



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Relatório de Estágio

A literatura fantástica no 3º Ciclo

Miguel Ângelo Carvalho Marcos

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

Orientador: Prof. Doutor Henrique Manso

Covilhã, junho de 2015

Para o meu pai,
por me ensinar o valor do trabalho,
para a minha mãe,
por me ensinar o valor do amor.

Agradecimentos

“Onde não falta vontade existe sempre um caminho.”

J. R. R. Tolkien

A conclusão de um trabalho desta natureza requer muito trabalho, vontade, e principalmente ajudas. Estas são fundamentais ao longo do percurso, e só com elas conseguimos atingir a meta.

Assim, em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o apoio e incentivo que sempre me deram. À minha querida irmã, por me ensinar a perseguir os sonhos e por sempre acreditar em mim. À Juliana, por estar ao meu lado ao longo de todo este percurso, pelo ânimo e paciência tanto nos bons como nos maus momentos. E, acima de tudo, por seres simplesmente tu.

Um agradecimento especial ao Prof. Doutor Henrique Manso, por me orientar ao longo de todo este trabalho, pela disponibilidade, pelo encorajamento e por tudo aquilo que me ensinou. Agradecer igualmente ao Prof. Doutor Francisco Fidalgo, por todos os conhecimentos transmitidos, pelas críticas construtivas e por toda a ajuda prestada.

Agradecer também a todos os elementos da Escola Secundária Campos Melo, por nos receberem de braços abertos, e por nos permitirem desfrutar de um ano cheio de aprendizagens. Em particular, agradecer às professoras orientadoras, a Dr. ^a Maria Celeste Nunes e a Dr. ^a Sandra Espírito Santo, pelos sábios conhecimentos que nos transmitiram e por toda a disponibilidade demonstrada ao longo do ano letivo.

Por último, agradeço à minha colega de estágio Ana Rita Fazendeiro, pela partilha de saberes, pelo incitamento e sobretudo pela honestidade.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

Resumo

Na primeira parte deste relatório, o nosso foco estará subordinado ao título do trabalho: *A literatura fantástica no 3º Ciclo*. Assim, faremos uma abordagem teórica sobre o tema do fantástico e da literatura fantástica, devidamente fundamentada bibliograficamente. Os dois conceitos suscitam muita discussão e não existe um total consenso sobre a definição do fantástico como género ou modo literário. Neste sentido, apresentaremos as definições que nos parecem mais relevantes e pertinentes do ponto de vista científico. Um exame atento dos documentos orientadores para o 3º ciclo do Ensino Básico, o programa curricular proposto pelo Ministério da Educação, e dos manuais de português para esse ciclo de ensino permitir-nos-á aferir da presença da literatura fantástica nestes documentos. Importante é também a análise acerca da relevância deste género/moço literário para os discentes do 3º ciclo de estudos, salientando o interesse particular de um autor tão conhecido como Tolkien. Finalmente, o inquérito a professores de português do Ensino Básico sobre este tema, permitirá fazer o confronto, numa vertente mais prática, quer com a teoria acerca do fantástico, quer com a preparação e motivação dos docentes para o ensino da literatura fantástica.

A segunda parte do relatório diz respeito ao estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã, no ano letivo 2014/2015. Nela se fará uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica nas disciplinas de português e espanhol. Apresentaremos a contextualização da prática pedagógica, e algumas planificações de aula e as atividades extracurriculares desenvolvidas e nas quais participámos ao longo do estágio pedagógico.

Palavras-chave:

Prática pedagógica, o fantástico, literatura fantástica, Tolkien, ensino literatura.

Resumen

En la primera parte de esta disertación, nuestras atenciones estarán subordinadas a su título: La literatura fantástica en el 3º ciclo. Así, vamos a echar un enfoque teórico sobre el tema del fantástico y de la literatura fantástica, razonado bibliográficamente. Los dos conceptos dan lugar a mucha discusión y no hay un consenso general sobre la definición del fantástico, como un modo o género literario. En este sentido, se presentan algunas definiciones que nos parecen científicamente más relevantes y pertinentes. Un examen detallado de los documentos rectores del 3º ciclo do Ensino Básico, del plan de estudios propuesto por el Ministerio de Educación y de los manuales portugueses propuestos para este ciclo educativo nos permitirá evaluar la presencia de la literatura fantástica en estos documentos. También es importante un análisis sobre la relevancia de este género/modo literario para los alumnos del 3º ciclo, señalando el interés particular por un autor tan conocido como Tolkien. Por último, la encuesta a los profesores de portugués del Ensino Básico sobre esta materia, permitirá hacer una confrontación de una manera más práctica, ya sea con la teoría sobre el fantástico, ya sea con la preparación y la motivación de los docentes para la enseñanza de la literatura fantástica.

La segunda parte de la disertación se refiere a las prácticas realizadas en la Escola Secundária Campos Melo, en Covilhã, en el curso 2014/2015. Se hará una reflexión crítica sobre las clases impartidas en las asignaturas de portugués y español. También se caracterizará el instituto y los grupos a los que se han impartido clases y se describirán las actividades organizadas y en las que se ha participado a lo largo de las prácticas.

Palabras clave:

Práctica pedagógica, fantástico, literatura fantástica, Tolkien, enseñanza literatura.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. A literatura fantástica no 3º ciclo	3
1.1. A (in)definição do género fantástico	3
1.2. A literatura fantástica no 3º ciclo de português	11
1.2.1. As metas curriculares de português	12
1.2.2. Os manuais	14
1.3. Estudo de caso: preparação e motivação dos docentes para o ensino da literatura fantástica	24
1.3.1. Inquérito	24
1.3.2. Análise dos resultados	26
1.4. Proposta pedagógica: planificação de uma aula sobre <i>O Hobbit</i> , de J. R. R. Tolkien	33
Capítulo 2. Prática Pedagógica	39
2.1. Contextualização do estágio pedagógico	39
2.2. Reflexões sobre a atividade letiva	42
2.2.1. Português	42
2.2.2. Espanhol	48
2.3. Atividades Extracurriculares	55
Conclusão	63
Bibliografia	65
Anexos	69
Anexo 1. Planificação de aula de português	70
Anexo 2. Planificação de aula de espanhol	80

Lista de figuras

Figura 1 - Unidade 6 do manual <i>Diálogos 8</i> .	16
Figura 2 - Unidade 3 do manual <i>Diálogos 8</i> .	17
Figura 3 - Excerto da unidade 2 do manual <i>Diálogos 8</i> .	17
Figura 4 - Excerto do índice da unidade 2 do manual <i>Conto Contigo 8</i> .	18
Figura 5 - Excerto do índice da unidade 3 do manual <i>Conto Contigo 8</i> .	19
Figura 6 - Unidade 2 do manual <i>(Para) Textos 8</i> .	20
Figura 7 - Exploração de <i>O Hobbit</i> no manual <i>Conto Contigo 8</i> .	21
Figura 8 - Exploração de <i>O Hobbit</i> no manual <i>(Para) Textos 8</i> .	22
Figura 9 - Capa do manual <i>(Para) Textos 8</i> .	34
Figura 10 - Diapositivo sobre a relação entre Tolkien e as suas personagens os <i>hobbits</i> .	36
Figura 11 - Diapositivo com exercício sobre a literatura fantástica.	36
Figura 12 - Diapositivo com correção do exercício sobre a literatura fantástica.	37
Figura 13 - Contracapa do livro <i>O Hobbit</i> .	38
Figura 14 - Fotografia da ESCM.	39
Figura 15 - Cartaz informativo.	55
Figura 16 - Exemplo de um diapositivo utilizado durante a conferência.	55
Figura 17 - Prof. Doutor Paulo Osório.	57
Figura 18 - APP - Associação de professores de português.	57
Figura 19 - Realização de uma máscara.	58
Figura 20 - Preparação dos materiais para as máscaras.	58
Figura 21 - Núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM em Mafra.	59
Figura 22 - Alguns participantes da visita de estudo a Mafra.	59
Figura 23 - Núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM em Ciudad Rodrigo.	59
Figura 24 - Participantes da visita de estudo a Ciudad Rodrigo.	59
Figura 25 - Cartaz do concurso “Tu és um poeta!” do dia mundial da poesia.	60
Figura 26 - Alunos na cozinha divertida.	61

Figura 27 - Professores em atividade na cozinha divertida.	61
Figura 28 - Palestra com o Prof. Doutor Gabriel Magalhães.	62
Figura 29 - Livro do Prof. Doutor Gabriel Magalhães abordado na palestra.	62

Introdução

O presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. No que concerne ao primeiro capítulo, podemos introduzi-lo referindo que este desenvolve o título do nosso trabalho: *A literatura fantástica no 3º Ciclo*. Neste sentido, começamos o capítulo apresentando a teorização do fantástico e da literatura fantástica em autores de diferentes áreas, nomeadamente da literatura, da filosofia e psicologia, não deixando de formular, como é natural, o nosso ponto de vista sobre tais (in)definições. É importante referir que um dos motivos para a escolha deste tema foi exatamente esse, querer aprofundar os nossos conhecimentos para nos podermos manifestar sobre ele. Outro motivo é o interesse pessoal que temos em obras deste género literário. Ora, uma das limitações deste trabalho provém dessa diversidade: existe uma grande discussão (principalmente após a década de 70, com a publicação da *Introdução à literatura fantástica*, de Todorov) sobre a definição de literatura fantástica, originada especialmente pela grande abrangência do fantástico no mundo literário. Ou seja, existe uma enorme dificuldade em construir uma proposta teórica significativa sobre o fantástico, que se aplique a um vasto *corpus*: tendencialmente, a limitação advém do facto de a teoria apenas poder ser aplicada a um determinado *corpus* do fantástico.

Numa segunda fase deste capítulo, será feito um levantamento da presença do fantástico nos documentos orientadores do ensino do português no 3º ciclo, mais precisamente, nas metas curriculares propostas pelo Ministério da Educação e nos manuais escolares. Devemos desde já referir que, através de uma breve pesquisa à “lista de obras e textos para a Educação Literária - 8.º ano” (ME, 2012: 77-84), nos deparámos com a presença de um autor de elevada relevância para a literatura fantástica: John Ronald Reuel Tolkien. No seguimento desta análise, desenvolver-se-á algumas reflexões sobre a relevância que os programas e manuais dão à literatura fantástica no 3º ciclo, abordando, particularmente, o caso de Tolkien. Este autor surge no relatório pela sua importância, influência e divulgação, principalmente após a adaptação de alguns dos seus livros ao cinema. Por outro lado, a obra *O Hobbit* já marca presença em algumas propostas de educação literária para o 3º ciclo, e portanto merece uma reflexão destacada.

De seguida, apresentaremos um inquérito realizado a docentes do Ensino Básico, sobre algumas das questões acima mencionadas. Esperamos, através destes inquéritos, tirar algumas ilações sobre a aplicação da teoria na prática pedagógica, assim como aferir qual a opinião dos docentes sobre as limitações e vantagens do ensino da literatura fantástica no 3º ciclo.

Numa última fase, e como o presente relatório está intimamente relacionado à pedagogia literária, apresentaremos uma proposta pedagógica tomando por base um texto pertencente ao universo do fantástico.

Na segunda parte do relatório apresentamos as experiências letivas ao longo do estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária Campos Melo durante o ano letivo 2014/2015. Este estágio contemplou as disciplinas de português, sob a orientação da Prof. Maria Celeste e a

supervisão do Prof. Doutor Henrique Manso, e de espanhol, sob a orientação da Prof. Sandra Espírito Santo e a supervisão do Prof. Doutor Francisco Fidalgo. Num primeiro momento faremos a contextualização do estágio com uma breve descrição da escola e caracterização das turmas. De seguida, apresentaremos as reflexões sobre a prática pedagógica nas disciplinas de português e espanhol. Importa destacar os níveis lecionados, desde o 7º ano até ao 12º ano, o que nos permitiu uma experiência letiva muito rica e diversificada, pois contactámos praticamente com todos os anos do Ensino Básico ao secundário. Ainda neste capítulo, apresentaremos todas as atividades extracurriculares que o Núcleo de Estágio de Português/Espanhol realizou ou em que participou ao longo deste ano letivo.

Capítulo 1. A literatura fantástica no 3º ciclo

1.1. - A (in)definição do género fantástico

A literatura fantástica foi e continua a ser alvo de várias teorizações literárias. A discussão sobre o fantástico acontece sobretudo desde o Séc. XIX (parte da discussão surge após a publicação da obra *A Metamorfose*, de Kafka), mas ganhou uma maior visibilidade depois da publicação da obra de Todorov: *Introduction à la littérature fantastique*. Muitos foram os autores que concordaram, mostraram reservas ou discordaram da teorização do fantástico proposta por Todorov. Sendo esta obra um pilar da teoria sobre a literatura fantástica, foi obviamente uma referência para as definições de vários autores e, portanto, exporemos mais adiante as ideias defendidas pelo autor. Assim, pretendemos aqui apresentar as definições do género tecidas por Todorov, mas também as apresentadas por outros autores relevantes, que estudam ou estudaram o tema.

Antes de mais, importa justificar a palavra “(in)definição” do título deste subcapítulo, já que contrasta com um objetivo a que nos propomos neste trabalho: a definição do género literário literatura fantástica. Neste sentido, importa salientar que também muitos outros géneros carecem de fronteiras completamente estabelecidas. Isto advém da especificidade da teoria literária como ciência e das próprias características do texto literário, porque cada leitor comunica com o texto, modificando-o, alterando as suas propriedades, dificultando ou inclusivamente impossibilitando a associação exata de um determinado texto a um género específico. Fundamentamos esta ideia com a afirmação de Carlos Ceia de que a teoria literária não é nem pode ser uma ciência exata, pois “a teoria literária distingue-se das ciências exactas precisamente porque é intrinsecamente inexata, dispensando o enunciado de leis universais de resolução de problemas” (Ceia 1999: 68).

Reconhecendo as mais variadas opiniões existentes sobre a evolução dos géneros literários, identificamo-nos principalmente com as que defendem que os géneros estão em constante evolução, logo os críticos são obrigados a alterar, remodelar e ampliar os géneros pré-estabelecidos. Esta ideia é defendida por Croce, que acredita na ampliação dos géneros: “Toda verdadeira obra de arte violou um género estabelecido, vindo assim a embaralhar as ideias dos críticos, que se viram obrigados a ampliar o género, sem poderem impedir que o género assim ampliado pareça demasiado estreito em virtude do nascimento de novas obras de arte, seguidas, como é natural, de novos escândalos, novos desajustes e novas ampliações” (Croce 1962: 122). Porém, não podemos negar que, por mais inovador que seja um autor, ele terá sempre as suas influências. Os textos por ele criados terão, de forma direta ou indireta, influxos de fontes passadas. Seguindo esta linha de pensamento, também nós consideramos que o fantástico, enquanto género literário, sofreu ao longo dos tempos as suas próprias evoluções. Deste modo, não podemos separar as obras do fantástico contemporâneo dos textos mais antigos, desde os poemas de Coleridge e Keats aos contos de Hoffmann e Tieck.

Explanada a dificuldade na definição das fronteiras de qualquer género, referimo-nos agora em concreto às dificuldades específicas inerentes ao género fantástico. Não entraremos na discussão do enquadramento do fantástico como género ou modo literário, pois, como refere Maria João Simões, “pensar hoje o fantástico em torno da destriça entre género e modo significa enveredar por um caminho se não exaurido pelo menos resvaladiço” (Simões 2007: 66): esta é, sem dúvida, uma das discussões mais recorrentes sobre o tema. Encontrar as fronteiras do fantástico e delimitá-lo no espaço literário origina largas discussões, variados argumentos, mas quase nunca se chega a um consenso. Um outro aspeto relevado por Maria João Simões é o facto de o fantástico não se cingir ao literário: “convém, neste sentido, relembrar que o fantástico extravasa o domínio estritamente literário a partir do qual é muitas vezes abordado, emergindo nas diversas artes” (Simões 2007: 66). O fantástico está também presente noutras artes, logo, ao tentar definir as suas fronteiras dentro do mundo literário, importa, por vezes, compreender a sua dimensão e as suas intersecções com outros campos. Deste modo, Danilo Lobo, em *A narrativa fantástica e suas intersecções entre a literatura e a filosofia*, apresenta-nos algumas diferenciações e convergências entre o discurso literário e o filosófico, focando, no discurso literário, as propostas de Todorov e Filipe Furtado, e no campo da Filosofia, Jean Paul Sartre. Concluimos, então, que definir cabalmente o género fantástico, será uma tarefa árdua: é como ter um pé na ponta da montanha e o outro no vazio do precipício, ao menor sopro poderíamos cair. Por um lado, as fronteiras do fantástico no âmbito literário são bastante ténues, por outro, as suas relações com outras artes são diversas.

No mesmo sentido, a etimologia da palavra transporta-nos igualmente para um “terreno resvaladiço” (Simões 2007: 66), já que “fantástico” deriva da grego *phantastikós*, que significa ‘visionário’. Ora, com o trabalho sobre as derivações ocidentais da palavra fantástico, realizado por Arnaut Huftier, percebemos que a problemática da delimitação das fronteiras do género está também presente aquando da delimitação dos sentidos da palavra. A própria tradução e exportação da palavra e de teorias provoca alguns problemas em certas esferas culturais, que não existiam anteriormente. Sobre os diferentes sentidos daquelas fronteiras, concordamos com a conclusão de Huftier:

E, face à dinâmica e aos problemas de território implicados na palavra, perante a pluralidade dos efeitos de fantástico que fazem extravasar o nome para as outras esferas culturais, o que nos ensinam as diferentes transposições de fronteiras, é simplesmente a conservar ... a noção de fronteiras porosas, onde críticos e autores, quais contrabandistas em fuga à alfândega, percorrem caminhos obscuros com o seu quinhão de textos, de críticas e de traições criadoras de termos e de noções, tentando em vão encerrar o objeto movediço do real num quadro conceptualizável, ou dando uma forma efémera ao fascínio exercido pelo «impossível e no entanto presente». (Huftier 2007: 37)

Por conseguinte, sempre foi controverso e motivo de argumentação e contra-argumentação as tentativas de concretizar as delimitações do fantástico. Este parece ser um problema inerente à palavra fantástico, e estará claramente presente ao longo deste trabalho. O fantástico provoca dificuldades e incertezas na hora de encontrar as suas fronteiras no mundo

literário, talvez porque uma das suas características principais nas narrativas onde está presente é provocar incerteza e estranheza, quer seja no leitor ou nas personagens perante os fenómenos presentes no texto.

Chegados a este momento, compreendemos, de um modo geral, o porquê de o fantástico provocar bastante controvérsia dentro da teoria literária. No entanto, importa agora analisar o fantástico desde um ponto de vista mais concreto, percorrendo sinteticamente a sua história dentro da teoria literária.

Recentemente, os autores que consideram o fantástico como modo literário - e é nesta aceção que temos vindo a utilizar o termo fantástico até este ponto do trabalho - defendem que pode ser definido como uma categoria meta-histórica que enuncia o que é impossível, inverosímil ou irreal. É neste sentido que surgem os elementos fantásticos em várias obras de épocas, géneros e culturas diferentes (Monteiro 2007: 2).

Filipe Furtado no *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia, sugere que o fantástico é um modo literário, na medida em que compreende uma noção de maior abrangência, pois a sua presença remonta aos primórdios da literatura e tendo como principal fator comum a todos os textos “o conceito geralmente designado por sobrenatural” (Furtado: s.v. “fantástico [modo]”). Assim, deduzimos que o fantástico, como modo, marca a sua presença nas narrativas, mas não se assume como o elemento principal da obra. A obra pertencerá, então, a um determinado género literário, mas nela é possível encontrar a presença do fantástico¹.

Os diversos teóricos que estudaram o tema são consensuais ao afirmar que o fantástico como género remonta aos finais do século XVIII, relacionado com o movimento romântico. Neste caso, o fantástico assume-se como elemento principal da narrativa, e podemos verificar isto em obras como *Der Sandmann*, de Hoffmann, ou *La Belle dame sans Merci*, de Keats. Definimos então este marco como o aparecimento da literatura fantástica, a qual sofreu as suas evoluções até ao presente, dispersando-se por vezes em diferentes formas (ou subgéneros). Este hibridismo é precisamente uma das principais características deste género, e desde este ponto de vista, Maria Monteiro afirma o seguinte:

Curiosamente, uma das características do dito género reside precisamente no seu hibridismo, na capacidade de mudar de forma, de absorver, adaptar e integrar técnicas de outros géneros. É principalmente por isto que se torna muito difícil encontrar uma definição suficientemente abrangente que compreenda obras que todos hoje consideramos fantásticas (como p. ex. *A Metamorfose* de Kafka), mas que não incorra no erro de incluir textos em que a presença dos elementos fantásticos seja meramente pontual ou extrínseca. (Monteiro 2007: 3)

¹ Como referi anteriormente, não nos alongaremos na discussão do fantástico como género ou modo, no entanto, estas referências são determinantes quando pretendemos, ainda que de um modo breve, descrever o percurso do fantástico no mundo literário. Para compreender melhor o debate sobre esta discussão, recomendamos o artigo de Marisa Gama-Khalil, “A Literatura Fantástica: Género ou Modo?”, que sintetiza de forma bastante coerente os debates em torno desta questão.

Podemos, então, falar de literatura fantástica desde o Século XVIII, o que perfaz já um percurso com mais de duzentos anos, criando um *corpus* bastante extenso onde se pode encontrar o fantástico. Assim, considera-se que uma obra pertence a este género quando é a partir dos elementos fantásticos que se constrói o resto da narrativa, provocando estranheza no leitor ou nas personagens, através da presença de mundos, seres ou objetos impossíveis, mas que acabam por se tornar bastante possíveis e verosímeis, através do grau de intimidade criado pelo mundo fantástico. Estabelecemos esta definição através da proposta de Colin Manlove, que considera fantástica aquela “ficção que suscite estranheza, e que contenha um princípio substancial e irreduzível de mundos, seres ou objectos sobrenaturais ou impossíveis com os quais as personagens na história, ou os leitores, alcancem um certo grau de intimidade” (Manlove 1975: 1).

Como dissemos no início deste subcapítulo, a discussão teórica em torno da literatura fantástica surge sobretudo com a publicação da obra de Todorov, que, contrariamente a Manlove, reduz o género fantástico a algumas obras do Século XIX. Todorov teve o grande mérito de trazer para a teoria literária a discussão sobre o género fantástico, mas pecou pela sua visão estruturalista cerrando demasiado as fronteiras do fantástico, o que o levou a considerá-lo um género morto:

O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. § [...] o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. [...] O fantástico tem pois uma vida cheia de perigos e pode desvanecer-se em qualquer momento. (Todorov 1970: 16-24)²

Como afirma Huftier, apesar desta visão redutora de Todorov, “um facto é certo: o ensaio [de Todorov] torna-se referência e aparecerá rapidamente com um catalisador para numerosos críticos” (Huftier 2007: 30). Além de se tornar uma referência no estudo do fantástico, Todorov provocou a discussão entre os críticos que defendiam o seu estudo estruturalista com uma definição do género demasiado restritiva, e os que se opunham ou remodelavam a sua definição. Uma das críticas que sobressai imediatamente ao analisar a proposta estruturalista é que o *corpus* utilizado foi bastante restringido e condicionado, transformando-o num conjunto não representativo do género.

As obras que se podem manifestamente qualificar como fantásticas, mas que fogem à visão todoroviana, o autor classifica-as como pertencentes a outros géneros, relacionados com o fantástico: o “estranho” e o “maravilhoso”. Todorov propõe para diferenciação destes três géneros a tomada de decisão que é feita perante os elementos fantásticos que surgem na obra,

² Devemos ressaltar que a versão da obra de Todorov a que tivemos acesso aquando da realização do trabalho, e embora exista uma tradução para o português europeu, é uma versão brasileira da Digital Source (1980).

quer esta seja tomada pelo(s) personagem(ns), quer seja pelo leitor. Vejamos as palavras de Todorov:

Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso.” (Todorov 1970: 24)

Do mesmo modo, Filipe Furtado apresenta-nos os gêneros desde o ponto de vista todoroviano:

[...] a diferença básica entre o maravilhoso, o estranho e o fantástico decorre essencialmente da atitude adoptada pelas respectivas obras perante a coexistência da natureza conhecida com a presumível manifestação metaempírica que nela irrompe. Convencionada sem reservas no maravilhoso, essa coexistência vem a ser inteiramente recusada no estranho, enquanto o fantástico mantém até ao fim a mais completa ambiguidade sobre ela. (Furtado 1987: 43)

No entanto, Furtado também reconhece as falibilidades da proposta de Todorov, reconhecendo que as fronteiras entre estes gêneros são bastante fluidas e existem bastantes dificuldades na sua distinção: “Sem embargo, as fronteiras entre os três gêneros nem sempre surgem tão nítidas e claramente demarcadas como o inevitável esquematismo aqui empregado na sua caracterização e delimitação poderia porventura levar a supor” (Furtado 1987: 43). Furtado continua o seu texto insistindo na fluidez das zonas delimitadas para os três gêneros, principalmente quando passamos das definições e do plano teórico para a prática. Efetivamente, há diversas narrativas onde é evidente essa amálgama de características dos diferentes gêneros. Resultado das falibilidades das fronteiras do gênero fantástico, tal como foi proposto por Todorov, é o aparecimento de algumas teorias que caracterizam o fantástico como modo.

Neste sentido, Rosemary Jackson, perante as definições restritivas do fantástico como gênero, propôs que se considerasse o fantástico como um modo literário (categoria meta-histórica): “The fantastic traces the unsaid and the unseen of culture: that which has been silenced, made invisible, covered over and made ‘absent’” (Jackson 1981: 4). Assim, as principais características desta categoria meta-histórica seria enunciar aquilo que não é dito ou observado na cultura, aquilo que é considerado impossível, irreal ou sobrenatural pelas noções consensuais de realidade. Segundo esta teoria, é possível reconhecer a presença de elementos fantásticos em obras de épocas, línguas e culturas diferentes.³

Retomando a génese do fantástico, diremos ainda que o seu aparecimento como gênero literário (categoria histórica) está associado à autonomização de outro gênero literário, o romance, e ambos surgem com o movimento romântico, mais concretamente em finais do séc. XVIII. Tal como o romance, o fantástico desenvolveu, até aos dias de hoje, vários subgêneros,

³ Cf. a propósito desta matéria as obras literárias estudadas do ponto de vista da presença do fantástico por Dennis M. Kratz em *Development of the Fantastic Tradition Through 1811*.

de que destacamos o fantástico romântico (que remonta à fase inicial do fantástico, no séc. XVIII), e os que são definidos por Jacques Finné: o fantástico canónico, o único que é considerado por Todorov; o neofantástico, do qual são representativos autores como Cazotte e Jorge Luis Borges; e o fantástico contemporâneo, onde se inserem algumas obras de Italo Calvino (Finné 1980: 15-16). No que concerne à obra de Tolkien, trata-se de uma forma do fantástico que esteve algo esquecida e que a crítica anglo-americana classifica como *fantasy literature*. Karl Kroeber refere que este subgénero “procura desenvolver a visão de um mundo no qual seres humanos coabitam com seres não-humanos” (Kroeber 1988: 23). No espaço criado nestas narrativas habitam estranhas criaturas, porém, elas são aceites porque existe uma certa sensação de partilha da existência com seres diferentes. Neste sentido, a *fantasy* partilha, naturalmente, de um sentido idêntico ao da literatura fantástica definida por Manlove, porque em mundos criados na narrativa, onde existem seres ou objetos impossíveis na realidade consensual, estabelecem-se relações humanas (de intimidade ou familiaridade) e o impossível torna-se possível.

