⑥. Algunas de las frases siguientes contienen errores. Identifícalos y corrígelos.

- ❶. Si tuviéramos tempo, expondríamos nuestros trabajos de pintura.
- ❷. Si podierais ayudarnos, os lo agradeceríamos.
- ❸. Haría una película, si me tocaría la lotería.
- ❹. Si no me hubieras telefoneado tan tarde, habríamos ido al cine.
- ❺. Si vas a la Gala de los Goya, pidele un autógrafo a David Trueba.
- ❻. Si los Daft Punk no recibiesen un Grammy, sería muy injusto.

⑦. Resume los tres tipos de oraciones condicionales en tu cuaderno.



La profesora en prácticas: **Lurdes Pinto**

 <p>GOVERNOS DE PORTUGAL GOVERNOS DE ESPANHA</p>	<p>Curso académico 2013/2014</p> <p>Planificación de la Unidad Didáctica 5 – <i>El placer del arte</i></p> <p>Español 11º curso (continuación) Grupos A/E</p> <p>Profesora en prácticas: Lurdes Pinto</p> <p>Fecha: 30 de enero, 4 y 6 de febrero</p> <p>Tres bloques de 90 minutos</p>
---	---

Clase 3 – Bloque de 90' (6 de febrero de 2014)

TEMAS	Objetivos	Contenidos				Actividades y destrezas implicadas	Materiales Recursos	Evaluación
		Funcionales	Léxicos	Culturales	Gramaticales			
<p>➤ Música;</p> <p>➤ Anécdotas personales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de personalidades del mundo de la música; • Comentar un chiste; • Identificar un tipo de texto narrativo: memoria; • Desarrollar la comprensión lectora; • Resumir y contar anécdotas; • Utilizar correctamente y de forma eficaz los recursos lingüísticos disponibles en situaciones de comunicación; • Repasar los tiempos verbales del pasado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de personalidades del mundo de la música; • Comentar un chiste; • Expresar gustos: <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta... - No me gusta... - Me encanta... 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico sobre el mundo de la música: instrumentos musicales, orquesta, maestro, sinfonía, ensayo... • Léxico relacionado con experiencias de vida, carácter y personalidad; • Sinónimos; 	<ul style="list-style-type: none"> Personalidades del mundo de la música; Los falsos amigos: <ul style="list-style-type: none"> - Chiste; - Anécdotas; - Sucesos; - Éxito; 	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de los verbos gustar, encantar y otros similares; Los pronombres personales; Las interrogativas retóricas; Sustantivos concretos y abstractos; Marcadores temporales para relatar: <ul style="list-style-type: none"> - Una vez; - Un día; - El otro día; - (Y) entonces; - Luego; - Después; - Más tarde; - De repente; Tiempos verbales del pasado: <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito Indefinido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura del sumario; • <u>Interacción oral</u> • Comentario de un chiste sobre música (anexo 1); • <u>Comprensión lectora</u> • Resolución de una ficha de trabajo sobre música (anexo 2); • Prelectura del texto <i>Uhrrrrrr de la guarda para jóvenes</i>; • Ejercicios de control de la comprensión lectora; • Lectura del texto en voz alta; • <u>Expresión oral</u> • Relato de una anécdota; • <u>Comprensión audiovisual e interacción oral</u> • Visionado y análisis de un reportaje sin sonido: <i>Melodías de la Bisura</i> (anexo 3); • Ejercicio de completar huecos sobre el reportaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno diario; - Imagen de un chiste sobre música (anexo 1); - Ficha de trabajo (anexo 2); - Encerado y rotulador; 	<ul style="list-style-type: none"> Participación; Asiduidad; Puntualidad; Interés; Autonomía; Comportamiento de los alumnos; Empeño en las actividades propuestas y desarrolladas en la clase;

ANEXO 18 (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> Inferir información a partir de un documento audiovisual; Consolidar y ampliar el vocabulario; Conocer una orquesta de instrumentos reciclados; Conocer ventajas del reciclaje; Escribir un poema; Ilustrar un poema; 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de las ventajas del reciclaje; Expresar condición; Expresar causa; Extraer consecuencias; 	<ul style="list-style-type: none"> Léxico característico de un país hispanohablante; Léxico relacionado con los residuos sólidos; 	<ul style="list-style-type: none"> La orquesta paraguaya Melodías de la Basura; Pintores y escritores españoles e hispanohablantes; 	<ul style="list-style-type: none"> Pretérito Imperfecto; Pretérito Pluscuamperfecto; Pronombres relativos; Clases de palabras; Concordancia de género y número; Oraciones condicionales, causales y consecutivas; 	<p>(anexo 2, ej.5);</p> <ul style="list-style-type: none"> Consolidación y expansión de vocabulario; Ejercicio de asociación sobre los instrumentos musicales reciclados de la orquesta Melodías de la Basura (anexo 2, ej.6); <p>Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> TAREA FINAL: escribir un poema de su autoría o copiar e ilustrar un poema de un autor español o hispanohablante; 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo Melodías de la Basura (anexo 3);
--	---	---	---	---	--	--

