



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Relatório de Estágio

**É fazendo que se ensina e se aprende a fazer: do
amargo educar ao doce saber**

Virgínia da Costa Vieira

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

Covilhã, junho de 2013

À minha filha, Diana

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo.

E que posso evitar que ela vá a falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
se tornar um autor da própria história.

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
um oásis no recôndito da sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um 'não'.

É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vão construir um c

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

O caminho que tive de percorrer até ao momento não foi fácil, no entanto, tive a sorte de me cruzar com digníssimas pessoas que, com a sua ajuda e incentivo, nas mais variadas maneiras, me ajudaram a concluir com sucesso mais esta etapa da minha vida.

O meu primeiro agradecimento dirige-se à minha mãe e ao meu irmão, exemplos de força e dedicação, fontes da minha educação, que me inspiraram e ensinaram a caminhar nesta vida cheia de obstáculos. À minha filha, Diana, luz dos meus olhos e base do meu viver, que me ensinou a ser mulher, me inspira e incentiva a sempre querer, a continuar e a melhorar.

Por tratar-se de um percurso académico, aos mestres da UBI que me ensinaram e guiaram na direção certa para que o meu “crescimento” fosse possível, sobretudo ao apoio infindável da Professora Doutora Graça Sardinha. À minha orientadora Raquel Reinoite, que esteve omnipresente durante o estágio pedagógico, que me ensinou a ser exigente, crítica, reflexiva e a melhorar os meus desempenhos a nível profissional.

Aos meus esplêndidos amigos e mestres Emilio Alba Hinchado e Ángel Alonso, *hermanos* não genéticos mas do meu coração, que me têm ouvido, suportado e incentivado, com palavras de coragem, no seguimento desta jornada, e me auxiliaram incansavelmente no sentido de desenvolver continuamente um maior desempenho proficiente na língua e cultura que não é minha, mas deles.

Não menos importantes, à Carla Calixto, minha parceira de estágio, e aliada nesta batalha, e a todos os que me acompanharam continuamente nesta caminhada: Judite Matreno e Teresa Flor, virtuosas pessoas e detentoras de grande conhecimento, Luís Lopes, Teresa Machado e Carla Costinha, preciosas amigas antigas mas sempre presentes e, finalmente, um especial agradecimento ao amigo Chefe José Abelho que me ajudou a conduzir os alunos do curso profissional de cozinha ao desenvolvimento da gastronomia espanhola e a transmitir essa sabedoria a outros futuros cozinheiros do nosso país.

A todos, um grande Bem-haja!

Resumo

O objetivo do presente trabalho assenta na reflexão dos diferentes papéis e funções desempenhados pela Escola e pelos professores em virtude de um ensino de qualidade, que respondam aos princípios fundamentais para o estabelecimento de uma relação de interesses comuns, baseados nos valores de respeito e igualdade, necessários a uma sociedade democrática e multicultural.

Neste sentido, a primeira abordagem fundamenta a importância da disciplina de português no currículo e a contribuição que a literatura infanto-juvenil traz para o desenvolvimento integral do aluno, através da abordagem do conto *Avó e Neto contra vento e areia* de Teolinda Gersão, perspectivada segundo as metodologias do aprender a aprender.

Seguidamente, são analisadas diferentes práticas necessárias e fundamentais à formação de futuros cidadãos internacionais plurilingues e pluriculturais, capazes de relacionar-se de forma eficiente com o Outro e que se revelam imprescindíveis ao saber-ser e ao saber-fazer num espaço multifacetado e diversificado.

Por último, para resolver a ausência de conteúdos socioculturais verificados em alguns manuais de língua estrangeira com vista à sua exploração em sala de aula, apresentam-se de forma fundamentada propostas de atividades e materiais adequados, ajustados e desenvolvidos durante o ano de estágio pedagógico, promotores da correlação língua e cultura e da progressiva autonomia do aluno, acrescidos de considerações em torno de uma prática pedagógica reflexível e refletida.

Palavras-chave: democracia, literatura infanto-juvenil, leitor, identidade, cidadão, educação plurilingue e intercultural, língua e cultura, aprender a aprender, aprendizagem por tarefas, autonomia .

Abstract

The goal of this essay is to reflect about the different roles and functions that school and teachers play in order to achieve a better quality teaching system that is able to respond to fundamental principles and establish a relationship of shared interests, based on the values of respect and equality, essential in a democratic and multicultural society.

The first chapter justifies the importance of the Portuguese subject on the curriculum and the contribution that the infant-juvenile literature brings to the global development of the student. It is made an approach to the story of Teolinda Gersão “Avó e Neto contra vento e areia” according to the strategies of learning and learning to learn.

Then, there is an analysis of the different practices that are essential to the formation of international citizens, plurilingual and multicultural who are able to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries.

Finally, are proposed and duly justified some didactical activities and some teaching resources, adjusted and developed among the pedagogical practice to solve the absence of sociocultural contents on some of text books used to teach a foreign language. These activities promote a close relationship between the linguistic skills and the cultural dimension as well as enable the progressive autonomy of the students. Furthermore, there are some considerations about a reflected and reflexive pedagogical practice.

Key words: Democracy, infant-juvenile literature, reader, identity, citizen, plurilingual and intercultural education, language and culture, learning to learn, learning through tasks, autonomy.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I - A literatura infanto-juvenil em sala de aula	14
1- Introdução	14
2- A literatura infanto-juvenil em sala de aula.....	16
3- A disciplina de português no terceiro ciclo	17
4- O Currículo Nacional do Ensino Básico	19
5- Fundamentação da unidade didática: Avó e neto contra vento e areia, de Teolinda Gersão	23
6- Desenvolvimento das aulas	25
7- Conclusão	36
CAPÍTULO II - A formação de agentes plurilingues e pluriculturais	39
1- Introdução	39
2- A aula de Língua estrangeira	41
3- Análise crítica dos materiais de trabalho	43
3.1. Os Programas de espanhol do ensino secundário.....	43
3.2 - Apresentação do Projeto de Espanhol “Es-pa-ñol- TRES PASOS”	44
3.3- Os Manuais: considerações que apresentam nas primeiras páginas.....	44
3.4- O Programa de Espanhol do ensino secundário: algumas considerações que recomenda e que os manuais deveriam seguir.	47
4- O Projeto: análise dos materiais de trabalho.....	48
4.1. Es-pa-ñol tres pasos: 10ºano	48
4.2. Es-pa-ñol tres pasos: 11ºano	67
5- Conclusão	79
CAPÍTULO III - O estágio pedagógico	82
1. Introdução	82
2. Descrição da Escola	83
2.1. Caracterização das Turmas.....	85
3. Aulas supervisionadas	86
3.1. Unidade didática ócio e tempos livres.....	87
3.2. Unidade didática Viagens por Espanha	91
3.3. Tarefa final	98
4. Atividades realizadas:	99
4.1. Dia da Hispanidade	99
4.2. Dia de los Muertos	102
4.3. El día de San Valentín	105
4.4. Intercambio escolar: Tapas españolas	107

4.5. Concurso de crepes e churros	109
4.6. El franco inglés.pt	110
5. Conclusão	112
Referência bibliográfica	115
Anexos	118

Lista de figuras

Figura 1. Exercício interativo.....	27
Figura 2. Exercício interativo concluído	27
Figura 3 - Ficha das categorias da narrativa resolvida.	30
Figura 5. Exercício construído durante a frequência da cadeira Didática do Espanhol	42
Figura 6 - Lista de vocabulário solto (pág. 24, ex.2)	51
Figura 7 - Exercício de aplicação de vocabulário (pág. 24, ex.3)	52
Figura 8 - Sistema educativo espanhol (pág. 33, ex.3).....	53
Figura 9 - Exercício de preenchimento de espaço, (pág. 50, ex.4)	54
Figura 10 - Exercício lexical (pág. 45, ex.3)	54
Figura 11 - Glossário e BD (Págs. 46-47 do manual)	55
Figura 12 - Texto <i>Qué horror!</i> (Págs. 52-53 do manual)	56
Figura 13 - Exercício que permite comparar hábitos (pág.59, ex. 4).....	57
Figura 14 - Listas de vocabulário (pág. 64 do manual)	58
Figura 15 - Listas de vocabulário (pág. 66 do manual)	58
Figura 16 - Mapa e textos descritivos (Págs. 80-81 do manual)	59
Figura 17 - Texto <i>Ocio y tiempo libre: gustos y aficiones</i> (Págs. 83-84 do manual).....	60
Figura 18 - Texto <i>Tengo que dejar la escuela</i> (Págs. 88-89 do manual)	61
Figura 19 - Texto <i>Me queda toda una vida para arrepentirme.</i> (Págs. 100-101 do manual) ..	62
Figura 20 - Exercício que remete para as cidades Património Mundial (pág. 110 do manual) .	63
Figura 21 - Publicidades (Pág. 116 do manual)	64
Figura 22 - Zé-povinho I (Pág. 123 do manual)	65
Figura 23 - Zé-Povinho II (Pág. 126 do manual)	65
Figura 24 - Símbolos de Espanha (Pág. 8 do manual)	68
Figura 25 - Taxa de analfabetismo (Pág.65 do manual).....	71
Figura 26 - Texto <i>Siempre hay una película que cuenta lo que nos pasa a nosotros mismos</i> (Págs. 98-99).....	73
Figura 27 - (Págs. 102-103 do manual)	74
Figura 28 -Gastronomia (Págs. 102-103 do manual)	75
Figura 29 - Texto <i>Ensueño andaluz</i> (Págs. 130-131 do manual)	77
Figura 30 - Variedades andaluzas (Pág. 136-137 do manual)	77
Figura 31 - <i>Vamos a preparar un viaje de estudios a Sevilla</i> (Págs. 132-133 do manual).....	78
Figura 32 - Palacio de las Artes	94
Figura 33 - Exercício retirado do ppt (cf.anexo digital nº15)	95
Figura 34 - Exercício interativo (cf. anexo digital nº15)	96
Figura 35 - Publicidade sobre Portugal (cf. anexo digital nº15)	96
Figura 36 - Último exercício da tarefa final, (cf. Anexos, pág.166)	97
Figura 37 - Os alunos resolvem a ficha de exercício sobre Cristóvão Colombo.	100
Figura 38 - Os alunos, divididos em equipas, resolvem o quizz.	100
Figura 39 - Puzzle Continente Americano	101
Figura 40 - Puzzle concluído	101
Figura 41 - O lanchinho hispânico.....	101
Figura 42 - A exposição para o Dia da Hispanidade	102
Figura 43 - Desenvolvimento das atividades do Día de los Muertos.....	103
Figura 44 - O altar para a comemoração do Día de los Muertos	104
Figura 45 - Os alunos fazem flores de cor amarela para decorar o caminho que levará o Morto até ao altar.	104
Figura 46 - Construção de caixas com mensagens amorosas	106
Figura 47 - Caramelos embrulhados em papel celofane	106

Figura 48 - Intercâmbio escolar	108
Figura 49 - Atividade Churros e Crepes	110
Figura 50 - Pratos confeccionados	110
Figura 51 - Atividade El franco inglés.pt	111

Introdução

A função da escola dos nossos dias ultrapassa as barreiras tradicionais baseadas na instrução, cuja principal função era assegurar a transmissão de conhecimentos enciclopédicos e universais, que se sobrepunham aos modelos culturais particulares que compunham a sociedade, e garantiam simultaneamente a promoção do indivíduo a uma nova hierarquia social. Hoje, a tentativa é cultivar uma educação centrada no indivíduo e não na sociedade, como se pretendia outrora.

Esta emergência surgiu com o desenvolvimento da democracia, das políticas, da economia, e, conseqüentemente, dos movimentos emigratórios, dos quais resultaram numa diversificação de culturas heterogêneas num mesmo espaço geográfico. Portugal não está fora desta realidade contando, atualmente, com a presença de cidadãos oriundos dos países do leste, da China, do Brasil, e de etnias e/ou culturas minoritárias como a população cigana. Por estas razões, a sociedade democrática teve que se adaptar a esta nova realidade multicultural, para fazer face à pluralidade dos interesses, das opiniões e dos valores dos cidadãos, entrando, deste modo, o conceito da Política do Sujeito.

O sociólogo francês, Alain Touraine¹, afirma que esta adaptação assenta nos princípios da liberdade do sujeito, da comunicação intercultural e da gestão democrática e conseqüentes mudanças.

Promovem-se, desta forma, o *indivíduo*, enquanto identidade, possuidor de conhecimentos adquiridos pelas experiências pessoais, a *comunicação*, escrita e oral, como veículo que fomenta as *relações sociais*, cujo *conhecimento multicultural* lhe permitirá comunicar e compreender o *Outro*, construindo relações de respeito e de interesses comuns. Dito por outras palavras, combinar, simultaneamente, a liberdade dos indivíduos com o respeito pelas suas diferenças numa sociedade organizada, coletiva e consciente, garantindo assim os direitos dos indivíduos e a não sobrevivência de subculturas numa sociedade plural.

“A educação democrática aprecia... o valor da educação como meio para criar (ou recriar) comunidades coesas e para promover a escolha deliberativa, sem elevar nenhum destes propósitos parciais a um objectivo absoluto ou irrevogável” - (Gutmann, 1987:46)²

Estas mudanças refletiram-se igualmente no papel desempenhado pelas escolas que passaram por uma reorganização de uma escola democrática para uma escola democratizadora -cujas finalidades passam pela educação do carácter, pelo desenvolvimento do pensamento autónomo e, simultaneamente, pela implementação de relações de interesse

¹ Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes. Podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget

² Apud. Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Nova Jersey: Princeton University Press

comuns- de forma a garantir, mediante a fomentação de relações entre culturas, a igualdade entre todos, a participação plena dos alunos em atividades de aprendizagem e a sua inserção e colaboração na sociedade.

No entanto, e no que concerne à diversidade do público-alvo, as escolas tiveram que adaptar uma gestão do currículo viável à realidade que os circunscreve para fazer face ao direito a uma boa educação que chegasse a todos, o que conduz a uma diferenciação curricular entre escolas.