Este subgénero do fantástico, *fantasy*, caracteriza-se pela criação de mundos alternativos mas verosímeis. Dentro da *fantasy* estão as histórias de fadas, designação dada por Tolkien à sua obra, que o autor define da seguinte forma:

O Belo Reino não pode ser capturado numa rede de palavras, porque uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível. [...] uma ‘história de fadas’ é aquela que resvala ou usa o Belo Reino, qualquer que seja sua finalidade principal - sátira, aventura, moralidade, fantasia. (Tolkien 1964: 17)

Compreendendo que todas as tentativas de integrar o fantástico dentro das normas literárias e das suas tipologias são tarefas extremamente complexas, passamos agora a apontar algumas características transversais do género, que parecem unir as suas mais diferentes manifestações. Uma das figuras que poderá representar este género é o oxímoro ou paradoxo, porque é através de combinações engenhosas que, nas narrativas fantásticas, nos encontramos entre o possível e o impossível, entre o sobrenatural e o natural, entre o explicável e o inexplicável.

O fantástico parece assim desenvolver-se no embate ou relação entre opostos. Das definições mais consensuais entre os autores, surge a ideia de que a narrativa fantástica é baseada sobretudo na inserção do inexplicável num mundo que o leitor ou personagens sentem como familiar. O fantástico acontece quando certos acontecimentos inexplicáveis, tais como uma ação num mundo sobrenatural ou o aparecimento de personagens, seres ou objetos que fogem às regras naturais do mundo empírico, são implantados no campo do quotidiano do leitor ou da personagem. Nesse sentido, Maria do Carmo Sequeira aponta que no fantástico existe “um diálogo inacabado (sem síntese) entre uma estrutura referencial obedecendo a possíveis regras concordantes com o mundo empírico e outra estrutura referencial alheia ou mesmo contrária a esse mundo” (Sequeira 2000: 240).

Não existem dúvidas de que as características de um determinado género estão associadas ao momento da sua “criação” (ou aparecimento), e sobretudo ao momento da sua

autonomização. Mas obviamente que, no caso do género fantástico, os contextos históricos que atravessou assumem um carácter importante na sua evolução. Como já foi referido, o fantástico surge em finais do séc. XVIII, provavelmente devido às violações constantes dos códigos estabelecidos, que invalidaram a sua inserção num dos géneros já existentes. Duarte Faria assinala a quebra do dogmatismo cristão como o móbil para o interesse pelo fantástico:

[...] O século XVIII assiste à fratura declarada e sistemática no edifício da dogmática cristã pondo-o radicalmente em causa. Por aí tanto entra o racionalismo materialista de parte de doutrinários das *Luzes*, como o irracionalismo ocultista da magia, da alquimia, da teosofia que, através, por exemplo, de Swedenborg, tão grande difusão irá ter. A extraordinária voga da literatura fantástica tem muito a ver com essa corrente, aproveitando uma irrupção do imaginário popular, uma tradicional credulidade em “aparições”, como a circulação de certo satanismo de cunho intelectual. (Faria *apud* Sequeira 2000: 225)

O mesmo autor aponta uma outra causa para o crescente interesse, nos finais do século XIX, pelo fantástico: a recuperação do “culto do irracional” ou do “ideal”, motivado pelo desencanto em relação “à Ciência, ao Progresso e à Razão” (Faria *apud* Sequeira 2000: 225). No que concerne ao século XX, pode-se considerar como principais acontecimentos e motivos de interesse as obras de Tolkien e de C. S. Lewis, que dão uma nova vida ao género, redescobrimo o universo do fantástico. Por outro lado, são também relevantes as várias tentativas dos teorizadores para definir este género segundo determinadas normas literárias, o que veio indiretamente chamar a atenção para a importância da literatura fantástica. O crescente interesse pela literatura fantástica continua em inícios do século XXI, principalmente devido às várias adaptações cinematográficas de obras da literatura fantástica, que alcançaram grande sucesso.

Finalmente, importa esclarecer as implicações de analisarmos o fantástico como género ou modo. Desde logo, como género literário temos de o encarar como um género híbrido⁴, que sofreu várias evoluções desde o seu aparecimento⁵, e no qual os elementos fantásticos são parte nuclear da obra. Como modo, o fantástico implica determinados elementos numa obra, mas sem se assumir como crucial para a arte narrativa, já que existem outros elementos narratológicos de maior relevo que obrigam a considerar a obra como pertencente a um outro género. É também claro que encarar o fantástico como género faz com que o associemos a um *corpus* bastante mais reduzido do que se o encararmos como modo literário.

Seja qual for a qualificação do fantástico numa obra, um ponto é certo: ele aparece nesta arte milenar que é a literatura porque lhe aporta elementos ou características importantes. Os

4 Maria Monteiro classifica o fantástico como um género híbrido, seguindo a proposta de Vítor Manuel Aguiar e Silva (Silva 1997: 400-401), porque define as suas características como misturando no seu código elementos de outros géneros.

5 Sobre esta matéria, Maria do Carmo Sequeira refere o seguinte: “No entanto, no que se reporta ao fantástico é possível determinar uma certa linha evolutiva, desde um momento que podemos considerar pré-fantástico até um ponto de maturidade, correspondente ao período iniciado na segunda metade do século XIX e prolongado até aos nossos dias” (Sequeira 2000: 227).

autores que fazem uso do fantástico compreendem o poder que lhe está associado, e que integra em si valores demasiado relevantes para serem excluídos da sua obra. E é precisamente sobre a importância que o fantástico pode aportar ao texto literário - para a sua construção, para o leitor e para a própria narrativa - que refletiremos de seguida, tentando demonstrar porque se pode e se deve modificar a abordagem do fantástico no nosso ensino, nomeadamente no básico.

1.2. - A literatura fantástica no 3º ciclo de português

Seguimos o percurso do nosso trabalho, fazendo agora uma análise dos principais documentos orientadores⁶ do Ensino Básico em Portugal, para perceber se a literatura fantástica se encontra presente e, deixando já antever uma resposta positiva a esta primeira pergunta, o tipo de abordagem que é feita.

Como percebemos pelas teorias apresentadas no ponto anterior, podemos encarar o fantástico na literatura de duas formas: considerando-o como um género literário ou como um modo literário. Já sabemos que como modo o fantástico assume um carácter muito mais abrangente e, portanto, pode-se encontrá-lo na literatura desde os seus primórdios, inclusivamente em textos orais, como as lendas ou os mitos. Assim, se considerarmos o fantástico como categoria meta-histórica, é natural que ele se encontre presente em diversos textos e obras estudados no percurso letivo. Eis algumas obras propostas para o Ensino Básico (ME 2012) onde facilmente identificamos o fantástico: *O Castelo de Faria*, de Alexandre Herculano; *Contos Tradicionais do Povo Português*, de Teófilo Braga; *Bichos*, de Miguel Torga; *A Ilha Encantada*, de Hélia Correia; *Contos do Imprevisto*, de Roald Dahl; *O último dos Grimm*, de Álvaro Magalhães; *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Desde o 7º ao 9º ano de escolaridade encontramos estas e outras obras onde se encontram diversos elementos ligados ao fantástico. E a lista continuaria a crescer se observássemos também as propostas para o Ensino Secundário, como, por exemplo, *Memorial do Convento*, de José Saramago, onde o fantástico presente nos eventos relacionados com a passarola é importante e é naturalmente referido aquando do seu estudo. Por conseguinte, o fantástico associa-se de alguma maneira a vários textos tratados no percurso do nosso ensino, porém, seria demasiado ambicioso para o presente trabalho tentar comentar o modo como ele é estudado em todos estes textos.

Todavia, a perspetiva deste trabalho vai sobretudo ao encontro do fantástico enquanto género literário, e importa-nos perceber, num primeiro momento, se os textos ou obras deste género conseguem enquadrar-se nos objetivos propostos para a educação literária do Ensino Básico; num segundo momento, averiguar da presença deste género nas obras e textos propostos no programa nacional; e, num terceiro momento, analisar as propostas de estudo destes textos nos documentos orientadores do Ensino Básico, particularmente nos manuais.

Assim, importa tecer algumas considerações sobre a nossa proposta, porque não pretendemos de modo algum que esta pareça demasiado ambiciosa. Obviamente, que não ambicionamos propor o estudo aprofundado ou a introdução de novas obras na proposta do Ministério da Educação, até porque certamente nos faltariam as qualificações necessárias para tal. Ora, o cânone, segundo Carlos Ceia, “é [...] a institucionalização de um certo número de

⁶ Consideramos estes documentos os seguintes: as metas curriculares de português e os manuais propostos para o Ensino Básico, que identificamos no capítulo a eles destinado.

autores e textos que se tomam como fundamentais para a compreensão de uma dada história e tradição literárias” (Ceia 1999: 117), pelo que, deste ponto de vista, se compreende a importância do estudo de um autor como J. R. R. Tolkien, pois tem uma grande relevância na atual tradição literária. Porém, o “processo que hoje se chama de *formação do cânone*” (Ceia 1999: 117), é de uma extrema complexidade, e os indivíduos ou instituições responsáveis por ele enfrentarão certamente uma tarefa árdua. Assim, sem pretendermos apontar a urgência de alterações significantes, queremos apresentar propostas viáveis sobre o que já está estabelecido.

O que desejamos fazer é também uma chamada de atenção para este género, porque ele parece-nos um “não assunto” na discussão do ensino literário português. Compreendendo que, como género literário, o fantástico esteve muito tempo à margem da teoria literária, no entanto, nas últimas décadas, começou a ganhar atenção por parte da crítica e sobretudo dos leitores. Esta mudança está muito associada à publicação de várias obras de grande qualidade pertencentes ao género, principalmente os livros de Tolkien. Estas obras ganharam um grande reconhecimento por parte dos leitores, e “a visita a uma livraria revela prateleiras e escaparates com livros de capas profusamente ilustradas e títulos do tipo: «A Saga dos...» «As Crónicas de...» «A Trilogia...» etc. Espadas, guerreiros, magia, parecem dominar o espaço físico e imaginário” (Monteiro 2007: 1). Também não podemos dissociar este protagonismo das adaptações feitas pela sétima arte de muitas obras pertencentes a este género, contribuindo também para este mediatismo.

1.2.1. As metas curriculares de português

No que concerne às metas curriculares focaremos a nossa atenção no 3º ciclo e sobretudo no oitavo ano (mais adiante se perceberá esta tomada de decisão).

As metas curriculares são um documento orientador do ensino, “cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar” (ME 2012: 4). As metas estão definidas por ano de escolaridade e, no que ao 3º ciclo diz respeito, contêm cinco domínios de referência: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. As metas ressaltam que, do ponto de vista metodológico, não se deve compartimentar o tratamento das respetivas rubricas, ou seja, ainda que cada domínio tenha a sua especificidade, os objetivos de cada um não devem ser isolados dos objetivos de outros domínios. Neste sentido, quando na educação literária (o domínio mais pertinente para o nosso trabalho) se estuda determinado texto, as metodologias utilizadas devem conseguir interligar este domínio com um ou mais dos restantes.

A educação literária foi acrescentada recentemente às metas curriculares e congrega vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Ela “contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão, e, por outro lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte

integrante do património nacional. Para a Educação Literária, foi definida uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional” (ME 2012: 6).

Como já salientámos anteriormente, não pretendemos afirmar uma determinada obra ou texto da literatura fantástica para integrar de modo irrefutável a lista proposta. No entanto, tentámos perceber se um texto pertencente a este género se enquadra nos objetivos a cumprir neste domínio, e se existe algum “lugar” onde se pode enquadrar de forma significativa a nossa proposta. Assim, analisámos a lista de obras e textos propostos para a Educação Literária e identificámos no oitavo ano um marco chave: a obra *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien. Por razões óbvias, esta obra parece-nos bastante pertinente, pois nela, para além de outras potencialidades, se podem explorar aspetos de maior relevo presentes em textos do género fantástico. Esta obra surge proposta para estudo como “texto de autor estrangeiro”, categoria na qual o professor deve tomar uma opção: abordar a obra de Tolkien, *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank, ou *Contos do Imprevisto*, de Roald Dahl. Não deixa de ser curioso que, neste ponto, surjam dois dos mais importantes autores da literatura fantástica no século XX: Tolkien é um pilar deste género com obras para crianças e adultos, Dahl escreveu sobretudo obras destinadas a crianças. Compreendendo a importância de qualquer uma das outras obras propostas, parece-nos apropriado o estudo da obra de Tolkien, pelo que defendemos no presente trabalho.

Devemos mencionar que a lista é categorizada de uma forma inusitada: por um lado, as obras são propostas pelo género do texto (dramático, lírico ou narrativo); por outro, pela nacionalidade do autor (nacional, de país de língua oficial portuguesa e estrangeiro); e finalmente ainda pelo tipo de literatura (literatura juvenil). Ora, se o texto de Tolkien cabe naturalmente na categoria de “texto de autor estrangeiro”, seria bem mais relevante enquadrá-lo como um “texto de literatura fantástica”. Seria ainda possível, dadas as incertezas nas fronteiras da literatura fantástica, incluir a obra de Tolkien dentro da categoria de “textos de literatura juvenil”, o que não pecaria certamente por falta de relevância.

Nos objetivos traçados na Educação Literária para o oitavo ano, existem naturalmente múltiplos pontos de contacto com os textos da literatura fantástica, representados por *O Hobbit*, dos quais destacamos os seguintes: “Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos; Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos textos selecionados; Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV); Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos” (ME 2012: 60-61). Destacámos alguns objetivos que, durante o estudo de um texto da literatura fantástica, são facilmente passíveis de ser cumpridos.

É óbvio que o texto de Tolkien difere de género em relação a muitos dos outros textos estudados, porém, são muitos os temas que podem ter em comum. Existem em *O Hobbit* vários temas que podem ser explorados, tais como o amor, o altruísmo, o sacrifício, a perda, entre

outros, em articulação com o retrato e a ação de várias personagens como os *hobbits* e os *elfs*. Não é difícil reconhecer valores culturais e éticos na obra de Tolkien, já que a sua obra é baseada numa “mitologia que consiste em línguas, culturas e história” (Filho 2013: 22). Não podemos deixar de relacionar a questão de “ler e escrever por iniciativa e gosto pessoal”, com o atual protagonismo da literatura fantástica, para a qual contribuiu em larga escala os textos de Tolkien. Além disso, também é possível analisar a recriação desta obra literária com recurso a uma linguagem diferente, como é o caso do cinema. As obras-primas cinematográficas de Peter Jackson contribuíram igualmente para a afirmação da obra de Tolkien, e está presente no imaginário de grande parte dos alunos. Poder-se-á, portanto, afirmar que este texto conseguirá facilmente cativar os alunos e conseguir que eles leiam e escrevam por iniciativa e gosto pessoal⁷. A popularidade que esta obra cinematográfica atingiu é inegável, e pode ser um excelente auxiliar para a motivação dos alunos.

1.2.2 - Os manuais

Importa neste momento analisar e tirar algumas ilações sobre alguns manuais escolares de português, dando, obviamente, uma natural relevância ao tema do presente trabalho. Por conseguinte, decidimos utilizar para objetos de estudo o manual de português do oitavo ano adotado pela ESCM - [Para] *Textos 8* -, e mais dois manuais deste mesmo ano de escolaridade - o *Diálogos 8* e o *Conto Contigo 8* -. A escolha deste ano de escolaridade deve-se ao facto de, como já observámos nas metas curriculares, estar proposta para este ano uma obra importante dentro do panorama da literatura fantástica, e, além disso, porque durante a nossa prática pedagógica lecionámos este nível.

Antes de iniciarmos, importa também tecer algumas considerações sobre o manual escolar. Como é sabido, no atual ensino português, o manual assume-se como uma ferramenta essencial e, por vezes, é mesmo o único objeto explorado na sala de aula. Muitos professores demonstram estar “reféns” dele, e não conseguem ou simplesmente nem tentam ultrapassar as barreiras dos manuais e explorar outras ferramentas. A título oficial, no artigo 3º da Lei N.º 47/2006 de 28 de agosto, o manual é descrito do seguinte modo:

«Manual Escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o Ensino Básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didáticas e de avaliação das

⁷ Tivemos inclusivamente uma experiência que confirma esta ideia, numa aula lecionada ao oitavo ano (cf. Anexo 1) onde pedimos aos alunos que escrevessem um relatório sobre uma visita de estudo imaginária aos bastidores do filme *O Hobbit*. Foi uma atividade proposta pelo docente, mas não temos dúvidas de que os alunos a realizaram com gosto pessoal, e demonstraram grande iniciativa para tratar o tema.

aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor; (Lei N.º 47/2006: 6213)

Há alguns anos, Maria Bento afirmava que o docente “acaba por privilegiar o uso do manual escolar na sala de aula” (Bento 1999: 111-112). Se a título oficial se pretende que o manual não seja um recurso “exclusivo”, a verdade é que na prática, em muitas salas de aula, este adquire um papel único. Além disto, recentemente, mais do que orientações para o trabalho desenvolvido pelo professor, é visto como um conjunto de regras pedagógicas a serem seguidas, no estudo de diversas matérias e assuntos. Os manuais são agora concebidos com inúmeras orientações para o trabalho pedagógico do professor, e, portanto, se este segue (supostamente) com rigor os programas nacionais definidos, não parecem existir objeções para que os manuais não sejam considerados como a ferramenta nuclear da sala de aula. Neste sentido, os docentes não sentem a necessidade de criar os seus próprios materiais, de pesquisar e utilizar outros métodos de trabalhos, e limitam-se em grande parte a seguir as recomendações do manual.

Embora não seja um tema em que nos pretendemos alongar, um dos problemas que se pode levantar pelo uso único do manual é que embora eles sigam os programas nacionais, por vezes os conteúdos propostos podem não ser corretamente explorados, ou não contribuírem de forma pertinente para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens que se pretendiam. Deste modo, Ana Parracho Brito aponta e descreve de forma exemplar este problema:

Sabemos que, algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade. (Brito 1999: 142)

Assim, entendemos que o professor nunca deve perder o seu sentido crítico para com o manual utilizado, ainda que se compreenda que o manual adotado pela escola já pressupõe que tenha sido analisado criticamente. Enquanto se utiliza esta ferramenta, deve-se ter em conta os objetivos definidos pelos programas nacionais, detetar as lacunas existentes no manual e saber colmatá-las. Neste sentido, é obviamente essencial que o professor tenha e nunca perca a habilidade de conseguir criar o seu próprio material, com base nos currículos propostos, de modo a conseguir desenvolver as aprendizagens e as competências pretendidas. De facto, o manual não deve, nem pode, substituir os programas, até porque os programas existem sem os manuais, mas os manuais não podem existir sem os programas.

Feitas estas considerações sobre o manual escolar, nos três manuais que analisámos, é feita referência na capa ao facto de estes seguirem as metas curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Porém, e como se pode observar nas metas curriculares, no que concerne à lista de obras e textos que podem ser estudados, existem diversas opções que podem ser tomadas. Ou seja, os autores dos manuais, tal como os professores, têm por vezes possibilidade de escolha entre dois ou mais textos, e podem tomar as suas opções. É também

devido a esta ou estas hipóteses, que ressaltávamos anteriormente a importância de o professor ser capaz de criticar o manual adotado, e reconhecer os programas nacionais como o principal documento orientador. Neste sentido, se o docente não reconhecer pertinência no estudo de determinado texto/obra que está definido/a no manual adotado, e existir a possibilidade de abordar outro/a diferente, tem de ser capaz de criar o material necessário para desenvolver o estudo que pretende, e que lhe é legítimo fazer.

Relativamente à escolha de textos ou obras, realizada pelos autores dos manuais, verificámos que esta é bastante diferente nos três manuais. Vamos apenas ter em conta na nossa análise os textos narrativos selecionados (mencionámos já no ponto anterior que, no programa de educação literária proposto para o oitavo ano, estão presentes vários textos relacionados com o fantástico), e o modo como aparecem dispostos no manual - por exemplo, se estão todos inseridos numa mesma unidade, ou como aparecem organizadas estas narrativas.

Existe uma enorme variedade na escolha dos textos, e, além disto, também a organização dos mesmos varia. Isto acontece pela liberdade que os autores dos manuais têm, porque, à exceção de alguns textos/obras de leitura obrigatória, as metas curriculares propõem várias obras de diferentes categorias (narrativas de autores portugueses, texto de autor estrangeiro, entre outros) das quais os autores devem selecionar determinados textos ou excertos. Além disto, por vezes, os autores dos manuais tomam a liberdade de selecionar por sua iniciativa alguns textos para determinadas unidades. Podemos mencionar, neste caso, a inclusão de um conto de Italo Calvino, *Peixe luzidio*, no manual *Diálogos 8* (cf. Figura 1), e que não está proposto nas metas curriculares. Este texto surge como uma liberdade autoral, e aparece inserido na unidade de “Narrativas de literatura estrangeira”. Aqui levanta-se o problema da organização das unidades realizada em cada manual, sendo que esta difere nos três que analisámos. Já mencionámos anteriormente que Italo Calvino é um autor reconhecido de histórias fantásticas, mas pode ser igualmente considerado um autor de literatura juvenil. Neste sentido, ainda que seja correta a sua inclusão nesta unidade, o seu texto não poderia surgir igualmente na unidade “Narrativas juvenis” ou em “Literatura popular e tradicional”?

6 Narrativas da literatura estrangeira				
Texto / Autor	Educação Literária / Leitura	Oralidade	Escrita	Gramática
 <p>1. Desabaços Anne Frank 166</p>	<p>Diário. Intenção comunicativa. Recursos expressivos: ironia, eufemismo, perífrase. Valor do presente do indicativo.</p>	<p>Audição de nota biográfica. Reportagem radiofónica. Registo de informação. Debate.</p>		
 <p>2. Peixe luzidio TEXTO INTEGRAL Italo Calvino 170</p>	<p>Estrutura do conto popular (esquema) e características.</p>	<p>Reconto a partir de esquema. Comparação entre duas versões do mesmo conto.</p>	<p>Exercícios de reescrita.</p>	<p>Frases simples e complexa. Coordenação. Coordenação assindética.</p>
 <p>3. O grito Roald Dahl 175</p>	<p>Indícios. Sentimentos. Discurso direto. Aspas. Leitura dialogada.</p>			<p>Subordinação: oração subordinada completiva (função sintática de complemento direto).</p>
<p>Autoavaliação 179</p> <p>O que aprendi / recordei sobre... o texto literário – modo narrativo 180</p>				

Figura 1. Unidade 6 do manual *Diálogos 8*.

Texto literário – modo narrativo

3

Narrativas juvenis



- Texto 1** *Sonhos*, Alice Vieira
- Texto 2** *Partida*, Ilse Losa
- Texto 3** *Uma janela especial*, Alexandre Honrado
- Texto 4** *Quando se está apaixonado*, Álvaro Magalhães
- Texto 5** *Mistérios*, António Mota
- Texto 6** *O assalto*, Anthony Horowitz
- Texto 7** *A besta*, Isabel Allende
- Texto 8** *A tempestade*, Virgílio (adaptação de João de Barros)

Figura 2. Unidade 3 do manual *Diálogos 8*.

Texto literário – modo narrativo

2 Literatura popular e tradicional				
Texto / Autor	Educação Literária / Leitura	Oralidade	Escrita	Gramática
Ação: recolha de textos do património literário oral				
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 0.8em; margin-right: 5px;">OP</div> <div> <p>1. O carvoeiro</p> <p><small>TEXTO INTEGRAL</small></p> <p>Teófilo Braga (rec.) [conto tradicional] 55</p> </div> </div>	<p>Conto tradicional: características. Personagem: caracterização indireta. Inferências.</p>		<p>Preparação, planificação e escrita de um conto.</p>	
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 0.8em; margin-right: 5px;">OP</div> <div> <p>2. Píramo e Tisbe</p> <p><small>TEXTO INTEGRAL</small></p> <p>Edith Hamilton [mito] 59</p> </div> </div>	<p>Mito. Indício.</p>	<p>Audição de um texto – intertextualidade.</p>	<p>Criação orientada de um mito.</p>	<p>Pronome pessoal reflexo e recíproco e sua posição na frase. Identificação do antecedente de pronome.</p>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 0.8em; margin-right: 5px;">LER+ OP</div> <div> <p>3. Os dois gatos</p> <p><small>TEXTO INTEGRAL</small></p> <p>Bocage [fábula] 64</p> </div> </div>	<p>Fábula: características. Ponto de vista. Conectores discursivos. Pontuação.</p>	<p>Intertextualidade. Comentário a cartoon. Reconto.</p>		<p>Discurso direto e discurso indireto.</p>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 0.8em; margin-right: 5px;">OP</div> <div> <p>4. Deu-la-Deu Martins</p> <p><small>TEXTO INTEGRAL</small></p> <p>Fernanda Frazão [lenda] 67</p> </div> </div>	<p>Lenda. Conectores discursivos. Pontuação. Texto expositivo. Facto e opinião.</p>	<p>Audição de uma notícia. Exposição de opinião.</p>		

Figura 3. Excerto da unidade 2 do manual *Diálogos 8*.