Referencias bibliográficas, electrónicas y otros recursos:

Moreno, Concha; Zurita, Piedad; Moreno, Victoria (2011), *Nuevo Avances*, SGEI (páginas 27- 128);
 Cumming, Robert (1995) *Comentar a Arte*, Livraria Civilização Editora (páginas 56 - 99);
<http://www.youtube.com/watch?v=J0b5wX0E4Q> (accedido a 10/01);
<http://www.madridactual.es/2013/03/15/65895/homenaje-a-los-mejores-pintores-y-escultores-espanoles-de-los-siglos-xx-y-xxi-en-fuencarral-el-pardo> (accedido a 23/01);
http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/10/madrid/1389380903_271527.html (accedido a 23/01);
<http://www.youtube.com/watch?v=3HTGY3ArfRQ> (accedido a 23/01);
http://cultura.elpais.com/cultura/2014/01/23/videos/1390473326_789890.html (accedido a 25/01);
http://www.youtube.com/watch?v=23KfoE7dL_c (accedido a 25/01);
http://www.abc.es/cultura/arte/20140123/abc-aniversario-muerte-dali-201401221811.html?utm_source=abc&utm_medium=ss&utm_content=uh-rss&utm_campaign=traffic-rss (accedido a 25/01);
<http://marisoleroman.com/2011/09/06/la-persistencia-de-la-memoria-1931/> (accedido a 25/01);
http://premiosgoya.academiadescine.com/la_gala/canal.php?id=19&v=59 (accedido a 26/01);
<http://www.cac.es/> (accedido a 26/01);
<http://www.youtube.com/watch?v=PT15aAOUTIM> (accedido a 28/01);
http://cultura.elpais.com/cultura/2014/01/20/actualidad/1390255436_290850.html (accedido a 28/01);
http://es.wikipedia.org/wiki/Orquesta_del_Festival_de_Lucerna (accedido a 28/01);
<http://www.wordreference.com/espt/>;
 www.rae.es: DRE y DPD;
 www.elmundo.es/diccionarios/index.html;
 Llorach, Emilio Alarcos, *Gramática de la lengua española Real Academia Española*, Colección Nebrija y Bello, Espasa;

ANEXO 18 (continuação)



Guión de clase - 3



11.º curso continuación, nivel 5	Fecha: jueves, 6 de febrero de 2014
Grupos: 11.ºA y 11.ºE	Hora: 8h30
Tiempo: 90 minutos	Aula: G1; 29
Profesora en prácticas: Lurdes Pinto	

Unidad didáctica 4 – *El placer del arte* Lecciones 73 y 74


Contenidos:

La música:

- Chistes y anécdotas;
- Lectura y análisis del texto "Un ángel de la guarda para jóvenes";
- La orquesta Melodías de la Basura: ejercicio de comprensión auditiva.

7'	<p>* La profesora saluda a los alumnos y proyecta los contenidos de la clase para ahorrar tiempo. Mientras tanto, se comprobarán las presencias en clase y se recogerá el ejercicio de tarea de casa.</p>
15'	<p>Destrezas: interacción oral</p> <p>* La clase empezará con la proyección de un chiste sobre el cantante Justin Bieber para que los alumnos expresen sus gustos musicales. He elegido este tipo de documento para trabajar los ámbitos personal y público preconizados en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i>, en cuanto al uso de la lengua, capacitando a los alumnos en esos ámbitos. A partir de este documento se llamará la atención para la palabra <i>anécdota</i>, un falso amigo que será trabajado durante la clase.</p> <p style="text-align: right;">Fuente: http://www.chistes21.com/chistes/musica/</p>
35'	<p>Destrezas: comprensión lectora y expresión oral</p> <p>* El comentario del chiste funcionará como introducción al texto de la ficha de trabajo <i>Un ángel de la guarda para jóvenes</i> ya que se trata de un homenaje de un músico, Lucas Macías, al director de orquesta italiano, Claudio Abbado, fallecido el pasado día 20 de enero. La elección de este texto está relacionada, por un lado, con el elogio de valores humanos, subyacente a este homenaje tan peculiar, y, por otro lado, con la popularidad de este director de orquesta por su apoyo a los jóvenes músicos con la creación de muchas e importantes orquestas juveniles.</p> <p>* En primer lugar, los alumnos leerán el texto en silencio, para identificar los puntos clave del texto. Después, se pasará a la lectura en voz alta y al diálogo sobre esos puntos.</p> <p>* Los alumnos harán el ejercicio 2 para consolidar y ampliar vocabulario, intentando explicar el significado de la palabra para llegar al sinónimo adecuado.</p> <p>* A continuación, para comprobar la comprensión lectora, se les pedirá que contesten de forma completa al cuestionario sobre el texto en el ejercicio 3. Se pretende que lleguen a la frase final de la carta abierta "(...) en la música, como en la vida misma, lo más importante es escucharse los unos a los otros.", imbuida de una fuerte dimensión cívica.</p> <p>* Los ejercicios 2 y 3 serán corregidos en la pizarra por la profesora después de una puesta en común.</p>