E perante esta heterogeneidade, deverá igualmente o professor ajustar-se à realidade da escola e dos alunos, adequando os objetivos e conteúdos do ensino, as metodologias e os materiais didáticos, refletindo principalmente no que ensinar e, posteriormente, como ensiná-lo. Dito por outras palavras, requer da parte do professor um bom conhecimento do projeto educativo da escola, do projeto de turma e dos seus alunos na hora de planificar a sua prática curricular, centrando as suas preocupações e a sua ação nas aprendizagens, que passará essencialmente pela sua participação e colaboração em reuniões de conselhos de turma, de departamento e de grupo disciplinar, de forma a poder flexibilizar para adequar.

Por outro lado, esta educação do sujeito deverá igualmente conduzir o indivíduo ao conceito de cidadão europeu, pois esta noção é primordial na era de globalização em que vivemos, em que os movimentos e contactos com outros países são inevitáveis principalmente pelo desenvolvimento económico que nos engloba. Entrou, por esses motivos, a necessidade de incorporar nas políticas educativas europeias a promoção de formar agentes plurilingues e pluriculturais, posto que mais que uma Europa constituída por vinte e sete países, onde a diversidade linguística é considerável, existe uma diversificação cultural que necessitamos conhecer para nos deslocarmos e comunicarmos com o *Outro* de forma eficiente, pois a língua, os gestos, hábitos e tradições não são códigos universais e, conseqüentemente, um mesmo gesto ou uma mesma palavra poderá ser interpretado de modo distinto.

Deste modo, e de forma a preservar uma herança linguística e cultural europeia, considera-se necessário conduzir o aluno não só ao *saber dizer* mas, principalmente, ao *saber como dizer*, entrando nestas competências o *saber-fazer* e o *saber-agir* mediante estratégias como o aprender a aprender. A este respeito, é importante referir o papel das línguas estrangeiras na “mediação” de culturas. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) para a aprendizagem das línguas apela para a proficiência linguística e cultural orientada para a ação: “ O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas pertencentes a domínios específicos**. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas a realizar**. O controlo destas

acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (QEER, p.29).

No entanto, antes da aquisição de uma competência plurilingue e pluricultural, é fundamental educar o agente para essa necessidade, desenvolvendo nele a vontade de viver e conhecer o *Outro* e, no caso do línguas estrangeiras, essa educação partirá pela exploração e entendimento dos estereótipos que se dão na outra cultura, fomentando no aluno uma atitude positiva em relação à língua e à cultura que estuda.

Capítulo I

A literatura infanto-juvenil em sala de aula

Capítulo I - A literatura infanto-juvenil em sala de aula

1-Introdução

Considerando a atual política democrática que assenta as suas bases na educação com o fim de promover uma educação do sujeito, a leitura pode ser entendida como um dos instrumentos que possibilita ao aluno tornar-se num cidadão crítico e reflexivo, valores que se pretendem conseguir através de processos permanentes de dialogismo leitor-autor.

Efetivamente, a leitura, entendida como um ato social e cultural, permite aos leitores alargar os conhecimentos e, conseqüentemente, interagir no mundo de modo criativo e transformador. Através desse contacto, o aluno adquire maior habilidade para exercer os conhecimentos culturalmente construídos e, desse modo, escalar com facilidade novas etapas de ensino, conseguindo, simultaneamente, uma realização pessoal.³

No entanto, ainda que se considere o ato de ler um elemento importante para a formação do indivíduo, caberá às instituições escolares -palco de todas as aprendizagens- e professores, devidamente formados, promover esta interação uma vez que a família nem sempre representa o primeiro incentivo ao ato de ler.

***“O texto é uma máquina preguiçosa,
que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho.”***

Umberto Eco (1997: 55)⁴

Ler representa muito mais do que uma simples descodificação de símbolos gráficos, pois o texto escrito é a representação objetiva de uma sociedade culturalmente circunscrita, que deve ser reconstruída, compreendida, analisada criticamente pelo leitor face às informações obtidas.

Neste sentido, a sala de aula resultará no espaço fundamental e essencial para que a leitura se concretize, promovendo a interação, a construção da personalidade, o espírito crítico, o desenvolvimento intelectual, ético e estético do jovem como indivíduo e cidadão. Pretende-se com esta metodologia que o aluno se torne num agente ativo, capaz de perspetivar no texto o conhecimento prévio, o conhecimento adquirido ao longo da vida - embora culturalmente influenciado pelo seu meio - e, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento - linguístico, textual, cognitivo e afetivo -, reconstrua o sentido do texto,

³ Efetivamente a melhoria dos resultados escolares e a promoção do desenvolvimento integral dos alunos na perspetiva da cidadania são metas definidas no Projeto Educativo da Escola Eng^o Calazans Duarte, cf.pág.4 do PEE.

⁴ Apud. ECO, U. (1997). *Seis passeios no Bosque da ficção*. Viseu: Difel. [Edição Original: Harward: Harward University Press, 1994].

cooperando com o preenchimento dos espaços do não-dito. Ou dito por outras palavras, e como refere Umberto Eco, que o leitor em formação *faça a sua parte*.

Por isso, é pertinente que o professor do ensino básico introduza na sua prática pedagógica a literatura infanto-juvenil e que a mesma disponha de informação que venha a contribuir para o desenvolvimento do aluno, estimulando-o a buscar diferentes caminhos para as resoluções de problemas. Cabe, igualmente, ao professor saber escolher o melhor mecanismo e via que permita ao leitor em formação essa realização, desenvolvendo habilidades críticas outras que o ajudarão na sua própria vivência de vida.

No entanto, este primeiro passo nem sempre é conseguido, muitas vezes porque o professor não estabelece o ato de ler como prazer e, conseqüentemente, não concebe a leitura como uma construção que exige trabalho e elaboração, esforço e dedicação. É preciso tomar consciência de que o que se procura transmitir é o gosto pela leitura, mais do que o hábito de ler, e se o docente não considera esta prática leitora como parte inerente a sua formação, não conseguirá *trespassar* esta informação aos seus alunos.

Ora, formar o leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, para além dos códigos, identificando elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. Por isso, o material trabalhado em sala de aula deve ser capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade criativa e libertadora, e isto conseguir-se-á mediante a presença de um professor-leitor, pois, o texto literário é, por excelência, esse material.

Efetivamente, a literatura compreende textos polissémicos - passíveis de muitas leituras e interpretações de acordo com as vivências do leitor - e polifónicos - pois na voz do autor é possível encontrar outras vozes, de outros autores, da sociedade, da história. Assim sendo, o texto literário conduz o leitor a viver experiências através da ficção, possibilita o contacto com as estruturas linguísticas complexas da língua que se estuda e permite o desenvolvimento de estruturas de pensamento. Estas características entram na literatura infanto-juvenil, de tal modo que a sua inserção em atividades letivas devem ser tidas em conta para a formação de leitores proficientes, leitores para toda a vida.

Ao professor exige-se um papel que vá além de mediador de conhecimentos, visto que ele é a referência para o aluno. Por isso, a relação entre leitor e obra-texto deve ser assegurada pelo docente, capaz de permitir relatos de experiências ao recém leitor inserido nas práticas de leitura, garantindo desta forma receções diferenciadas de leitores plurais, porque diversificados em formação, cultura e experiência.

A este propósito, os manuais não deveriam apresentar ao aluno-leitor apenas fragmentos textuais, pois descontextualiza-se a interação leitor-texto, omitindo muitas vezes a riqueza de construção da obra literária que, por vezes, se situa para além da linguagem escrita. Alie-se a isto que muitas vezes esses fragmentos são utilizados apenas como fins educativos, respondendo às exigências curriculares, cujos objetivos se limitam à elaboração de respostas às questões propostas, permanecendo, desta forma, no campo mais superficial da língua. E

pela maneira como são trabalhados, os manuais não permitem que o aluno amplie o significado imediato daquilo que lê. Descarta-se, por estes motivos, a necessidade de experimentar com a leitura novas representações da realidade, tão necessárias numa escola que se propõe democrática.

2-A literatura infanto-juvenil em sala de aula

Os textos inicialmente pensados para o público jovem estavam comprometidos com a capacidade de transmitir alguma moralidade ou ensinamento através da sua mensagem, transmitindo, deste modo, uma cultura de ordem e eticamente correta.

No entanto, com o decorrer do tempo, com as mudanças que se deram na sociedade, e, conseqüentemente, a inserção do papel ativo da criança na sociedade - realizada após o grito de alerta de Rousseau - a presença da ficção impôs-se, formando com a exemplaridade, um novo corpo literário, o que levou à transformação deste tipo de literatura não apenas em si mesmo- no âmbito da temática- como também na própria estrutura textual, garantindo de igual forma a sua literariedade. Entra, assim, além da divulgação de formas de pensar e agir, a possibilidade do jovem se identificar com o texto.

O texto infanto-juvenil passa a ser entendido como Literatura, representado por um texto coeso capaz de provocar emoções nos leitores - a catarse - muitas vezes suscitadas pela sua identificação ou reconhecimento com uma personagem ou determinada ação narrada, mais do que pela qualidade estética que tal obra representa no momento. Não é por acaso que o público mais jovem apresenta uma certa apetência pelos livros de aventura ou de viagens, com os quais procura identificar-se sempre com o herói.

Esta cooperação leitor-livro será relevante explorar em sala de aula, pois incentiva o diálogo, a tomada de consciência e adoção de comportamentos que contribuirão para o desenvolvimento e integração do jovem na comunidade escolar e na sociedade. E, só a partir desta contínua ligação com o texto, o aluno desenvolverá a sua competência estética e, conseqüentemente, será levado em busca de textos cada vez mais complexos.

Desta forma, é necessário compreender de que modo tal obra se destaca relativamente às expectativas e experiências vividas pelo público jovem, pois só assim se concretiza a leitura plural e plurissignificativa. A definição de uma literatura infanto-juvenil passa essencialmente por esta noção de captação do sujeito-leitor na reconstrução do seu imaginário, no seu envolvimento e cooperação com o texto.

Por outro lado, e se o texto literário é o veículo por excelência por onde convergem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual poderá conduzir o aluno a tomar partido de outras realidades e, conseqüentemente, desenvolver neste a competência linguística e enciclopédica, tão necessários numa sociedade multicultural.

Assim, e para preconizar este tipo de experiência num público tão jovem, o docente deverá possibilitar a exploração de elementos textuais explícitos e implícitos, pelo que a

proposta de análise que se apresenta neste capítulo à obra de Teolinda Gersão, visa essencialmente explorar estas duas vertentes.

Desta forma, muito sucintamente, e como se poderá comprovar mais à frente, a proposta de análise visa ativar elementos como:

- a participação dos alunos, procurando que sejam eles que nos esclareçam assuntos sobre o texto;
- a projeção criativa do indivíduo dentro do texto, pondo o aluno “no lugar do outro”;
- a potenciação da expressão escrita e oral e do respeito pela interpretação e discussão promovidas dentro da sala de aula;
- a promoção da cooperação leitor-autor e a intertextualidade.

No entanto, antes de dar entrada à exploração dos materiais criados para a análise do conto, refletir-se-á sobre a importância da disciplina de Português no currículo e os benefícios que os hábitos de leitura trazem ao aluno em formação.

3-A disciplina de português no terceiro ciclo

Pensar no ensino do Português no terceiro ciclo implica conhecer, compreender e articular diferentes conhecimentos às necessidades dos alunos, que assegurem a sua progressiva evolução nos domínios cognitivo, afeto-emocional e sociocultural, necessários à formação do indivíduo. Importa, igualmente, analisar criteriosamente os conhecimentos, as necessidades e as atitudes dos nossos alunos nesta faixa etária para dar continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido.

Estes aspetos revelam-se cada vez mais urgentes se pensarmos no período complexo da adolescência que os alunos estão a atravessar, e nas contínuas transformações que essa passagem implica, pelo que o professor deve inserir nas suas práticas letivas, além do conhecimento linguístico, o exercício da cidadania e da compreensão do mundo.

Entram, desta forma, a importância de dar continuidade aos conhecimentos e as experiências adquiridos em ciclos anteriores, trabalhá-los de forma progressiva nos vários domínios escritos e orais, assegurando ao aluno a difícil tarefa de aprender a aprender e, conseqüentemente, a aquisição de ferramentas e técnicas essenciais à promoção da sua autonomia. Assim, nas aulas de Português, devem ser considerados os seguintes aspetos:

- Neste novo ciclo de estudos, o estudo reflexivo da linguagem deverá ultrapassar as barreiras da sua utilização em situações concretas, e transformar-se numa ferramenta necessária para a (re)construção do mundo. Esse conhecimento sobre a língua levará o aluno à compreensão sobre o modo como as opiniões, os valores e os saberes se veiculam nos discursos orais e escritos. Por estes motivos, o contacto e acesso a diferentes tipologias textuais revelam-se estratégias enriquecedoras em sala de aula.

- No sétimo ano, os alunos já possuem um elenco pessoal de leituras, quer relacionado com os seus interesses pessoais, quer com as leituras obrigatórias em sala de aula. Por estes motivos, urge a necessidade de alargar o seu perfil de leitor e aprofundar as suas

competências, desenvolvendo nele uma progressiva capacidade nas formas de ler, como ler e interpretar. Entram de novo a necessidade de aceder e comunicar com diferentes tipos de texto em sala de aula.

- No domínio da oralidade, é importante que o aluno desenvolva uma maior confiança e autonomia enquanto falante. Deste modo, devem ser promovidos exercícios de compreensão e de expressão que permitam o alargamento do repertório linguístico do discente, a compreensão dos mecanismos e as estratégias que regulam a interação oral, de forma a torná-lo num falante cada vez mais competente. Esta competência é frequentemente conseguida através do dialogismo autor-leitor.

- No domínio da escrita, devem ser consideradas estratégias que promovam a apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos e que, consequentemente, permitam ao aluno utilizar a linguagem escrita para pensar, comunicar e aprender. No entanto, estes mecanismos devem partir de modelos, entrando novamente neste domínio a importância de contactar com modelos escritos.