Já que aludimos ao manual *Diálogos 8*, devemos acrescentar que este se encontra dividido nas seguintes unidades: “Literatura popular e tradicional; Narrativas juvenis; Narrativas portuguesas do século XX; Narrativas dos países de língua oficial portuguesa; Narrativas da literatura estrangeira”. Ainda que diversos textos selecionados para este manual

pertençam ao universo do fantástico, não existe nenhuma referência a narrativas prodigiosas ou fantásticas. Os textos onde está presente o fantástico (e são muitos) encontram-se distribuídos por estas cinco unidades, utilizando um outro qualquer elemento para a sua organização. Ainda que surjam dois autores incontornáveis do universo da literatura fantástica, como Italo Calvino e Roald Dahl, não existe qualquer referência ao fantástico, quer como modo literário, quer como género. Este último autor escreveu, por exemplo, *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, uma obra claramente do domínio do fantástico. Adicionalmente, muitas obras deste autor foram, tal como as de Tolkien, adaptadas para cinema, e estão certamente presentes na memória de muitos alunos, ficando os elementos fantásticos muitas vezes guardados na memória visual, mas acabam por não serem explorados se não for feita nenhuma referência aos mesmos. Do mesmo modo, pensamos ser também importante que os alunos tenham, pelo menos, uma referência deste género literário, já que abordam tantos textos com ele relacionado durante a exploração deste manual.



Texto / Autor	Oralidade	Pág.	Leitura	Pág.	Escrita	Pág.	Gramática	Pág.	Outros recursos	Pág.
TEXTO 1 A <i>Abóboda</i> (lenda) A <i>Abóboda</i> Alexandre Herculano 		64	Compreensão textual	64	Reconto de uma lenda	68	Recurso expressivo – eufemismo	67	Texto icónico	64
TEXTO 2 "Parece impossível mas sou uma nuvem", José Gomes Ferreira (conto integral) 		68	Compreensão textual	72	Texto argumentativo	72	Campo lexical Discurso indireto; dasses de palavras; orações coordenadas e subordinadas; funções sintáticas; voz passiva Ficha n.º 2 – Pronome pessoal em adjacência verbal	68 73 74	Texto icónico	68
TEXTO 3 "Natal", Miguel Torga (conto integral) 	Atividade de exposição oral	77	Compreensão textual	78	Atividade de escrita planificada – Relatório	83	Recurso expressivo – ironia Funções sintáticas; orações coordenadas e subordinadas	80 81	Trabalho de recolha	82
TEXTO 4 Excerto do texto "Homenagem ao Papagaio Verde", Jorge de Sena 		84	Compreensão textual	85			Ficha n.º 3 – Verbos copulativos; predicativo de sujeito	86		
TEXTO 5 "Assobiando à vontade", Mário Dionísio (conto integral) 		87	Compreensão textual	91	Comentário	92	Orações subordinadas Ficha n.º 4 – Conjunções e locuções conjuncionais	92 93		

Figura 4. Excerto do índice da unidade 2 do manual *Conto Contigo 8*.

Bem diferente do manual anterior, pelo menos a nível organizacional, é o manual *Conto Contigo 8*, onde, dentro das diferentes unidades de texto narrativo, encontramos uma com o título "O imaginário é" (cf. Figura 5). Ora, ainda que não seja feita, de um modo objetivo, referência à narrativa fantástica, subjetivamente o "imaginário" está-lhe claramente associado. Se no manual *Diálogos 8* podemos criticar os títulos escolhidos e a organização das unidades, não podemos neste desassociar o "imaginário" com qualquer um dos textos presentes

nesta parte. Ainda assim, alguns textos - como por exemplo *Parece impossível mas sou uma nuvem* - poderiam, naturalmente, inserir-se também nela.

6 ÍNDICE										
3 O IMAGINÁRIO É TEXTO NARRATIVO										
Texto / Autor	Oralidade	Pág.	Leitura	Pág.	Escrita	Pág.	Gramática	Pág.	Outros recursos	Pág.
TEXTO 1 Excerto de <i>O Hobbit</i> , J. Ronald Tolkien		120	Compreensão textual Sequência descritiva	121 122			Pretérito imperfeito do indicativo e do conjuntivo	122	Texto icónico	120
TEXTO 2 "O homem do chapéu de chuva", Roald Dahl (conto integral)		124	Compreensão textual	126	Diálogo		Morfologia – palavras simples e complexas	131		130
TEXTO 3 Excerto de <i>A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo</i> , adaptação de João de Barros		132	Compreensão textual	137	Texto biográfico		Ficha n.º 6 – Subclasses do advérbio	138	Atividade de pesquisa	132
TEXTO 4 Excerto de <i>O mundo em que vivi</i> , Ilse Losa	Atividade de compreensão do oral	140	Compreensão textual	144			Ficha n.º 7 – Conjunções e locuções subordinativas; orações subordinadas adverbiais condicionais, finais e concessivas	146		
	Atividade de exposição oral planificada			145						
TEXTO 5 Excerto de <i>O Último dos Grimm</i> , Álvaro Magalhães		148	Compreensão textual	150	Atividade de escrita planificada – Comentário		Passiva; orações subordinadas; classes de palavras	151	Teste formativo 3	152

Figura 5. Excerto do índice da unidade 3 do manual *Conto Contigo 8*.

Nesta unidade do manual *Conto Contigo 8*, estão inseridos textos que, claramente, fazem parte do universo da literatura fantástica, dos quais destacamos os seguintes: *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien; *O homem do chapéu de chuva*, de Roald Dahl; e *O Último dos Grimm*, de Álvaro Magalhães. No entanto, mesmo que o fantástico esteja intimamente relacionado com o imaginário, é inegável que se lhe deveria fazer uma referência objetiva. Nem no índice do manual, nem na exploração dos textos, é feita alguma referência ao universo do fantástico. Estes textos, e os seus autores, acabam por ser sempre referenciados como pertencentes às narrativas juvenis ou à literatura infantojuvenil. Os alunos já têm capacidades suficientes para apreender outras designações, e não nos parece muito pertinente rotular muitos destes textos como infantis ou juvenis. Será também pertinente mencionar ainda que estes textos - alguns incontornáveis, como *O Hobbit* - pertencem à literatura fantástica. Do mesmo modo, talvez seja mais motivador para um aluno saber que está a estudar um texto de literatura fantástica, ao invés de um de literatura infantojuvenil. Podem, com reconhecida razão, pensar que estes últimos são textos demasiado infantis para eles.

Unidade 2 Narrativas prodigiosas

66 Pronto para... estudar o texto narrativo?

TEXTO/AUTOR	III EDUCAÇÃO LITERÁRIA / LETURA	III GRAMÁTICA
67 A quadrilha de Tom Sawyer Mark Twain (Texto de autor estrangeiro)	Ação. Personagens (caracterização psicológica). Narrador (presença na ação). Argumentação.	Sinonímia. Formas de destaque (itálico). Classes e subclasses de palavras. Discurso direto/Discurso indireto. Classificação das palavras quanto à sílaba tónica.
74 Uma carta para Leonor , Alice Vieira (Texto de literatura juvenil)	Ação. Personagem (caracterização psicológica).	Flexão verbal (tempo, modo). Pronominalização.
79 Carta de Teresa Pança a Sancho Pança, seu marido Miguel de Cervantes (Texto de autor estrangeiro)	Carta informal (objetivos, estrutura, linguagem). Contexto histórico. Temática.	Funções sintáticas (vocativo). Constituintes da frase.
84 O conto da ilha desconhecida José Saramago (Texto de literatura juvenil)	Personagens (caracterização, relevo, composição). Ação. Simbolismo. Argumentação.	Flexão verbal (tempo, modo). Subclasses do advérbio. Pronominalização. Pontuação (diálogo).
92 Bom dia! , J. R. R. Tolkien (Texto de autor estrangeiro)	Personagens (tipo de caracterização). Ação. Recursos expressivos (adjetivação).	Relações entre palavras (polissemia). Classes de palavras (conjunção).
96 O eclipse , Henry Rider Haggard (Texto de autor estrangeiro)	Ação. Narrador. Personagem (caracterização psicológica, relevo).	Funções sintáticas.
100 Eneias desce aos infernos João de Barros (adapt.) (Texto de literatura juvenil)	Ação. Personagens (caracterização). Estratégias narrativas (analepse). Recursos expressivos (personificação, metáfora, adjetivação). Valores culturais.	Flexão verbal (presente e pretérito mais-que-perfeito simples e composto). Funções sintáticas. Pronome e antecedente.

Figura 6. Unidade 2 do manual (*Para*) Textos 8.

No caso do manual (*Para*) Textos 8, as narrativas selecionadas pelos autores, encontram-se agrupadas numa unidade denominada de “Narrativas prodigiosas” (cf. Figura 6). Quando nos deparámos com este título, ficámos com a sensação de que iríamos encontrar nesta unidade uma panóplia de textos da literatura fantástica, mas na realidade, embora exista o texto de Tolkien, todos os outros apresentam relações mais significativas com outros géneros ou modos literários. Neste sentido, e recordando a teoria abordada anteriormente, temos a sensação clara de que o fantástico, que surge em grande parte dos textos presentes nestes manuais, parece ser mais entendido como modo literário do que como género. Mas, recuando à escolha do título da unidade neste manual, conseguimos compreender a opção tomada, pelo facto de, por exemplo, poder cativar os alunos para o estudo destes textos, pela referência e ligação natural entre os textos e o prodigioso. Por outro lado, este título sugere que todas estas narrativas são prodigiosas, e que o prodigioso será um elemento crucial nelas. De facto, todas elas têm uma qualquer associação com o fantástico (e assumimos, a partir deste ponto, o prodigioso como sinónimo de fantástico), no entanto, existem algumas narrativas claramente merecedoras de pertencer a esta unidade, enquanto outras já levantam algumas dúvidas. Em particular, se atentamos na narrativa de Tolkien, esta insere-se claramente no domínio das narrativas prodigiosas, até pela importância, que já mencionámos anteriormente, no domínio da literatura fantástica. Já levanta maiores dúvidas a presença nesta unidade do texto de Vasco Graça Moura, *D. Leonor Teles e o Conde Andeiro*, que tem uma relação muito mais evidente com factos históricos do que com elementos fantásticos. Além disto, a informação parentética

que surge junto ao nome dos textos ou obras, levanta igualmente algumas questões. Para o texto de Tolkien, os autores do manual apresentam a narrativa como pertencente a um “autor estrangeiro”, e para o texto de Vasco Graça Moura, como um texto inserido na “literatura juvenil”. Logo, os autores do manual seguem à risca a organização dos textos presente nas metas curriculares, porém, ao segui-las, não apresentam espírito crítico. Neste sentido, na informação parentética, poderíamos trocar estas informações e seriam igualmente aceitáveis, isto é, dizer que o texto de Vasco Graça Moura é de um autor português, e que o texto de Tolkien pertence à literatura juvenil (alguns autores também classificam a obra de Tolkien como literatura juvenil).

Existe uma clara relação entre a literatura fantástica e a juvenil, no entanto, não podemos considerar que qualquer texto pertença inequivocamente a uma ou a outra. Além disso, parece-nos que, tal como a literatura fantástica, também a juvenil tem fronteiras dúbias, que provocam dificuldades nestes enquadramentos. Este parece ser, claramente, um problema comum aos géneros literários. Mesmo assim, em nosso entender, parece mais óbvio fazer referência a *O Hobbit* como literatura fantástica. O facto de pertencer a este género literário será mais pertinente para o seu estudo do que se o catalogarmos como “texto de autor estrangeiro”, ou como “texto de literatura juvenil”.

Por outro lado, consideramos pertinente analisar como é abordado nos dois manuais em que está presente o texto de Tolkien. Em ambos os manuais, junto ao excerto de *O Hobbit*, surge um pequeno quadro com alguns dados sobre o autor: aparecem nos dois algumas informações biográficas e o nome das suas obras de maior reconhecimento, porém, em nenhum se faz referência ao género literário das suas obras. Como mencionado anteriormente, a relação entre muitas das obras da literatura fantástica com as suas adaptações cinematográficas pode (e deve) ser explorada durante o estudo destes textos. A relação entre o texto e o cinema conseguirá, certamente, cativar a atenção dos alunos e motivá-los para o estudo do texto. Os autores destes manuais tiveram esta mesma opinião e, em ambos, o professor tem acesso a um excerto do filme, recurso este que vem junto com o manual. Além disto, junto ao texto, aparecem imagens (cf. Figuras 7 e 8) alusivas à adaptação cinematográfica do mesmo, que também terão efeitos motivadores nos alunos.

- cadeiras polidas e uma grande quantidade de cabides para cha-
 10 péus e casacos – o hobbit gostava de receber visitas. O túnel
 ziguezagueava, direito, mas não completamente em linha reta, ao
 lado do monte – o Monte, como toda a gente lhe chamava num
 raio de muitos quilómetros em redor –, e abriam-se nele muitas
 portinhas redondas, primeiro num lado e depois noutro. Não havia
 15 andar de cima para o hobbit: quartos, casas de banho, despensas
 (montes delas), rouparias (ele tinha salas inteiras destinadas só a
 roupas), cozinhas e salas de jantar, ficava tudo no mesmo andar e,
 na verdade, no mesmo corredor. As melhores salas ficavam todas
 no lado esquerdo (de quem entra), pois eram as únicas que tinham
 20 janela, janelas redondas e fundas que davam para o jardim e para
 os prados que se seguiam, e desciam para o rio.



Figura 7. Exploração de *O Hobbit* no manual *Conto Contigo 8*.



Figura 8. Exploração de *O Hobbit* no manual *(Para) Textos 8*.

Os excertos escolhidos pelos autores dos dois manuais são bastante diferentes. Este facto também demonstra a versatilidade desta obra e as inúmeras possibilidades de a estudar e analisar. Contudo, em nenhuma das explorações do texto surge alguma relação com o fantástico nem com o género literário. De facto, o fantástico aparece mais como um elemento motivador do que como objeto de estudo. O excerto selecionado é utilizado, sobretudo, para realizar uma análise narrativa. No caso do manual *Conto contigo 8* são exploradas as categorias da narrativa o espaço e o tempo, enquanto no manual *(Para) Textos 8*, é explorada, principalmente, a descrição de personagens. O fantástico apenas está presente pelas personagens que intervêm no excerto, nomeadamente *Gandalf* e *o Hobbit*, e pela natural ligação que os alunos farão entre o texto e o filme, recordando várias características destas personagens que são “impossíveis” na nossa realidade.

Se é verdade que os elementos fantásticos podem, corretamente, ser utilizados como catalisadores da motivação dos alunos no estudo destes textos, também podem ser utilizados para desenvolver muitas competências e habilidades, para além das capacidades de análise narratológica. Apresentaremos adiante, na nossa proposta pedagógica, algumas possibilidades de exploração, sendo que existem, obviamente, muitas outras hipóteses. As propostas dos autores dos manuais demonstram que apenas pretendiam explorar aspetos da narrativa, e utilizar elementos do texto para exercícios de gramática. Contudo, no manual *(Para) Textos 8*, o último exercício relacionado com este texto, a realização de um relatório, faz uma clara ligação ao facto de esta ser uma obra fantástica e apela à imaginação dos alunos ao pedir-lhes que conjeturem uma suposta visita de estudo aos bastidores do filme. Com este exercício, os autores do manual já envolvem os alunos na parte fantástica da obra, porque a imaginação

humana está claramente associada à fantasia. Pedir aos alunos que suponham como são criados nos filmes os dragões, feiticeiros, ou *orcs*, transporta-os para o mesmo processo de criação dos autores de literatura fantástica, utilizando elementos do fantástico em prol de uma determinada narrativa.

Pelo contrário, no que diz respeito ao manual *Conto contigo 8*, não existe nenhum exercício que envolva os alunos nesta utilização do fantástico. Contudo, os autores colocam junto ao texto uma frase que se adequa a uma das principais descrições do fantástico, que adiantámos no primeiro ponto do trabalho: o oximoro, que tão bem representa e define as principais características do fantástico, aparece junto ao texto de Tolkien, na página 121, através da seguinte frase de André Breton “O imaginário é aquilo que tende a tornar-se real!”. Mais do que a própria interpretação da frase, importa aqui realçar a presença desta figura, em “imaginário” e “real”, no cabeçalho de uma página onde está presente um texto de literatura fantástica. A clara associação que os autores do manual fazem entre o texto e o imaginário, leva-os a utilizarem uma frase que se pode imediatamente associar à literatura fantástica. Porém, não existe no manual nenhuma chamada de atenção para a relação entre o oximoro presente na frase e as características do texto de Tolkien, nem sequer para uma interpretação temática da frase, relacionando-a com o excerto que está colocado junto a ela.

Como temos mencionado, o fantástico surge em vários textos dos manuais analisados, contudo, focámos a nossa atenção em *O Hobbit*, porque a sua associação à literatura fantástica é inegável e mais consensual do que qualquer outro texto presente nestes três manuais.

1.3. Estudo de caso: preparação e motivação dos docentes para o ensino da literatura fantástica

O estudo de caso realizado tem como finalidade tirar algumas ilações sobre a relação dos professores com a literatura fantástica no seu percurso académico. Além disto, pretende-se também perceber o grau de interesse dos professores por este género literário e os conhecimentos que têm sobre o mesmo. Chegaremos certamente a algumas conclusões após uma análise estatística dos inquéritos recolhidos.

Os inquéritos foram colocados a vinte professores de português que lecionam ou lecionaram no 3º ciclo, nas seguintes escolas do concelho da Covilhã: Agrupamento de Escolas do Fundão, Escola Secundária Campos Melo, Escola Secundária Frei Heitor Pinto, Escola Básica nº2 do Teixoso e Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Seguidamente, apresentamos o inquérito realizado e a respetiva análise dos resultados.

1.3.1. Inquérito



Universidade da Beira Interior
Ano Letivo de 2014/2015
Mestrado em *Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário*

Inquérito destinado a docentes de Português do 3º ciclo

Este inquérito realiza-se no âmbito da elaboração do Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Português e Espanhol. Os dados são confidenciais e destinam-se unicamente à realização deste trabalho académico.

Escola: _____

Anos que leciona: _____

Idade: _____

1. **Assinale os autores de literatura fantástica dos quais já leu uma ou mais obras:**

Hoffmann

Franz Kafka

Edgar Allan Poe

Jorge Luis Borges

C. S. Lewis

Ursula Le Guin

J. R. R. Tolkien

J. K. Rowling

George R. Martin

Stephenie Meyer

2. Durante o seu percurso universitário, alguma vez abordou/estudou a literatura fantástica?

Sim.

Não.

3. Existe alguma obra ou texto pertencente à literatura fantástica que seja estudada na disciplina de português no Ensino Básico?

Sim.

Não.

4. Na sua opinião, os alunos do Ensino Básico demonstrariam interesse no estudo de um autor de literatura fantástica (por exemplo, de Tolkien)?

Sim.

Não.

Não sei / Não respondo.

5. A que níveis pensa que o estudo de uma obra da literatura fantástica pode ser importante para os alunos de português?

Conhecimento

Ambos

Valores

Nenhum

6. Considera ter as competências necessárias para abordar, numa aula de português do Ensino Básico, um texto pertencente à literatura fantástica?

Sim.

Não.

Não sei / Não respondo.

7. Das três definições apresentadas, assinale a que lhe parecer mais correta.

a) O fantástico é um género literário (categoria histórica) onde os elementos fantásticos assumem parte nuclear da obra.

b) O fantástico é um modo literário (categoria meta-histórica), onde numa determinada obra literária se utilizam elementos fantásticos com determinada finalidade.

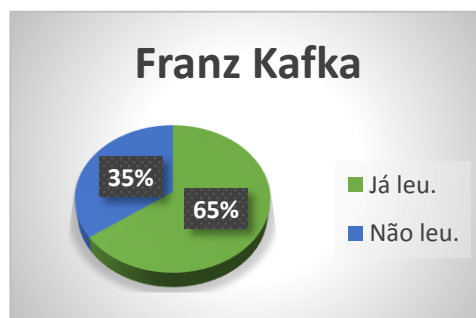
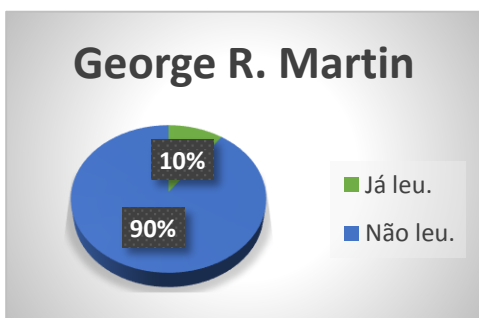
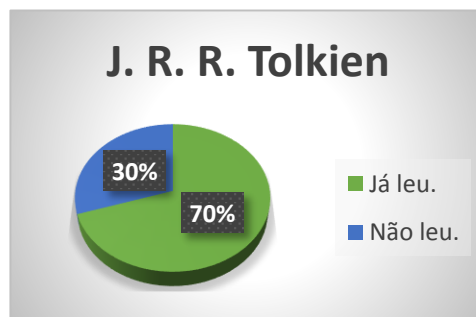
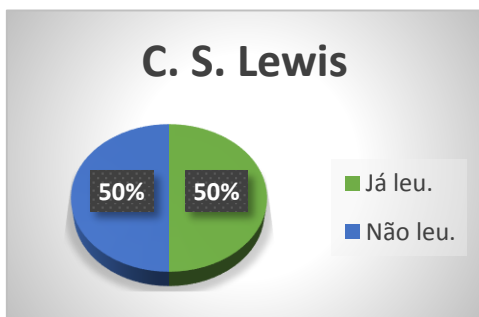
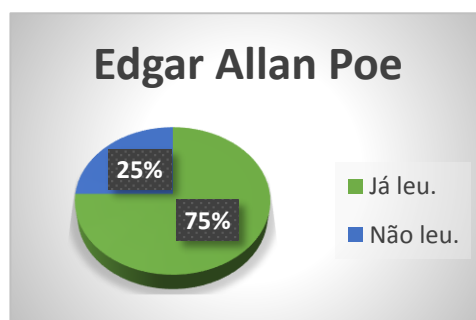
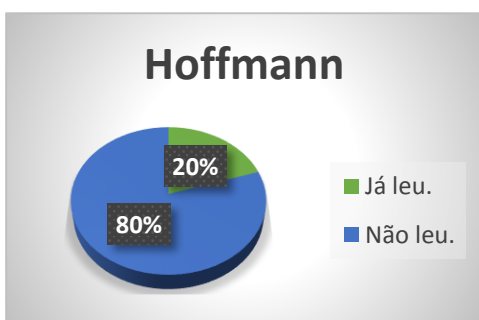
c) Nenhuma das anteriores está totalmente correta, porque o fantástico está presente na literatura desde os seus primórdios como categoria meta-histórica, e assumiu-se em várias obras há alguns séculos como categoria histórica.

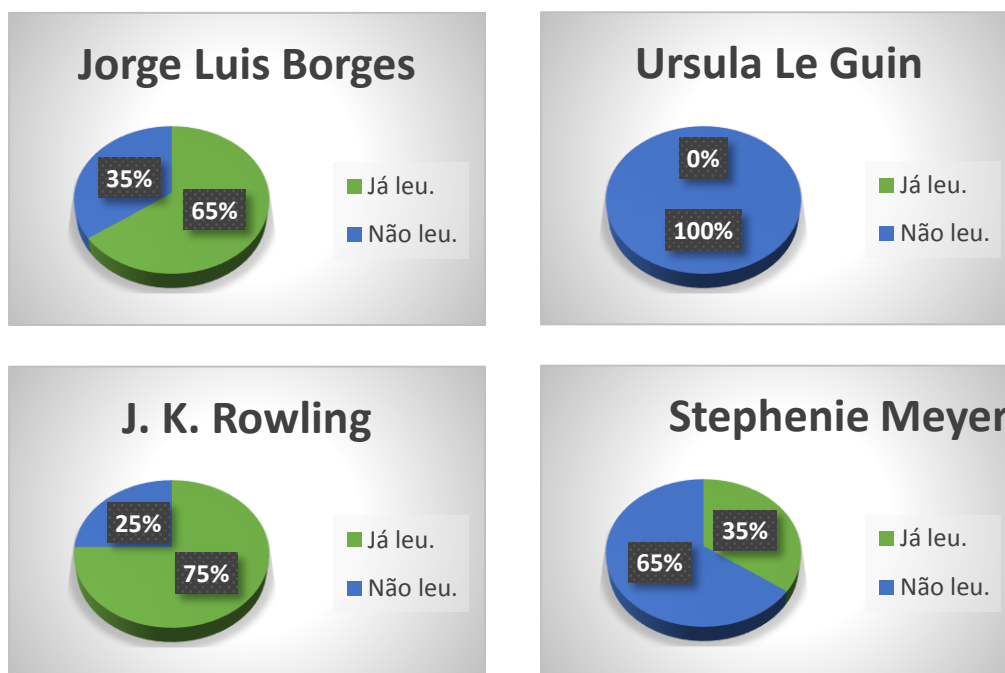
Obrigado pela sua participação!

1.3.2. Análise dos resultados

De seguida, com a ajuda de gráficos, apresentaremos o resultado dos inquéritos realizados e a respetiva análise.

1. Assinale os autores de literatura fantástica dos quais já leu uma ou mais obras:





Através dos resultados apresentados podemos deduzir que os professores de português demonstram interesse em obras de literatura fantástica, já que seis dos dez autores de obras de literatura fantástica que constavam no inquérito têm uma percentagem de leitura igual ou superior a 50%. Devemos ressaltar que seleccionámos estes autores porque consideramos serem os autores de obras fantásticas mais reconhecidos, e pelas percentagens de leitura obtidas parece-nos que fizemos uma escolha bastante aceitável.

Os autores de literatura fantástica mais lidos pelos professores, com uma percentagem de leitura de 75%, são Edgar Allan Poe e J. K. Rowling. É bastante compreensível que J. K. Rowling esteja neste grupo, já que é a autora de uma das sagas mais lidas e mediáticas do séc. XXI, tendo como personagem principal um jovem estudante de magia chamado Harry Potter. E tal como o caso de Tolkien, também as adaptações cinematográficas da obra tiveram um enorme sucesso, despertando muito interesse junto do público para a leitura das obras, porque existe curiosidade em ler a obra literária que foi adaptada à sétima arte.

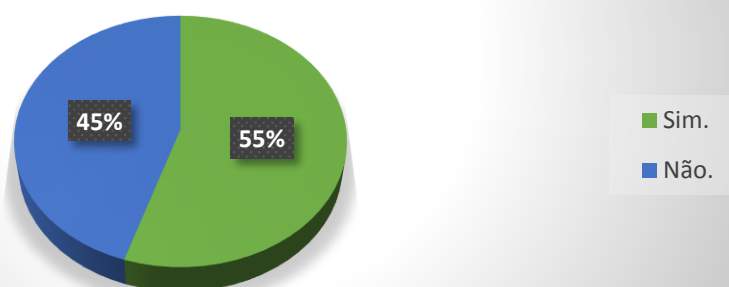
Já que referimos o nome de Tolkien, e este tem sido, ao longo do presente trabalho, um autor destacado devido à sua relevância no universo do fantástico, também encaramos com naturalidade o facto de este ter uma percentagem de leitura de 70%, pelos mesmos motivos de J. K. Rowling. O sucesso das suas obras, nomeadamente a saga *O senhor dos anéis*, explica esta percentagem. Porém, também o facto de a obra *O Hobbit* figurar nas metas curriculares como uma das escolhas para o 8º ano, pode ter influenciado a sua leitura por parte dos professores.