ANEXO 18 (continuação)

	<p>* El ejercicio 4 trabajará la expresión oral, permitiendo que los alumnos hablen de sus experiencias personales, relatando uno o más momentos especiales en sus vidas. El ejercicio está debidamente orientado a través de preguntas, para que puedan tener un hilo conductor en sus relatos. Dispondrán de unos minutos de preparación y la profesora empezará con un ejemplo suyo.</p>		
<p>26'</p>	<p><u>Destrezas:</u> comprensión audiovisual e interacción oral</p> <ul style="list-style-type: none"> El ejercicio 5 movilizará conocimientos lexicales, gramaticales y culturales a partir del visionado, sin sonido, del reportaje sobre una orquesta paraguaya original <i>Melodías de la Basura</i> que, como su nombre indica, tiene por base instrumentos reciclados a partir de la basura. Solo después del término del ejercicio podrán escuchar el reportaje y comprobar sus respuestas. <p>Enlace del vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=pT15aA0UTIM</p> <p>* Para concluir el análisis del vídeo, los alumnos realizarán el ejercicio 8, que consiste en asociar los instrumentos reciclados usados en la orquesta a la primera materia usada en su fabricación, subrayando las diferencias con respecto al léxico en esta variedad del español.</p> <p>* Los ejercicios 5 y 8 serán corregidos en la pizarra por alumnos voluntarios o designados por la profesora.</p> 		
<p>7'</p>	<p><u>Destrezas:</u> expresión escrita</p> <p>* Si hay tiempo, la profesora indicará la tarea final de esta unidad, si no, lo hará la profesora Irene.</p> <p>Los alumnos podrán escoger entre dos actividades, según las artes favoritas:</p> <p>a) Escribir un poema sobre un tema a su gusto, utilizando las oraciones condicionales, causales y/o concesivas trabajadas en la unidad, a título de ejemplo del poema de Gloria Fuertes analizado en la primera clase, o del poema <i>Barcarola</i> de Pablo Neruda que podrán ver en internet y que aquí se presenta:</p> <table border="0" data-bbox="536 1144 1362 1789"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Si solamente me tocaras el corazón, si solamente pusieras tu boca en mi corazón, tu fina boca, tus dientes, si pusieras tu lengua como una flecha roja allí donde mi corazón polvoriento golpea, si soplaras en mi corazón, cerca del mar, llorando, sonaría con un ruido oscuro, con sonido de ruedas de tren con sueño, como aguas vacilantes, como el otoño en hojas, como sangre, con un ruido de llamas húmedas quemando el cielo, sonando como sueños o ramas o lluvias, o bocinas de puerto triste; si tú soplaras en mi corazón, cerca del mar, como un fantasma blanco,</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Si existieras de pronto, en una costa lúgubre, rodeada por el día muerto, frente a una nueva noche, llena de olas, y soplaras en mi corazón de miedo frío, soplaras en la sangre sola de mi corazón, soplaras en su movimiento de paloma con llamas, sonarían sus negras sílabas de sangre, crecerían sus incesantes aguas rojas, y sonaría, sonaría a sombras, sonaría como la muerte, llamaría como un tubo lleno de viento o llanto o una botella echando espanto a borbotones.</p> <p>Así es, y los relámpagos cubrirían tus trenzas y la lluvia entraría por tus ojos</p> </td> </tr> </table>	<p>Si solamente me tocaras el corazón, si solamente pusieras tu boca en mi corazón, tu fina boca, tus dientes, si pusieras tu lengua como una flecha roja allí donde mi corazón polvoriento golpea, si soplaras en mi corazón, cerca del mar, llorando, sonaría con un ruido oscuro, con sonido de ruedas de tren con sueño, como aguas vacilantes, como el otoño en hojas, como sangre, con un ruido de llamas húmedas quemando el cielo, sonando como sueños o ramas o lluvias, o bocinas de puerto triste; si tú soplaras en mi corazón, cerca del mar, como un fantasma blanco,</p>	<p>Si existieras de pronto, en una costa lúgubre, rodeada por el día muerto, frente a una nueva noche, llena de olas, y soplaras en mi corazón de miedo frío, soplaras en la sangre sola de mi corazón, soplaras en su movimiento de paloma con llamas, sonarían sus negras sílabas de sangre, crecerían sus incesantes aguas rojas, y sonaría, sonaría a sombras, sonaría como la muerte, llamaría como un tubo lleno de viento o llanto o una botella echando espanto a borbotones.</p> <p>Así es, y los relámpagos cubrirían tus trenzas y la lluvia entraría por tus ojos</p>
<p>Si solamente me tocaras el corazón, si solamente pusieras tu boca en mi corazón, tu fina boca, tus dientes, si pusieras tu lengua como una flecha roja allí donde mi corazón polvoriento golpea, si soplaras en mi corazón, cerca del mar, llorando, sonaría con un ruido oscuro, con sonido de ruedas de tren con sueño, como aguas vacilantes, como el otoño en hojas, como sangre, con un ruido de llamas húmedas quemando el cielo, sonando como sueños o ramas o lluvias, o bocinas de puerto triste; si tú soplaras en mi corazón, cerca del mar, como un fantasma blanco,</p>	<p>Si existieras de pronto, en una costa lúgubre, rodeada por el día muerto, frente a una nueva noche, llena de olas, y soplaras en mi corazón de miedo frío, soplaras en la sangre sola de mi corazón, soplaras en su movimiento de paloma con llamas, sonarían sus negras sílabas de sangre, crecerían sus incesantes aguas rojas, y sonaría, sonaría a sombras, sonaría como la muerte, llamaría como un tubo lleno de viento o llanto o una botella echando espanto a borbotones.</p> <p>Así es, y los relámpagos cubrirían tus trenzas y la lluvia entraría por tus ojos</p>		