- No domínio da gramática, o estudo sobre a língua deve concretizar-se no âmbito das atividades de comunicação oral, da leitura, da escrita, para que ela nos surja como compreensão e não memorização de formas. Ressalta ainda a utilidade das práticas oficinais que permitem o aperfeiçoamento dos desempenhos nos modos oral e escrito e proporcionam desempenhos cada vez mais proficientes.

Avulta nos vários domínios acima transcritos a importância de explorar diferentes tipos de textos como documentos autênticos e enriquecedores. Não obstante, para isso, é oportuno saber utilizá-los e explorá-los de forma eficiente em sala de aula, e, muitas vezes, o próprio manual não consegue responder a estes desafios. A este propósito, salienta-se que os professores de Português do terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Constância não utilizam um manual específico em sala de aula, por considerarem que nenhum projeto editorial responde aos objetivos lançados pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico*, essencialmente pelas Metas de Aprendizagem.

Como responder a todos estes desafios em sala de aula? Que materiais usar? Como trabalhá-los? Como conduzir o aluno à autonomia? As respostas a estas questões entrarão no ponto seis, *desenvolvimento das aulas*, através de uma proposta de exploração de um conto.

Mas antes, e para que possamos entender como todos os desafios podem ser atingidos dentro da sala de aula, devemos compreender e filtrar dentro de nós a importância da literacia nos nossos dias, que, resumidamente, se define como a capacidade que cada indivíduo tem para compreender e usar a informação escrita, desenvolvendo com ela os seus próprios conhecimentos e potencialidades para participar ativamente na sociedade. Esta capacidade não se adquire no imediato, por isso, estratégias como a pesquisa, seleção e avaliação da informação devem ser consideradas nas nossas práticas letivas.

4-O Currículo Nacional do Ensino Básico

O CNEB prevê que, no final de ciclo, os alunos tenham atingido as competências específicas seguintes que se indicam⁵:

Compreensão e expressão oral

- Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.
- Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não-verbais utilizados.
- Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas.
- Tomar a palavra em contextos formais, selecionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reações dos interlocutores na construção do sentido.
- Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.
- Produzir discursos orais corretos em português corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.

Leitura

- Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
- Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não-verbais permite alcançar efeitos específicos.
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores

⁵ Reis, C. (Coord.) et alii. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação: dgidc. Págs. 116-118

são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.

Escrita

- Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
- Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género selecionado.
- Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificados e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de ortografia e pontuação.

Conhecimento explícito da língua

- Refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de atividades caráter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.
- Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspetos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
- Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais.
- Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação.
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como norma.

Além destas competências específicas, o *CNEB* propõe metas curriculares a atingir no final de ciclo, sendo elas possíveis de serem delimitadas por ano de escolaridade como se enumeram a seguir⁶ para o sétimo ano:

ORALIDADE

<p>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Distinguir o essencial do acessório. 3. Fazer deduções e inferências. 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (informar, narrar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir).

⁶ Buescu, H.C. et alii. (2012). *Metas curriculares de português- ensino básico*. ME. Págs. 49-69, 77-84.

5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.
2. Registrar, tratar e reter a informação. 1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.
3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 1. Respeitar as convenções que regulam a interação verbal. 2. Pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos. 3. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 4. Apresentar propostas e sugestões.
4. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva. 1. Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos. 2. Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, com a supervisão do professor. 3. Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação. 4. Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 5. Utilizar pontualmente ferramentas tecnológicas como suporte adequado de intervenções orais.
5. Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades. 1. Narrar. 2. Fazer a apresentação oral de um tema. 3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.

LEITURA

6. Ler em voz alta. 1. Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.
7. Ler textos diversos. 1. Ler textos narrativos, textos biográficos, retratos e autorretratos, textos informativos, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas, reportagens, entrevistas, roteiros, texto publicitário.
8. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade. 1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura. 2. Identificar temas e ideias principais. 3. Identificar pontos de vista e universos de referência. 4. Identificar causas e efeitos. 5. Fazer deduções e inferências. 6. Distinguir facto de opinião. 7. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes). 8. Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto: a) repetições; b) substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos e possessivos); c) substituições por sinónimos e expressões equivalentes; d) referência por possessivos; e) conectores; f) ordenação correlativa de tempos verbais. 9. Explicitar o sentido global do texto.
9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação. 1. Tomar notas e registar tópicos. 2. Identificar ideias-chave.
10. Ler para apreciar textos variados. 1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticos suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.

ESCRITA

11. Planificar a escrita de textos. 1. Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação (por exemplo, recolha de informação e discussão em grupo). 2. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias. 3. Organizar a informação segundo a tipologia do texto.
12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 1. Utilizar uma caligrafia legível.

<p>2. Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p> <p>3. Organizar a informação, estabelecendo e fazendo a marcação de parágrafos.</p> <p>4. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto) gráficas estabelecidas.</p> <p>5. Adequar os textos a públicos e a finalidades comunicativas diferenciados.</p> <p>6. Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas nos textos.</p> <p>7. Utilizar adequadamente os sinais auxiliares da escrita e os seguintes sinais de pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, os dois pontos (em introdução do discurso direto e de enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo).</p> <p>8. Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas.</p>
<p>13. Escrever para expressar conhecimentos.</p> <p>1. Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.</p> <p>2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho.</p> <p>3. Elaborar resumos e sínteses de textos informativos.</p>
<p>14. Escrever textos informativos.</p> <p>1. Escrever textos informativos contemplando o seguinte: uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e apresentando factos, definições, pormenores e exemplos; e uma conclusão.</p>
<p>15. Escrever textos argumentativos.</p> <p>1. Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p>
<p>16. Escrever textos diversos.</p> <p>1. Escrever textos narrativos.</p> <p>2. Escrever textos biográficos.</p> <p>3. Fazer retratos e autorretratos.</p> <p>4. Escrever comentários.</p> <p>5. Escrever cartas.</p> <p>6. Escrever o guião de uma entrevista.</p> <p>7. Fazer relatórios.</p>
<p>17. Rever os textos escritos.</p> <p>1. Avaliar a correção e a adequação do texto escrito.</p> <p>2. Reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto.</p>

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>3. Explicitar o sentido global do texto.</p> <p>4. Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático).</p> <p>5. Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).</p> <p>6. Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonismo e hipérbole.</p> <p>7. Reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos.</p> <p>8. Comparar textos de diferentes géneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas).</p>
<p>19. Apreciar textos literários.</p> <p>1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</p> <p>2. Reconhecer valores culturais presentes nos textos.</p> <p>3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p>
<p>20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>1. Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos seleccionados.</p> <p>2. Fazer leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos.</p> <p>3. Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos.</p>

GRAMÁTICA

<p>21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>1. Identificar e conjugar verbos em todos os tempos (simples e compostos) e modos.</p> <p>2. Sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação.</p> <p>3. Identificar as formas dos verbos irregulares e dos verbos defetivos (impessoais e unipessoais).</p> <p>4. Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixa e não-afixa) e composição (por palavras e por radicais).</p>
--

<p>5. Formar o plural de palavras compostas.</p> <p>6. Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português.</p>
<p>22. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <p>a) nome: próprio e comum (coletivo);</p> <p>b) adjetivo: qualificativo e numeral;</p> <p>c) verbo principal (intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva);</p> <p>d) advérbio: valores semânticos - de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo, de lugar, de inclusão e de exclusão; funções - interrogativo e conectivas;</p> <p>e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo, interrogativo;</p> <p>f) pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo;</p> <p>g) quantificador numeral;</p> <p>h) preposição;</p> <p>i) conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa;</p> <p>j) conjunção subordinativa: causal e temporal;</p> <p>k) locução: prepositiva e adverbial;</p> <p>l) interjeição.</p>
<p>23. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; com verbos antecidos de certos advérbios (<i>bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez...</i>).</p> <p>2. Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior: sujeito, vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, modificador.</p> <p>3. Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado.</p> <p>4. Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação).</p> <p>5. Transformar discurso direto em indireto e vice-versa (todas as situações).</p> <p>6. Identificar processos de coordenação entre orações: orações coordenadas copulativas (sindéticas e assindéticas), adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas.</p> <p>7. Identificar processos de subordinação entre orações:</p> <p>a) subordinadas adverbiais causais e temporais;</p> <p>b) subordinadas adjetivas relativas.</p> <p>8. Identificar oração subordinante.</p>

5-Fundamentação da unidade didática: Avó e neto contra vento e areia, de Teolinda Gersão

O estudo da língua materna privilegia diferentes domínios na área da comunicação, da compreensão e da expressão, por ser o veículo pelo qual o ser humano comunica e transmite as suas experiências e pensamentos.

Pela importância que reveste, e por ser um instrumento necessário à aquisição de saberes transdisciplinares, a disciplina de Português pretende facultar aos intervenientes do processo de ensino/aprendizagem momentos de reflexão e de treino para um melhor funcionamento da língua materna, nos quais o aluno, autonomamente, deverá partilhar o seu raciocínio e experiências de vida. Assim, e para que o ser em formação se torne autónomo nas aprendizagens e na transmissão dos conhecimentos multidisciplinares, será necessário possibilitar-lhe a aquisição de métodos de estudo adequados que deverão passar pela reflexão e pelo uso correto e adequado da língua portuguesa.

Um bom exemplo será a exploração do texto literário, pois este é entendido como um ato comunicativo e enunciativo por excelência, com o qual o aluno deverá compreender,

contextualizar e analisar, de forma a tornar-se mais autónomo na leitura e na escrita intencionada.

Neste sentido, o estudo do conto *Avó e neto contra vento e areia* de Teolinda Gersão revela-se um instrumento fundamental na formação dos alunos de Português e dos cidadãos em geral por contar, além da mestria da escrita e construção textual, com uma reflexão em torno de experiências de vida.

Foi com a intenção de demonstrar a riqueza literária conseguida pela autora e a pensar nas metas que a disciplina de Português nos desafia, a nós professores e aos alunos em formação literária, que selecionei, criei e diversifiquei estratégias, recursos e materiais conducentes a uma leitura cada vez mais proficiente.

A proposta que se apresenta destina-se a adolescentes que frequentam o sétimo ano de escolaridade, que não só apresentam, nesta faixa etária, laços afetivos muito fortes com a família como estão naturalmente ansiosos por crescer. O conto⁷ foi selecionado de acordo com as características intrínsecas dos alunos que estão a atravessar a fase da adolescência pois não só retrata a relação de afeto de uma avó com o neto, como propõe uma análise sobre a passagem da (pré) adolescência à fase adulta com os respetivos obstáculos.

Por outro lado, este conto, de curta extensão, que vai ao encontro das competências inerentes de uma prodigiosa autora-professora catedrática, é simultaneamente didático e pedagógico, o que possibilita trabalhá-lo de forma intensiva, pois reúne num só texto toda uma variedade de características temáticas e formais inerentes à tipologia textual da narrativa.

Efetivamente, a ficção de Teolinda Gersão oferece, na escrita contemporânea, a possibilidade de explorar, a partir de uma ação simples do quotidiano - claramente situada num determinado espaço e tempo - um universo de conflitos interiores próprios do ser humano, principalmente através da figura feminina. Estas paixões humanas, comuns nas obras da autora, surgem frequentemente através da dicotomia e/ou de imagens metafóricas. Neste conto, os vários espaços e momentos temporais revelam-se como elementos-chave para entendermos os momentos inquietantes vividos pela recordação da avó, o que permite distinguir os momentos de alegria associados à infância/adolescência dos obstáculos travados na vida adulta, através da oposição *manhã e tarde*.

Não obstante, e apesar da escrita de Teolinda Gersão ser aparentemente simples - regida por uma ordem sintagmática nítida e pela simplicidade das acções - os conflitos interiores, ou esses outros universos dicotómicos, devem ser contrapostos, descodificados, pelo que a leitura do conto não pode ser linear mas antes trabalhada, discutida, desconstruída para encontrar significados aparentemente ocultos mas visíveis, pois trata-se, indubitavelmente, de um conto reflexivo e, arriscaria dizer, autorreflexivo, posto que é possível encontrar uma rede de vozes múltiplas.

Por estes motivos, a exploração do conto encontra-se dividida faseadamente, através de exercícios maioritariamente dirigidos no início mas que procuram conduzir o aluno à

⁷ Cf. anexos, págs. 123-126.

descoberta e à uma progressiva autonomia, no final da unidade didática. Um dos grandes objetivos da preparação destas atividades é a compreensão da necessidade da realização de uma leitura-descoberta, de executar uma leitura mais profunda, crítica, que ultrapasse as barreiras do visível e do linear.

Salienta-se que as atividades promovidas para a análise do conto de Teolinda Gersão, *Avó e neto contra vento e areia*, não se baseiam em nenhum manual, mas na minha experiência como leitora e professora, e procuram desenvolver as capacidades de pesquisa, de levantamento de hipóteses, de abstração e de síntese, em direção a um pensamento cada vez mais formal, que possibilita o alargamento de formas de raciocínios, de organização, de planificação e de comunicação de saberes e pontos de vista pessoais.

Por estas razões, as atividades de interpretação e de discussão sobre o texto contribuem para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores em formação, mediante a visão crítica, transmissão de opiniões, trocas de saber e pontos de vista. A este propósito, foi selecionado outro conto da mesma autoria para a exploração do oral⁸, que situando a ação inicial em outra época histórica, permitirá aclarar e comparar diferenças socioculturais e abordar, conseqüentemente, questões em torno da cidadania.

Ainda no domínio da oralidade, cujos exercícios de compreensão e de expressão aparecem estreitamente relacionados, propõe-se a possibilidade do aluno expor e comparar ideias, desenvolver raciocínios e pontos de vista, argumentar e contrapor opiniões, analisar e avaliar as intervenções dos outros.

Exemplifica-se esta ideia com a resolução da tarefa final⁹, proposta ao aluno através da produção de um texto narrativo que, em termos pessoais e criativos, possibilitará a tomada de consciência de que a escrita não é um processo linear. Além do mais, e por ser um conto, há que ser lido e ouvido, pelo que se remete o discente para a sua leitura¹⁰ em voz alta e, conseqüentemente, a sua auto e heteroavaliação. Desta forma, e mediante as práticas dialógicas, o discente terá de ser capaz de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores.