No que concerne a Edgar Allan Poe, devemos referir que ficámos surpresos com a sua percentagem de leitura. Compreendendo que este é um autor bastante reconhecido e importante do séc. XIX, não esperávamos estes resultados. Porém, Edgar Allan Poe é autor de obras literárias de grande qualidade, e a sua vida controversa também desperta muita curiosidade junto dos leitores. No caso deste autor, devemos também ressaltar que algumas

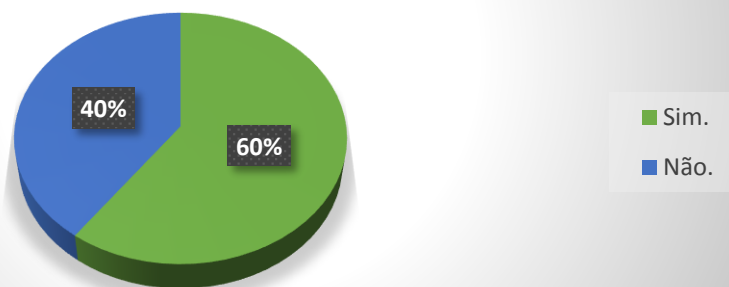
das suas obras são bastante complexas, e que nem todos os críticos literários as consideram como pertencentes à literatura fantástica. Edgar Allan Poe tinha uma escrita que ia para além dos padrões convencionais, pelo que os seus textos se tornavam motivos de interesse, embora a sua leitura não seja fácil.

As obras de Kafka e de Jorge Luis Borges também revelam ser de grande interesse para os professores de português, já que os resultados apontam para uma percentagem de leitura de 65%. Do lado oposto, surgem Ursula Le Guin e George R. Martin, que são os menos lidos. Ficámos surpreendidos no caso de George R. Martin, já que é o autor de uma das sagas mais vendidas atualmente, *As crónicas de gelo e fogo*, após o sucesso alcançado com a adaptação desta para uma série televisiva. No entanto, isto poderá ser explicado pelo facto de o êxito da saga ser bastante recente, e poderá ainda não ter despertado grande interesse nos professores. Por outro lado, este desconhecimento pode também ser explicado pelo facto de as obras de Martin terem sobretudo sucesso junto das geração mais jovens, e a idade da maioria dos professores inquiridos rondar os 50 anos.

2. Durante o seu percurso universitário, alguma vez abordou/estudou a literatura fantástica?



3. Existe alguma obra ou texto pertencente à literatura fantástica que seja estudada na disciplina de português no Ensino Básico?



É sabido que os percursos universitários alteram ao longo do tempo, porque têm de se manter atualizados para com as evoluções naturais das sociedades, seguindo as tendências do momento. Neste sentido, mesmo que neste caso muitos dos professores inquiridos pertençam a gerações muito próximas, é natural que os seus percursos universitários possam ser bastante diferentes. Esta pode ser uma das explicações possíveis para o facto de não ser unânime o estudo da literatura fantástica durante o percurso universitário dos professores, já que apenas 55% dos professores inquiridos dizem ter abordado ou estudado a literatura fantástica, enquanto os restantes 45% não trataram este tema. Devemos ainda ressaltar que, atualmente, os cursos universitários para professores de português do 3º ciclo não abordam a literatura fantástica, tendo este sido o nosso caso.

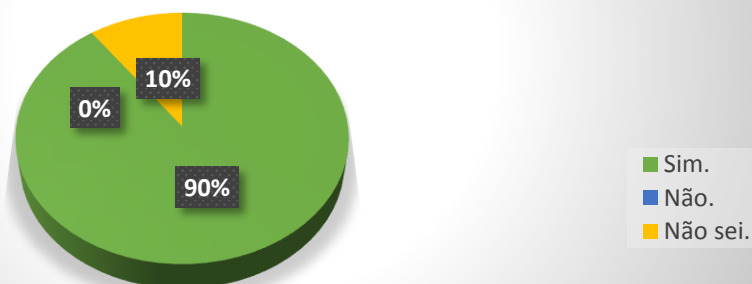
No que concerne à pergunta nº 3 do inquérito, somente 60% dos professores responderam corretamente, afirmando que existe uma obra ou texto da literatura fantástica no programa de português do Ensino Básico. Dos autores de literatura fantástica que selecionámos para a primeira pergunta, apenas Tolkien tem um texto proposto pelas metas curriculares, porém, como é opcional, não está presente em todos os manuais de português. De forma propositada não colocámos na pergunta nº 1 autores como Italo Calvino ou Roald Dahl, para não influenciar as respostas dos professores nesta terceira pergunta. Por outro lado, existem muitos textos de literatura fantástica que suscitam muita discussão em torno do género literário a que pertencem, o que pode ter originado algumas dúvidas nos professores. No entanto, no que diz respeito aos três autores supra mencionados, que surgem no programa de português, é bastante consensual a sua relação com a literatura fantástica, mais do que com qualquer outro género literário.

Além disto, não podemos esquecer que 45% dos professores não estudaram literatura fantástica durante o seu percurso universitário, e isto pode ter dificultado a identificação de obras deste género nos programas de português. Por outro lado, foram apenas 40% os inquiridos que não responderam corretamente a esta pergunta, o que demonstra que alguns dos professores que não estudaram literatura fantástica conseguiram identificar alguns textos deste género que são estudados no Ensino Básico.

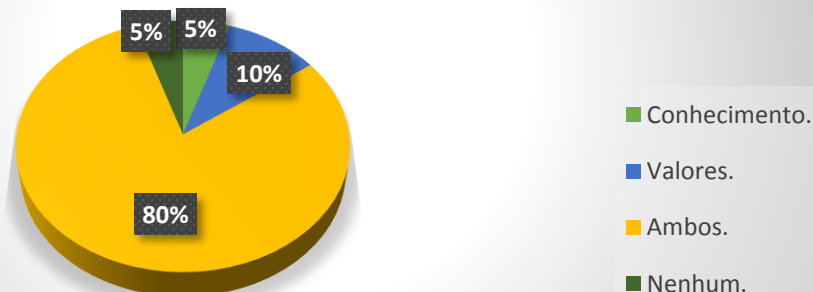
O facto de existir uma percentagem tão elevada de respostas erradas nesta pergunta (nº 3), leva-nos também a levantar algumas questões sobre o que é estudado nas universidades e aquilo que os professores lecionam depois. Ou seja, existindo nos programas de português textos de literatura fantástica, seria natural que este género fosse abordado durante o percurso universitário dos professores. Esta questão vem sendo debatida ao longo das últimas décadas: a relação entre as matérias que os professores estudam nas universidades e os conteúdos que, mais tarde, vão lecionar nas suas aulas. Não queremos tomar partido nesta questão, nem alongar-nos demasiado neste assunto, mas devemos referir que, do nosso ponto de vista, os professores devem ser capazes de aprender a aprender, até porque esta é uma capacidade inerente à profissão. Assim, os professores devem ser capazes de explorar matérias e assuntos que não estudaram durante o seu percurso universitário, até porque os programas de português sofrem constantes modificações e surgem, muitas vezes, novos temas a ser lecionados. Por

outro lado, pensamos ser deveras redutor que a formação universitária se cinja apenas ao cânone literário.

4. Na sua opinião, os alunos do Ensino Básico demonstrariam interesse no estudo de um autor de literatura fantástica?



5. A que níveis pensa que o estudo de uma obra da literatura fantástica pode ser importante para os alunos de português?

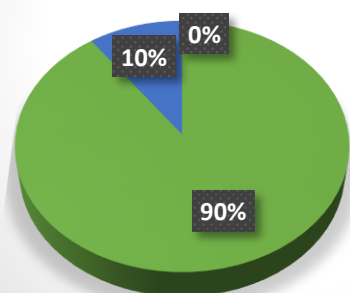


Os professores de português, na mesma linha do nosso pensamento, são bastante unânimes ao afirmar que os alunos do Ensino Básico demonstrariam interesse no estudo de um autor de literatura fantástica, já que 90% respondeu afirmativamente à pergunta nº 4. Somente 10% dos inquiridos afirmaram não saber (ou não responder) se o estudo de um autor de literatura fantástica seria do interesse dos alunos do Ensino Básico. Existe uma clara relação entre as obras de literatura fantástica e as de literatura juvenil, porque ambas despertam a curiosidade dos jovens. Por outro lado, também os elementos fantásticos, que estão obviamente presentes na literatura fantástica, e que muitas vezes surgem em obras consideradas de literatura juvenil, parecem cativar os alunos para o estudo das mesmas. Pela nossa experiência letiva, tivemos a oportunidade de lecionar um excerto da obra *O Hobbit*, de Tolkien, e percebemos que os alunos se interessam pelo estudo deste tipo de obras. O facto de muitas obras da literatura fantástica serem adaptadas ao cinema e de se poder utilizar como motivação inicial nas aulas excertos

destas adaptações desperta a curiosidade dos alunos por estes textos, o que consequentemente facilita o estudo dos mesmos.

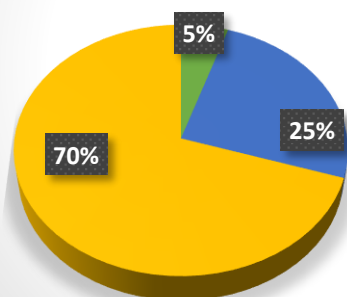
Foram 80% dos professores os que consideraram que o estudo de uma obra da literatura fantástica pode ser importante para os alunos de português, tanto ao nível de conhecimento como de valores. Apenas 1 dos 20 professores inquiridos afirmou que o estudo de uma obra da literatura fantástica não é importante a nenhum nível. Isto demonstra que, tal como nós, também grande parte dos professores de português acredita nas potencialidades das obras de literatura fantástica ao nível da transmissão de conhecimento e valores. Se analisarmos as restantes respostas (5% para conhecimento, e 10% para valores), verificamos que os professores acreditam que a literatura fantástica pode ser mais potenciadora da transmissão de valores. Esta decisão é bastante compreensível se pensarmos que os professores podem associar o fantástico aos contos populares ou tradicionais, já que neste tipo de textos a mensagem principal se prende mais com a transmissão de valores éticos e morais do que com conhecimento.

6. Considera ter as competências necessárias para abordar, numa aula de português do Ensino Básico, um texto pertencente à literatura fantástica?



■ Sim.
■ Não.
■ Não sei.

7. Das três definições apresentadas, assinale a que lhe parecer mais correta.



■ a) ■ b) ■ c)

Embora 45% dos professores de português não tenham estudado a literatura fantástica durante o seu percurso académico, a verdade é que 90% deles afirma ter as competências necessárias para abordar, em sala de aula, um texto pertencente a este género literário. Apenas 10% dos inquiridos declara não ter as competências necessárias. Pensando no que referíamos anteriormente, os professores têm de ter capacidades autodidatas, e neste sentido percebemos o facto de muitos deles afirmarem-se capazes de abordar um texto de literatura fantástica sem a necessidade de ter estudado obras pertencentes a este género literário. Por outro lado, como observámos na análise dos manuais propostos atualmente para português, nos excertos de obras de literatura fantástica que estão presentes, raramente são explorados conteúdos relacionados com os elementos fantásticos ou com o género literário. Estes excertos, juntamente com muitos outros de géneros diferentes, são quase sempre utilizados ao serviço de análises narratológicas, e quase nunca são analisados conteúdos específicos do género literário a que pertencem. Neste sentido, compreendemos que os professores se afirmem bastante capazes de lecionar, numa aula de português do ensino básico, um texto de literatura fantástica, já que a análise destes textos se centrará na exploração das categorias da narrativa, ou em exercícios gramaticais.

Porém, os resultados da última pergunta do inquérito demonstra a lucidez dos professores nas respostas da pergunta nº 6, já que 70% deles escolheram a definição de fantástico mais correta, e mais consensual entre os críticos literários. Mencionámos anteriormente que o fantástico pode ser considerado tanto uma categoria meta-histórica, como uma categoria histórica, e esta foi a resposta mais escolhida pelos inquiridos. Apenas 5% considerou que o fantástico pode ser considerado apenas um género literário, enquanto os restantes 25% consideraram o fantástico somente como modo literário.

Após esta breve análise dos inquéritos, podemos afirmar que os professores de português demonstram bastante interesse pela literatura fantástica e revelam conhecimentos sobre este género literário, afirmando possuírem as capacidades necessárias para o abordar na sala de aula. Devemos ainda sublinhar que os professores partilham da nossa opinião, quando dizem categoricamente que os alunos do Ensino Básico demonstrariam interesse e motivação no estudo deste tipo de textos, e que estes podem ser uma fonte importante para a transmissão de conhecimento e principalmente de valores.

1.4. Proposta pedagógica: planificação de uma aula sobre *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien

A nossa proposta pedagógica irá basear-se, sobretudo, em duas referências: do ponto de vista teórico, fundamentar-se-á no estudo desenvolvido ao longo deste trabalho e nos conhecimentos adquiridos sobre a literatura fantástica; em termos práticos, tomará por base a planificação de uma aula, a primeira que lecionámos no estágio (cf. Anexo 1), sobre a obra de Tolkien. Deste modo, como atualmente temos mais conhecimentos sobre o autor, a obra, e principalmente sobre o género literário, optámos por reformular a planificação apresentada. Esta reformulação visa introduzir na planificação algumas informações sobre o género literário do texto estudado, que conseqüentemente ajuda a uma melhor compreensão do mesmo, abordando alguns conteúdos novos que não estavam presentes na planificação previamente realizada, e remodelando o tratamento de outros.

Já expusemos anteriormente que este texto de Tolkien está proposto nas metas curriculares, na categoria de texto de autor estrangeiro, e como possível escolha de entre três textos. Será natural afirmar que o estudo da obra de Tolkien, principalmente no 8º ano de escolaridade, é de grande pertinência por diversos motivos: é uma obra reconhecida internacionalmente, traduzida em diversas línguas, e com um sucesso estrondoso na sua adaptação cinematográfica; esse reconhecimento e as adaptações cinematográficas provocam um natural interesse dos alunos no texto, pelo que a sua motivação para o seu estudo é bastante elevada; o autor é considerado como um dos grandes impulsores deste género literário; e, finalmente, através desta narrativa podem ser explorados vários conteúdos gramaticais.

Retomando a motivação natural dos alunos para o estudo desta obra, julgamos não se tratar apenas de uma opinião nossa, mas temos a certeza de que os autores do manual, utilizado para esta proposta pedagógica têm certamente uma perspetiva idêntica. Como é sabido, na construção de manuais, e principalmente no que concerne ao Ensino Básico, recorre-se atualmente à exploração visual dos mais diversos temas para cativar o interesse dos alunos, materializada em imagens ou conteúdos audiovisuais para prender a atenção dos alunos. Neste sentido, achámos interessante a colocação na capa do manual (cf. Figura 9) o retrato de uma personagem da obra de Tolkien, um *hobbit*. Já explicitámos anteriormente a importância atual do manual como recurso para as aulas de português, e, neste sentido, a capa surge como o primeiro contacto entre o aluno e a disciplina. Assim, podemos afirmar que os autores consideram esta obra apelativa para os alunos, e, por este motivo, colocam na capa do manual, juntamente com outras personagens, uma retirada deste texto.

Também Tolkien, que apelidava as suas obras de “histórias de fadas”, acreditava no interesse que estes seres despertavam nos jovens: “São jovens e estão em crescimento, e normalmente têm apetites aguçados, de forma que em geral as histórias de fadas são bastante bem digeridas” (Tolkien 1964: 45). Os comentários de Tolkien sobre estas histórias têm enorme relevância, porque, além de ter sido um dos autores mais conceituados do género, foi também



Figura 9. Capa do manual *(Para) Textos 8*.

professor de literatura. Ainda assim, Tolkien não acreditava que estas histórias eram escritas apenas para os jovens, pois conseguiam cativar igualmente os adultos, quando “o criador da narrativa demonstra ser um [subcriador] bem-sucedido” (Tolkien 1964: 48). Estas histórias são destinadas às crianças, mas por outros motivos, não pelo facto de serem más narrativas ou porque simplesmente os seus autores se aproveitam da credulidade natural das crianças para as fazerem acreditar nestes mundos diferentes. Todos os humanos têm a necessidade de criar, e para isso é necessário imaginar. Estas histórias fantásticas têm a capacidade de nos transportar para um processo de subcriação conseguido através da imaginação. Além disto, um autor deve ter em conta estes factos para conseguir elaborar uma obra deste género com qualidade, porque também “as crianças são capazes de ter *crença literária* quando a arte do criador de histórias é boa a ponto de produzi-la” (Tolkien 1964: 48).

Para além da questão da subcriação e da imaginação, as histórias fantásticas têm igualmente outro tema importante que lhes é comum: a distinção entre o bem e o mal. Nestas histórias existe quase sempre a separação do bem e do mal, que são representados em personagens ou acontecimentos. Neste ponto, os jovens parecem ter maior interesse do que os adultos para distinguirem estes dois polos opostos, o bem e o mal, de modo a associar inequivocamente cada elemento da narrativa a um dos dois.

Parece-nos claro que o estudo destes textos é adequado e importante para os nossos jovens do Ensino Básico, e sem dúvida que alguns dos objetivos que devem ser cumpridos nesta fase escolar estão inerentes às qualidades destes textos: motivar os alunos para a leitura, desenvolver as suas capacidades de reflexão, criação e imaginação, e dotá-los de valores éticos e morais, de que é exemplo a capacidade de distinção entre o bem e o mal. Não querendo insistir no fator de motivação destes textos, a verdade é que temos de referir que também Tolkien defende o gosto por estas narrativas: “[...] são humanas e as histórias de fadas são um gosto humano natural” (Tolkien 1964: 55).

O plano de aula que apresentamos de seguida baseia-se naturalmente na experiência letiva que tivemos ao longo do estágio, e, portanto, divide-se nas seguintes fases: fase de motivação inicial, fase de pré-leitura, fase de leitura e análise do texto e fase de pós-leitura.

Na fase de motivação inicial (que terá a duração de dez minutos), o professor não terá grandes dificuldades em motivar os alunos para o estudo do texto. No entanto, esta não deve ser descurada, e propomos (tal como realizámos na nossa aula) a visualização de um ou mais excertos da adaptação cinematográfica da obra, disponíveis no *Youtube*⁸. Na exploração do vídeo, o professor deve apelar tanto aos conhecimentos prévios dos alunos como ao conhecimento implícito. Ou seja, o professor deve perguntar se os alunos conhecem a obra que foi adaptada ao cinema, o seu autor, e o género literário a que pertence. Neste último ponto, talvez os alunos consigam deduzir a resposta pelo facto de no manual este texto estar inserido na unidade “Narrativas prodigiosas”. No entanto, caso isto não aconteça, o professor poderá adiantar a resposta (literatura fantástica), e pedir aos alunos que a justifiquem, ou seja, que refiram elementos fantásticos que são essenciais para a narrativa e que surgem no vídeo visualizado (as respostas corretas podem variar, sendo que a personagem principal da obra é, desde logo, um elemento fantástico, *um hobbit*).

Posto isto, na fase de pré-leitura (sensivelmente quinze minutos), serão explorados alguns diapositivos. Continuamos a utilizar algumas ferramentas tecnológicas, porque nos parece que hoje em dia são também essenciais para motivar os alunos nas aulas de português.

Nesta fase, e como provavelmente os alunos já descobriram o autor e o género da obra que irão estudar, serão aprofundados esses conhecimentos. Serão apresentados vários diapositivos (cf. Figuras 10, 11 e 12) com informações relativas a Tolkien e a algumas personagens da obra. Além disso, os alunos também terão de refletir e deduzir uma das principais características da literatura fantástica. Através dos conhecimentos que já possuem sobre a obra devido à visualização da sua adaptação cinematográfica, ou com base no pequeno excerto visualizado na motivação inicial, os alunos conseguem descobrir aquela que é a principal característica da literatura fantástica: o oxímoro do possível/impossível. Com a ajuda de algumas frases, os alunos estabelecerão algumas relações entre o real e o sobrenatural. Por exemplo, entre o autor e uma das raças presentes na obra: os *hobbits*. Os *hobbits* têm diversos traços semelhantes com o autor, nomeadamente, o gosto pela natureza e sossego, e o prazer

⁸ Por exemplo, o vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uVDYKBEKfjl>.

de beber cerveja e fumar cachimbo. Porém, estes apenas são possíveis na narrativa, e apenas aí os *hobbits* impossíveis são tornados possíveis.

Observa e comenta a relação que existe entre as seguintes imagens:



John Ronald Reuel Tolkien (1892 – 1973) Bilbo Baggins, de *O Hobbit*

Figura 10. Diapositivo sobre a relação entre Tolkien e as suas personagens os *hobbits*.

Escolhe a opção correta nas frases seguintes:

Os *hobbits* são personagens fantásticas / reais, porém, são baseadas em alguns traços fantásticos / reais.

Gandalf, o feiticeiro, é um exemplo nesta obra de um elemento fantástico / real.

Assim, nas obras de Tolkien, podemos afirmar que o impossível / possível se torna possível / impossível, porque os *hobbits* e o feiticeiro ganham vida. Deste modo, a figura oximoro pode caracterizar a literatura fantástica porque na narrativa o impossível / possível é possível / impossível.

Figura 11. Diapositivo com exercício sobre a literatura fantástica.

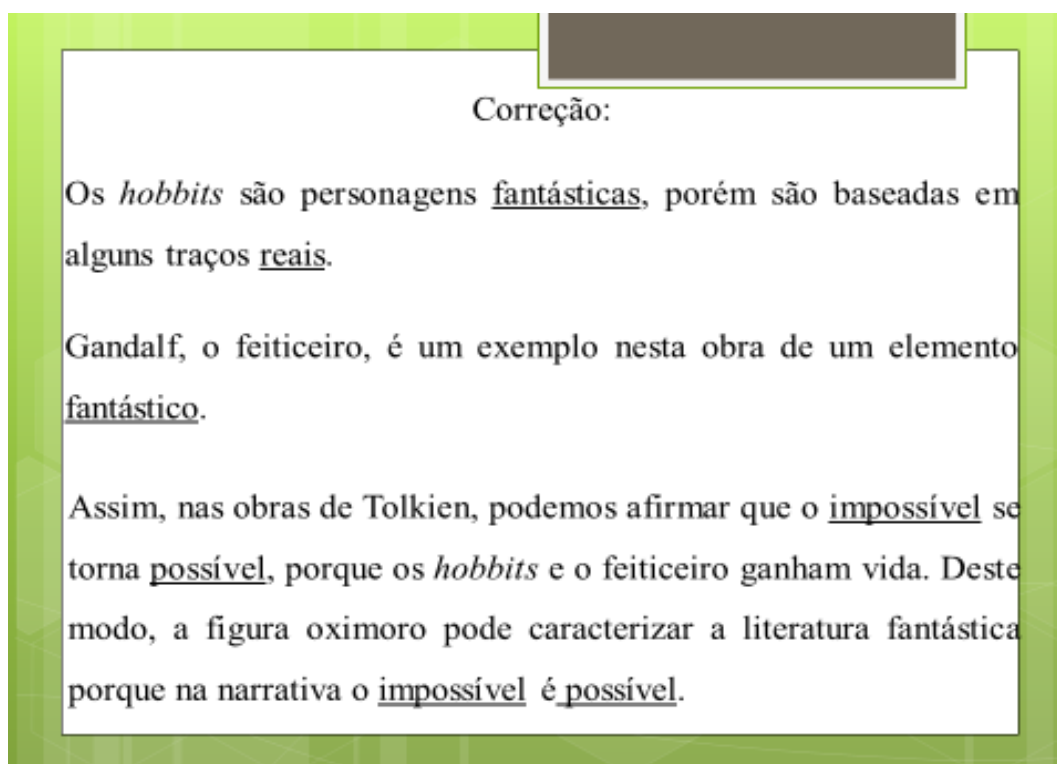


Figura 12. Diapositivo com correção do exercício sobre a literatura fantástica.

No que concerne à fase de leitura e análise do texto (que deverá ter um tempo mínimo de quarenta minutos), não iremos diferir da planificação que já tínhamos realizado (cf. Anexo 1), que vai ao encontro da proposta do manual, havendo apenas algumas pequenas alterações. Por conseguinte, será iniciada a leitura do texto, utilizando o excerto selecionado pelos autores do manual. Antes de começar, o professor pedirá aos alunos que sublinhem os elementos fantásticos presentes no excerto (Bilbo, Gandalf, e os botões de punho mágico). Ainda que neste excerto não existam muitos elementos fantásticos determinantes para o desenrolar da ação, o professor deve chamar a atenção para a sua presença ao longo de toda a obra, pois esses elementos fazem parte de um mundo fantástico criado por Tolkien, que ele denominou “Terra Média”. Neste momento, o professor poderá projetar a contracapa do livro *O Hobbit* (cf. Figura 13), para que os alunos leiam um resumo da obra e comprovem que o fantástico está presente ao longo de toda a obra e é nuclear para o desenrolar da mesma.

Na análise do excerto, depois de abordadas estas questões sobre os elementos fantásticos, serão utilizadas algumas perguntas do manual, e, seguindo a proposta do mesmo, explorar-se-ão os seguintes conteúdos: interpretação da ação e descrição de personagens (tipo e processo de caracterização). Ao nível dos conteúdos gramaticais, será igualmente seguida a proposta do manual, e, deste modo, será abordado o recurso à adjectivação e a significação lexical das palavras, mais precisamente a polissemia.

A fase final da aula, na pós-leitura (com um tempo de duração estimado em vinte e cinco minutos), centrar-se-á na oficina de escrita, com a elaboração de um relatório. Os alunos tomarão conhecimento das características de um relatório para, de seguida, o poderem



Figura 13. Contracapa do livro *O Hobbit*.

elaborar convenientemente. Este relatório consiste no relato de uma viagem de estudo imaginária aos bastidores do filme *A Irmandade do Anel*. A imaginação torna-se crucial para realizar esta atividade, que tem como objetivos didáticos os seguintes: mobilização dos conhecimentos dos processos de escrita (reflexão metalinguística); planificação, textualização e reformulação; desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre elementos desconhecidos, recorrendo à imaginação e às habilidades de criação; utilização de elementos do fantástico/sobrenatural ao serviço da criação, recorrendo à capacidade de tornar visualmente possível o impossível.