ANEXO 18 (continuação)

	<p>al borde de la espuma, en mitad del viento, como un fantasma desencadenado, a la orilla del mar, llorando.</p> <p>Como ausencia extendida, como campana súbita, el mar reparte el sonido del corazón, lloviendo, atardeciendo, en una costa sola, la noche cae sin duda, y su lúgubre azul de estandarte en nafragio se puebla de planetas de plata enronquecida.</p> <p>Y suena el corazón como un caracol agrio, llama, oh mar, oh lamento, oh derretido espanto esparcido en desgracias y olas desvencijadas: de lo sonoro el mar acusa sus sombras recostadas, sus amapolas verdes.</p>	<p>abiertos a preparar el llanto que sordamente encierras, y las alas negras del mar girarían en torno de ti, con grandes garras, y graznidos, y vuelos.</p> <p>¿Quieres ser fantasma que sople, solitario, cerca del mar su estéril, triste instrumento? Si solamente llamas, su prolongado son, su maléfico pito, su orden de olas heridas, alguien vendría acaso, alguien vendría, desde las cimas de las islas, desde el fondo rojo del mar, alguien vendría, alguien vendría.</p> <p>Alguien vendría, sopla con furia, que suene como sirena de barco roto, como lamento, como un relincho en medio de la espuma y la sangre, como un agua feroz mordiéndose y sonando.</p> <p>En la estación marina su caracol de sombra circula como un grito, los pájaros del mar lo desestiman y huyen, sus listas de sonido, sus lúgubres barrotes se levantan a orillas del océano solo.</p>
	<p>b) Escoger un poema de uno de los autores trabajados en clase y hacer la respectiva ilustración a partir de un cuadro de un pintor español o hispanohablante. El poema deberá ser copiado a mano para que el trabajo sea todo manual.</p> <p>Estas opciones de actividades de escritura creativa están relacionadas con lo que defiende el Marco europeo de referencia para las lenguas: "Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos." (p.59) y, por otro lado, desarrollar las destrezas y habilidades prácticas, concretamente, el arte del dibujo/pintura, una destreza de ocio, que comprende, segundo el Marco, "la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio." (p.114)</p>	

Profesora en prácticas

Lurdes Pinto

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Amado

Supervisor de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

3 de febrero de 2014

ANEXO 18 (continuação)

Ficha de trabajo

①. Lee atentamente el texto.

Un ángel de la guarda para jóvenes



Han pasado ya casi 10 años, pero sé que lo que sentí aquel día no se me olvidará nunca.

Mi corazón latía de una forma abrumadora. Aquel día, el destino me permitiría hacer mi sueño realidad; y no solo eso, con el mío, el de más de un centenar de jóvenes músicos.

Estábamos en Bolzano (al norte de Italia) preparando un programa mahleriano, la *Novena sinfonía* y el *Adiós de La canción de la tierra*, con la Joven Orquesta Gustav Mahler. De repente, la puerta de la sala de ensayo se abrió, la orquesta paró, y ahí apareció él, el gran maestro Claudio Abbado. Para mí, el ángel de la guarda de los jóvenes músicos.

En la pausa del ensayo, su asistente se me acercó y me dijo: "Abbado quiere hablar contigo". Me quedé sin respiración. Empecé a temblar, y en cuanto llegó, me tendió su mano. "Maestro", le dije. "Llámame Claudio", me contestó él.

Este detalle define perfectamente su personalidad. Su trato, sobre todo, con los jóvenes músicos. Parecía que él sentía incluso más admiración por nosotros que nosotros por él.

Y ahora, años más tarde, e incluso formando parte de una de las orquestas más prestigiosas del mundo, lo puedo comprender a la perfección.

Se echa mucho en falta en el mundo profesional ese entusiasmo, esa motivación, ese respeto y amor a la música que hemos aprendido junto a él. Se vuelve todo una rutina: ensayos, conciertos, giras... Una profesión, un trabajo más. Pero, ¿dónde está esa pasión por la música? ¿Dónde ese sentimiento de sentirse privilegiado por lo que haces, de amar la música con toda tu alma, de estar al servicio de ella, en un segundo plano, y de intentar interpretarla al más alto nivel?