6-Desenvolvimento das aulas

As primeiras aulas dedicar-se-ão à exploração da leitura em sala de aula do conto *Avó e neto contra vento e areia* de Teolinda Gersão, inserida na obra *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias*. O professor-leitor deverá, por isso, convidar o aluno para a fruição do texto, começando pela abordagem paratextual, visto que nos elementos que surgem na capa e contracapa existem motivos que se revelam requisitos imprescindíveis face a uma leitura proficiente.

⁸ Ibidem, pág. 131.

⁹ Ibidem, págs. 137-139.

¹⁰ Ibidem, pág.140.

Cita-se como exercícios fundamentais a considerar na primeira aula de quarenta e cinco minutos¹¹:

- a exploração do título da obra: *A mulher que prendeu a chuva* não só pela metáfora que apresenta, como se a mulher pretendesse fixar o tempo, muito comum em Teolinda Gersão, mas principalmente pelo sujeito da frase, pois a presença da mulher é um dos elementos chave nas narrativas da autora;

- a orelha situada na parte frontal da obra contém dados biográficos importantes para situar cronologicamente a autora e relevar o seu percurso literário. Acresce-se ainda que, no mesmo lugar, existe uma informação complementar no comentário literário publicado no reconhecido jornal *Expresso* que nos remete para a necessidade de exercer uma releitura para a descoberta do implícito, estratégia que não devemos ignorar durante a análise do conto planejado para esta unidade: “*O fio condutor é esta negra vertigem do tempo a ser vivido, que nos faz descobrir uma nova faceta da escrita de Teolinda Gersão. (...) Este rebentar obriga-nos a relê-la, a entendê-la de outra maneira, nova e profundamente inquietante.*”¹²

- na mesma linha, poderá ser igualmente um recurso a considerar a exploração da imagem da capa, não propriamente pela referência que aponta ao título, mas principalmente pelos símbolos que representa: uma mulher escondida, desfocada, dentro de um espaço interior, por oposição a um outro espaço, exterior. Esta oposição e imagem entram igualmente no universo gersiano;

- por último, na contracapa, recomenda-se a leitura da sinopse “*A mulher que prendeu a chuva reúne 14 contos que partem da vida quotidiana mas se abrem, insensivelmente, a outros mundos -oníricos, fantásticos, terríveis ou absurdos- que nem por isso deixam de nos pertencer e de ser o lugar onde habitamos.*”, pois não só confere a verosimilhança da ação, como alerta para a existência de submundos repletos de paixões humanas. De igual forma, a partir do mesmo texto, poderá executar-se um *brainstorming* em torno da palavra “conto”, que permitirá ao professor aferir os conhecimentos prévios dos seus alunos sobre este género literário.

No entanto, antes de explorar os elementos paratextuais da obra, recomenda-se fazer uma breve abordagem sobre o livro no geral e as suas partes constituintes. Para tal, foi criado um documento interativo¹³ (Figura 1 e Figura 2) que deverá funcionar ao mesmo tempo que a circulação do livro em sala de aula. Assim, enquanto se legenda a figura da imagem, aquele que receber o livro deverá indicar os elementos presentes na parte que se está a explorar. Por exemplo, no momento em que um aluno, no quadro interativo, arrasta a caixa de texto “capa”, o outro aluno que tiver na mão a obra em suporte de papel deverá indicar e ler as informações que estão aí presentes: citando o nome da autora, o título, a editora, a edição, etc.

¹¹ Ibidem, pág.119.

¹² Comentário crítico de Helena Barbas.

¹³ Cf. Anexo digital, nº1.

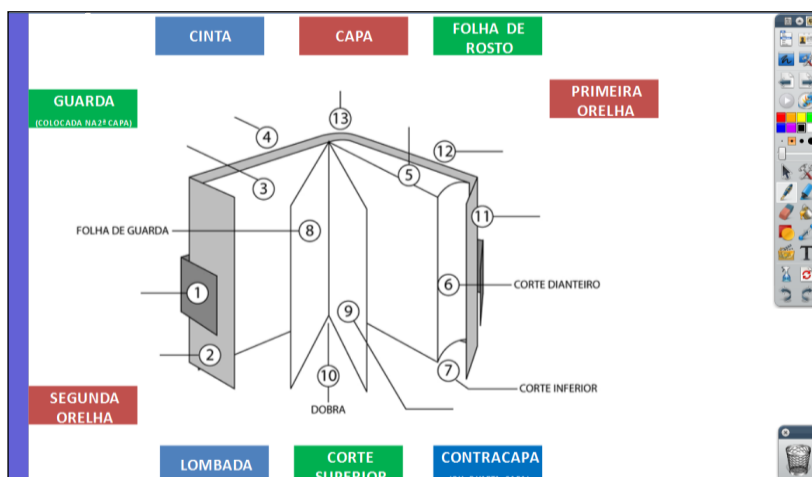


Figura 1. Exercício interativo.

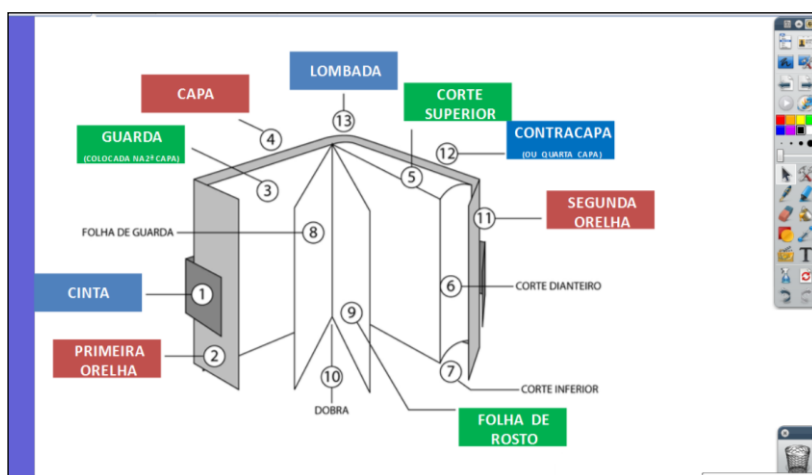


Figura 2. Exercício interativo concluído

Todas estas atividades contarão com *postas em comum* e discussão em grande grupo.

Nas aulas seguintes¹⁴, o aluno entrará dentro da ficção do conto *Avó e neto contra vento e areia* e a partir da exploração do título formulará hipóteses sobre o texto a fim de comprová-las com a respetiva leitura.

No que concerne aos momentos de leitura¹⁵, importa salientar que será feita faseadamente, em três momentos distintos, pois existem intrinsecamente elementos que precisam de ser descodificados e, conseqüentemente, interpretados de forma cuidada e rigorosa, tal como recomenda Helena Barbas no seu comentário crítico inserido na orelha frontal da obra. Poder-se-á dizer que, com a exploração desta narrativa, se aspira promover métodos e técnicas de seleção, pesquisa e descoberta que se revelam necessários numa exploração textual que se pretende cada vez mais exigente e autónoma na formação de um

¹⁴ Cf. anexos, págs.120-122.

¹⁵ Ibidem, págs.123-126.

jovem-leitor. Em poucas palavras, os exercícios que aqui se oferecem baseiam-se no *aprender a aprender*.

Desta forma, será pertinente distribuir ao aluno um questionário de leitura também ele repartido, para que a cada momento descubra não só elementos novos mas os contraponha com os anteriores, possibilitando desta forma a comparação e a compreensão do modo como se estruturam os diferentes elementos narrativos. Ou dito por outras palavras, a ficha de trabalho¹⁶ procura oferecer pistas de leitura orientada, de modo a que o aluno perspetive a sua atenção em métodos e técnicas de aprendizagem que o incitem à descoberta.

Assim, e através da resolução do questionário, o aluno entenderá de que modo as categorias da narrativa se processam e se revelam necessárias para a desconstrução de um texto. Neste caso: a tranquilidade da manhã, com sol e sem vento, na praia, contribui para a passividade do momento de alegria vivido por ambas as personagens no primeiro momento, opondo-se, no segundo momento, com a entrada do elemento vento, que traz consigo nuvens carregadas e, conseqüentemente, um turbilhão de emoções e vivências inquietantes, que se evidenciam claramente na figura da avó durante a tentativa de reencontrar o caminho de regresso a casa. Da mesma forma, estes elementos espaço-temporais poderão conduzir-nos simbolicamente ao entendimento da vida, cuja manhã, tranquilidade e praia podem ser representativos do período da adolescência, por oposição à tarde e aos obstáculos que necessitam ser superados na passagem à vida adulta. Esta transição dá-se com a subida para a duna, assim como o ser humano realiza com o seu crescimento físico, e, comumente, se depara, durante os anos de sobrevivência, com uma vida cheia de dificuldades e obstáculos.

Além das categorias da narrativa, com as quais se pretende que os alunos adquiram um conhecimento da sua relevância na ação e na construção textual, entram no questionário exercícios que recaem sobre a escrita da autora e sobre as intenções preconizadas com os processos linguísticos¹⁷. Acresce ainda a inclusão do aluno na redação do próprio desfecho da história¹⁸, que é claramente uma das vantagens da leitura faseada, que permitirá ao aluno-leitor comparar a sua história com a original, dialogando e questionando-se sobre o texto.

E se de ler falamos, devemos igualmente considerar a leitura em voz alta em sala de aula, que, realizada por diferentes discentes, será objeto de avaliação (Tabela 1) não só pelo próprio professor como pelos colegas, criando assim a expectativa no aluno de querer ler sempre mais e melhor. A avaliação feita pelos restantes membros da turma realizar-se-á mediante o preenchimento de uma grelha como a seguir se transcreve:

Tabela 1. Grelha de avaliação da leitura

Nome do aluno avaliado:					
Leu com clareza.					
Leu com expressividade.					
Leu com ritmo adequado.					

Legenda: 1- (Muito Insuficiente); 2- (Insuficiente); 3 (Suficiente); 4 (Bom); 5 (Muito Bom)

¹⁶ Ibidem, págs. 127-128.

¹⁷ Idem, exercícios 11, 16, 26 e 27.

¹⁸ Idem, exercício 21.

No momento posterior à resolução do questionário, e para consolidar os conhecimentos sobre o texto lido, deverá o aluno, de forma autónoma, preencher a grelha destinada às categorias da narrativa¹⁹. Alerta-se para a situação de que só existirá exploração sobre o significado que cada um dos elementos representa - ação, tempo, espaço, personagens e narrador - se houver necessidade de reformulação, que poderá ser realizada ora através da interação ora da sistematização mediante apresentação de um *power point* preparado para a situação e apresentado pelo professor, pois estes conteúdos são considerados requisitos adquiridos durante o segundo ciclo.

Como se pode verificar a grelha²⁰ apresenta além das categorias, várias linhas com o objetivo de serem preenchidas com a leitura de outros textos narrativos, como acontecerá na aula seguinte, de quarenta e cinco minutos²¹, destinada à compreensão oral de um conto da mesma autora. O objetivo é que os alunos sistematizem os conhecimentos, comparem diferenças entre textos da mesma escritora, e comprovem, mais tarde, durante as últimas aulas, as produções realizadas em sala de aula. Sobre este último aspeto entrará neste capítulo uma reflexão sobre os objetivos que se pretendem atingir com esse exercício, apresentado mais à frente, na página trinta e cinco, com o desenvolvimento da expressão escrita.

Concentremo-nos então nos objetivos que se pretendem com a compreensão oral, que visa ir mais além da compreensão e aquisição do sentido global do texto oral. O texto que propõe explorar este domínio é, como já referido anteriormente, de Teolinda Gersão, intitulado *Verões das teorias*, e inserido na obra *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias*. A seleção do texto²², que não está completo, remete-nos igualmente para a situação de convívio entre netos e avó, no entanto, localizada num tempo e espaço socioculturalmente distinto, em que as crianças eram praticamente livres de fazerem quase tudo, longe da superproteção excessiva dos adultos que nos atinge atualmente, e cuja imaginação e criatividade lhes permitiam divertir-se na rua: jogar à malha, ao berlinde, à cabra-cega, subir árvores, regar canteiros... atividades que já não pertencem ao universo dos nossos alunos.

Recomenda-se que a leitura em voz alta seja realizada pelo professor, pois como referência que representa para o aluno, o seu envolvimento com o texto pode ser visto como um incentivo para a leitura-prazer.

O questionário de verdadeiro/falso²³, que visa aferir a compreensão oral, aborda não só estas questões como também remete para o papel da mulher na sociedade, que era quem cuidava constantemente das lidas da casa, “(...)a avó pregava botões, a tia Serafina arrumava o armário do corredor, a Abrilina passava a ferro, a Engrácia descascava ervilhas.”, ll.17-18.

¹⁹ Ibidem, pág. 129.

²⁰ Idem.

²¹ Ibidem, pág.130.

²² Ibidem, pág.131.

²³ Idem.

O mesmo exercício alerta igualmente para as diferenças entre textos da mesma autora não só a nível dos protagonistas - neste caso as crianças, existindo um “nós”, em cujas vozes múltiplas fala um narrador participante - como das relações de afetividade, que embora existissem, a criança daquele tempo não ocupava o papel central dos nossos dias. Espera-se assim promover o debate, o diálogo em torno da cidadania, do que está bem ou mal, reconhecendo neste texto, comparando-o com o conto anteriormente estudado, e através das vivências dos alunos, valores que mudaram socioculturalmente porque situado num tempo cronológico distinto.