Capítulo 2. Prática Pedagógica

2.1. Contextualização do estágio pedagógico

O presente trabalho refere-se ao estágio pedagógico desenvolvido, como já mencionado, na Escola Secundária Campos Melo. Esta escola situa-se na encosta da Serra da Estrela, mais precisamente na cidade da Covilhã. É uma escola já de longa tradição, na qual se começaram a dar aulas a 16 de Dezembro de 1884. A escola surge por ação do filantropo José Maria da Silva Campos Melo que cedeu uma casa para a instalação provisória da escola e acarretou também com os custos de mobiliário.⁹



Figura 14. Fotografia da ESCM.

A escola foi transferida para o núcleo central das atuais instalações em 1912, estando os edifícios ainda em construção. A escola funciona neste sítio até aos dias de hoje, e a sua arquitetura deve-se aos desníveis típicos da cidade, já que está situada na encosta da maior montanha de Portugal continental. Neste sentido, a escola é composta por vários pisos, com muitas escadas, subidas e descidas. No entanto, este facto também permite que nos pisos mais altos nos possamos deslumbrar com vistas magníficas.

O ambiente da escola é bastante propício à aprendizagem, já que predomina a alegria e o companheirismo entre professores, funcionários e alunos. Deste modo, também o núcleo de estágio de português/espanhol conseguiu disfrutar deste ambiente, tendo desenvolvido as suas habilidades e competências ao longo do ano, e adquirido, quer a nível profissional, quer a nível social, importantes conhecimentos e valores para desempenhar de futuro esta difícil mas prazerosa tarefa de ser professor.

O núcleo de estágio de português/espanhol era constituído por três estagiários: Ana Fazendeiro, Elsa Gonçalves e Miguel Marcos. No que diz respeito aos orientadores, e no caso do Português, ficou incumbida da nossa orientação a Dr.^a Maria Celeste Nunes da ESCM, e o Professor Doutor Henrique Manso da UBI - Universidade da Beira Interior -, sendo este último também o orientador deste Relatório de Estágio. Na parte letiva referente ao Espanhol, foi nomeada como orientadora a Dr.^a Sandra Espírito Santo da ESCM e da UBI o Professor Doutor Francisco Fidalgo.

Além do bom ambiente vivido na escola, também resultou bastante importante para a aprendizagem e evolução dos professores estagiários o facto de poder lecionar aulas

⁹ Mais informações sobre a história da ESCM disponíveis em <http://www.camposmelo.pt/index.php/a-escm/54-a-escola/61-historia>.

supervisionadas a diferentes níveis, quer no âmbito do português, quer no de espanhol. Por conseguinte, lecionámos a várias turmas, pertencentes ao 3º ciclo de escolaridade e ao ensino secundário.

No caso do português, as turmas a cargo da nossa orientadora e com as quais tivemos aulas supervisionadas foram o 8ºA, composta por vinte e um alunos, o 10ºA, que é formada por vinte e seis alunos, e por último o 12ºC, constituída por vinte e quatro alunos. Todas as turmas eram bastante heterogéneas, havendo alunos com bons hábitos de leitura e estudo, e, por isso, com um nível de aprendizagem bastante positivo, e, por outro lado, alguns alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Ao nível do comportamento, não existiu nenhum problema ou acontecimento de grande relevância que mereça aqui ser destacado, já que os alunos não causaram grandes perturbações durante as aulas supervisionadas. De mais negativo podemos destacar o maior ruído durante as aulas do oitavo ano, mas entendemos que será mais natural, devido à idade dos alunos e, portanto, também se distraem mais facilmente e não conseguem estar tanto tempo concentrados. Devemos também ressaltar que, quando o material era adequado e motivador, todas as turmas demonstraram interesse nas atividades desenvolvidas e que, geralmente, as fases de motivação inicial conseguiram cumprir o seu objetivo, que é motivar os alunos para o tema e conteúdos abordados durante a aula.

As turmas de espanhol que lecionámos foram as seguintes: o 7ºA, que se encontra no primeiro nível de espanhol; uma “turma” do 10º ano, igualmente no primeiro nível de espanhol, e que era composta por alunos das várias turmas do décimo ano da escola; e o 8ºA, a mesma turma que lecionámos em português, e que se encontra no segundo nível de espanhol. Por esta apresentação das turmas é possível perceber que tivemos a possibilidade no nosso estágio de lecionar a diferentes níveis de espanhol, o que foi bastante proveitoso para a nossa aprendizagem. Na turma de segundo nível, a de oitavo, houve dois alunos que apenas se integraram a meio do segundo período porque, ao contrário dos colegas, ainda se encontravam no primeiro nível de espanhol pelo que tiveram uma formação diferente, mais específica e particular. Assim, até meados de fevereiro, a turma esteve constituída com apenas dezanove alunos. Sendo a única turma de segundo nível, notou-se, de forma mais acentuada que nas de primeiro nível de espanhol, a heterogeneidade da turma, havendo alunos já com bastantes conhecimentos da língua estrangeira, e outros com algumas dificuldades que já não deveriam demonstrar neste nível. Notou-se nesta turma mais do que nas outras duas, um grande desnível entre os alunos com maiores capacidades nesta disciplina e os que tinham mais dificuldades.

Quanto às outras duas turmas, podemos ressaltar a diferença considerável do ritmo de aprendizagem entre a do sétimo ano e a do décimo, sendo ambas do primeiro nível de espanhol. Ou seja, a turma do décimo (aqui, talvez, novamente devido às diferenças de idade) revelava maiores facilidades de aprendizagem, particularmente quando eram introduzidos novos conteúdos. Na turma de sétimo, também devido ao seu comportamento, o ritmo de aprendizagem era mais lento, mas com algum esforço por parte do docente era igualmente possível abordar os conteúdos devidamente e avançar a bom ritmo.

Já que referimos a questão do comportamento, esta é igualmente importante numa aula de língua estrangeira, porque os alunos se distraem com maior facilidade, talvez pelo facto do professor utilizar durante a aula a língua estrangeira. Também neste caso, os alunos mais jovens distraem-se mais facilmente, sendo mais conversadores. Nas aulas da turma do sétimo ano, também por ser constituída por vinte e cinco alunos (o que nos parece bastante, sobretudo nestas idades), houve, por vezes, muito ruído, e o docente tinha dificuldades em explicar corretamente todos os conteúdos para poder avançar, já que perdia demasiado tempo a repreender os alunos. No mesmo sentido, nalgumas aulas do oitavo ano, também existia o mesmo problema, mas em menor escala. Era mais fácil controlar a turma, até porque tinha menos seis alunos, e porque havia alguns alunos com um comportamento exemplar, ajudando inclusivamente a melhorar o comportamento de outros. A “turma” do décimo ano era bastante calma e bem comportada durante as aulas, mas pouco comunicativos. Esse será o aspeto mais negativo a destacar desta turma, eram pouco interventivos e participativos nas aulas (por serem tímidos ou provavelmente porque pertenciam a turmas diferentes, e notava-se alguma divisão no grupo), tendo o docente de utilizar material mais apelativo e esforçar-se mais para cativar o interesse dos alunos.

Podemos concluir que foi muito importante para a nossa formação a possibilidade de lecionar aulas tanto ao Ensino Básico como ao Secundário, a grupos distintos e de diferentes faixas etárias. Isto permitiu-nos certamente ganhar mais experiência na relação entre professor e alunos, e foi gratificante trabalhar com todas estas diferentes turmas.

2.2. Reflexões sobre a atividade letiva

2.2.1. Português

Ao longo do ano letivo realizámos algumas reflexões sobre a nossa atividade letiva, mais precisamente sobre as planificações elaboradas, sobre as aulas supervisionadas e sobre os comentários tecidos pelas colegas ou orientadores sobre os dois elementos anteriores. Estas reflexões, tanto no âmbito do português como do espanhol, estão sobretudo divididas pelos diferentes períodos letivos, já que era também na mudança de período que trocávamos a turma a lecionar, ou seja, para cada período letivo correspondeu uma turma. Neste sentido, seleccionámos também uma planificação de aula de português e espanhol, exemplificativas do trabalho desenvolvido. Assim, segue em anexo uma planificação de uma aula de português (Anexo 1) e de espanhol (Anexo 2).

No primeiro período lecionámos três aulas de noventa minutos e duas aulas de quarenta e cinco minutos, correspondendo assim à planificação de aulas estabelecida no início do ano juntamente com a orientadora. Deste modo, seriam lecionados os nove blocos de noventa minutos, determinados no “Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada”, sendo que quatro destes blocos seriam lecionados no primeiro período, outros quatro no segundo, e por fim um único bloco no terceiro período. Era intenção dos professores estagiários e também da orientadora, que a prática letiva fosse realizada em níveis diferentes, para melhorar a aprendizagem do professor estagiário, visto que lhe seriam colocadas diferentes expectativas e dificuldades, e também para avaliação do orientador do comportamento do professor estagiário nos variados níveis. Neste sentido, e como já mencionado, os níveis disponíveis seriam o 8º ano, 10º e 12º, pois correspondiam às turmas da professora orientadora. Os níveis foram distribuídos ao acaso pelos professores estagiários, efetuando-se a troca de nível no final de cada período letivo. No nosso caso, no primeiro período, ficou-nos destinado um grupo do Ensino Básico, designadamente a turma do 8ºA, e no segundo e terceiro período dois grupos do Ensino Secundário, nomeadamente o 10ºA e o 12ºC respetivamente.

Posto isto, passemos à reflexão da primeira aula assistida lecionada na ESCM. Esta aula realizou-se a 31 de Outubro de 2014, na sala número 26, tendo início às dez horas e cinco minutos, e findou às onze horas e trinta e cinco minutos. Como é norma, foi realizada uma planificação da aula, onde se expunham as seguintes informações: nome do professor estagiário, da orientadora, os objetivos da aula, as competências exploradas, os conteúdos abordados, as estratégias empregadas, o material utilizado, o sumário da aula e por último o roteiro da mesma. No fundo, no roteiro elaborado antes da aula, faz-se uma pré-reflexão da aula, ou seja, é explicado passo a passo como será o seguimento da aula caso não existam grandes imprevistos, e os objetivos que se pretendem alcançar com as fases definidas. Assim, teremos de olhar para aquilo a que nos propusemos na planificação, e seguidamente refletir

sobre a competência pessoal do professor estagiário, a preparação feita, e a execução da planificação.

A aula começou com a normal saudação aos discentes, a anotação do sumário e com uma breve ligação à aula anterior. Logo nesta ligação, com uma pergunta feita à turma, o docente conseguiu perceber que alguns discentes não respeitavam a ordem de fala, e, tendo sido ao longo da aula um problema persistente, parece-nos que houve uma correta abordagem do docente, pedindo várias vezes aos alunos para falarem apenas na sua vez, ainda que pudesse ter sido mais assertivo nalguns casos.

De seguida, foi utilizado como motivação inicial um excerto do filme *O senhor dos anéis - A Irmandade do Anel*, pois o texto que seria estudado ao longo da aula pertencia à obra *O Hobbit*, de Tolkien, e portanto estava intimamente relacionado com este filme. Parece-nos que esta atividade foi bastante positiva, já que a visualização do excerto do filme agradou a toda a turma, e serviu para introduzir algumas características da obra onde foi retirado o excerto posteriormente estudado, e também para apelar à capacidade crítica e de análise dos alunos. Isto, porque os alunos tiveram de detetar algumas semelhanças entre as características de algumas personagens desta obra e Tolkien, o autor dela. Neste sentido, acrescentaram-se de seguida alguns dados significativos sobre a vida e obra de Tolkien, relacionando alguns desses dados quer com a sua obra quer com eventos da história mundial. Por exemplo, foram transmitidas aos alunos as datas das Guerras Mundiais, abordando assim também alguns conteúdos interdisciplinares, para que os alunos relacionassem se poderia existir alguma influência destas guerras na obra de Tolkien.

Findada a fase de pré-leitura, procedeu-se à leitura do texto “Bom Dia!”, e seguidamente à resolução das perguntas de interpretação do texto propostas pelo manual. Ora foi esta fase da aula que provocou o não cumprimento da temporização proposta na planificação e de um dos objetivos: as características de um relatório. Este objetivo, por conseguinte, foi proposto e estudado na aula seguinte. O que originou este imprevisto foi o facto do professor estagiário pedir aos alunos para resolverem todo o questionário proposto no manual sobre o texto estudado. Isto verificou-se ser um erro, já que os alunos dispuseram de muito tempo a trabalhar sozinhos (estavam programados 20 minutos), e provocou alguma destabilização na turma. Deste modo, esta atividade demorou o dobro do tempo programado para a sua realização, e o professor estagiário poderia ter com maior flexibilidade interrompido a atividade e mudar o processo. Posto isto, percebemos que nas próximas aulas de português, os alunos resolveriam apenas uma ou duas questões de interpretação do texto, e de imediato se procederia à correção. Passou-se a adotar este método em todas as aulas seguintes.

Assim, e após um período de tempo maior do que o programado, procedeu-se à correção da atividade, e antes do final da aula, os alunos ainda realizaram os exercícios gramaticais que estavam programados para a aula. Como referido, no final, não foi possível, por falta de tempo, abordar o último objetivo planificado.

Para finalizar esta reflexão referente à primeira aula, podemos dizer que a ordem do roteiro foi seguida à risca. No entanto, o tempo utilizado para um determinado exercício (que

indicámos anteriormente) ultrapassou o tempo definido e não foi possível cumprir um dos objetivos propostos. Deste modo, o professor estagiário pecou na flexibilidade e na temporização da aula. Todavia, todos os restantes objetivos foram conseguidos, e numa análise geral a aula foi produtiva e pareceu ser bastante atrativa para os alunos. Houve uma boa preparação linguística e científica por parte do professor estagiário, como se pôde verificar na atividade de motivação inicial e nas informações dadas sobre Tolkien. Também devido a esta atividade, podemos dizer que existiu uma positiva adequação dos materiais e boa aproveitação dos recursos. Pensamos que os objetivos e os conteúdos propostos para a aula foram formulados de forma clara e adequada, e as estratégias bem empregues.

Porém, e como destacado pelas colegas estagiárias e pela professora orientadora, e também de nosso conhecimento, deve haver uma melhoria no que diz respeito à expressividade comunicativa, ainda que o professor consiga manter um bom ambiente na sala de aula e uma boa relação com os alunos.

Teceremos agora alguns comentários sobre a quarta aula assistida, concretizada no dia 7 de Novembro de 2014, com início às dez horas e cinco minutos. Nesta aula, e tendo em conta que um dos objetivos era o estudo do texto “D. Leonor Teles e o Conde Andeiro” de Vasco Graça Moura, voltámos a fazer uma breve abordagem a conteúdos interdisciplinares, porque consideramos importante aportar para todas as aulas conteúdos relativos a outras áreas, e também porque é facilmente compreensível a relação aqui estabelecida entre a literatura e a história. Assim, decidiu-se utilizar como motivação inicial para os alunos, e tendo em conta a idade dos mesmos, uma banda desenhada que contava alguns momentos importantes da história de Portugal e que estavam estreitamente relacionados com o texto de Vasco Graça Moura. Devemos destacar que esta motivação inicial resultou de forma muito positiva, pois os alunos demonstraram interesse na atividade desenvolvida (leitura e análise da banda desenhada), e revelaram, em alguns casos, possuir já conhecimentos muito significativos sobre o tema abordado. Ainda na fase de pré-leitura utilizámos também um verbete sobre D. Leonor Teles, de modo a transmitir alguns dados pertinentes sobre esta personagem, já que esta é a personagem principal do texto analisado, de Vasco Graça Moura.

Passou-se à fase de leitura do texto, no qual os alunos manifestaram algumas dificuldades, tanto na leitura como na compreensão, de modo que o docente decidiu relê-lo. Devemos destacar que a segunda leitura realizada pelos alunos foi significativamente melhor do que a primeira, pelo que a remodelação da estratégia planeada resultou. As duas leituras do texto também revelaram ser pertinentes para uma melhor compreensão temática do texto por parte dos alunos. Finalizada a leitura e análise do texto, passou-se à resolução de algumas perguntas de interpretação do texto pré-definidas na planificação. Optou-se por não realizar todas as perguntas propostas no questionário do manual, porque as selecionadas seriam suficientes para uma compreensão do texto abordado, e porque se perderia demasiado tempo na resolução do questionário. Além disso, todo este tempo seria gasto apenas na concretização de um objetivo: estudo do texto “D. Leonor Teles e o Conde Andeiro”. Portanto, e dada a experiência da aula sobre a qual refletimos anteriormente optámos por selecionar aquando da

planificação da aula as perguntas mais pertinentes do questionário para os alunos resolverem, e durante a aula utilizámos o método referido anteriormente: os alunos respondiam a uma pergunta e de imediato se procedia à sua correção no quadro, e nas seguintes questões e em atividades semelhantes, como os exercícios gramaticais, adotámos o mesmo método. Posto isto, devemos realçar que esta abordagem demonstrou ser bastante produtiva para a aula, já que o docente consegue ter uma melhor perceção do trabalho dos alunos, e não existem tantas distrações como as que se verificaram na primeira aula.

Depois da realização do questionário passou-se à resolução de uma ficha de exercícios gramaticais sobre funções sintáticas. Por conseguinte, com este novo método utilizado, e também com uma melhor utilização do tempo destinado para as atividades, nesta quarta aula foi possível cumprir todos os objetivos que estavam planificados para a aula, e houve uma melhoria significativa em relação à primeira aula na temporização por parte do docente em todas as atividades efetuadas.

No decorrer da aula o docente demonstrou competência pessoal, preparando-se linguística e cientificamente para a aula, e teve uma boa comunicação escrita e oral. No entanto, houve alguns pequenos erros, nomeadamente um erro na inscrição do nome de uma obra no quadro, e um erro numa informação histórica dada à turma, concretamente ao referir que D. Fernando era filho de D. Pedro e D. Inês de Castro, quando na realidade era filho de D. Pedro e D. Constança. Contudo, a preparação para a aula demonstrou ser bastante positiva, houve uma formulação clara e adequada dos objetivos e das estratégias a serem utilizados, e houve originalidade e adequação dos materiais, designadamente na utilização da banda desenhada como motivação ao tema estudado. Ao nível da execução da aula, já referimos que houve melhorias muito consideráveis na temporização das atividades, existiu motivação para os alunos e estes foram corretamente informados das atividades a desenvolver. A focalização dos principais conceitos da aula foi igualmente bem conseguida, ainda que na planificação não fosse referida a interligação feita entre o texto de Vasco Graça Moura e os *Lusíadas* de Camões, no decorrer da aula o docente abordou este ponto variadas vezes e de forma oportuna. Houve também uma correta resolução de uma situação imprevista, já referida, aquando da leitura do texto, no qual os alunos demonstraram sérias dificuldades na leitura e interpretação do mesmo, procedendo-se então a uma segunda leitura que não estava planeada.

Em suma, o docente demonstra uma relação e interação com os alunos bastante aprazível, o ambiente na sala de aula foi propício à aprendizagem, mas no que concerne à expressividade comunicativa do docente ainda podem e devem ser feitas melhorias. O tom de voz do professor é agradável, mas deve ter variações de tom conforme as necessidades do momento, do comportamento dos discentes e das informações transmitidas.

Posto isto, e feitas as reflexões sobre o primeiro período, iremos agora centrar mais a nossa reflexão no segundo período. Neste caso, as reflexões incidirão de um modo geral sobre as aulas supervisionadas e, quando e se necessário, serão expostos alguns casos relativos a uma aula específica.

Antes de mais, devemos também realçar que, ao contrário do estabelecido no início do ano letivo, e referido anteriormente neste relatório, durante o segundo período apenas foram lecionadas três aulas de noventa minutos, à turma do 10ºA. Assim, em conjunto com a orientadora da ESCM, decidiu-se que, no terceiro período, ao invés de ser lecionado apenas um bloco, seriam lecionados dois blocos de noventa minutos.

Posto isto, principiamos esta reflexão com algumas referências pertinentes sobre a turma com a qual trabalhámos. Em apenas três aulas, conseguimos perceber que esta turma está num nível bastante bom e, os alunos, de forma geral, são bastante participativos e demonstraram sempre interesse nos conteúdos estudados ao longo das três aulas. Por outro lado, esta turma é composta por vinte e seis alunos, sendo o maior grupo que lecionámos ao longo do ano letivo. Assim, torna-se quase impossível que todos os alunos participem significativamente numa aula, e, portanto, ao longo das três aulas tentámos (e penso que conseguimos) que todos os alunos participassem em alguma das aulas. Além disto, como o grupo é bastante extenso, é difícil para o professor, apenas em três aulas, conseguir perceber quais os alunos e as áreas em que sentem maiores dificuldades. No entanto, de um modo geral, ao longo das três aulas os alunos não demonstraram demasiadas dificuldades nos objetivos propostos pelo professor.

O tema estudado durante as três aulas foi a lírica camoniana. Neste sentido, na primeira aula foi feita a introdução ao estudo da lírica de Camões, apelando num primeiro momento à capacidade de reflexão dos alunos, e de antecipação de conteúdos a partir de indícios vários. Desse modo, através de um *cartoon* e de alguns diapositivos preparados pelo professor, os alunos foram descobrindo o objeto de estudo das próximas aulas. Além disto, e como era o primeiro contacto dos alunos com a lírica camoniana, a última atividade da aula (que foi retomada/revista na aula seguinte) consistiu na elaboração de um quadro síntese sobre as principais características da lírica de camões, identificando também os dois estilos presentes. Como a diferenciação dos dois estilos presentes na lírica camoniana (corrente tradicional e corrente renascentista) era um objetivo comum nas três aulas, decidiu-se, juntamente com a orientadora, que seriam estudados dois poemas de cada uma das correntes. Por conseguinte, na primeira e na segunda aula foram abordados dois poemas relativos à corrente tradicional, e no final da segunda aula e ao longo da terceira foram abordados os dois poemas relativos à corrente renascentista. Devemos realçar que os alunos não demonstraram dificuldades na identificação e diferenciação das duas correntes.

De um modo geral, os objetivos a que nos propusemos para cada uma das aulas foram cumpridos com rigor. Como seria expectável, e visto que o tema estudado era comum às três aulas, as estratégias utilizadas foram bastante semelhantes. Em suma, na parte inicial da aula foi sempre feita uma ligação à aula anterior, e, de seguida, foi realizada uma atividade para motivação inicial. Antes da leitura e análise do poema selecionado para a aula foi sempre realizada uma breve atividade de pré-leitura, que estava relacionada com o poema estudado. Para finalizar as aulas, foram realizadas atividades de pós-leitura que estavam igualmente relacionadas com o(s) poema(s) estudado(s) previamente. Na última aula lecionada, esta atividade de pós-leitura correspondeu a uma oficina de escrita, na qual os alunos teriam de

escolher entre duas propostas do professor. Devemos ressaltar que uma das propostas desta atividade foi inicialmente recebida com alguma aversão por parte dos alunos, algo que era expectável devido ao seu grau de dificuldade. Contudo, no final, muitos se esforçaram para seguir a proposta do docente, que consistia na criação de um poema subordinado ao tema “os sentimentos contraditórios do amor”.

Nas análises realizadas aos poemas, sendo estes poemas do magnífico Camões, tentámos focar a nossa atenção no que nos parecia mais pertinente e, neste sentido, pensamos que as análises realizadas com a participação dos alunos foram bastante pertinentes. Por conseguinte, em todos os temas presentes nos poemas estudados tentou-se estabelecer alguma ligação com o presente, e alertar para valores éticos, morais e culturais, importantes para a faixa etária dos alunos. De modo a conseguir o referido, utilizou-se, entre outros, a contextualização da vida e obra de Zeca Afonso, e um vídeo sobre a “liberdade de amar” e sobre o “amor sem rótulos no século XXI”.

Não houve graves erros no percurso feito no segundo período, no entanto, houve alguns erros principalmente durante a utilização do quadro. Estes erros foram prontamente apontados pelas colegas de estágio, ou pela orientadora. Devemos destacar que estes erros cometidos na utilização do quadro foram-se corrigindo ao longo do ano letivo, e que no terceiro período, que iremos abordar de seguida, não houve erros no quadro que mereçam o nosso destaque.

Como já adiantámos, no terceiro período lecionámos duas aulas de noventa minutos à turma do 12ºC. Estas duas aulas, e devido à evolução feita pelo professor estagiário ao longo do ano, foram provavelmente as mais positivas. O professor estagiário demonstrou um grande à-vontade, confiança, e não existiram erros de maior a destacar. A turma em questão também ajudou, já que tiveram um comportamento exemplar durante as duas aulas, e revelaram grande interesse em todas as atividades desenvolvidas.

Nestas duas aulas foi iniciado o estudo da obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Como referido, os alunos demonstraram estar motivados para o estudo da obra, e o professor ajudou também neste processo motivacional. Na primeira aula foi feita sobretudo a contextualização da vida e obra do autor. Além disto, foram também abordadas algumas características da obra, nomeadamente o facto de ser uma obra dramaturga e pertencente ao teatro épico, fazendo algumas comparações entre esta obra e as de Gil Vicente, que obviamente pertencem ao teatro dramático. Como foi sendo característico nas aulas do professor estagiário foram abordados alguns conteúdos interdisciplinares, mais precisamente relacionados com a história de Portugal: comparações entre o regime político da segunda década do século XIX e o “Estado Novo” de Salazar. Estes conteúdos teriam, obviamente, de ser abordados já que estavam intimamente relacionados com a obra em estudo.

No que concerne à segunda aula, foram revistos os conteúdos estudados na aula anterior, foi analisado outro excerto da obra, e os alunos foram levados a refletir sobre a dicotomia liberdade/opressão. Para provocar esta reflexão foi utilizado um vídeo do *youtube*, no qual é apresentado um testemunho chocante de uma cidadã Norte-Coreana que sofreu, durante vários anos, com a falta de liberdade que vigora no seu país. A utilização deste vídeo foi adequada,

já que os alunos se demonstraram bastante interessados no tema e, inclusivamente, comovidos com o relato da cidadã.

Toda a experiência letiva adquirida ao longo do estágio esteve patente nesta última aula já que, e se compararmos com a primeira, notou-se uma grande evolução no professor estagiário. Concluindo, estas aulas foram mais uma experiência para o professor estagiário e pensamos que resultaram bastante positivas tanto para a aprendizagem dos alunos como do professor estagiário.

2.2.2. Espanhol

Tal como em português, também no âmbito do espanhol tirámos, ao longo dos três períodos, algumas ilações sobre a nossa prática pedagógica.

Posto isto, iremos neste momento refletir sobre a primeira unidade didática elaborada para o estágio em espanhol, realizado na ESCM, a qual intitulei de “Día a día”, seguindo a proposta do manual adotado. Tal como sugere o título, esta unidade tinha como tema principal as rotinas diárias, tendo sido abordados vários conteúdos que se relacionavam com este tema e sobretudo porque eram os propostos pelo manual. O estudo desta unidade correspondeu a duzentos e setenta minutos (duas aulas de noventa minutos mais duas aulas de quarenta e cinco minutos) de aulas observadas.