Todo esto es y ha sido su filosofía de vida, el legado humano que nos ha dejado a todos los músicos que hemos tenido el privilegio de conocerle, de hacer música junto a él.

De ahí que haya creado tantas formaciones para jóvenes músicos, y no solo para jóvenes. Y de ahí que les haya inculcado todos estos valores. El mejor ejemplo, la Orquesta del Festival de Lucerna, la excelencia total en forma de orquesta.

Gracias, "hombre" (que así es como nos llamábamos el uno al otro, después de años de amistad). Gracias por haberme valorado musicalmente como nadie lo ha hecho. Gracias por enseñarnos que en la música, como en la vida misma, lo más importante es escucharse los unos a los otros.

Hasta siempre, Claudio.

Lucas Macías es oboe de la Orquesta del Concertgebouw de Ámsterdam.

Fuente: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/01/20/actualidad/1390255436_290850.html

ANEXO 18 (continuação)

②. Escribe una palabra sinónima:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| a. abrumadora (L2): _____ | d. trato (L11): _____ |
| b. centenar (L3): _____ | e. legado (L20): _____ |
| c. detalle (L11): _____ | f. inculcado (L23): _____ |

③. Contesta de forma completa a estas preguntas.

- 3.1. Resume la anécdota de Lucas.
- 3.2. ¿Qué cualidades resaltan de Claudio Abbado?
- 3.3. ¿Cuál es la gran lección de vida que el director ha transmitido a todos los que lo conocieron?

④. ¿Y tú? Recuerdas algún momento muy especial? Explícaselo a tus compañeros. Para ayudarte intenta recordar las siguientes circunstancias:

- ✓ ¿Dónde estabas?
- ✓ ¿Con quién?
- ✓ ¿Cuándo fue?
- ✓ ¿Qué estabas haciendo?
- ✓ ¿Qué tiempo hacía?



Un momento en el que te emocionaste mucho



Un momento en el que te tuviste mucho miedo



Un momento en el que te reíste mucho



Un momento en el que te quedaste sin palabras



Un momento en el que pasaste mucha vergüenza

ANEXO 18 (continuação)

⑤. Completa la información con las palabras presentadas en el recuadro tras un primer visionado sin sonido y después escucha atentamente el reportaje para comprobar tus opciones.

Paraguay	orgullo	riesgo	reciclados	escuela	jóvenes
vertedero	comprar	basura	asombrosos	excepcionales	
músicos	cacerola	educación	calles	familiares	

- a) Sonidos de la Tierra es un programa de _____ musical en _____ que promueve proyectos en zonas marginales y de alto _____.
- b) Una de esas zonas es el _____ de Cateura, en Asunción.
- c) Como las familias no podían _____ instrumentos para sus hijos, a un padre se le ocurrió hacer un violín con una vieja _____, usando todo lo que encontraba en la basura.
- d) Melodías de la _____ es una orquesta de instrumentos _____.
- e) Los _____ instrumentos están de gira por Europa y son motivo de _____ para estos jóvenes _____.
- f) Gracias a este proyecto, niños y _____ que estaban en las _____ con cuchillos en la mano, están, hoy día, regresando a la _____ y a sus _____, teniendo una actitud más armónica en su sociedad. En forma paralela, surgen talentos _____.

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=PTISaADUTIM>

⑥. Asocia cada instrumento musical a la primera materia usada en su fabricación.



Saxófono soprano **A**



Violín **B**



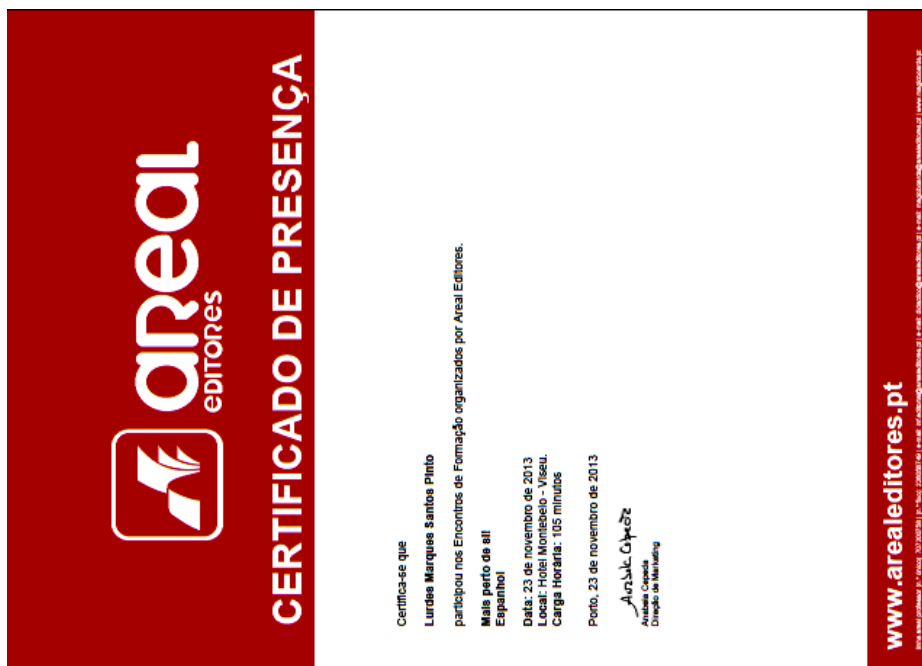
Violonchelo **C**

1. tapitas de cerveza;
2. tapitas de gaseosas;
3. lata de pintura;
4. asadera;
5. monedas;
6. botones;
7. lata de aceite;
8. espátula,
9. madera;
10. mangos de cubiertos;
11. canalón.