Findo o debate, o professor entregará o texto em suporte escrito, de modo a que o aluno registre na grelha das categorias da narrativa as informações retidas e comprovadas com uma nova leitura do texto. Uma vez preenchidos todos os campos, o discente ficará com uma visão mais clara sobre as diferenças entre textos de Teolinda Gersão, como a seguir se apresenta:

Ação										
Título/Narrativa	Estrutura:			Ação:		Organização das sequências narrativas			Narrativa:	
	Sit. inicial	Sit. intermédia	Sit. final	Principal	Secundária	Encadeada	Encaixe	Alternada	Aberta	Fechada
Avó e o neto contra o vento e areia	(ll.1-60) equilíbrio, estabilidade, manhã tranquila na praia	(ll.61-122) desequilíbrio, mau tempo, as personagens perdem-se na duna	(ll. 122-134) As personagens são salvas pelo cão. Novo momento de equilíbrio.	Ida à praia com o neto	Recordações do passado	Ação principal	Ação secundária			✓
O verão das teorias	Equilíbrio, felicidade, alegria, harmonia entre a família			Ida à quinta da avó		Ação principal			✓	

Personagens				Processos de caracterização			
Nº de personagens	Principal	Secundária	Figurante	Retrato físico	Retrato psicológico	Direta	Indireta
2	Avó	Neto			✓	✓	✓
Várias	Crianças	Adultos			✓	✓	

Espaço			Tempo		Narrador			
Físico	Social	Psicológico	Diegético	Histórico	Presença		Ponto de vista	
					Participante	Não Participante	Objetivo	Subjetivo
Praia/dunas	Séc. XXI	Hospital labirinto	1 dia (manhã/tarde)	Séc. XXI		✓		✓
Quinta da avó	Séc. XX		Vários verões	Séc. XX	✓		✓	

Figura 3 - Ficha das categorias da narrativa resolvida.

Este último exercício deve servir como trabalho de casa, visto que não é possível realizar todas as atividades em quarenta e cinco minutos. Serão então corrigidas na lição seguinte e a sala de aula transformar-se-á num espaço de troca de saberes, de opiniões, de discussão em torno das diferenças e semelhanças entre textos e autores, visto que se poderá alargar a discussão para outras obras já lidas pelos alunos. Bastará pensar na história do Capuchinho Vermelho, como uma das possibilidades de alargar a intertextualidade, cuja neta era quem

cuidava da avó. O docente terá igualmente a oportunidade de participar na discussão, relatando as suas vivências com as avós, que certamente se identificam e se aproximam com o segundo conto, *O verão das teorias*.

A aula²⁴ seguirá com a exploração das orações coordenadas cuja ficha de trabalho será trabalhada de duas maneiras distintas: inicialmente com trabalho de pares, e na segunda parte individualmente.

O trabalho de pares inicial justifica-se pela discussão que os exercícios podem gerar, pois visam essencialmente justificar o uso de tal ou tal opção, em virtude de uma gramática comunicativa, como aqui se apresentam:

GRUPO I

1. Na última aula, fez-se uma abordagem sobre a escrita da autora Teolinda Gersão. Reparem com muita atenção nas frases que foram retiradas do conto *Avó e neto contra vento e areia* e completem as afirmações que vos são apresentadas nas diferentes alíneas:

Quadro 1	Quadro 2
la muito contente, e o seu coração cantava.	As dunas eram altas e não sabia que direção tomar.
(...) também ele ia contente, e o balde dançava-lhe na mão.	Mas está muito enterrado e não consigo tirá-lo.
Quase não havia vento, e a água não estava fria.	Ele chorava e escondia a cara dele na saia dela.

- As frases retiradas do quadro 1 pertencem à parte/situação _____.
- As frases retiradas do quadro 2 pertencem à parte/situação _____.
- O que distingue as frases do quadro 1 do quadro 2 é o uso da _____.
- As frases gramaticalmente corretas são aquelas que estão no quadro _____ porque _____.
- Morfologicamente o “e” presente em todas as frases é uma _____ _____ pois _____ informação.
- Quando me deparo com uma vírgula devo fazer _____ na leitura.

1.1. Por que motivo terá a autora utilizado a vírgula antes da conjunção?

2. Prestem atenção às frases seguintes e expliquem por palavras vossas as ideias que se procuram transmitir em cada um delas:

- A autora Teolinda Gersão escreve bem e narra de forma clara.
- A autora Teolinda Gersão escreve bem, mas não narra de forma clara.

²⁴ Ibidem, pág.132.

- c) A autora Teolinda Gersão escreve bem, logo narra de forma clara.
 d) A autora Teolinda Gersão ou escreve bem ou narra de forma clara.
 e) A autora Teolinda Gersão escreve bem, pois narra de forma clara.

A frase a) _____.

A frase b) _____.

A frase c) _____.

A frase d) _____.

A frase e) _____.

2.1. Indiquem se as afirmações seguintes são verdadeiras ou falsas. Corrijam as falsas:

- a) As diferenças de significado de cada uma das frases do exercício anterior devem-se à diferente ideia transmitida pela conjunção ou locução coordenativas.
 b) As conjunções e as locuções coordenativas são usadas para unir orações simples.
 c) A conjunção é um conjunto de palavras equivalente a uma só, a nível de sentido e de função gramatical.
 d) Existem quatro tipos de orações coordenadas.

3. Façam corresponder a cada um dos cinco elementos da coluna A um elemento da coluna B, de modo a obterem afirmações verdadeiras.

Coluna A	Coluna B
a) A oração coordenada copulativa	1) estabelece uma relação de conclusão.
b) A oração coordenada disjuntiva	2) expressa uma oposição em relação à primeira oração.
c) A oração coordenada adversativa	3) liga frases e exprime o valor de adição.
d) A oração coordenada conclusiva	4) introduz uma explicação para o que é que é expresso na oração a que se junta.
e) A oração coordenada explicativa	5) estabelece relações de alternância.

Neste grupo, a gramática concretiza-se no âmbito das atividades da leitura já realizada, por isso contextualizada, permitindo refletir sobre a língua, compreender o seu significado, pois, lamentavelmente, os alunos frequentemente procuram memorizar formas em detrimento da compreensão da sua intenção comunicativa. Neste âmbito, revela-se de extrema importância a resolução dos exercícios números um e dois²⁵: no primeiro, desafia-se o aluno à descoberta do uso intencional da vírgula por parte da prestigiada escritora em estudo, que livremente quebra a norma, com o fim de provocar no leitor uma leitura mais pausada, que responde ao momento da tranquilidade vivido pelas personagens e que se enquadram na situação inicial; com o segundo exercício, e na tentativa de explicar o sentido de cada uma das frases, o discente é levado à compreensão e apreensão dos sentidos transmitidos por cada uma das conjunções ou locuções coordenativas, posto que mais do que uma forma, a gramática significa, comunica, e tem sentido.

²⁵ Cf. anexo digital nº 5.

Ressalta ainda a utilidade das práticas oficinais que permitem o aperfeiçoamento dos desempenhos cada vez mais proficientes, sendo por isso oferecido ao aluno, depois de analisada a primeira parte, um conjunto de exercícios que o ajudará a consolidar as aprendizagens. Este percurso deve ser feito individualmente para que o aluno comprove as dificuldades ou facilidades na aquisição deste conteúdo.

GRUPO II- AGORA DEVES SEGUIR O TEU CAMINHO SOZINHO

4. Todas as frases a seguir são simples, exceto uma. Identifica a frase complexa.

- a) Todos os dias vou passear com o meu cão.
- b) Gosto muito de nadar numa piscina aquecida.
- c) Acaba os trabalhos de casa e vai brincar.
- d) Na primavera, os passarinhos chilreiam constantemente.
- e) Gosto muito de sair à noite.

5. Assinala a única frase simples.

- a) É muito cedo, portanto vou dormir mais um pouco.
- b) Não gosto de queijo, mas, às vezes, como uma fatia.
- c) Ora ouves música ora tocas viola.
- d) Esta noite, por volta das duas horas, caiu uma árvore perto da minha casa.
- e) Ele está mesmo constipado, pois espirra constantemente.

6. Forma, com os grupos de frases simples abaixo apresentados, frases coordenadas.

disjuntiva

- a) No verão, vamos à praia.
- b) No verão acampamos. _____

copulativa

- a) A Patrícia leu um artigo científico.
- b) A Patrícia fez um resumo. _____

explicativa

- a) O Rui vê mal.
- b) O Rui usa óculos. _____

conclusiva

- a) O trânsito estava caótico.
- b) Não cheguei a tempo ao emprego. _____

adversativa

- a) Gostaria de fazer uma grande viagem.
- b) Não posso fazer uma grande viagem. _____

6.1. Sublinha as conjunções/ locuções conjuncionais que utilizaste.

7. Nas frases complexas que se seguem, sublinha as conjunções/locuções conjuncionais coordenativas que encontrares.

- a) Gosto do cinema, no entanto prefiro o teatro.
- b) O barco atrasou-se pois estava nevoeiro.

- c) Quer queiras, quer não, a vida continua.
- d) As cebolinhas são boas, porém os pimentos têm um gostinho especial.
- e) Tenho bons condimentos, portanto sou apetitoso.
- f) Hoje choveu, as nuvens estavam carregadas e o sol não brilhava.
- g) Este espetáculo foi caro, mas valeu a pena que o grupo era ótimo.
- h) Eu não percebi nada, pelo que não consigo resolver este exercício.
- i) Não só o sol nasceu como também a natureza despertou.

8. Agora, classifica as conjunções/ locuções conjuncionais que encontraste nos exercícios 6 e 7, completando o seguinte quadro:

Quadro das Principais Conjunções e Locuções Conjuncionais Coordenativas		
DESIGNAÇÃO	CONJUNÇÕES	LOCUÇÕES
Copulativas		
Adversativas		
Disjuntivas		
Conclusivas		
Explicativas		

9. Escreve no teu caderno diário as orações do exercício 7. Divide e classifica-as as orações.

Atenta no exemplo:

a) Gosto do cinema, no entanto prefiro o teatro.

Gosto do cinema- é a oração principal (sozinha faz sentido)

(no entanto) prefiro o teatro- é uma oração coordenada adversativa (porque a palavra que a liga à anterior é a locução coordenativa adversativa no entanto).

10. Escreve 5 frases coordenadas e pede ao teu companheiro que as classifique. As conjunções e locuções não podem repetir-se.

Como podemos verificar com a leitura dos exercícios, o professor já não é a figura central no processo de ensino-aprendizagem. Desempenha antes um papel de mediador, aquele que orienta, ajuda e conduz o aluno à descoberta e compreensão face a uma gramática funcional. As formas das conjunções e locuções não são fornecidas pelo professor mas descobertas pelo aluno, através do contexto. Por estes motivos, o acesso às formas aparece apenas com a resolução do exercício número oito, em que se solicita ao aluno para o preenchimento da tabela, que, de forma indutiva, deverá encontrá-las nos exercícios anteriores, o que o levará ao entendimento que uma mesma conjunção ou locução, dependente da intenção comunicativa que se expressa, pode ter significados diferentes.

O último exercício da ficha de trabalho, exercício número dez, apresenta-se como uma atividade livre, que pretende colocar em prática e em contexto as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Por último, entra o domínio da expressão escrita, dedicada para a última aula de noventa minutos²⁶, cujo objetivo é que o aluno redija um texto narrativo muito próximo do conto, contando por isso com a inserção das personagens, do tempo e do espaço, na ação narrada por um narrador. A história que se propõe visa aproximar-se das vivências do aluno, que deverá usar a linguagem para a reconstrução de um episódio da sua infância. Contudo, e porque estamos contactando com alunos com experiências de escrita ainda muito imaturas, ser-lhe-á dado um guião de escrita²⁷, que o auxiliará na redação do texto.

Além disso, e para que o aluno se envolva na última tarefa, é-lhe proposto a leitura do seu conto em voz alta, cabendo aos colegas a tarefa de confirmar a presença dos elementos necessários à redação de um texto narrativo, mediante o preenchimento da grelha das categorias da narrativa. Assim enquanto um aluno realiza a leitura em voz alta, os restantes executam e avaliam o trabalho efetuado pelo colega, através do preenchimento da grelha construída para tal efeito²⁸.

Efetivamente a leitura em voz alta dos textos produzidos revela-se uma estratégia extremamente didática e pedagógica porque com este exercício o aluno toma consciência sobre o trabalho realizado e sobre os erros de pontuação, ortográficos, a repetição de palavras, etc.

Os planos de aulas e respetivos materiais encontram-se igualmente anexados no CD digital, sendo a leitura possível através das pastas que dão acesso aos anexos 1 a 7.

²⁶ Cf. anexos, págs. 136-137.

²⁷ Cf. anexos, págs. 137-139.

²⁸ Cf. anexos, pág.141.

7-Conclusão

A Literatura é um sistema aberto que apela constantemente à cooperação ativa do leitor com o texto na descoberta de outros significados e de outras experiências, através de uma leitura-prazer, capaz de provocar no sujeito-leitor verdadeiros momentos de desafios interpretativos. Estes desafiam igualmente o professor nas suas práticas letivas, visto que formar um jovem leitor não é um processo que se adquira de forma consciente e repentina.

Ora se o texto literário, enquanto veículo de transmissão de mensagens e formação da personalidade do seu leitor, promove o crescimento intelectual e psicológico do jovem em formação, o primeiro passo será o de proporcionar o acesso ao texto, acrescida da responsabilidade de potenciar uma educação para uma literacia da interação e da plurissignificação.

Mas que obras devemos considerar e porquê considerá-las? Estas questões devem ser examinadas, em primeiro lugar, partindo das competências linguísticas e enciclopédicas do aluno, capaz de reconhecer no texto outras leituras; em segundo lugar, observando as intenções do escritor e influências literárias que o inserem no mundo literário; e, por último, procurar no texto a capacidade de provocar a intertextualidade para reconhecer nele diferentes vozes, contextos e épocas, visto que no terceiro ciclo o aluno já possui um vasto conjunto de narrativas, lidas e ouvidas.