Devemos ressaltar que a planificação de aulas de língua estrangeira, utilizando apenas o manual adotado ou “criando” os materiais a ser utilizados, é, na nossa opinião, sempre de uma grande complexidade e dificuldade. Neste sentido, a planificação para a primeira aula lecionada foi sem dúvida a mais difícil de realizar, visto que tínhamos poucos conhecimentos sobre a turma e obviamente pouca experiência a lecionar. No entanto, devo referir que a primeira aula lecionada foi bastante positiva e, embora houvesse muitos aspetos a melhorar para as próximas aulas, não penso que tenha sido pouco produtiva para os alunos. Da planificação realizada, apenas não houve tempo para a realização de um exercício, e foi uma aula bastante fértil para mim porque ajudou-me bastante na criação das planificações seguintes. Esta primeira aula foi importante principalmente no que diz respeito à velocidade de aprendizagem dos alunos, ou seja, para perceber o tempo necessário para realizar determinados exercícios, sendo óbvio que nunca podemos ter a certeza do tempo real, fiquei seguramente mais elucidado.

De facto, esta foi uma das principais dificuldades na planificação da primeira aula, “adivinhar” qual seria o tempo utilizado para os exercícios e não ter a certeza se o planificado seria suficiente para toda a aula de 90 minutos. Consegui perceber após esta aula ao sétimo ano, e após observar uma aula de uma colega de estágio ao 10º ano, que estes alunos estando no mesmo nível de espanhol (nível 1) demoram tempos diferentes a resolver exercícios bastante semelhantes, neste caso, os alunos de sétimo necessitam de mais tempo para resolvê-los. Será,

porventura, algo que acontece geralmente. Os alunos mais novos necessitam de mais tempo para resolver os exercícios já que também parecem distrair-se mais facilmente.

Além disto, outra dificuldade a apontar foi a criação do fio condutor para a primeira aula, já que estava a iniciar um tema completamente novo para os alunos (algo bastante normal visto serem alunos de nível 1 de espanhol), e porque a primeira aula desta unidade iria certamente influenciar as restantes relativas à unidade. Assim, optei por começar a unidade abordando os verbos mais utilizados para descrever ou falar sobre uma rotina diária, usando vários exercícios sobre estes verbos onde também se abordava algum léxico relativo ao tema. Ao contrário do que estava planificado no manual adotado, no qual se iniciava o tema imediatamente com a relação entre as horas e verbos empregados para falar de uma rotina, decidi começar a unidade com o estudo apenas dos verbos e léxico relacionados com o dia-a-dia, e só depois introduzir o estudo das horas. Tomei esta opção porque como eram alunos novos tanto no nível de espanhol como na idade, poderiam ser demasiados conteúdos para abordar misturados numa só aula. Deste modo, na primeira aula foram estudados conteúdos mais gramaticais e lexicais e na aula seguinte conteúdos mais funcionais sobre as horas. As aulas seguintes foram utilizadas para a consolidação destes conteúdos, ainda que muitas das vezes se fossem introduzindo alguns conteúdos novos. Penso que em qualquer aula de língua estrangeira, ainda que esteja planificada para a revisão de conteúdos já abordados, aparecerá sempre algo novo para os alunos.

Em toda a unidade, e principalmente nas duas primeiras aulas, houve o cuidado de criar um fio condutor de modo a que os conteúdos fossem aprendidos de forma implícita pelos alunos, e não utilizar exercícios explícitos. Como referi, a criação do fio condutor de uma aula é uma tarefa difícil também por este aspeto. Ter o cuidado de ensinar os conteúdos novos e essenciais para os alunos, mas fazê-lo utilizando exercícios implícitos. Neste sentido, devo realçar que fiquei surpreendido com os alunos, visto que mesmo sendo bastante jovens e estarem no primeiro nível de espanhol, conseguiram sempre descobrir o essencial sobre os exercícios propostos. Sobretudo na primeira aula e na segunda, onde estavam planificados alguns exercícios de descoberta de conteúdos, os alunos demonstraram que se pode e deve motivá-los para a descoberta.

Com esta unidade desenvolveram-se várias competências dos alunos, e tendo em conta a competência comunicativa dos alunos, tentei criar exercícios para desenvolver a expressão oral e escrita, a compreensão oral e escrita e a interação oral. Adicionalmente, devo salientar que durante as aulas lecionadas concluí que é difícil utilizar exercícios que desenvolvam a expressão oral e interação oral, isto porque grande parte dos alunos (talvez porque são muito jovens ou de nível inicial em espanhol) mostram alguma aversão a produzir discursos ou interações orais em espanhol, ainda que o professor realce que devem sempre falar em espanhol, sem medo de cometerem erros.

Posto isto, passemos a uma reflexão sobre o estudo da unidade didática intitulada “Buena Estancia”, e correspondente aos trezentos e sessenta minutos de aulas supervisionadas (nomeadamente três aulas de noventa minutos e duas aulas de quarenta e cinco minutos)

leccionadas durante o segundo período do ano letivo 2014/15. Tal como aconteceu na primeira unidade didática, decidi adotar este nome para a unidade porque foi o escolhido pelo manual de espanhol adotado pela ESCM, neste caso para o oitavo ano e nível dois de espanhol.

Por conseguinte, passo a apresentar algumas ilações sobre o grupo a que se destinou esta unidade didática. Como já referi, este grupo pertence a um nível dois de espanhol e ao oitavo ano de escolaridade (turma A), e era constituído por vinte e um alunos. Em relação à turma lecionada no primeiro período, os alunos têm mais um ano de idade, e a turma tem menos quatro alunos. Devo ressaltar, que do nosso ponto de vista, este será o tamanho máximo ideal para uma turma. Ter mais do que vinte alunos nestas idades numa sala de aula faz com que seja mais complicado controlar o seu comportamento de forma positiva. Ainda neste sentido, devo referir que existem bastantes semelhanças no comportamento de ambas as turmas: distraem-se com facilidade; interagem muitas vezes fisicamente com os companheiros, o que motiva igualmente a distrações; e necessitam estar sempre “ocupados” com exercícios ou atividades, porque senão origina estas interações. No entanto, penso que no cômputo geral, durante a leção desta unidade, os alunos acabaram por ter um comportamento bastante positivo e melhor do que o esperado, o que inclusivamente me surpreendeu. Penso que para isto contribuiu o fato de já conhecer o grupo, e os alunos mais “problemáticos”, conseguindo assim controlar melhor a turma e gerir o espaço da sala de aula de forma mais proveitosa, evitando que os alunos que mais se distraem e mais provocam distrações se sentassem perto uns dos outros.

Para finalizar a análise do grupo, e mais uma vez comparando com o grupo lecionado no período passado, algo que me despertou a atenção neste grupo e que não era demasiado evidente no do sétimo ano, foi a grande desproporção entre as capacidades apresentadas pelos alunos. Ou seja, existe uma grande diferença nas competências da disciplina entre determinados alunos. Como este é já um segundo nível, tudo o que é estudado e abordado nas aulas terá necessariamente algum apoio das “bases” que os alunos construíram no primeiro nível. Assim, por vezes, existia alguma dificuldade na planificação das aulas, porque não queria planificar nem exercícios demasiado acessíveis que não provocariam interesse nos alunos mais capacitados, nem exercícios demasiado complexos, que provocariam desinteresse nos alunos menos capacitados por não conseguirem resolvê-los. Neste sentido, sempre que existiam exercícios mais complexos (por exemplo exercícios de expressão e interação oral, nos quais os alunos demonstram mais dificuldades, além da usual aversão a falar em espanhol, já observada e referida na reflexão do grupo anterior), os alunos mais capacitados eram geralmente incitados a iniciarem a resolução do exercício, para de um modo exemplificativo ajudarem os restantes.

Importa agora refletir sobre a criação da unidade didática. No geral, o plano seguido para a criação desta unidade seguiu as mesmas ideologias utilizadas na criação da unidade anterior. Isto é, ainda que alguns dos conteúdos abordados não fossem completamente novos para os alunos, decidi começar a unidade privilegiando os conteúdos léxicos e funcionais, e depois introduzir os conteúdos gramaticais, para na última aula tentar rever todos os conteúdos da unidade interligados.

Portanto, estando a unidade relacionada com tipos de alojamento, e com estadias em hotéis (albergues, ou outros), nas primeiras três aulas abordou-se o léxico relativo a este tema, e além disto, os conteúdos funcionais também relativos ao tema. De seguida, introduziram-se os conteúdos gramaticais da unidade, utilizando duas aulas para os mesmos. A última aula foi utilizada para interligar os conteúdos estudados, fazendo ao mesmo tempo uma revisão da unidade. Obviamente, os conteúdos culturais (ou socioculturais) não foram esquecidos, e em quase todas as aulas tentaram-se abordar. Ainda que, e como já referido, alguns dos conteúdos não fossem completamente novos para os alunos, decidimos, tal como na primeira unidade, separar inicialmente os conteúdos, e estudá-los de forma mais ou menos isolada, para não sobrecarregar os alunos com demasiada informação nova.

Em todas as aulas houve um fio condutor, e igualmente ao longo da unidade. Como deve ser norma, tentei usar o tema da unidade (alojamentos e estadias) como fio condutor da unidade, sendo geralmente bem conseguido. Na intenção de cumprir e seguir o fio condutor da unidade, provoquei o que penso ter sido o maior erro na unidade criada, nomeadamente o exercício nº3 da ficha de trabalho da terceira aula. Como destacado pelo supervisor, este exercício resultou demasiado forçado e falhou num dos principais objetivos que deve ter uma aula de língua estrangeira: a utilização dos conteúdos estudados da forma mais natural e real possível. Este exercício foi um diálogo de produção própria, que pretendia ser explícito no que se refere aos conteúdos funcionais e lexicais da unidade e implícito no que refere aos conteúdos gramaticais iniciados nesta aula, e ao mesmo tempo seguir o fio condutor ao relacionar-se com o tema da unidade. Como disse, pecou pela utilização forçada do conteúdo (preterito imperfecto), e poderia e deveria ter sido substituído por outro exercício que conseguiria cumprir os mesmos objetivos mas de forma mais natural: por exemplo, um exercício no qual os alunos teriam de descrever como era a casa de infância de um jogador de futebol famoso.

Como é natural, com esta unidade desenvolveu-se várias habilidades dos alunos, utilizando ao longo da unidade exercícios que desenvolvem-se a compreensão escrita e oral dos alunos, a expressão escrita e oral, e a interação oral. Além disto, houve o cuidado de criar exercícios implícitos aquando da introdução de novos conteúdos para os alunos, ou inclusivamente em alguns casos, também quando se reviam alguns conteúdos. Neste sentido, devo ressaltar que na nossa opinião, o uso de exercícios implícitos é crucial para o ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. Motivar os alunos para a descoberta da disciplina é algo essencial, e no estudo de ambas as unidades percebi que é possível fazê-lo e que os alunos correspondem de forma bastante positiva a este tipo de exercícios.

Para terminar estas reflexões, iremos neste momento refletir sobre a prática pedagógica de espanhol que decorreu no último período letivo, e também sobre a nossa autoavaliação final e a heteroavaliação final das colegas de estágio no âmbito do espanhol.

No terceiro período letivo, e de acordo com as aulas observadas/supervisionadas que estavam programadas, faltava-nos lecionar duas aulas, ou seja, cento e oitenta minutos. Estas duas aulas foram lecionadas a um grupo de espanhol de nível um, com alunos de várias turmas pertencentes ao décimo ano de escolaridade. Já conhecíamos este grupo, através das aulas

observadas nos períodos anteriores das colegas estagiárias, e o comportamento dos alunos foi semelhante, ou mesmo igual, durante as aulas dos diferentes estagiários.

Neste sentido, já sabíamos que este era um grupo bastante calmo - os alunos têm um comportamento exemplar dentro da sala de aula -, muito trabalhador, e talvez o único ponto menos positivo a destacar será a participação dos alunos. Como são um grupo pouco falador, e talvez também pela (natural) aversão a falar uma língua estrangeira, como já referimos para outros grupos, não são alunos muito interventivos e participativos nos mais diversos exercícios, sendo que o professor estagiário teve de se esforçar mais do que noutros grupos para cativar os alunos e conseguir que todos participassem em variados exercícios. Como salientávamos, este grupo é bastante trabalhador e tivemos isto em conta na hora de fazer as planificações das duas aulas. Assim, podemos também destacar pela positiva que em apenas duas aulas conseguimos abordar todos os conteúdos/objetivos da unidade estudada, ainda que seja obviamente necessário na(s) próxima(s) aula(s) aprofundar e rever os pontos estudados.

Posto isto, importa agora refletir sobre a unidade abordada, as planificações realizadas e as aulas. A unidade destinada às duas aulas intitulava-se “¿Te cuidas?”, e estava, sobretudo, relacionada com a saúde e hábitos de vida saudáveis. Como já ressalvamos, conseguimos nas duas aulas abordar todos os conteúdos programados na unidade, já que o grupo é bastante aplicado e já tinha tido contacto com alguns dos conteúdos estudados. Deste modo, utilizámos exercícios que tratassem todos os conteúdos da unidade e, conseguiu-se desenvolver todas as habilidades, ainda que, naturalmente, se explorassem mais algumas do que outras, nomeadamente a compreensão oral e escrita.

No que concerne às planificações, podemos referir que na primeira aula esta foi cumprida na totalidade. No entanto, na segunda aula, o último exercício planificado, destinado à expressão oral, não foi realizado devido à falta de tempo. Nesta segunda planificação, o erro que temos a apontar foi a quantidade excessiva de exercícios, que fez com que no final não houvesse tempo para concretizar o último planeado. Porém, as aulas seguiram o que estava planificado, e pensámos que seria mais importante realizar os exercícios de forma adequada e serena, de modo a que houvesse aprendizagem, do que “acelerar” a realização dos mesmos apenas para cumprir a planificação da aula.

Das aulas, devemos destacar positivamente o à-vontade do docente, a presença e o entusiasmo demonstrado em ambas as aulas, o uso correto de diversos materiais multimédia, e o desenvolvimento correto da unidade. Nos erros cometidos, já apontámos o “excesso” de exercícios na segunda planificação, e também devemos ressalvar, principalmente, alguns erros no domínio da comunicação oral em castelhano, ainda que estes não tenham dificultado a comunicação entre docente e discentes. Estes erros aconteceram principalmente na primeira aula, e, na nossa opinião, ainda que não possa ser uma justificação, devem-se ao facto de estar algum tempo sem praticar oralmente o castelhano. Ou seja, devido às aulas lecionadas de português, estivemos cerca de dois meses sem lecionar espanhol o que dificultou no recomeço das aulas, nomeadamente na comunicação oral. Quando se leciona em castelhano todas as semanas, a comunicação oral torna-se, naturalmente, mais fluída e com menos erros.

Para finalizar, iremos neste ponto apresentar o nosso ponto de vista sobre a nossa autoavaliação e a heteroavaliação das colegas estagiárias, na prática pedagógica de espanhol. Estas serão apresentadas de um modo geral, ou seja, mencionando a média de todos os diferentes pontos de avaliação, tendo em conta as tabelas de avaliação preenchidas ao longo do ano letivo.

A média da nossa autoavaliação encontra-se no muito bom (cotações de 17-18). No que concerne à competência científica, avaliámo-nos em muito bom em todos os pontos. Esta será a média anual, mas devemos ressaltar que dentro desta competência, pensamos que podemos e devemos melhorar no domínio da comunicação oral em castelhano e no domínio da fonética, morfologia e sintaxe do espanhol. Na competência pedagógica, avaliamos igualmente em muito bom a planificação das aulas, a execução das mesmas e a avaliação dos alunos. Nesta competência, destacamos como mais positivo a capacidade de saber definir e cumprir os objetivos de cada unidade, de selecionar material adequado para a unidade, turma e nível de estudo, e de favorecer sempre, em todas as aulas, a intervenção e iniciativa dos alunos. No espírito pessoal do estagiário, avaliamo-nos com uma média de excelente, já que a relação com alunos e colegas formandos foi, ao longo de todo o ano letivo, bastante positiva, sempre mostrámos recetividade às críticas, e tivemo-las sempre em conta para tentar melhorar. As planificações e reflexões foram sempre entregues dentro dos prazos estabelecidos, e a interação com o centro educativo também foi, na nossa opinião, excelente.

No que concerne à nossa colega de estágio Rita Fazendeiro avaliamo-la também com uma média de muito bom. Nesta avaliação iremos começar pelo fim, ou seja, apontar que no domínio do ser avaliamos a colega da mesma forma que fizemos na nossa autoavaliação, já que cumpriu sempre os prazos estabelecidos, manteve uma boa relação com alunos e colegas formandos, mostrou recetividade perante as críticas, soube avaliar-se de forma pertinente, e participou igualmente de forma excelente na vida letiva do centro educativo. Tanto na competência científica, como na pedagógica, avaliamo-la em todos os pontos em muito bom. Os pontos mais positivos que pretendemos destacar, dizem respeito à competência pedagógica, onde a estagiária demonstrou saber organizar e sequenciar unidades de forma bastante boa, selecionar o material de estudo de forma muito adequada e pertinente, e o desenvolvimento correto das aulas e da unidade, sempre com um bom encadeamento.

No que diz respeito à estagiária Elsa Gonçalves, a média dos diferentes pontos avaliados também se encontra na classificação de muito bom. Na competência científica, a estagiária não comete erros muito graves e que dificultem a comunicação e emprega de forma bastante positiva o uso do espanhol para as explicações e gestão do trabalho na sala de aula. Nesta competência, pensamos que os pontos que carecem de maiores melhorias será o domínio da comunicação oral em castelhano, e da fonética, morfologia e sintaxe do espanhol. Na competência pedagógica, onde também está avaliada com uma média de muito bom, destacamos com excelente a criatividade demonstrada nas planificações, nos conteúdos e nos materiais, sobretudo pela preocupação em encontrar novos materiais para a sala de aula. Nesta competência pensamos que deve melhorar o domínio sobre os alunos e a capacidade de manter

a disciplina dentro da sala de aula, e igualmente a habilidade de adequar as atividades para o nível etário dos alunos. Quanto ao espírito pessoal, a estagiária deve melhorar a sua presença e voz dentro da sala de aula. De positivo destacamos, tal como nos restantes estagiários, que cumpriu sempre os prazos estabelecidos e participou de forma excelente na vida letiva do centro educativo.

Para finalizar, queremos ressaltar que este foi um ano de muitas aprendizagens para todos os estagiários, e estas serão, obviamente, muito importantes caso se consiga exercer no futuro a profissão para a qual fomos preparados. Esta prática pedagógica em espanhol é sem dúvida crucial para o nosso processo de formação enquanto docentes de espanhol.

2.3. Atividades Extracurriculares

Durante o ano letivo de 2014/2015, o núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM, realizou ou participou em diversas atividades extracurriculares. De seguida, apresentamos todas estas atividades, com os respetivos registos fotográficos e breves descrições das mesmas.

A Tradução

No dia 26 de setembro de 2014, pelas 9 horas, realizámos no auditório da ESCM - Escola Secundária Campos Melo - a nossa primeira atividade extracurricular, uma conferência subordinada ao tema da tradução. Esta atividade surgiu no âmbito do *Dia Europeu das Línguas*, que se comemora todos os anos desde 2001, por iniciativa do Conselho da Europa.

Seguindo a comemoração realizada neste dia, pensou-se no tema referido pois está diretamente relacionado com as línguas, e seria um tema interessante e provavelmente com muitas informações novas para os alunos da ESCM que assistiriam à conferência. Como referido, esta conferência foi realizada pelo núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM com a colaboração da Professora Nilza Duarte. Tentámos criar uma conferência bastante dinâmica, tendo em conta o público-alvo a que esta se destinava, utilizando vários materiais audiovisuais e inclusive um jogo didático sobre o *Dia Europeu das Línguas*. Durante a apresentação foram abordados os seguintes conteúdos: o que é a tradução?; qual a importância da tradução; os diferentes tipos de tradução; se estará a tradução presente no nosso dia-a-dia?; as principais dificuldades que um tradutor enfrenta quando traduz; e algumas curiosidades linguísticas relacionadas com a tradução.

Concluindo, na minha opinião, a atividade correu dentro da normalidade e foi bastante produtiva tanto para os organizadores como para os assistentes.



Figura 15. Cartaz informativo.

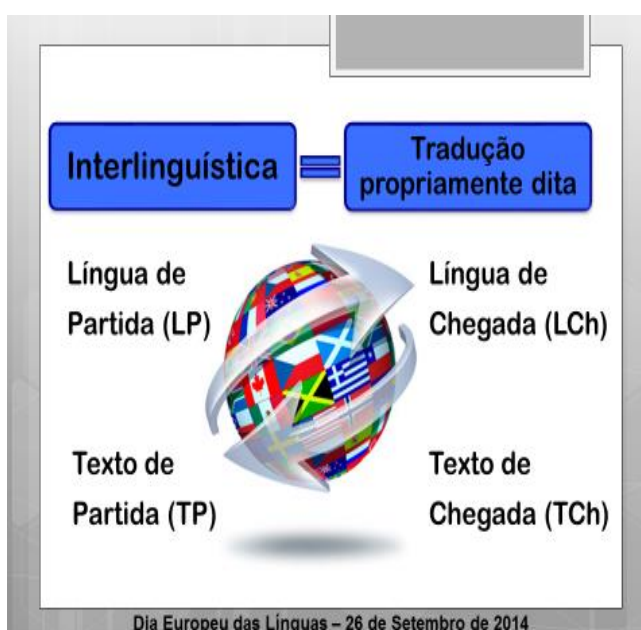


Figura 16. Exemplo de um diapositivo utilizado durante a conferência.

Conferência sobre as novas metas curriculares

No dia 11 de outubro, no anfiteatro 2.12 do Pólo I da Universidade da Beira Interior, decorreu uma conferência sobre as novas metas curriculares, organizada pelo presidente do Departamento de Letras da UBI - Universidade da Beira Interior-, o professor doutor Paulo Osório. O evento teve uma duração de sensivelmente duas horas e meia, desde as dez horas até às doze e meia, e tinha como público-alvo todos os alunos do Departamento de Letras da UBI, e todos os professores de português das instituições próximas da UBI. A conferência foi proferida pela professora Edviges Ferreira, que pertence aos quadros da APP - Associação de Professores de Português -, associação esta que foi a responsável pela análise apresentada, sobre as novas metas curriculares.

Assim, e como se pode subentender pelo já referido, esta conferência teve como principal objetivo comentar as novas metas curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Ciência, para o Ensino Básico e Secundário. A professora Edviges Ferreira conseguiu de um modo bastante claro e objetivo, abordar em aproximadamente duas horas, todos os pontos-chave das metas curriculares propostas para o Ensino Básico e Secundário, informando sobre os vários objetivos a cumprir no ensino do português, nos próximos anos em Portugal, explorando inclusivamente os objetivos propostos para as diferentes competências que devem ser abordadas e exploradas.

Foram percorridos os diversos anos do Ensino Básico e Secundário, e ao longo deste percurso foi-se assinalando as diferenças no novo programa proposto. Houve sobretudo um destaque sobre a exclusão ou inclusão de algumas obras literárias, ou de excertos de obras (poemas, cantos, contos, etc), nas novas metas. Neste sentido, os presentes foram também informados dos tempos letivos de estudo que o programa destinava a determinadas obras ou excertos.

Durante a conferência foi curioso perceber, inclusive por alguns comentários dos presentes, que estas novas metas curriculares, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, assemelha-se muito aos programas de português de há mais de quinze anos. É claro que existem algumas diferenças, nomeadamente no enfoque dado a determinadas competências, como o caso da competência oral que é mais visada nestas novas metas, mas nas obras literárias, principalmente, existe uma enorme semelhança com programas bastante antigos. No que concerne às obras literárias portuguesas propostas, desde o meu ponto de vista, pode-se interpretar estas semelhanças de duas maneiras distintas: ou devido a uma normal rotatividade dentro da imensa qualidade literária que existe em português, que proporciona a um “regresso” às mesmas obras estudadas à cerca de quinze anos atrás; ou, por outro lado, o “regresso” às origens, ou seja, depois de tantas mudanças nas obras a serem estudadas em português percebeu-se que as obras propostas nos programas antigos eram as mais pertinentes. É óbvio que dada a riqueza da literatura portuguesa, o tempo letivo disponível para esta disciplina, e o facto de se terem de abordar outros conteúdos, existe uma compreensível dificuldade em programar todas as obras que seriam pertinentes abordar ao longo do percurso escolar. No seguimento desta análise das leituras obrigatórias, foi curioso perceber que não

consta nesta lista nenhum autor das Palop - Países Africanos de língua oficial portuguesa -, o que me parece um ponto negativo nestas novas metas curriculares.

Por conseguinte, e visto que existem alguns pontos bastante discutíveis nas novas metas, principalmente no que diz respeito às leituras obrigatórias, seria relevante poder discuti-los com algum representante da equipa responsável pela realização das novas metas curriculares. Inclusive, este representante, poderia obviamente explicar e justificar melhor algumas das alterações feitas nas metas, nomeadamente nas alterações de algumas obras de um ano curricular para outro, alterações estas que a professora Edviges Ferreira referiu de forma muito pertinente mas não podendo explicar porque elas ocorreram. Efetivamente, foi referido pela professora Edviges Ferreira que a APP tentou aclarar o motivo de algumas destas alterações junto dos responsáveis pela criação das metas curriculares, mas sem sucesso.

Finalmente, importa referir que os presentes ficaram indubitavelmente elucidados sobre todos os conteúdos programáticos das novas metas curriculares do português, mas seria igualmente interessante saber o porquê de algumas das alterações efetuadas. Em anexo seguem apenas as novas metas curriculares correspondentes ao 3º Ciclo de estudos e ao Ensino Secundário.



Figura 17. Prof. Doutor Paulo Osório.



Figura 18. APP - Associação de professores de português.

Atividade de máscaras

Ao dia 7 de fevereiro de 2015, o núcleo de estágio de português e espanhol, participou numa aula prática de Educação Visual do 7ºA, colaborando de forma ativa no auxílio da execução das máscaras com os alunos da turma. Importa referir que a atividade decorreu com êxito com o auxílio do núcleo, proporcionando-se uma maior proximidade e empatia com a turma e uma troca de experiências enriquecedora.



Figura 19. Realização de uma máscara.



Figura 20. Preparação dos materiais para as máscaras.