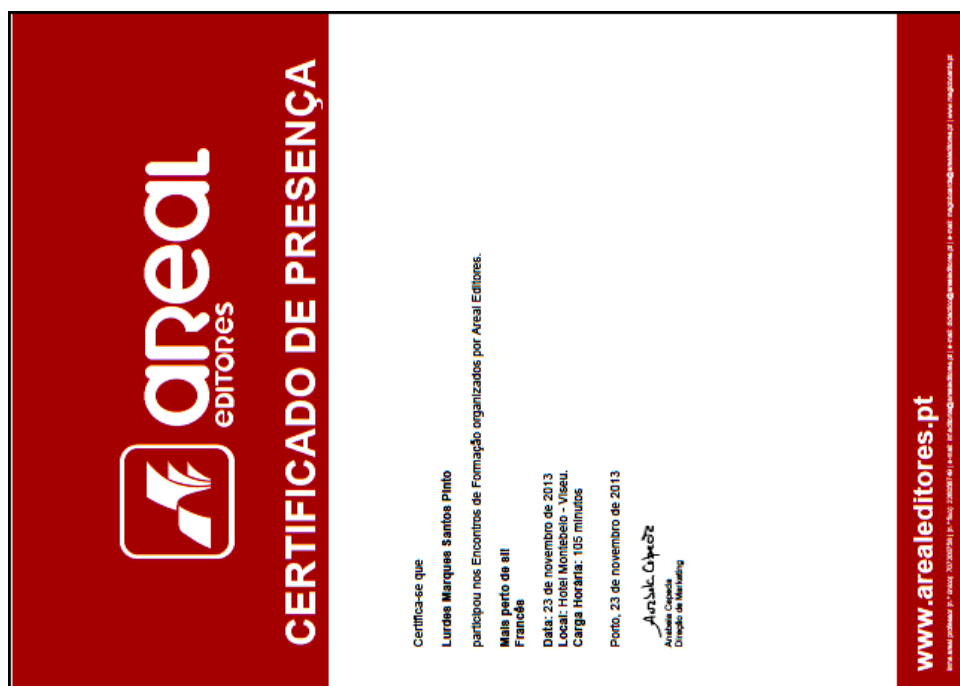
La profesora en prácticas: Lurdes Pinto



ANEXO 19



ANEXO 20



ANEXO 21

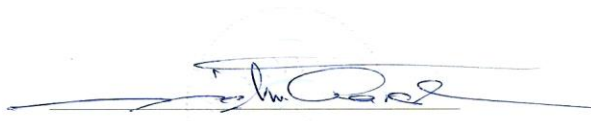
CERTIFICADO

das palavras... SEMANA DA
LEITURA

Certifica-se que Lurdes Paques dos Santos Pinto

participou na Ação de Formação

“Promover a leitura com adolescentes”, com a duração de 6 horas,
na Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, no dia 22 de março de 2014.



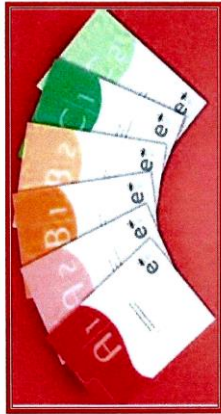
O VEREADOR DA CULTURA
Victor Manuel dos Santos Amarel



A FORMADORA
Andreia Brites



Março das Línguas do IPG



Dia do Espanhol, 25 de março 2014
Auditório da ESTG

Programa

- 09:30 – Apresentação do Dia do Espanhol (Fernando Carmino Marques, Carmen Vila Cardona)
- 10:00 – Conferência pela Prof.ª Doutora Rocio Alonso Rey (Universidade de Salamanca):
Transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes
- 11:00 – Pausa para café
- 11:15 – Conferência pelo Prof. Doutor Francisco José Fidalgo Enriquez (Universidade da Beira Interior):
Falsos amigos, Falsos animales. Bestiario luso-español.

Almoço



14:00 – Apresentação do trabalho de Espanhol Empresarial II: *“Semejanzas y diferencias lingüísticas y no sólo... entre Francia-Portugal-España”* (Alunas de Espanhol Empresarial II, 3.º Ano, SAAD)

15:00 – Simulação de Exames DELE: *“Comprensión Lectura, Comprensión Auditiva, Gramática-Vocabulario y Oralidad. Descubre e identifica tu nivel de Español”*
(Juana María Feijó Lorenzo, responsable de los DELE del Instituto Cervantes de Lisboa).