Não importa falarmos de literatura infanto-juvenil se não considerarmos a seleção e posterior cooperação com o livro por parte do aluno. Por isso, a seleção de um texto literário deverá ultrapassar a barreira do que se considera livro de qualidade literária para o jovem-leitor, e antes procurar nele a capacidade de anexação do leitor com o texto, que lhe oferece outras hipóteses de leitura necessárias ao desenvolvimento intelectual e psicológico, pois, como afirma o reconhecido professor de literatura infantil, Juan Cervera (1991:12)²⁹, “*no toda la publicación para niños es literatura*”. Além disso, um texto que hoje pode ser considerado à margem, poderá amanhã, por vários motivos, ser reconhecido como objeto literário de grande valor. Por isso, parece-me primordial adotar um texto literário que considere o gosto da comunidade interpretativa dos mais jovens.

Neste sentido, o estudo do conto de Teolinda Gersão revela-se um instrumento eficiente, que contribui não só para a descoberta de novos elementos, provocando no leitor a necessidade de releitura, como promove o diálogo com o mundo, com a história, com a sociedade. Considerando estes aspetos, arrisquei criar materiais³⁰ que promovessem a leitura inferencial, que implicasse o texto e o leitor numa dialética interpretativa, estimulando no aluno a vontade de procurar diferentes caminhos para a resolução dos problemas.

²⁹ Apud. Cervera, J. (1981). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.

³⁰ A este propósito, é de salientar que a obra em questão, recomendada pelos programas de português, aparece como objeto de análise em apenas um manual, *Conto Contigo 8*, da Areal Editores. No entanto, o questionário que o projeto editorial oferece não responde aos desafios que se pretendem à formação do jovem como leitor, tal como podemos confirmar com a leitura do questionário anexado a este relatório, págs. 174-175.

O questionário que se oferece para a compreensão da leitura procura principalmente anexar o jovem-leitor num contínuo questionamento e reajustamento interpretativo que, mediante a leitura inferencial, capacitá-lo-á a tornar-se num leitor mais competente, mais reflexivo e mais exigente.

Além disso, com estes materiais, que procuram constantemente implicar o leitor infanto-juvenil num processo cooperante, capaz de poder somar novas experiências e desenvolver a sua percepção estética, promove-se o diálogo leitor-autores mediante uma resistente e solidária comunicação entre os textos, articulando a sua “história” ou vivências com outras histórias.

Assim, e através desta cooperação, a sala de aula transforma-se naquele espaço onde a leitura se concretiza e o aluno, centro do ensino-aprendizagem, tornar-se-á num sujeito-leitor ativo, que experimenta com a leitura novas representações da realidade, cabendo ao professor o papel de mediador de conhecimentos, capaz de o conduzir ao conceito de leitor para toda a vida.

Capítulo II

A formação de agentes plurilingues e pluriculturais

CAPÍTULO II - A formação de agentes plurilingues e pluriculturais

1-Introdução

Vimos no capítulo anterior que, em virtude de uma sociedade democrática, o ensino da língua materna deve proporcionar não só o conhecimento, como momentos de reflexão crítica, trocas de saberes e opiniões, baseadas em estratégias que insistem no aprender a aprender, que visam o desenvolvimento da identidade do sujeito, no sentido de ajudá-lo a relacionar-se numa sociedade cada vez mais multicultural.

Porém, estes saberes e saberes-fazer devem superar as barreiras transnacionais, para fazer face aos fenómenos de globalização e de construção de uma Europa comunitária que atualmente nos atingem, pelo que, mais do que formar um indivíduo capaz de relacionar-se com o seu meio, devemos formar cidadãos internacionais, capazes de participar ativamente num espaço europeu unido e respeitador das diferenças linguísticas, históricas e culturais.

Ressalta por estes motivos a importância de aprender línguas estrangeiras, que lhes permitam adquirir competências plurilingues e pluriculturais. Estas duas noções aparecem definidas no QECR como sendo “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, no qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em vários níveis, bem como experiência de várias culturas (Conselho da Europa: 2001:231).”

Desta forma, e além de formar alunos linguisticamente competentes, devemos considerar a formação de indivíduos internacionalmente competentes em língua e em cultura, para que, com esses conhecimentos, se relacione com o Outro de forma eficiente e harmonioso, e a sala de aula deverá transformar-se nesse espaço de troca de experiências culturais.

Por isso, o ensino da língua estrangeira deverá ultrapassar as barreiras da aprendizagem de formas de hábitos linguísticos e aquisição de estruturas gramaticais, que infelizmente ainda perduram no ensino das línguas, e ir ao encontro de uma realidade que nos resulta diferente, mas necessária para regular a interação social com os habitantes que residem no país cuja língua estamos a aprender.

A comunicação vai claramente mais além do que a simples troca verbal entre falantes. É necessário conhecer também traços, regras e códigos que fazem parte do acervo cultural do outro indivíduo, posto que a cultura é ação, interação e comunicação.

Neste sentido, língua e cultura não podem funcionar de forma isolada, mas antes interligadas, posto que, mais que uma língua diferente, existem culturas, ideias, movimentos, ações que podem ser diferentes dos nossos, e cujo conhecimento é primordial se pretendemos uma comunicação eficiente com o *Outro*. Estas abordagens manifestam-se cada vez mais

necessárias no mundo atual, em que os movimentos e contatos para e com outros países são inevitáveis e são, indubitavelmente, uma realidade cada vez mais patente.

Ora, as questões que, frequentemente, se colocam debruçam-se sobre o saber dizer, como dizer e para quem dizer. Devemos, para isso, conhecer e analisar aspectos de cultura relevantes, aprofundar conhecimentos socioculturais, e apontar movimentos idiossincráticos necessários para o saber estar e agir com o Outro, com vista a favorecer dinâmicas de reconstrução.

Além disso, é pertinente questionar-nos sobre a ativação e o desenvolvimento desta comunicação intercultural em sala de aula de maneira afetiva e ensinar os nossos alunos a ver e a aceitar outras culturas que não a deles, que muitas vezes resulta difícil porque tanto aluno como professor estão condicionados à sua própria forma de ver e entender o mundo.

Por estes motivos, deverá o professor consciencializar-se que também ele é um cidadão intercultural e, conseqüentemente, trazer para a sala de aula não só a outra realidade como a realidade sociocultural do aluno, para que reflitam nelas criticamente e as confrontem, tomando consciência da necessidade de flexibilizar para adequar-se às distintas situações. A este respeito, afirma Rosa Bizarro e Braga, que “No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO”³¹ (2004:63).

Por outro lado, considera-se que o grande fulcro da questão é saber, mais que cultura, que tipo de culturas devemos contemplar, posto que é possível subdividi-la em:

a) **CULTURA** com maiúsculas, que resulta no conhecimento geral e tradicional do país: o saber literário, histórico, artístico, etc.

b) **Cultura a secas** que se designa como a dimensão sociocultural ou a cultura essencial. Por outras palavras, trata-se de conhecer aquele conhecimento que é não dito, mas sobre entendido pelas condutas dos indivíduos que formam a nação.

c) Por último, a **kultura com “K”**, que, diferentemente das duas anteriores, se confina ao conhecimento de usos e costumes de uma determinada zona geográfica dentro daquele país e que são diferentes do estandar cultural e compartilhado pelos outros membros da nação.

No caso do ensino da língua espanhola, bastará pensar no que é Espanha, como país heterogéneo, plural, constituído por um conjunto de comunidades consideravelmente diferenciadas, que conserva costumes, culturas, gastronomias e tradições muito variadas, e,

³¹ Bizarro, Rosa e Braga, F. (2004) - *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (acedido a 15-05-2013).

inclusivamente, em alguns casos, idiomas diferentes, que devem ser compreendidos por razões histórico-políticas, que nos distinguem do país lusófono, para entender a utilidade da abordagem das diferentes culturas em sala de aula.

É necessário ensinar estes conhecimentos aos alunos para os formar como agentes plurilíngues, sociais, interculturais e autónomos numa sociedade alheia ao seu entorno e que ultrapassam as barreiras linguísticas. E só com o contacto sociocultural de outros povos e o conhecimento de signos que podem colocar a comunicação em risco poder-se-á conduzir o aluno a saber-fazer e a saber-atuar, movimentando-se, relacionando-se e comunicando-se com o outro de maneira eficaz e eficiente. Deverá, assim, o docente procurar evitar situações de choque por parte dos seus agentes, como o uso da bandeira espanhola em determinadas comunidades que pretendem a independência, ou situações de ignorância recomendando um sítio a visitar sem conhecer as variedades idiossincráticas que se dão na Espanha plural, produzindo enunciados como “em Madrid quero ir à praia”, “Vou ver quadros de Gaudi em Salamanca” e, muito mais frequente e também por culpa dos manuais, “Espanha é o país dos touros, sesta, flamengo e *paella*”.

Por último, convém pensar que os alunos dos cursos gerais e tecnológicos que iniciam o estudo da língua espanhola no ensino secundário só têm acesso à sua aprendizagem durante dois anos letivos pelo que, se não houver insistência por parte do professor em ensinar movimentos idiossincráticos que permitam a boa comunicação e interação com o outro, o aluno ficará com uma visão muito limitada da riqueza e variedade que o país vizinho oferece. E, se há claramente vantagens na aprendizagem da língua espanhola em Portugal pela proximidade das duas línguas, porquê não abordar estes assuntos em sala de aula?

2-A aula de Língua Estrangeira

Para o desenvolvimento de uma verdadeira competência intercultural, devemos considerar aspetos como a formação da identidade do aluno, a alteridade e a relação do Eu com o Outro. O espaço privilegiado para este trabalho é, sem dúvida, a aula de línguas.

Desta forma, para que se estabeleçam experiências interculturais em sala de aula, é necessário que se trabalhe, em primeiro lugar, a identidade do aluno, não só através do conhecimento de si próprio, como das suas práticas culturais e da visão que tem sobre o mundo. Com esse autorreconhecimento e através do olhar do Outro, o aluno estará mais próximo do entendimento de que não há melhores ou piores visões do mundo, porque ambos estão culturalmente construídos.

Como tal, ressalta a utilidade de multiplicar situações que potenciem a desconstrução de imagens estereotipadas, que conduzem o aluno a conhecer, a analisar e a questionar criticamente diferentes práticas culturais, para que progressivamente reconheça no Outro um cidadão diferente mas igual.

Precisamente, trabalhar os estereótipos será um bom ponto de partida para aproximar o aluno à realidade da outra cultura, principalmente cruzando-os com os estereótipos do seu

país nativo, para que veja e entenda claramente que o que nos distingue efetivamente não passam de tópicos exagerados e que, maioritariamente, existem por razões socioculturais, históricas, políticas, etc., que devemos conhecer para os compreender.

Exemplifica-se com o seguinte diapositivo.

De Portugal:	De España
<u>Es verdad que de España "Ni buenos vientos ni buenos casamientos"</u>	<u>Es mi opinión que Portugal es el destino perfecto para comprar toallas y paños.</u>
<u>Yo creo que los portugueses entienden perfectamente el español? No hace falta estudiarlo para hablar.</u>	<u>Yo considero que cuando un español está borracho, habla en perfecto portugués.</u>
<u>Pienso que los españoles hablan muy alto, son impuntuales, maleducados y tienen los bares sucios.</u>	<u>Supongo que no todos los gitanos son portugueses, pero sí todos los portugueses gitanos...y los sobacos de las mujeres están más poblados que el Bigote de Aznar.</u>
<u>Es evidente que la comida española es peor que la portuguesa: hay muchos fritos y además los platos aparecen sin guarnición.</u>	<u>Está claro que los portugueses conducen muy mal.</u>
<u>Te aseguro que que los españoles son muy nacionalistas con la lengua porque traducen todo: "correo electrónico" por mail; "descarga" por download.</u>	<u>Defiendo que los portugueses son muy agradecidos.</u>
<u>Es obvio que los españoles tienen mucha "garra" y son más alegres que los portugueses.</u>	<u>Estoy convencido de que los portugueses son muy amables y humildes.</u>
<u>Defiendo que los españoles son nuestros hermanos.</u>	
<u>...España es los Estados Unidos de Europa...</u>	<u>España y Portugal deberían ser un solo país.</u>

Figura 4. Exercício construído durante a frequência da cadeira Didática do Espanhol

Com este exercício é importante que o aluno identifique, a partir do impacto do que o Outro diz, com o qual seguramente não concordará, elementos culturais que prejudiquem a interação e entenda do mesmo modo o contexto pelo qual se dá para identificar os problemas e procurar soluções.

Precisamente, trabalhar outras perspetivas de ver e entender o mundo, mediante processos de análise e interpretação de códigos interculturais, ajudará e permitirá ao aluno adaptar-se socialmente, como um mediador de culturas, criando assim um clima de tolerância e cooperação com os membros do outro país que invade.

Neste sentido, o reconhecimento do Outro como diferente é admitir que existem outras práticas, códigos e atitudes que são socioculturalmente inteligíveis e pertencentes ao mundo humano. E essas mesmas diferenças do Outro fazem com que o *Eu*, culturalmente inserido noutro meio, seja igualmente diferente, e, conseqüentemente, igual, porque humanamente condicionado a uma sociedade.

Mediante esta compreensão, o aluno conseguirá interrelacionar-se com os mais diversos indivíduos e agir no mundo como um cidadão crítico e consciente.

3-Análise crítica dos materiais de trabalho

Ora, este presente capítulo pretende refletir sobre o uso dos manuais de Espanhol - *tres pasos*, da Porto Editora, em sala de aula, desde a perspectiva sociocultural, pois aprender uma língua não se adquire única e exclusivamente com a aquisição de signos linguísticos, mas, simultaneamente, com os significados culturais que os signos comportam. Além do mais, relacionar-se-á a abordagem dos conteúdos nos manuais com os programas de língua espanhola publicados pelo Ministério da Educação do Sistema Educativo Português e, conseqüentemente, pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas que reconhecem a necessidade de inter-relação língua e cultura como macro competências na aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.1. Os Programas de espanhol do ensino secundário

Vejamos, então, primeiramente, o que os programas de Espanhol do ensino secundário nos oferecem a respeito dos assuntos anteriormente tratados.

- Na Introdução (pág.4), e passo a citar, indica que “o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade”;

São, assim, objetivos desta disciplina colaborar “decisivamente na formação democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação”.