Visita de estudo a Mafra

No dia 20 de fevereiro de 2015, entre as sete horas da manhã e as oito horas da noite, decorreu uma visita de estudo a Mafra, mais precisamente ao Palácio-Convento Nacional de Mafra, com a participação de mais de sessenta alunos, de três professoras, e do núcleo de estágio de português/espanhol. Esta visita surge no âmbito da disciplina de português, e visa, sobretudo, preparar e incentivar os alunos para o estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago. Segundo as metas curriculares propostas atualmente pelo Ministério da Educação, o estudo desta obra é realizado no 12º ano de escolaridade.

A visita correu dentro da normalidade, os horários planificados foram cumpridos sem exceção, e os alunos demonstraram-se bastante satisfeitos. Não existem dúvidas que esta atividade tem a capacidade de motivar os alunos para o estudo da obra supra mencionada, e proporciona-lhes muitas informações pertinentes.



Figura 21. Núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM em Mafra.



Figura 22. Alguns participantes da visita de estudo a Mafra.

Visita de estudo a Ciudad Rodrigo

No âmbito das disciplinas de espanhol e história, realizou-se no dia 19 de março de 2015, uma visita de estudo a Ciudad Rodrigo. Nesta atividade participaram cerca de quarenta alunos do terceiro ciclo de estudos da ESCM, duas docentes da disciplina de história, a orientadora do estágio de espanhol - a professora Sandra -, e o núcleo de estágio de português/espanhol.

Esta visita tinha como objetivo abordar alguns conteúdos históricos, nomeadamente o tempo das invasões napoleónicas, ao mesmo tempo que os alunos tinham contacto com o país vizinho - Espanha - e o idioma espanhol. A duração da visita, prevista e cumprida, era de onze horas, ou seja, com saída da Covilhã por volta das oito da manhã e chegada às sete da tarde. Seguem alguns registos fotográficos da atividade.



Figura 23. Núcleo de estágio de português/espanhol da ESCM, em Ciudad Rodrigo.



Figura 24. Participantes da visita de estudo a Ciudad Rodrigo.

Nesta atividade os alunos desenvolvem o seu espírito de equipa, trabalhando em grupo, e de forma lúdica. Eram, sobretudo, cozinhados patés, bolachas, biscoitos, entre outros. No caso de existir algum evento na escola no dia em que eram cozinhados, estes ficavam destinados ao evento, caso contrário, os alimentos eram repartidos pelos alunos que participavam na atividade.



Figura 26. Alunos na cozinha divertida.



Figura 27. Professores em atividade na cozinha divertida.

Palestra na ESCM do Prof. Doutor Gabriel Magalhães

No dia 23 de abril de 2015, pelas 14 horas e 30 minutos, o Professor Doutor Gabriel Magalhães presenteou a Escola Secundária Campos Melo com mais uma palestra sua. A palestra, inicialmente, tinha como objetivo tecer alguns comentários acerca do seu último livro lançado. No entanto, e uma vez mais, o Professor surpreendeu toda a comunidade envolvida no evento, não só com o tipo de discurso que teve, tendo o cuidado de o adaptar ao público-alvo, maioritariamente alunos do Ensino Secundário, como também pela abordagem que fez sobre a importância dos livros e da leitura. Indicando vários exemplos e experiências vivenciadas, escolhidas cuidadosamente para captar a atenção dos alunos, Gabriel Magalhães tocou de forma muito especial os discentes, despertando-os para a importância que o simples ato de ler tem nas nossas vidas. Durante a palestra, o professor abordou ainda questões do seu livro *Como sobreviver a Portugal continuando a ser português*, suscitadas pelo público, gerando-se um breve debate e uma troca de ideias bastante interessante. Gabriel Magalhães é professor de Literatura na Universidade da Beira Interior e autor de várias obras.

Foi com muito prazer e orgulho que pudemos assistir a este evento, deixando-nos envolver neste momento tão enriquecedor.



Figura 28. Palestra com o Prof. Doutor Gabriel Magalhães.

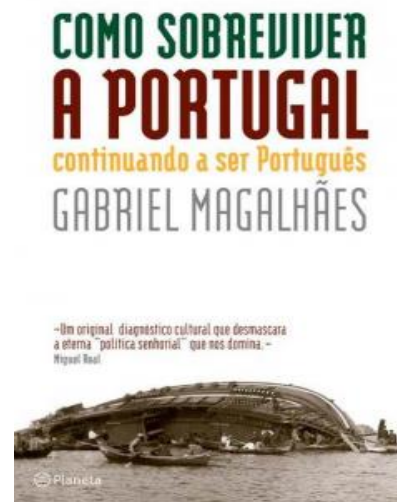


Figura 29. Livro do Prof. Doutor Gabriel Magalhães abordado na palestra.

Conclusão

Quando se pensa num trabalho desta natureza, a empatia que se gera com o tema escolhido é muito importante. Do nosso ponto de vista, a literatura fantástica impunha-se como um assunto pertinente e aliciante, desde o momento em que nos deparámos com um texto de Tolkien enquanto folheávamos um manual de português, quer pela indiferença com que foi tratada pela crítica durante vários séculos, quer pela ‘ausência’ deste género nas aulas de português. Depois de escolhido o tema, traçámos o nosso itinerário e percorremo-lo com a consciência de que, à medida que avançávamos, eram vários os caminhos alternativos que surgiam diante de nós. Tentámos não nos afastar da rota inicialmente prevista, fazendo apenas breves desvios pontuais. Trilhámos o nosso caminho e chegámos ao momento de tirar as devidas ilações, conscientes de que haveria certamente outras perspetivas igualmente válidas sobre o tema.

No primeiro ponto do presente trabalho apresentámos a teoria existente sobre a literatura fantástica, tendo sempre em conta que a definição deste género literário não é consensual. Sendo este tema bastante complexo e passível de várias análises, a verdade é que apenas começou a ser mais debatido a partir da década de setenta do século XX, com a publicação da obra de Todorov. Após apresentar as definições e opiniões de vários autores sobre este género literário, a conclusão que atualmente nos parece reunir maior unanimidade, é a de que o fantástico pode ser encarado como um modo ou género literário. Como modo, este existe desde os primórdios da literatura e assume-se como uma categoria meta-histórica; como género, o fantástico surge com o movimento romântico em finais do século XVIII, sendo uma categoria histórica. Cumpre-nos ainda destacar duas das características mais relevantes do fantástico como género literário: a sua capacidade de mudar de forma, absorvendo, captando, adaptando e integrando algumas técnicas de outros géneros literários, o que leva alguns críticos a considerá-lo um género híbrido; e a presença do oximoro, figura retórica mais presente e caracterizadora do fantástico, porque, neste tipo de narrativas, existem claras relações entre o possível e o impossível, o explicável e o inexplicável.

Nas análises realizadas a alguns dos documentos orientadores do Ensino Básico, percebemos que são lecionados no 3º ciclo vários excertos de obras pertencentes ao universo do fantástico. Encarando o fantástico como modo literário, este número de obras seria consideravelmente extenso e, por conseguinte, abordámos de forma mais específica apenas aquelas que se podem claramente considerar como pertencentes à literatura fantástica. Deste modo, concluímos que os manuais de português não exploram os elementos fantásticos presentes nos excertos que selecionam, nem as características do género literário a que pertencem esses textos. Aliás, o estudo das narrativas fantásticas é feito sobretudo em prol das análises narratológicas ou da exploração de conteúdos gramaticais.

Através do inquérito realizado a docentes de português do 3º ciclo, percebemos que estes partilham da nossa opinião: os textos de literatura fantástica são bastante interessantes e

conseguem motivar os alunos, podendo ser utilizados para a transmissão de conhecimentos e valores. Por outro lado, os professores inquiridos revelaram ter conhecimentos sobre este género literário e ainda que muitos deles não o tenham estudado durante o seu percurso universitário, revelam ter as capacidades necessárias para o abordar numa aula de português do Ensino Básico.

Como último ponto desta primeira parte do trabalho, apresentámos uma proposta pedagógica com base num excerto de uma obra de literatura fantástica, partindo de uma aula planificada no início do estágio letivo. Como é natural, esta aula sofreu algumas modificações, sustentadas pelos conhecimentos que adquirimos sobre este género literário ao longo da realização do presente trabalho. Sabendo que o tempo é um dos grandes problemas nas salas de aula, já que existem muitos conteúdos a estudar ao longo do ano letivo, não podíamos apresentar uma proposta completamente focada na literatura fantástica, já que o estudo das características deste género não é um dos objetivos do programa nacional de português. Assim, seguindo os objetivos já definidos na primeira planificação realizada, que estavam de acordo com o programa da disciplina, apenas adicionámos ou alterámos alguns exercícios de maneira a abordar algumas características da literatura fantástica que considerávamos interessantes e pertinentes para os alunos.

Concluído o estágio pedagógico desenvolvido na ESCM, devemos ressaltar que este foi um trabalho árduo mas bastante gratificante. Toda a comunidade escolar envolvida neste estágio foi exemplar, e todos eles nos ajudaram bastante ao longo do nosso percurso. Já apresentámos muitas conclusões relativas à nossa atividade letiva, nas reflexões realizadas no âmbito do português e do espanhol, porém, nunca é demais referir que as aprendizagens efetuadas durante o estágio pedagógico serão de um valor incalculável para o nosso futuro como docentes. Estas serão, seguramente, uma base sólida para efetuarmos um bom trabalho, tendo sempre em conta que a formação de um professor nunca termina. Devemos estar sempre a aprender em prol de uma educação melhor.

Bibliografia sobre literatura fantástica

Brooke-Rose, Christine (1988). “Géneros históricos / Géneros teóricos. Reflexiones sobre el concepto de lo fantástico en Todorov”. In Miguel A. G. Gallardo (coord.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco libros, 49-72.

Croce, Benedetto (1962). *Estetica come scienza dell'espressione e linguística generale*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filho, Carlos A. N. (2013). *Dimensões do fantástico e aventuras da tradução em The lord of the rings, de J.R.R. Tolkien*. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Finné, Jacques (1980). *La littérature fantastique. Essai sur l'organisation surnaturelle*. Bruxelles: Université de Bruxelles.

Furtado, Filipe (1980). *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte.

Furtado, Filipe C. S. P. (1987). *Demónios íntimos? A narrativa fantástica vitoriana (origens, temas, ideias)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Furtado, Filipe, s.v. “Fantástico [Género]”. In Carlos Ceia (coord.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Disponível em <http://www.edtl.com.pt> (consultado a 08-03-2015).

Furtado, Filipe, s.v. “Fantástico [Modo]”. In Carlos Ceia (coord.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Disponível em <http://www.edtl.com.pt> (consultado a 08-03-2015).

Gama-Khalil, M. M. (2013). “A literatura fantástica: gênero ou modo?”. In *terra roxa e outras terras. Revista de estudos literários*. Vol. 26: 18-31.

Hufter, Arnaut (2007). “Fantastique, fantastic, fantastische, fantástica, fantastico... Derivas ocidentais de uma palavra”. In Maria João Simões (coord.), *O Fantástico*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 23-41.

Jackson, Rosemary (1981). *Fantasy - The literature of subversion*. London and New York: Methuen.

Kratz, Dennis M. (1990). “Development of the fantastic tradition through 1811”. In Neil Barron, *Fantasy literature*. New York: Garland, 3-61.

Kroeber, Karl (1988). *Romantic fantasy and science fiction*. New Haven and London: Yale University Press.

Lobo, D. M. (2012). “A narrativa fantástica e suas intersecções entre a literatura e a filosofia”. In *Revista Pandora Brasil*, n.º 40, 102-113.

Manlove, Colin Nicholas (1975). *Modern fantasy: five studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Monteiro, Maria do Rosário (1996). *A simbólica do espaço em The lord of the rings e Earthsea*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Monteiro, Maria do Rosário (2007). “A afirmação do impossível”. In *Jornal de letras, artes e ideias*, n.º 911, 1-7.

Sequeira, Maria do Carmo C. B. V. (2000). *A dimensão fantástica na obra de Eça de Queirós*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1997). *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.

Simões, Maria João Albuquerque (2007). “Fantástico como categoria estética: diferenças entre os monstros de Ana Teresa Pereira e Lídia Jorge”. In Maria João Simões (coord.), *O Fantástico*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 65-81.

Todorov, Tzvetan (1980 [1970]). *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Silvia Delpy, São Paulo: Digital Source.

Tolkien, J. R. R. (2006 [1964]). *Sobre histórias de fadas*. Tradução de Ronald Kyrmse, São Paulo: Conrad.

Tolkien, J. R. R. (2012 [1937]). *O Hobbit*. Tradução de Fernanda Pinto Rodrigues, Mem Martins: Publicações Europa-América.

Bibliografia geral

Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Benedito, S. (1997). *Para uma leitura de Os Lusíadas de Luís de Camões*. Lisboa: Editorial Presença.

Bento, M. C. R. L. (1999). “Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, 111-120.

Brito, A. P. (1999). “A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões”. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (org.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, 139-148.

Ceia, Carlos (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Colibri.

Costa, F., Magalhães, V. (2014). *Diálogos 8*. Porto: Porto Editora.

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Delgado, I. L. (2008). *Para uma leitura de Felizmente Há Luar! de Luís de Sttau Monteiro*. Lisboa: Editorial Presença.

Fraga, M. C. (2003). *Os géneros maiores na poesia lírica de Camões*. Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1985). *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Lei N.º 47/2006 de 28 de Agosto. *Diário da República, 1.ª série*. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=2Tp_XzfwX-0%3d&tabid=1904&language=pt-PT (consultado a 04-05-2015).

Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares de português. Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Disponível em

dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_pt_metas_curriculares_14_agos_2013.pdf (consultado a 18-04-2015).

Ministério da Educação (2014). *Programa e metas curriculares de português. Ensino Secundário*. Disponível em dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Secundario/C_C_Humanisticos/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (consultado a 18-04-2015).

Neto, C. M., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R. M. & Nunes, S. (2014). *Conto contigo 8*. Porto: Areal Editores.

Pacheco, L. & Barbosa, M. J. (2014). *¡Ahora Español! 1*. Porto: Areal Editores.

Pacheco, L. & Barbosa, M. J. (2014). *¡Ahora Español! 2*. Porto: Areal Editores.

Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 1*. Porto: Areal Editores.

Paiva, A. M., Almeida, G. B., Jorge, N. & Junqueira, S. G. (2012). *(Para) Textos 8*. Porto: Porto Editora.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros.

Silva, P., Cardoso, E., Mendes, R., Costa, S. & Correia, R. (2014). *Expressões 10*. Porto: Porto Editora.

Silva, P., Cardoso, E., Moreira, M. C. & Rente, S. (2014). *Expressões 12*. Porto: Porto Editora.

Vilela, M. (1993). "O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?". In *Diacrítica*, (8). Braga: Universidade do Minho, 143-166.

Anexos

Anexo 1. Planificação de aula de português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária
Campos Melo

2014/2015

Plano de aula de Português

O Hobbit de J.R.R. Tolkien

Ano letivo: 2014/ 2015

Professora orientadora: Celeste Nunes.

Professor Estagiário: Miguel Marcos.

Ano/ turma: 8ªA

Aula nº : 31 de outubro de 2014

(90 minutos)

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Motivar para o estudo das narrativas prodigiosas;
- Adquirir conhecimentos significativos sobre a vida e obra de Tolkien;
- Estudar o excerto "Bom dia!" retirado da obra *O Hobbit* de J.R.R. Tolkien;
- Identificar características próprias das narrativas prodigiosas no texto "Bom dia!";
- Gramática: significação lexical; recurso expressivo: adjetivação;
- Oficina de escrita: as características do relatório;
- Desenvolver as quatro competências: compreensão/ expressão oral e escrita.

Competências:

- Compreensão escrita e oral;
- Expressão escrita e oral;
- Conhecimento explícito da língua.

Conteúdos:

- Visionamento e escuta ativos: excerto(s) de filme(s) relacionado(s) com a obra de Tolkien;
- Texto narrativo: "Bom Dia!", de J.R.R. Tolkien: personagens (tipo de caracterização); ação;
- Recurso expressivo: adjetivação;

- Relações entre palavras: significação lexical;
- Classes fechadas de palavras: conjunção;
- O relatório.

Estratégias:

- Motivação inicial - Visualização de um ou mais excertos de filmes baseados nas obras de Tolkien, de modo a que os alunos possam relacionar as personagens presentes nos filmes e no excerto que irá ser estudado de seguida.
- Leitura do texto "Bom Dia!" de J.R.R. Tolkien;
- Esclarecimento de possível vocabulário desconhecido;
- Análise oral do excerto realizada com a participação ativa dos alunos;
- Resolução e conseqüente correção de perguntas de interpretação do texto;
- Realização de exercícios gramaticais;
- Apresentação das características de um relatório;
- Realização de um relatório.

Material:

- Computador;
- Manual (*Para*) *Textos &*, Porto Editora;
- Vídeos;
- Retroprojektor;
- Ficha Informativa;
- Quadro e Marcador.

Registo do sumário:

- Visualização de um excerto do filme *O senhor dos anéis - A Irmandade do Anel*;
- Leitura e análise do texto "Bom Dia!" de J.R.R. Tolkien;
- Funcionamento da língua: significação lexical; conjunção;
- Recurso expressivo: a adjetivação;
- Características de um relatório.

Roteiro da aula:

Depois da entrada ordeira dos discentes, o docente dará início à aula com uma saudação. De seguida, o docente irá averiguar e tomar nota dos alunos presentes e de possíveis atrasos.

Após a apresentação e conseqüente anotação do sumário da aula, o docente perguntará aos discentes se houve dificuldades na realização do teste na aula anterior, e esclarecerá possíveis dúvidas que possam ter surgido. Depois desta breve ligação à aula anterior, será projetado o vídeo de um excerto do filme *O senhor dos anéis - A Irmandade do Anel*. Este vídeo, que corresponde à motivação inicial da aula, servirá para os alunos estabelecerem uma relação com o texto que irá ser estudado de seguida. Ou seja, os alunos devem retirar informações relevantes do vídeo, principalmente no que diz respeito às personagens apresentadas, que posteriormente irão ser analisadas e discutidas após a leitura do texto "Bom Dia!". As personagens referidas são Bilbo Baggins e Gandalf. A visualização do vídeo também servirá para o docente averiguar os conhecimentos prévios que os alunos têm da obra e da sua correspondência cinematográfica.

Seguidamente, com a ajuda da informação apresentada no manual (*Para Textos B*), o docente transmitirá aos discentes algumas informações relativas à vida e obra do autor John Ronald Reuel Tolkien.

Apresentado o autor do texto a ser estudado nesta aula, proceder-se-á à leitura do mesmo, realizada com a colaboração de vários alunos. De seguida, será efetuada a clarificação de vocabulário desconhecido e uma breve análise do texto em conjunto com os alunos.

Posteriormente, o docente pedirá aos discentes que resolvam as perguntas de interpretação do texto propostas na página 94 do manual, e acrescentará quando necessário outras perguntas relevantes. Findado o tempo estimado para esta atividade, a aula prosseguirá com a correção das respostas às perguntas de interpretação.

Finalizado o questionário, os discentes irão realizar os exercícios propostos de funcionamento da língua, e, se necessário, o docente explicará o(s) conteúdo(s) em que os alunos apresentem dificuldades. Será também entregue uma ficha de apoio para a realização do exercício I (Anexo I). De seguida, será feita a correção dos exercícios gramaticais.

Para finalizar a aula, o docente apresentará aos discentes as características de um relatório, já que os discentes terão de realizar um relatório sobre uma visita de estudo imaginária realizada aos bastidores do filme *O Hobbit*. De modo a ajudar a imaginação dos alunos sobre esta visita, o docente exibirá um pequeno filme¹⁰ onde se pode observar os bastidores do filme *O Hobbit*.

O docente dará a aula por concluída, pedirá aos discentes para arrumarem o material e despedir-se-á dos presentes.

Duração:

5 min.

15 min.

5 min.

10 min.

20 min

10 min.

25 min.

TOTAL: 90 min

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=6yESe3rflfY>

PRÉ-LEITURA



1. Visualiza o excerto do filme *A Irmandade do Anel*, pertencente à trilogia *O Senhor dos Anéis*, sobre o modo de vida e de ser dos *hobbits*.

✂ 1.1. Transcreve, para o teu caderno, a resposta correta: Os *hobbits*...

- a. ... são lavradores ou pastores?
- b. ... são guerreiros ou pacíficos?
- c. ... são muito ou pouco espertos?
- d. ... preferem comer ou ler livros?
- e. ... preferem beber vinho ou cerveja?
- f. ... preferem fumar cachimbo ou charutos?
- f. ... amam a vida simples ou a vida sofisticada?
- h. ... têm hábitos antiquados ou modernos?

BOM DIA!



Tudo quanto Bilbo, que de nada suspeitava, viu naquela manhã foi um velho com um bordão¹. Usava um chapéu azul, alto e pontiagudo, uma comprida capa cinzenta, uma charpa² prateada sobre a qual lhe pendia, até abaixo da cintura, a comprida barba branca, e calçava enormes botas pretas.

5 – Bom dia! – saudou Bilbo, e era verdade: o sol brilhava e a erva era muito verde.

Mas Gandalf olhou-o sob as compridas e fartas sobrancelhas, que se espetavam e ultrapassavam a aba³ do seu chapéu.

10 – Que queres dizer? – perguntou. – Desejas-me um bom dia, ou queres dizer que está um bom dia, quer eu o queira, quer não? Ou que te sentes bem esta manhã? Ou que é uma manhã para ser bom?

15 – Tudo isso ao mesmo tempo – respondeu Bilbo. – E uma esplêndida manhã, também, para fumar um cachimbo de tabaco ao ar livre. Se traz um cachimbo consigo, sente-se e fume do meu tabaco! Não há pressa, temos o dia todo à nossa frente! – Então Bilbo sentou-se junto da sua

PT18EP1 © Porto Editora

porta, cruzou as pernas e soprou um bonito anel de fumo cinzento, que subiu no ar sem se desfazer e flutuou sobre o Monte.

– Muito bonito – elogiou Gandalf. – Mas eu não tenho tempo para expelir anéis de fumo esta manhã. Procuo uma pessoa para participar numa aventura
20 que estou a organizar, e é muito difícil encontrar alguém.

– Não me admira... nestas paragens! Somos gente simples e sossegada e eu não quero aventuras para nada. Coisas desconfortáveis, perturbadoras e desagradáveis! Fazem-nos chegar atrasados para jantar! Não consigo imaginar o que
25 alguém pode ver nelas – disse o nosso Sr. Baggins, e meteu um polegar atrás dos suspensórios e soprou outro anel de fumo ainda maior.

Depois pegou nas suas cartas da manhã e começou a lê-las, fingindo não prestar mais atenção ao velho. Chegara à conclusão de que ele não era o seu tipo e queria que se fosse embora. Mas o velho não se mexeu. Ficou apoiado ao bordão e a olhar para o hobbit sem dizer nada, até Bilbo se sentir embaraçado e até
30 um bocadinho zangado.

– Bom dia! – disse, por fim. – Aqui não queremos aventuras nenhuma. Obrigado! Pode tentar sobre o Monte ou do outro lado do Água⁴. – Queria com isto dizer que estava acabada a conversa.

– Usas o bom-dia para uma quantidade de coisas! Agora pretendes dizer que
35 te queres livrar de mim e que o dia não será bom enquanto me não for embora.

– De modo nenhum, de modo nenhum, meu caro senhor! Ora deixe ver, não creio saber o seu nome, pois não?

– Sim, sim, meu caro senhor! E eu sei o teu nome, Sr. Bilbo Baggins. E tu sabes o meu nome, embora o não ligués à pessoa, por já te teres esquecido. Eu
40 sou Gandalf, e Gandalf sou eu! Pensar que viveria para levar um bom-dia do filho de Belladonna Took como se estivesse a vender botões à sua porta!

– Gandalf, Gandalf! Valha-me Deus! Não o feiticeiro andante que deu ao Velho Took um par de mágicos botões de punho de diamantes que se abotoavam por si e nunca mais se desabotoavam até tal lhes ser ordenado? Não o indivíduo
45 víduo que costumava contar, em festas, histórias tão maravilhosas acerca de dragões, gnomos e gigantes, e a salvação de princesas e a sorte inesperada de filhos de viúvas? Não o homem que costumava fazer fogo de artifício tão maravilhosamente excelente? Como me lembro! O velho Took costumava fazê-lo na véspera do solstício⁵ de verão. Era esplêndido!

J. R. R. Tolkien, *O Hobbit*, 5.ª ed., trad. de Fernanda Pinto de Rodrigues, Europa-América, 1997

1. *bordão*: bastão. 2. *charpa*: faixa larga de tecido. 3. *aba*: orla, borda. 4. *Água*: Rio Água. 5. *solstício de verão*: dia mais longo do ano (21 de junho).



PTBEPi © Porto Editora



John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973), escritor, poeta e filólogo, foi professor de Língua e Literatura Inglesa na Universidade de Oxford. Publicou, em vida, as obras que viriam a ter um maior reconhecimento por parte dos leitores: *O Hobbit* e a trilogia *O Senhor dos Anéis*. Postumamente, foram publicados *O Silmarillion* e *As Aventuras de Tom Bombadil*, entre outras.

Perguntas de compreensão e propostas de resolução

Pré-Leitura

1. Visualiza o excerto do filme *A Irmandade do Anel*, pertencente à trilogia *O Senhor dos Anéis*, sobre o modo de vida e de ser dos hobbits.

1.1. Transcreve, para o teu caderno, a resposta correta: Os hobbits...

- a. ... são lavradores ou pastores? São lavradores.
- b. ... são guerreiros ou pacíficos? São pacíficos.
- c. ... são muito ou pouco espertos? São pouco espertos.
- d. ... preferem comer ou ler livros? Preferem comer.
- e. ... preferem beber vinho ou cerveja? Preferem beber cerveja.
- f. ... preferem fumar cachimbo ou charutos? Preferem fumar cachimbo.
- g. ... amam a vida simples ou a vida sofisticada? Amam a vida simples.
- h. ... têm hábitos antiquados ou modernos? Têm hábitos antiquados.

Pós-Leitura

1. O texto apresenta-nos duas personagens: Bilbo, um hobbit, e Gandalf.

1.1. Transcreve, do primeiro parágrafo do texto, expressões que caracterizem Gandalf.

As expressões que caracterizam Gandalf são: “um velho com um bordão. Usava um chapéu azul, alto e pontiagudo, uma comprida capa cinzenta, uma charpa prateada sobre a qual lhe pendia, até abaixo da cintura, a comprida barba branca, e calçava enormes botas pretas.” (Linhas 1-4).

1.2. Identifica o tipo de caracterização feito e o processo de caracterização usado. Justifica.

Trata-se de uma caracterização física; o processo usado foi a caracterização direta, feita pelo narrador.