16:00 – **Experiências de alunos que já fizeram os DELE.**

Carmen Vila Cardona, Professora de Língua Espanhola do IPG e da Guarda Escola Actividades Didácticas alunas de Espanhol.

17:00 – **Fim das actividades.**

Apoios: Instituto Cervantes, Universidade de Salamanca, Guarda Escola Actividades Didácticas, SL Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, Associação dos Municípios da Cova da Beira e Livraria Ideal.



I Jornadas de Ensino do Português e Espanhol

Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior

9 e 10 maio Anfiteatro da Parada Pólo I

9 de Maio
 9h30 - Sessão de abertura
 Magnífico Rector da Universidade da Beira Interior, Prof. Dr. António Fidalgo,
 Presidente da Faculdade de Artes e Letras, Prof. Dr. Joaquim Paulo Serra,
 Presidente do Departamento de Letras, Prof. Dr. Paulo Osório,
 Assessor Técnico Docente da Embaixada de Espanha, Dr. Eduardo Tobar Delgado.
 10h00 - 1ª Conferência: "Aquisição de línguas: um Processo Linguístico", Prof. Dr. Paulo Osório (Universidade da Beira Interior).
 11h00 - intervalo. Pausa para café.
 11h15 - 1ª Painel: "O ensino de espanhol em Portugal na atualidade"
 "Últimos dados sobre la enseñanza del español en Portugal", Dr. Eduardo Tobar Delgado, (Consejería de Educación, Embaixada de Espanha).
 "¿Que vades e UBI para Español?", José Manuel Giménez (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).
 "¿Quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿A dónde vamos?", Prof. Dr. Francisco José Fidalgo (Universidade da Beira Interior).
 12h30 - Almoço
 14h30 - 2ª Conferência: "O quadro estratégico europeu para o multilinguismo e a educação para a cidadania global e a atualização da formação de professores de línguas", Prof. Dr. Carlos Cely (Universidade Nova de Lisboa).
 15h30 - 2ª Painel: "Estágios pedagógicos e supervisão: subsídios para reflexão"
 "O ensino de português e do espanhol - subsídios para uma plena profissionalização", Prof. Dra. Maria da Graça Sardinha (Universidade da Beira Interior).
 "Supervisão pedagógica: uniformizar o que é diverso, ou diversificar o que não é uniforme?", Prof. Dr. Henrique Maimó (Universidade da Beira Interior).
 16h30 - intervalo. Pausa para café.
 16h50 - 3ª Painel: "O espanhol como LE no ensino secundário. Mais-valias e desafios"
 Prof. Dr. Ricardo Gaspar (Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Fundão).
 Prof. Dra. Ana da Piedade Pinheiro (Escola Básica de Grão-Vasco).
 Dra. Irene Teresa Anadón (Escola Secundária Afonso do Albuquerque).
 Dra. Ana Gabriela Baptista (Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto - Escola Básica 2ª e 3ª ciclo de Tortosendo).
 18h00 - Fim da sessão.

10 de Maio
 10h00 - 3ª Conferência: "El Portugués en la Universidad española. La Universidad de Salamanca", Prof. Dr. Angel Marcos de Dios (Universidad de Salamanca).
 11h00 - intervalo. Pausa para café.
 11h15 - Ação de formação de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE).
 "Un hueso duro de roer": La enseñanza y aprendizaje de las unidades fonológicas del español en la clase de ELE. Dr. Emmanuel Rojas Benitez, (Leitor da Fundação Ramón Arceles/ Universidade da Beira Interior).
 13h00 - Encerramento.

Organização do Departamento de Letras: Francisco J. Fidalgo e Maria da Graça Sardinha
 Secretariado do Departamento: Dr. Joaquim Milhazes

Universidade da Beira Interior
 Departamento de Letras



CERTIFICADO DE PRESENÇA

I Jornadas de Ensino do Português e do Espanhol

Luís Soares dos Santos
 assistiu às I Jornadas de Ensino do Português e do Espanhol que decorreram na UBI nos dias 9 e 10 de Maio de 2014.