Ainda a respeito de língua e cultura, é ainda possível ler as seguintes finalidades (pág.7):

- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas;

- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socio-afetivas e estético-culturais;

- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo (s) outro (s), o sentido de entreatajuda, a cooperação e a solidariedade.

- Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e coletivo.

Nos objetivos gerais, inseridos no ponto II. 2., acrescem os seguintes pontos (pág.8):

- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

- Aprofundar o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade;”

No ponto 3.3. (pág.12), que refere os aspetos socioculturais, o mesmo documento apela para as seguintes metodologias: “A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspetos mais interessantes para os alunos. Os temas transversais (Educação para a cidadania e Aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol) devem estar presentes em todas as unidades; os restantes podem ser tratados em unidades autónomas ou estar incluídos em várias.”

Por último, no ponto 5.5 (pág.23), é-nos indicado com uma das estratégias o “ter uma atitude positiva face à nova língua e cultura, assim como a capacidade de adaptar a novas situações.”

Das alíneas transcritas do programa não restam dúvidas que língua e cultura são indissociáveis. A reflexão perspetivar-se-á desde a análise do tratamento dos aspetos socioculturais nos manuais da Porto Editora, *Es-pa-ñol- três pasos*, do décimo e décimo primeiro anos, sendo interesse deste trabalho saber que conhecimentos intra e interculturais ficará o aluno a conhecer dos países hispano falantes, especialmente, de Espanha, e se os mesmos permitirão obter uma competência comunicativa eficaz e eficiente na hora de estabelecer a comunicação com o outro. Se, de facto, os conteúdos adquiridos ao longo dos dois anos de aprendizagem lhes permitem agir como um agente social, intercultural e autónomo.

3.2 - Apresentação do Projeto de Espanhol “Es-pa-ñol- TRES PASOS”

1. Ficha Técnica:

- **Título** - ES-PA-ÑOL TRES PASOS
- **Ano de Escolaridade** - 10 e 11º anos
- **Nível** - A1 e A2
- **Autoria:** Luíza Moreira, Suzana Meira e Manuel del Pino Morgádez
- **Revisão Linguística:** Manuel del Pino Morgádez
- **Editora:** Porto Editora, 2010

3.3- Os Manuais: considerações que apresentam nas primeiras páginas

Segundo as informações transcritas dentro do projeto *Es-pa-ñol três pasos*, da Porto Editora, elaborado pelos autores Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moureira e Suzana Meira, os

manuais foram elaborados para a aprendizagem da língua espanhola no ensino secundário e destinam-se a alunos lusófonos, contemplando assim características essenciais das duas línguas.

Além disso, é referido que o desenho das dez unidades, repartidas em três partes distintas correspondentes aos três períodos letivos, está articulado de acordo com o Programa de Espanhol do ensino secundário, apresentando cada uma delas uma estrutura interna semelhante, a saber:

A primeira parte da unidade, que se encontra nas duas primeiras páginas, abre com o título *A ver... de que vamos a hablar* onde se apresenta o tema da unidade, se oferece um conjunto de atividades de compreensão e expressão orais, de vocabulário e atos de linguagem. Os exercícios ditos comunicativos permitem trabalhar e combinar diferentes competências, principalmente no domínio do oral.

Folheando as duas páginas seguintes, abrimos um novo parágrafo, intitulado *Vamos a leer* que, tal como o título refere, nos remete para a leitura e compreensão de um texto escrito acompanhado de imagens sobre o tema. No entanto, antes de nos confrontarmos com o texto, é possível fazer uma predição daquilo que se vai ler a partir de um questionário de pré-leitura. A acompanhar o texto está um questionário que visa aferir a compreensão do mesmo por parte dos alunos, bem como um exercício de expressão escrita.

A terceira parte, intitulada *Qué hay que saber*, remete-nos para esquemas gramaticais sobre o funcionamento da língua.

A quarta parte, *A practicar*, apresenta-nos exercícios de aplicação dos conteúdos gramaticais adquiridos nas páginas anteriores, muitas vezes através do preenchimento de espaços vazios de canções, cuja resolução poderá ser comprovada através do recurso ao registo áudio. De igual forma, o aluno tem acesso a um quadro informativo que remete para outras atividades práticas de funcionamento da língua no livro de exercícios.

Finalmente, na última parte, destinado a *Otras lecturas*, podemos encontrar textos informativos, que, segundo os autores, apresentam uma visão dos valores e da vida quotidiana do mundo hispânico, conduzindo o aluno a refletir sobre a sua própria identidade cultural.

Além do manual, o projeto oferece um livro de exercícios e um CD áudio. Com o primeiro, pretende-se que os alunos consolidem as aprendizagens adquiridas durante as aulas, mediante a aplicação dos conhecimentos em exercícios comunicativos, desenvolvendo, desta forma, estratégias autónomas. No final deste caderno, o aluno poderá comprovar os resultados consultando as propostas de soluções, assim como consultar um apêndice gramatical e lexical.

O CD áudio apresenta uma variedade de documentos autênticos (entrevistas, reportagens, testemunhos, canções...) e textos gravados por falantes nativos da língua espanhola, que permitirão ao aluno um contacto próximo com a língua real, do dia-a-dia.

Acrescenta-se ainda que o projeto se adequa aos conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais dos níveis A1 e A2, utilizador elementar, definidos pelo Marco Comum de Referência Europeu das Línguas.

As temáticas contempladas em cada uma das unidades cumprem *quase*³² integralmente o programa de espanhol do Ministério da Educação e Cultura português, que versam sobre as seguinte áreas socioculturais:

Tabela 2- Temas socioculturais 10º ano

Unidade temática do manual	Programa de Espanhol do Ministério da Educação Português
Para empezar	
Tú, yo y los demás	O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais
En el instituto	A escola: horário, formas de aprender e trabalhar
Fiestas, ¡consumir, consumir!	O consumo: compras, presentes
Relaciones hay muchas	As relações humanas: a família; os amigos; os colegas
¡Viva el ocio!	Os tempos livres: as festas; o desporto
¡Vaya trabajo!	Serviços: trabalho e responsabilidade
¡Buen viaje!	Transportes
Ciudades de España	Espanha: localização das cidades mais importantes
España y Portugal. ¿Cómo nos vemos?	Relações entre Espanha e Portugal

Tabela 3 - Temas socioculturais 11º ano

Unidade temática do manual	Programa de Espanhol do Ministério da Educação Português
Portugués y español: diferencias y semejanzas;	O português e o espanhol
Formas de aprender y trabajar	A escola: formas de aprender e trabalhar; a escola em países hispano-falantes
Amigos y otras compañías	O “eu” e os outros: descrição; interesses e preferências
Contextos familiares	As relações humanas: família, amigos e outras pessoas da comunidade
La escuela en países hispanos	A escola: formas de aprender e trabalhar; a escola em países hispano-falantes
Salud y cuidados corporales	Cuidados corporais; a saúde
Actividades de ocio	Os tempos livres; férias; música, cinema
Consumo y alimentación	O consumo: alimentação e outros aspetos a selecionar
Viajes y seguridad vial	Viagens e transportes; educação rodoviária
Ciudades de Andalucía	Espanha: conhecimento de uma cidade a selecionar

³² A propósito dos temas, o projeto da Porto Editora não contempla qualquer espaço para a abordagem de Serviços: bancos, o euro.

3.4- O Programa de Espanhol do ensino secundário: algumas considerações que recomenda e que os manuais deveriam seguir.

O Programa de Espanhol do ensino secundário reconhece ainda a necessidade de contemplar temas transversais como a educação para a cidadania bem como aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos, alertando para a sua inserção em todas as unidades. Efetivamente, no que concerne ao primeiro tema transversal acima referido, o manual contempla sempre uma abordagem orientada para esse fim mas, relativamente aos aspetos sociais e culturais, e como veremos na secção seguinte, a questão que se colocará é se estes, que se apresentam, estão próximos das motivações e interesses dos alunos nesta faixa etária e se os mesmos permitem desenvolver no discente as capacidades de atuar como um agente social, falante intercultural e aprendente autónomo, objetivos esses definidos no Marco Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Porém, antes de entrar para esse campo de análise, fica aqui uma reflexão sobre a metodologia desenhada neste projeto dito comunicativo. A esse respeito, pode ler-se no Programa de Espanhol do ensino secundário as seguintes orientações (pág.3):

“O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências - linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a "abordagem comunicativa", e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas. Os princípios orientadores da acção pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem.”

Acrescem a estas informações, as seguintes orientações (págs.4-5):

- “O processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.

A “abordagem por tarefas”, que se privilegia, adapta-se a contextos, temas e acções concretas, próprias de interesses e orientações académicas diversos, realizáveis com os recursos de um primeiro contacto com a nova língua.”

Outra questão que aqui deixarei em aberto é se a metodologia adotada pelo projeto *Es-pa-ñol- tres pasos* responderá a estes princípios. Os exercícios serão todos eles comunicativos, permitirão trabalhar o *input* do aluno, ensiná-lo-ão a aprender a aprender e a comunicar de maneira eficiente com o outro ou, pelo contrário, estão ainda confinados ao método tradicional do estruturalismo? As respostas a estas perguntas entrarão simultaneamente com a análise crítica dos materiais de trabalho apresentados no projeto da Porto Editora.

4-0 Projeto: análise dos materiais de trabalho

Sobre a aprendizagem de línguas próximas, refere ainda o mesmo Programa (pág.5) que se “trata de um fator de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.”

A presente análise apresentará uma breve descrição das atividades contempladas nos manuais dos décimo e décimo primeiros anos, acrescidos de comentários pessoais sobre a abordagem e utilidade das mesmas, no sentido de ensinar o aluno, centro do processo ensino-aprendizagem, a aprender a aprender.

4.1. *Es-pa-ñol tres pasos*: 10ºano

O aluno começa o estudo da língua espanhola com a unidade zero, *Para empezar*³³, com a aprendizagem do alfabeto, da pronúncia, das regras de acentuação, pontuação e dos *falsos amigos*. Esta última resultaria interessante, por abordar as diferenças entre o espanhol e o português, se o léxico apresentado estivesse inserido em contexto, ou se houvesse um exercício que permitisse o uso desse mesmo léxico, embora de forma muito simplificada, visto que os alunos estão a iniciar o estudo da língua. Mas em lugar disso, o manual oferece uma lista de quarenta e sete falsos amigos em forma de colunas (Tabelas 1 e 2) e remete o aluno para outros tantos mediante a consulta da tabela do livro de exercícios, o que considero claramente desmotivante e assombroso.

³³ Del Pino Morgádez, M. et alii. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 10*. Porto: Porto Editora. págs. 7-15.

Tabela 4 - lista de quarenta e sete falsos amigos (Pág. 9 do manual, ex.4a)

Palabras en español	Significado en portugués	
a. Acordar	o lembrar	o despertar
b. alfombra	o almofada	o tapete
c. apenas	o só, apenas	o mal (<i>adv</i>), quase não
d. bolsa	o saco de plástico	o carteira
e. bolso	o saco de plástico	o carteira
f. brincar	o saltar, pular	o brincar
g. cadera	o anca	o cadeira
h. carpeta	o tapete	o capa
i. cola	o cauda, fila	o cola
j. cristal	o janela	o vidro
k. curso	o curso universitário	o ano lectivo
l. embarazada	o grávida	o envergonhada
m. exquisito	o esquisito	o excelente
n. largo	o comprido	o largo
o. oficina	o escritório	o oficina mecânica
p. oso	o urso	o osso
q. pelo	o pelo	o cabelo
r. perjuicio	o preconceito	o prejuízo
s. prejuicio	o preconceito	o prejuízo
t. prenda	o presente, prenda	o peça de roupa
u. propina	o gorjeta	o propinas
v. rato	o curto espaço de tempo	o rato
w. rubio	o ruivo	o loiro
x. salada (<i>adj</i>)	o salgada	o salada
y. salsa	o molho	o salsa
z. sótano	o sótão	o cave
aa. taller	o oficina mecânica	o talher
bb. todavía	o ainda	o todavía, sobretudo
cc. vaso	o vaso	o copo

Tabela 5 - lista de quarenta e sete falsos amigos (Pág. 10 do manual, ex.4b)

Se dice	
En portugués	En español
a. acordar	o almofada
b. almofada	o ancho, amplo
c. apenas	o carrera
d. brincar	o cubiertos
e. cadeira	o despertar(se)
f. cola	o desván
g. curso	o ensalada
h. esquisito	o jugar
i. largo	o pegamento
j. oficina	o pila
k. prenda	o pelirrojo
l. rato	o perejil
m. ruivo	o sólo
n. salada	o raro
o. salsa	o ratón
p. sótão	o regalo
q. talheres	o silla
r. pilha	o taller

O estudo dos falsos amigos não deveria aparecer nesta fase inicial do estudo da língua, pois não faz sentido memorizar uma lista de vocabulário por si só sem inseri-la em contexto. A confirmar isto, o próprio Programa de Espanhol de ensino secundário considera necessária a sua abordagem apenas no nível A2 da língua, de modo a clarificar possíveis falhas de comunicação por falta de conhecimento do código.

Poderá o professor, nesta fase inicial, abordar que existem falsos amigos como na frase *La cena está exquisita*, - que rapidamente os alunos traduzem por “a cena está exquisita” em lugar da tradução correta “*o jantar está delicioso*” - com o intuito de alertar que o estudo da língua em causa, apesar da proximidade com a língua materna, pode não ser tão claro como parece sê-lo.

De igual forma, neste primeiro contacto com a língua falha qualquer informação sobre a Espanha física, pois o único mapa que aparece está inserido na unidade dois, da parte II, o que significa que esta aproximação será apenas feita durante o segundo período. Assim sendo, as imagens que aparecem na capa, que ilustram alguns referentes culturais específicos de determinadas comunidades não serão tomadas como relevantes se o professor se limitar a fazer uma leitura linear do manual, uma atitude que lamentavelmente é muito frequente no nosso professorado.