2. Gandalf aproveita a fórmula de saudação usada por Bilbo para dela retirar vários significados. Enuncia-os.

A fórmula “Bom dia” pode ser uma saudação, a constatação de que está um bom dia, a afirmação de que o enunciador se sente bem naquele dia específico ou de que se está num dia ideal para se ser bondoso.

3. Caracteriza o estado de espírito de Bilbo e transcreve expressões textuais que comprovem a tua resposta.

Bilbo estava satisfeito, bem-disposto e pachorrento, como o comprovam os seguintes excertos textuais: “- Bom dia! – saudou Bilbo” (linha 5); “o sol brilhava e a erva era muito verde” (Linha 5-6); “E uma esplêndida manhã, também para fumar

cachimbo de tabaco ao ar livre” (linha 12-13) e “temos o dia todo à nossa frente!” (linha 15).

4. O que pretende Gandalf de Bilbo?

Gandalf pretende que Bilbo participe numa aventura que está a organizar.

4.1. Que razões enumera Bilbo para recusar a proposta de Gandalf?

Bilbo enfatiza que os *hobbits* são um povo pacato e nada aventureiro, que evita tudo o que perturbe a sua confortável rotina diária.

4.2. Identifica o recurso expressivo presente na passagem: “Coisas desconfortáveis, perturbadoras e desagradáveis!” (Linhas 22-23).

O recurso é a tripla adjetivação

4.2.1. Comenta a sua expressividade.

A tripla adjetivação realça a opinião negativa de Bilbo relativamente a “aventuras”.

4.2.2. Retira do texto outro exemplo onde esteja presente esse recurso expressivo.

Este recurso expressivo está igualmente presente na seguinte passagem: “chapéu azul, alto e pontiagudo” (linha 2).

5. Bilbo recusa a proposta, mas Gandalf é insistente.

5.1. Que atitude toma Bilbo para se desembaraçar da sua presença?

Bilbo começa a ler as cartas da manhã, fingindo não prestar atenção a Gandalf.

5.2. A partir da atitude de Bilbo, Gandalf utiliza a expressão “Bom dia” (linha 31) com outro significado. Identifica-o.

Como Bilbo se queria ver livre de Gandalf, a fórmula “Bom dia” é utilizada por ele como fórmula de despedida, dando-lhe a entender que nada mais tinham a conversar.

6. Que sentimento provoca em Bilbo a revelação do nome de Gandalf?

Bilbo fica muito alegre e animado ao descobrir que aquele é Gandalf.

6.1. Que razão motiva a reação de Bilbo?

Bilbo fica num estado de imensa alegria, pois descobre que aquele velho é afinal o feiticeiro que faz um extraordinário fogo de artifício, que conta histórias maravilhosas e que ele tão bem conhece.

Gramática

1. Consulta um dicionário de língua portuguesa e procura os significados das três palavras seguintes:

- a. **direito**; reto, apumado, direto, liso, justo, imparcial, leal, franco, sincero;
- b. **massa**; pasta, povo, multidão, dinheiro, mistura de água e farinha/cimento;
- c. **flor**; planta, elite, frescura, juventude.

1.1. Constrói frases, utilizando cada uma das palavras em contextos diferentes, de acordo com esses significados.

Exemplos: a. Mantenha-se direito durante o exame.; Siga pelo lado direito da estrada.; O meu irmão entrou em Direito este ano.; b. Adoro massa com cogumelos!; Precisamos fazer massa para assentar os tijolos.; A massa populacional é cada vez maior.; Aquele homem fez um ótimo negócio e está cheio de massa.; c. Esta flor cheira maravilhosamente!; A Joana está na flor da idade.; Esta rapariga é uma flor!; O Pedro pertence à fina flor da sociedade.

1.2. Que nome se dá a este tipo de palavras?

Palavras polissémicas.

2. Identifica e classifica as conjunções presentes nas seguintes frases:

- a. “Se traz um cachimbo consigo, sente-se (...)”;

“Se” – conjunção subordinativa condicional.

- b. “Mas o velho não se mexeu”.

“Mas” – conjunção coordenativa adversativa.

2.1. Reescreve a alínea a., substituindo essa conjunção por outra com significado equivalente e fazendo as alterações que consideres necessárias.

- a. Caso traga um cachimbo consigo, sente-se.

ESCRITA



1. Imagina que tens a possibilidade de, juntamente com a tua turma, fazer uma visita de estudo aos bastidores do filme *A Irmandade do Anel* e contactar com alguns dos atores que interpretaram as personagens intervenientes na ação.

1.1. Faz o **relatório** dessa visita de estudo imaginária, expondo o que observaste e os resultados das conversas que tiveste com os atores. Para isso, segue as etapas abaixo.

Planificação

Depois de relembrares as características do relatório, elabora, no teu caderno, um plano do texto que vais redigir.

Relatório

Um relatório é um texto em que se regista um facto ocorrido, com clareza e objetividade, com base no que se viu, ouviu, observou, estudou ou analisou. Podem fazer-se relatórios de visitas de estudo, de experiências laboratoriais, de projetos...

O relatório de uma visita de estudo deve apresentar a seguinte estrutura:

- **título** – “Relatório da visita de estudo...”;
- **introdução** – identificação do local e da data da visita, das turmas participantes, do(s) transporte(s) utilizado(s), dos professores acompanhantes, dos objetivos da visita de estudo...;
- **desenvolvimento** – relato das atividades realizadas e das aprendizagens feitas;
- **conclusão** – balanço da atividade: referência ao cumprimento de objetivos, opinião pessoal sobre a visita, recomendações em relação a visitas futuras...

A **linguagem** deve ser **formal e objetiva** (podendo ser mais subjetiva na conclusão). O relato dos acontecimentos deve ser feito no **pretérito perfeito simples**.

Textualização

Partindo da planificação feita, escreve o teu relatório com coerência e correção, tendo o cuidado de:

- ordenar e hierarquizar a informação de forma adequada;
- diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas;
- utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: os dois pontos (em introdução de citações e de uma síntese ou consequência do anteriormente enunciado) e o ponto e vírgula.

Revisão

Revê o teu relatório, verificando se respeitaste as características do género textual relatório. Se necessário, reformula o teu texto e, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto.

Anexo I

Ficha Informativa

(Apoio à realização do exercício gramatical 1 da página 94 do manual (*Para Textos 8*))

Significados de

Direito: reto, aprumado, direto, liso, justo, imparcial, leal, franco, sincero.

Massa: pasta, povo, multidão, dinheiro, mistura de água e farinha/cimento.

Flor: planta, elite, frescura, juventude.

Significação Lexical

Monossemia – as palavras monossémicas são aquelas que possuem um único significado.

Ex.: *Psitacídeo: família de aves trepadoras, tropicais, cujo género-tipo se denomina Psittacus.*

Polissemia – as palavras polissémicas são aquelas que possuem mais do que um significado.

Ex.: Papagaio:

1. nome vulgar extensivo a várias aves tropicais, do grupo das psitacíformes, em especial da família dos Psitacídeos, que têm a possibilidade de imitar a voz humana;
2. brinquedo de papel, de forma poligonal, que se lança ao vento, preso por um fio;
3. *figurado* pessoa muito faladora.

Denotação – é o significado literal de uma palavra.

Ex.: *O papagaio saiu da gaiola e fugiu.*

Conotação – é o significado que se associa a uma palavra ou expressão e que não corresponde ao seu significado literal.

Ex.: *O João é um papagaio – nunca se cala!*

Anexo 2. Planificação de aula de espanhol

2014/2015



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária
Campos Melo

Español nivel II – 8º A

Profesora Orientadora: Sandra Espírito Santo

Profesor en prácticas: Miguel Marcos

Clase observada de Español

Unidad 5 – Buena Estancia



2 de febrero de 2015

Objetivos	Contenidos				Actividades/Methodologías	Tiempo	Materiales	Evaluación
	Funcionales	Lexicales	Gramaticales	Culturales				
<ul style="list-style-type: none"> - Conjuguar correctamente el Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto. - Utilizar correctamente el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. - Hacer descripciones en el pasado. - Hablar de acciones pasadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir en pasado. - Hablar de acciones pasadas. - Formas de saludo y despedida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico relacionado con los alojamientos: <i>servicios de un hotel/albergue; tipos de habitación.</i> - Léxico relacionado con la casa: <i>partes de la casa; muebles y objetos, etcétera.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido y pretérito imperfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Casas tradicionales españolas: <i>Doñana; Barraca; Masía; Palloza.</i> - Hotel de sal en Bolivia y hoteles raros en España. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección de los deberes. (Anexo I). 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto <i>¡Ahora español! 2, Areal (p.79, Anexo VI, y p.82 y 83, Anexo IV).</i> - Ordenador. - Internet. - Proyector. - Pizarra. - Rotulador. - Cuaderno. - Bolígrafo y lápiz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral.
					<ul style="list-style-type: none"> - Visionado y explotación del vídeo: "Gente en casa" (Anexo II). 	20 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión escrita.
					<ul style="list-style-type: none"> - Completar textos sobre algunas casas tradicionales españolas con el pretérito imperfecto, y, luego asociar los textos a las casas (Anexo II y III). 	10 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral.
					<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar una noticia sobre un hotel curioso en Bolivia y completar frases sobre la noticia (Anexo IV). 	10 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Expresión escrita.
					<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de tres textos sobre hoteles raros en España y comentarlos (Anexo IV). - Resolución del ejercicio: "Estancia en el hotel la 	10 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral. - Participación. - Puntualidad. - Comportamiento.

<p>- Conocer algunas casas tradicionales españolas.</p> <p>- Saber formas de saludo y despedida.</p> <p>- Desarrollar la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, y la interacción oral.</p>					<p>playita” (Anexo VI). Visionado de una diapositiva con formas de saludo y despedida, para ayudar a la resolución del ejercicio (Anexo V).</p> <p>- Escritura del sumario.</p>	<p>20 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>- Diapositivas.</p> <p>- Ficha de trabajo: “las casas”.</p> <p>- Vídeo en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=rcu6mkxxBxE.</p>	<p>- Atención.</p> <p>- Autonomía.</p> <p>- Interés y motivación.</p> <p>- Empeño en las actividades.</p>
--	--	--	--	--	---	------------------------------	--	---

Bibliografía y Webgrafía

- Pacheco, L. e Barbosa, M.J. (2014). *¡Ahora español! 2*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. e Barbosa, M.J. (2014). *¡Ahora español! 2. Ahora Actividades*. Porto: Areal Editores.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Consultado el 22 de enero de 2015, de: <http://www.rae.es/>.

- <http://prezi.com/u9emh4zqdsmc/casas-tradicionales-de-espana/>. Consultado el 22 de enero de 2015.

**Español nivel II – 8º A****Profesora Orientadora: Sandra Espírito Santo****Profesor en prácticas: Miguel Marcos**

Unidad Didáctica 5: Buena Estancia.	
Lecciones nº:	Fecha: 2 de febrero de 2015
Duración: 90 minutos	
<p>Sumario: Corrección de los deberes.</p> <p>Visionado y explotación del vídeo: “Gente en casa”.</p> <p>Resolución de un ejercicio con el pretérito imperfecto y sobre casas tradicionales españolas.</p> <p>Audición de una noticia: “Hotel de sal en Bolivia”.</p> <p>Hoteles raros en España: lectura y comentario de textos.</p> <p>Formas de saludo y despedida.</p> <p>Resolución del ejercicio: “Estancia en el hotel la playita”, p.79.</p>	
<p>Desarrollo de la clase:</p> <p>La clase empezará con un saludo a los alumnos y, luego, se pasará lista.</p> <p>A continuación, el profesor comprobará quién ha hecho los deberes, y se hará la corrección en la pizarra (Anexo I).</p> <p>Más tarde, como precalentamiento, se visionará y explotará el vídeo “Gente en casa”¹¹. Después, se repartirán las fichas de trabajo (Anexo II) y los alumnos tendrán que contestar a cuatro preguntas sobre el vídeo.</p>	<p>Duración y Destrezas:</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=rcu6mkxxBxE>

<p>A continuación, y como en el último ejercicio se habla sobre una casa, los alumnos van a completar los textos sobre algunas casas tradicionales españolas, utilizando el pretérito imperfecto (Ej.2, Anexo II). En este ejercicio los alumnos también, después de completados y leídos los textos, tendrán que asociar los textos a la casa correspondiente de las diapositivas (Anexo III).</p>	<p>Comprensión escrita.</p> <p>10 min.</p>
<p>Finalizado el ejercicio anterior, y como se habla de casas tradicionales y curiosas, se escuchará una noticia sobre un hotel muy raro en Bolivia. Después, los alumnos completarán algunas frases sobre la noticia (Anexo IV, página 82).</p>	<p>10 min.</p> <p>Comprensión oral.</p>
<p>Más tarde, se leerán tres textos sobre hoteles raros en España (Anexo IV, página 83, Ej. 2 – 1), y los alumnos tendrán que expresarse oralmente sobre los hoteles.</p>	<p>Expresión e interacción oral.</p> <p>10 min.</p>
<p>El último ejercicio de la clase será realizado en parejas (ejercicio 1 de la página 79, Anexo VI), en el cual los alumnos tendrán que describir en pasado y hablar de acciones pasadas, sobre una estancia en un hotel. Este ejercicio es un repaso de la clase y de la unidad, porque los alumnos tendrán que utilizar muchos contenidos estudiados en las últimas clases. Para ayudar los alumnos a escribir el correo electrónico, se proyectará una diapositiva con algunas formas de saludo y despedida (Anexo V). Después, las parejas tendrán que leer el correo electrónico sobre su estancia para que toda la clase la comente.</p>	<p>20 min.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión oral.</p> <p>Expresión oral e interacción oral.</p>
<p>Por fin, se escribirá el sumario.</p>	<p>5 min.</p> <p>Total: 90 min.</p>

Anexo I

Deberes: libro de texto páginas 78 (Ej. 3) y 81 (Ejercicios 5 y 6).

UNIDAD 5 BUENA ESTADIA

C INDEFINIDOS Ahora actividades p. 37

1 Comenta las instalaciones y los servicios del hotel Almendra usando *mucho, poco, bastante, demasiado*.

a. Este hotel tiene pocas estrellas. (estrellas)
 b. _____ (habitaciones)
 c. _____ (apartamentos)
 d. _____ (piscinas)
 e. _____ (restaurantes)
 f. _____ (gimnasios)
 g. _____ (sombrillas)
 h. _____ (tumbonas)
 i. _____ (ruido)
 j. _____ (camareros) en el bar
 k. _____ (luz) por la mañana

Hotel Almendra

Habitaciones: 150
 Apartamentos: 5
 Piscinas: 5
 Restaurantes: 2
 Gimnasios: 3
 Sombrillas: 50
 Tumbonas: 10
 Spa: 3

Comentarios:

- ☹ Se oye el ruido de las motos
- ☹ Solo hay un camarero en el bar
- ☹ Habitaciones sin cortinas

2 Completa los siguientes diálogos usando *alguien, nadie, algo, nada*.

a. – Hola, Mónica, ¿ha llegado _____ para mí?
 – No, no ha llegado _____.
 – ¿Ha llamado _____ por la tarde?
 – No ha llamado _____.

b. – Paolo, ¿sabes _____ de la reunión de hoy?
 – No, no sé _____.
 – ¿Hay _____ en la sala de reuniones?
 – No, no hay _____. Han salido todos.

3 Completa las preguntas con *algún, alguno/a/los/as* y contesta de forma adecuada.

a. – ¿Hay _____ lugar libre?
 – _____

b. – ¿_____ de los restaurantes se llama Pelicano?
 – _____

c. – ¿Hay _____ piscina?
 – _____

d. – ¿Se puede practicar _____ deporte?
 – _____

Camping

Restaurantes:
 Tucán
 Gran Terraza

Deportes:
 Campo de tenis
 Pistas polideportivas
 Lugares libres: 0



78 setenta y ocho

Corrección:

3. A. ¿Hay algún lugar libre? No, no hay ningún lugar libre.
 B. ¿Alguno de los restaurantes se llama Pelícano? No, ninguno.
 C. ¿Hay alguna piscina? No, no hay ninguna piscina.
 D. ¿Se puede practicar algún deporte? Sí, se pueden practicar algunos deportes.

10 × 2 = 20

5 Completa las frases con el pretérito imperfecto o el pretérito indefinido.


a. Cuando _____ (*llegar, yo*) a casa, las luces _____ (*estar*) encendidas.
 b. _____ (*pensar, yo*) alquilar una casa, pero al final _____ (*optar*) por un hotel.
 c. Cuando _____ (*ir, yo*) a entrar en el avión, la azafata me _____ (*pedir*) el pasaporte.
 d. Como no _____ (*saber, yo*) el horario de los trenes, _____ (*llamar*) por teléfono a RENFE.
 e. El año pasado muchos de los hoteles que _____ (*tener*) 5 estrellas _____ (*pasar*) a 4 estrellas.

13 × 2 = 26

6 Un cliente escribe una carta a su agencia de viajes quejándose. Completa el texto utilizando el pretérito imperfecto o el pretérito indefinido.

[P]

Estimados señores:
 El hotel no ¹ _____ (*ser*) un Hotel de 5 estrellas como el que ² _____ (*reservar, yo*). Al llegar ³ _____ (*parecer, él*) limpio, pero cuando ⁴ _____ (*entrar, yo*) en la habitación, esta ⁵ _____ (*estar*) realmente sucia y ⁶ _____ (*oler*) mal.
 Después, ustedes me ⁷ _____ (*decir*) que el hotel ⁸ _____ (*encontrarse*) a pie de playa y este ⁹ _____ (*situarse*) a 10 km. Por eso ¹⁰ _____ (*depender, yo*) de un autobús para ir y venir. Un día ¹¹ _____ (*quedarse, yo*) hasta las 8:00 en la playa y ¹² _____ (*tener, yo*) que volver a pie porque ya no ¹³ _____ (*haber*) autobuses.



Corrección:

5. a. llegué, estaban; b. Pensé, opté; c. iba, pidió; d. sabía, llamé; e. tenían, pasaron.
 6. 1. Era; 2. Reservé; 3. Parecía; 4. Entré; 5. Estaba; 6. Olía; 7. Dijeron; 8. Se encontraba; 9. Se situaba; 10. Dependía; 11. Me quedé; 12. Tuve; 13. Había.

Anexo II



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Escola Secundária
Campos Melo

CURSO

Nome: _____ nº: _____ Grupo: _____ Fecha: ___/___/___

Español 2

Ficha de Trabajo: “Las Casas”

1. Observa el vídeo¹² “Gente en casa”, y contesta a las siguientes preguntas.

1.1. ¿De qué trata el vídeo?

1.2. Describe el salón comedor.

1.3. ¿Cómo es la cocina?

1.4. Contesta a la pregunta hecha al final del vídeo. ¿Y por qué?

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=rcu6mkxxBxE>

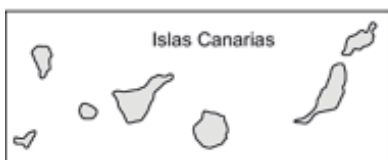
2. Imagina que ya no existen algunas casas tradicionales españolas. Completa los textos que las describen con el Pretérito Imperfecto. Después, observa las diapositivas y asocia las casas a su descripción.

Palloza – Galicia, Asturias y León

1_____ (ser) de planta circular con paredes bajas de piedra y cubierta por un tejado de tallos de centeno. 2_____ (soler) estar divididas en dos partes, mitad para las personas y mitad para el ganado. Y también 3_____ (tener) un palo en el centro que 4_____ (sujetar) el tejado.

Masía - Cataluña

5_____ (tratarse) de construcciones aisladas, relacionadas siempre a una explotación agraria y ganadera de tipo familiar. El material más usado 6_____ (ser) la piedra unida mediante barro. El tejado 7_____ (ser) de tejas o baldosas.



Doñana – Huelva, Sevilla y Cádiz

De una forma sencilla, 8_____ (conseguirse) protección frente a las inclemencias del tiempo de esta zona, creando en su interior un espacio confortable, fresco en verano y templado en invierno. 9_____ (utilizarse) materiales naturales que 10_____ (encontrarse) en el entorno más próximo.

Barraca – Valencia y Murcia

11_____ (servir) de vivienda a los labradores, por lo que 12_____ (situarse) en las zonas de huertas de regadío. Para su construcción 13_____ (utilizarse) materiales fácilmente accesibles en la zona, como el barro, las cañas, los juncos o los carrizos. La cubierta 14_____ (estar) construida con cañizo y paja.

Corrección:

- 3.1. Sugerencia:** En el vídeo una señora nos enseña su piso.
- 3.2. Sugerencia:** El salón comedor es bastante amplio y silencioso. En el salón hay un sofá y un sillón muy confortables, y delante de ellos hay una televisión muy grande. En uno de los rincones del salón hay una guitarra.
- 3.3. Sugerencia:** La cocina es moderna y está muy bien equipada. Tiene una nevera, un horno y una cocina de gas.
- 3.4. Sugerencia:** Sí, me ha encantado el piso. Es bastante moderno, hay mucha luz natural y parece muy cómodo. Además, es silencioso y está muy bien equipado.
- 4. Palloza – Casa C – 1. Eran; 2. Solían; 3. Tenían; 4. Sujetaba.**
Masía – Casa B – 5. Se trataban; 6. Era; 7. Era.
Doñana – Casa D – 8. Se conseguía; 9. Se utilizaban; 10. Se encontraban.
Barraca – Casa A – 11. Servía; 12. Se situaban; 13. Se utilizaban; 14. Estaba.

Anexo III

Casas
tradicionales
españolas

8ºA
Español II
Miguel Marcos

Casa A



Casa B



Casa C



Casa D



Anexo IV

Libro de texto páginas 82 y 83.


UNIDAD 5 BUENA ESTANDA

¡A DESCUBRIR!

1 HOTELES CURIOSOS

A HOTEL DE SAL EN BOLIVIA

Escucha la noticia y elige la opción correcta.



a. El hotel está hecho...

- de mil toneladas de sal.
- de diez mil toneladas de cemento.
- de diez mil toneladas de sal.

b. Este palacio de sal fue construido...

- en el Salar de Atacama.
- en el salar de Uyuni.
- en el Salar de Coipasa.

c. El Hotel de Sal posee las comodidades...

- de un hotel de lujo.
- de un hotel económico.
- de un albergue.

d. Tiene una regla muy curiosa que es...

- la prohibición de fumar en el hotel.
- la prohibición de lamer las paredes.
- la prohibición de subir por las paredes.

e. Para construir el hotel fueron necesarios ...

- dos años.
- diez años.
- doce años.

f. Se construyó este hotel debido a la abundancia de...





- sal en aquel local.
- lluvia en aquel sitio.
- nieve en aquel lugar.

g. Este hotel tiene capacidad para...

- 18 personas.
- 42 personas.
- 48 personas.

h. Hay precios a partir de los...

- 127 dólares por noche.
- 137 dólares por noche.
- 237 dólares por noche.

82 ochenta y dos

Corrección:

1. A-3; B -2; C -1; D -2; E -1; F -1; G -3; H -2.

B INCREÍBLE HOTEL DE HIELO EN SUECIA

1 Escucha el reportaje y di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- Este hotel está hecho completamente de sal.
- Está localizado a unos 200 km en el interior del Círculo Polar Ártico.
- Es reconstruido cada año en verano.
- El proyecto se hizo posible a partir de 1989.
- Los turistas suelen dormir en sacos de dormir.
- Los turistas no reciben cualquier recomendación o instrucción de supervivencia.
- El *Icehotel* posee un bar, donde los turistas pueden divertirse.
- Este hotel tiene una duración aproximada de 200 días.
- Para disfrutar de ese espacio, hay que reservar con un año de antelación.



2 HOTELES RAROS EN ESPAÑA



Lee los textos y di en cuál de estos alojamientos te gustaría pasar una noche.

Cabañas Los Árboles es una forma de alojamiento rural alternativo.

Al estar colgadas en los árboles, las cabañas no disponen de electricidad ni agua corriente.

Por eso, a una distancia razonable se encuentra un lugar con los servicios complementarios.



Casa Rural Refugio Marnes

En esta peculiar tienda pueden alojarse hasta 4 personas y cuenta con baño y cocina, con la peculiaridad de que no hay vecinos y se puede disfrutar de la naturaleza. Los precios por semana van desde los 400 € hasta los 650 €.



El Hotel *Enfrentearte* mezcla lo tradicional con lo moderno y lo funky. Está decorado con obras de arte originales e históricas. Se puede ver un Fiat 600 en la recepción, murales de Michael Jackson y Freddie Mercury, los neumáticos de vehículos convertidos en mesas ocasionales, y una mesa de comedor de tablas de surf. Las tarifas van desde los 80 € hasta los 110 € con el desayuno incluido.



Corrección:

- Sugerencia:** Me gustaría pasar una noche en las Cabañas Los Árboles, porque parece una forma de alojamiento muy divertida, ya que las cabañas están colgadas en los árboles. Además, las cabañas deben tener una vista maravillosa.

Anexo V




Anexo VI

Libro de texto página 79.

¡AHORA TÚ!

ESTANCIA EN EL HOTEL LA PLAYITA

1 Tus compañeros/as y tú habéis pasado una semana de vacaciones en este hotel. En grupos, escribid un correo electrónico a un amigo, contándole vuestra estancia. Decidid si el hotel era bueno o no.



setenta y nueve **79**

Corrección:**1. Sugerencia:** ¡Hola Juan!

El pasado mes, entre el día diez y el diecisiete, estuvimos una semana de vacaciones en Valencia, en el hotel La Playita. Te puedo decir que nuestra estancia fue muy buena, y nos encantó la ciudad de Valencia. Seguramente volveremos ahí.

Nos encantó igualmente el hotel, aunque podían mejorar algunos servicios. En los servicios ofrecen toallas de piscina, pero cuando llegamos no había toallas. El acceso a internet sólo funcionaba por las mañanas, porque por las tardes y noches como había muchas personas conectadas, se quedaba muy lento. Además, el aparcamiento del hotel estaba lleno por lo que tuvimos que aparcar el coche a unos doscientos metros del hotel.

Sin embargo, la piscina del hotel era muy agradable y divertida, y la playa estaba a cinco minutos andando. Las habitaciones y los cuartos de baño estaban muy limpios y la tele tenía más de treinta canales. Asimismo las camas eran bastante confortables y había siempre camareros en la recepción, por si necesitábamos algo. El hotel tenía un gimnasio de libre acceso, muy bien equipado.

¡Y la comida en el restaurante era exquisita!

Bueno, al final puedo decir que nuestra estancia fue bastante buena y te aconsejo a visitar Valencia.

Un Abrazo.