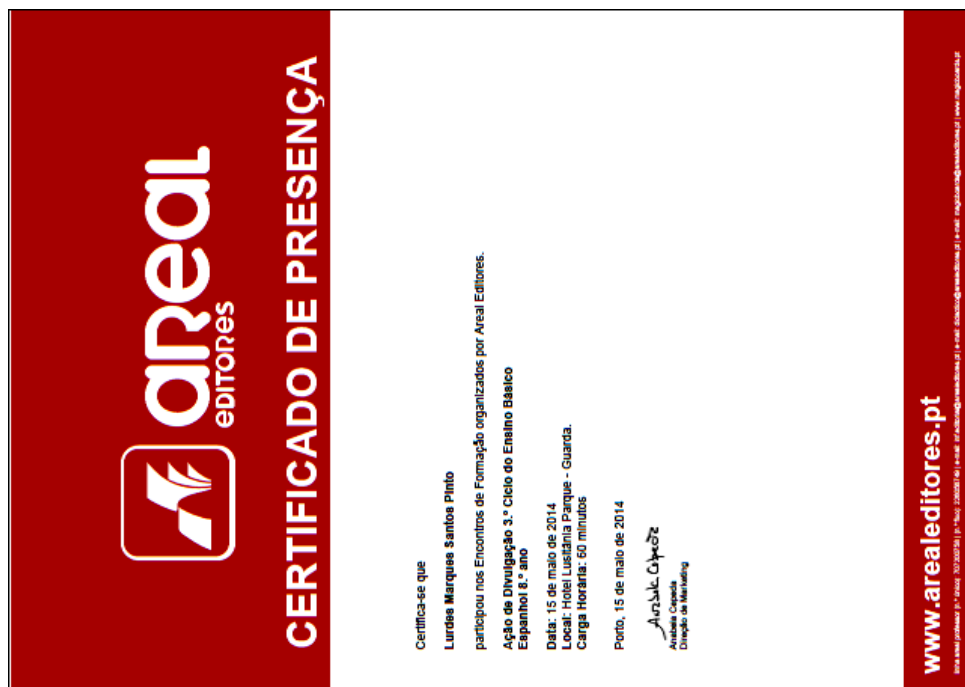
Os Organizadores.

Francisco J. Fidalgo
 (Prof. Dr. Francisco José Fidalgo)

O Presidente do Departamento de Letras.
Paulo Osório
 (Prof. Dr. Paulo Osório)

Maria da Graça Sardinha
 (Prof. Dra. Maria da Graça Sardinha)

ANEXO 24



areal
EDITORES

CERTIFICADO DE PRESENCIA

Certifica-se que
Lurdes Marques Santos Pinto
participou nos Encontros de Formação organizados por Areal Editores.
Ação de Divulgação 3.º Ciclo do Ensino Básico
Espanhol 8.º ano

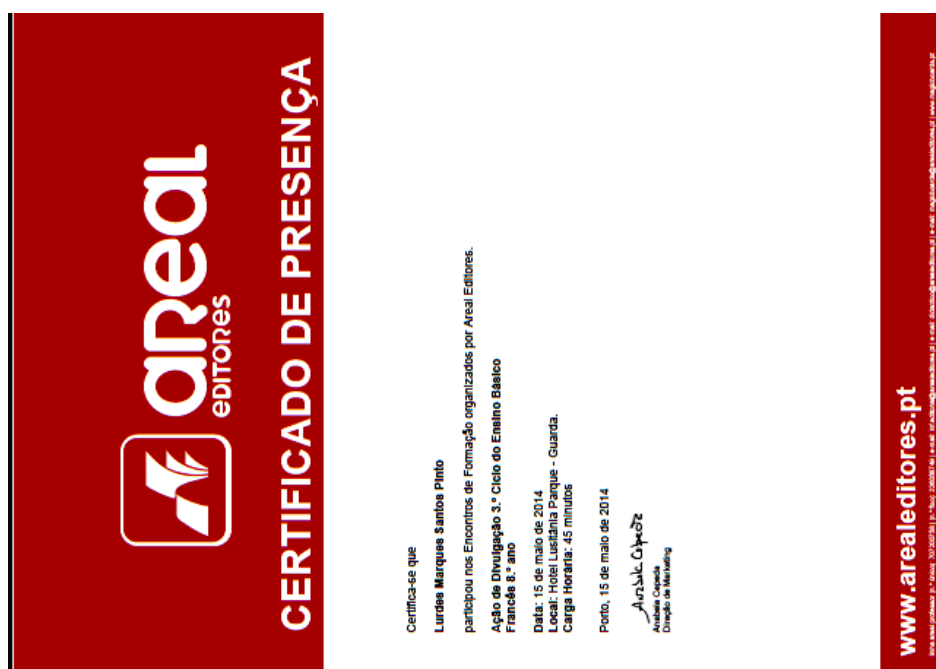
Data: 15 de maio de 2014
Local: Hotel Lusitânia Parque - Guarda.
Carga Horária: 60 minutos

Porto, 15 de maio de 2014

Auralei Capela
Auralei Capela
Direção de Marketing

www.areditores.pt
Rua da Primavera 3 - 4000-302 Porto | T: +351 220091611 | E: areal@areditores.pt | F: +351 220091612 | E: areal@areditores.pt | www.areditores.pt

ANEXO 25



areal
EDITORES

CERTIFICADO DE PRESENCIA

Certifica-se que
Lurdes Marques Santos Pinto
participou nos Encontros de Formação organizados por Areal Editores.
Ação de Divulgação 3.º Ciclo do Ensino Básico
Francês 8.º ano

Data: 15 de maio de 2014
Local: Hotel Lusitânia Parque - Guarda.
Carga Horária: 45 minutos

Porto, 15 de maio de 2014

Auralei Capela
Auralei Capela
Direção de Marketing

www.areditores.pt
Rua da Primavera 3 - 4000-302 Porto | T: +351 220091611 | E: areal@areditores.pt | F: +351 220091612 | E: areal@areditores.pt | www.areditores.pt