No entanto, surge um texto, na página catorze, com o título *Gabriel García Marquez*, que poderá ser inserido no domínio da chamada Cultura com maiúsculas por fazer referência a um escritor de grande renome, entrando, assim, dentro do domínio do conhecimento literário. Porém, o alargamento deste saber torna-se fictício em detrimento do tema do texto, que apela à necessidade de consultar um dicionário, e que é de difícil interpretação neste nível de aprendizagem pois todo ele está redigido no passado.

Na unidade seguinte³⁴, dedicada às relações humanas, e subseqüentemente à caracterização física e psicológica, os autores do manual poderiam ter aproveitado os aspetos socioculturais que estão contemplados no programa da disciplina como “formas de ser dos espanhóis de diferentes zonas”, com os quais, e mediante a análise de adjetivos comportamentais, os alunos desenvolveriam os seus conhecimentos sobre as diferentes comunidades espanholas. Este tipo de exercício comparativo seria o trabalho esperado para uma unidade que se intitula de *Tú, yo y los demás*, no entanto em nenhum lugar se aponta para esta finalidade, sendo o outro, o professor da disciplina, como aqui deixo transcrito (pág.26):

8. Vamos a hacer una entrevista.

Sois periodistas y, en grupo, vais a entrevistar a vuestro(a) profesor(a) de español. Preparad las preguntas que podéis hacerle a partir de los temas propuestos en los cuadros. ¡OJO!, el profesor puede decir verdades o mentiras.

Não há por isso lugar para a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre povos, a não ser que o professor proporcione este tipo de atividade. Um exercício como se transcreve nos anexos (págs.176-177) seria suficiente para tornar a aula mais rica culturalmente.

Este mesmo exercício poderia ser aproveitado para refletir sobre as características que relacionam o povo de Espanha com o de Portugal, em que a preguiça do povo andaluz

³⁴ Ibidem, págs. 17-30.

facilmente se relaciona com o povo alentejano, os “chulos” de Madrid com as “tias” de Cascais, o apego à sua gente com o povo nortenho. Da mesma forma, poderia ser aproveitado para situar geograficamente cada uma das comunidades.

Poder-se-ia, ainda, avançar para a abordagem dos estereótipos mais gerais, sobre o “como vemos os vizinhos espanhóis?” e confirmar, mediante as respostas, os conhecimentos que os alunos têm sobre o país vizinho e respectivas atitudes relativamente ao outro.

Assim, a partir deste primeiro contato sobre o que os alunos pensam sobre o povo hispânico, poderá o docente retificar as atitudes e ideias negativas sobre o *Outro* ao longo do ano letivo, mediante pautas de tratamento e estratégias que considere oportunas fazer uso para desmitificar alguns estereótipos que erradamente generalizam o povo espanhol, e, finalmente, comprovar os resultados durante a exploração da última unidade do livro, *Espanha e Portugal, como nos vemos*³⁵. Dito por outras palavras, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ensinar aos alunos a ver, o que ver, como ver e aceitar outras culturas que não as suas.

Porém, tudo isto é substituído dentro da unidade por listas de vocabulário soltas (Figuras 6 e 7) que ajudam o aluno a caracterizar-se, não existindo qualquer informação sobre o modo de ser dos espanhóis, aparecendo unicamente a este respeito um poema autobiográfico de Gloria Fuerte (pág.20), e uma entrevista muito simples a Penélope Cruz, intitulada *En pocas palabras*, (págs. 28-29).

afortunado(a)	desafortunado(a)	tranquilo(a)	nervioso(a)
guapo(a)	feo(a)	cruel	amable
sabio(a)	ignorante	feliz	triste
honesto(a)	deshonesto(a)	agradable	borde
independiente	dependiente	democrático(a)	autoritario(a)
rebelde	sumiso(a)	desorganizado(a)	organizado(a)
trabajador(a)	vago(a)	femenino(a)	masculino(a)
conformista	inconforme	solidario(a)	insolidario(a)
apasionado(a)	indiferente	sensible	frío(a)
simpático(a)	antipático(a)	bueno(a)	malo(a)
limpio(a)	sucio(a)	rígido(a)	flexible

Figura 5 - Lista de vocabulário solto (pág. 24, ex.2)

³⁵ Ibidem, págs. 121-132.

<p>Escribe cinco cualidades que aprecias en los demás.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<p>Escribe cinco defectos que detestas en los demás.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>
<p>Las cualidades más valoradas en la clase.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<p>Los defectos más destacados en la clase.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>

Figura 6 - Exercício de aplicação de vocabulário (pág. 24, ex.3)

Mais interessante resulta a unidade seguinte³⁶ - número dois - dedicada ao estudo da escola, pois aborda finalmente algo que podemos comparar entre os dois países, e que vai ao encontro dos interesses dos alunos: o sistema educativo espanhol, as classificações e os períodos letivos. Relativamente a este último ponto, é possível alargar os conhecimentos socioculturais com a exploração das principais datas festivas e compará-las com os dias festivos em Portugal (Figura 8):

³⁶ Ibidem, págs. 31-42.










Figura 7 - Sistema educativo espanhol (pág. 33, ex.3)

Contudo, falham exemplos de horários escolares autênticos que esclareçam algumas diferenças entre culturas, pois em muitos estabelecimentos de ensino as aulas terminam às catorze horas e não contemplam nenhuma hora de almoço, porque a hora que os espanhóis destinam para esse efeito começa precisamente depois das duas da tarde.

Na sequência das festividades³⁷, encontramos na unidade seguinte - número três - dedicada às festas e ao consumo, alguma informação pertinente sobre o modo como os espanhóis vivem a época natalícia, embora não se ensine a saber consumir ou fazer uma reclamação e que, no entanto, aparecem planificados no manual como conteúdos funcionais. Em seu lugar, surge-nos de novo vocabulário solto (Figura 9) que aponta para o léxico relacionado com as lojas comerciais, e mais à frente (Figura 8), um diálogo, com preenchimento de espaços, em que o cliente reclama uma calças.

³⁷ Ibidem, págs. 43-55.

<p>a. <input type="checkbox"/> La utilizamos para pagar si no tenemos dinero.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Le prestamos el mejor servicio.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Las buscamos para comprar más barato.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Lo pagamos por cada producto que llevamos.</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Le hablamos si queremos ayuda.</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Lo miramos antes de entrar en una tienda.</p> <p>g. <input type="checkbox"/> La recibimos si pagamos más de lo pedido.</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Se la indico a la dependienta para que me dé la adecuada a mi tamaño.</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Lo utilizo para ver cómo me sienta la ropa.</p>	       	<p>1. (a la) dependienta</p> <p>2. (el) escaparate</p> <p>3. (el) precio</p> <p>4. (al) cliente y (la) tarjeta</p> <p>5. (el) probador</p> <p>6. (la) talla</p> <p>7. (la) vuelta</p> <p>8. (las) rebajas</p>
---	---	---

© Shutterstock.com

Figura 9 - Exercício lexical (pág. 45, ex.3)

autorización encargado par etiqueta queja dinero modelo ticket dirección problema artículo devolución empresa	
<p>Dependienta: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?</p> <p>Cliente: Me compré estos pantalones la semana pasada. Los he lavado una vez y se han descolorido. Quería que me devolvieran el ¹_____.</p> <p>D: ¿Ha seguido las indicaciones de la ²_____?</p> <p>C: Sí, claro.</p> <p>D: Es raro porque es la primera ³_____ que tenemos sobre este ⁴_____ de pantalones. Puedo cambiártelos por otro ⁵_____ si tienes el ⁶_____.</p> <p>C: Tengo el ticket pero no quiero otros pantalones. Quiero que me devuelvan el dinero.</p> <p>D: Lo siento, no tengo ⁷_____ para hacer eso.</p> <p>C: Me gustaría hablar con el ⁸_____.</p>	<p>D: Un momento, por favor. 10 minutos más tarde...</p> <p>Encargado: Perdón por haberle hecho esperar. Mi compañera me ha explicado su ⁹_____ con los pantalones.</p> <p>C: Muy bien, ¿puede devolverme el dinero entonces?</p> <p>E: No es política de nuestra ¹⁰_____ hacer devoluciones.</p> <p>C: Tengo derecho a una ¹¹_____.</p> <p>E: ¿Qué le parece si elige otro ¹²_____ del mismo precio que los pantalones?</p> <p>C: No, prefiero que me devuelvan el dinero.</p> <p>E: Muy bien. ¿Me deja el ticket, por favor? Y escriba aquí su nombre, ¹³_____ y número de teléfono.</p> <p>C: Aquí tiene.</p> <p>E: 40 euros para usted.</p> <p>C: Gracias.</p> <p>E: Adiós y gracias.</p>

Figura 8 - Exercício de preenchimento de espaço, (pág. 50, ex.4)

Este último seria proveitoso se seguidamente se oferecesse um exercício de redação ao aluno, que lhe permitisse aplicar estes mesmos conteúdos reclamando outro produto. Porém, não só a unidade descarta essa possibilidade, como não dedica qualquer exercício à produção

escrita, que lhe permita utilizar a língua em situações autênticas em virtude de aprendizagens significativas. Efetivamente, nas aulas de língua, torna-se necessário criar situações que viabilizem a prática dos conteúdos linguísticos trabalhados para que as aprendizagens sejam significativas e se desenvolva, conseqüentemente, a competência comunicativa.

Na seção dedicada à leitura, surge-nos uma crônica que narra as situações vividas durante a época de natal (Figura 11).

Vamos a leer

1 La crónica que vas a leer es una reflexión sobre las Navidades.

a. Escribe todas las palabras que te sugiere "Navidad". Luego haz una puesta en común.

b. Observa las imágenes y relaciónalas con el título. ¿Qué te imaginas? ¿Cuál será la opinión de la cronista sobre las Navidades?

¡QUÉ HORROR!

A la gente se le empieza a poner cara de idiota según se acercan las Navidades. Unas fiestas que a lo mejor tuvieron algún sentido en alguna época, pero que ahora se han convertido en una dictadura comercial, en una tortura alimenticia y en un enloquecimiento colectivo.

El individuo se ve obligado a gastar, comer, divertirse a fecha fija sin poder resistirse.

En España, las Navidades duran muchísimo más tiempo que en el resto del planeta. Los grandes almacenes y los comercios han decidido que debemos hacer como los demás, o sea, regalar cosas en Nochebuena, pero no sustituyendo a los Reyes. Eso sería una locura. Conservamos los Reyes y también como fiesta nacional.

Es el único país que se para de celebrar desde el día 22 de diciembre hasta el 8 de enero. Al final de tantos días de fiesta permanente, el ciudadano está arruinado, deprimido y asqueado.

Pero al año siguiente comienza otra vez el mismo rito de dejarse llevar.

Se supone que la Navidad es una fiesta familiar, una oportunidad de reunir a los miembros de las familias habitualmente desperdigados. Pero si están desperdigados es por alguna buena razón, como por ejemplo, que no se llevan bien entre ellos. Los banquetes familiares suelen resultar un desastre, la gente se pelea, alguien se emborracha y dice lo que piensa y, lo que iba a ser una reunión agradable, se convierte en un problema. El intercambio de regalos sirve para humillar o engañar, y conlleva decepciones o excesos.

Con los niños es peor. Como están abrumados por una oferta tremenda, ponen por escrito lo que quieren, con lo que se elimina el efecto sorpresa del que quiere regalar. ¿A quién le puede hacer ilusión regalar un Nintendo JK 22 N? Sin embargo, es mejor comprar lo que el niño desea, porque cualquier fantasía, el niño nos la puede tirar a la cara. En Navidad, los niños se convierten en monstruos codiciosos y no se molestan en disimular.

Tanta alegría falsa, tanto dinero, comida, regalos y falsos deseos de felicidad ponen de manifiesto la desigualdad, el abandono,

la violencia, la injusticia, la miseria, la soledad, la ignorancia. Las personas que sufren, sufren mil veces más en estas fiestas y eso es lo más insostenible de todo el montaje. Lo único que realmente se celebra hoy en las fiestas navideñas es que estamos vivos, lo que realmente es una suerte. Pero podíamos hacerlo con un poco más de discreción.

Carman Rico-Caslay. Fuente: diccionariade (texto adaptado)
Ilustración: <http://www.milbambor.com/repunfines.jpg>

2 Lee el texto y completa las frases en tu cuaderno.

a. A la cronista no le gustan las Navidades debido a que...

b. Para ella, las Navidades representan una dictadura comercial, una tortura alimenticia y un enloquecimiento colectivo porque...

c. En todos los países es en Nochebuena cuando se dan regalos, mientras que...

d. Los regalos sirven muchas veces para...

e. Las reuniones familiares pueden ser muy malas pues...

f. Si las Navidades son una fiesta de alegría, ¿por qué...?

3 Explica con palabras tuyas la frase:

"Unas fiestas (...) que se han convertido en una dictadura comercial, en una tortura alimenticia y en un enloquecimiento colectivo."

4 Subraya el sinónimo más adecuado al contexto.

a. asqueado (l. 10): saciado • agradado • repellido • desagradado

b. desperdigados (l. 14): dispensos • desperarrados • divididos • reunidos

c. peleanse (l. 17): combatir • reñir • esforzarse • romper • luchar

d. conlleva (l. 20): soporta • sufre • aguenta • implica • tolera

e. abrumados (l. 22): confusos • furiosos • encantados • angustiados

f. codiciosos (l. 30): esperanzados • ambiciosos • egoístas • satisfechos

g. disimular (l. 31): esconder • encubrir • tapar • cubrir • enseñar

h. (de) manifiesto (l. 34): visible • público • aparente • notorio

i. discreción (l. 38): mesura • medida • moderación • descripción

5 Descubre el intruso en cada grupo de palabras.

a. protestar • criticar • reclamar • quejarse • denunciar • aprobar

b. libertad • independencia • dependencia • autonomía • emancipación

c. tranquilidad • paz • guerra • felicidad • sosiego • calma • equilibrio

d. concordancia • divergencia • distinción • discordancia • oposición

6 ¿Estás de acuerdo con la cronista? ¿Eres tan pesimista como ella? Escribe un texto donde expreses tu opinión.

Figura 10 - Glossário e BD (Págs. 46-47 do manual)

Como se pode confirmar com a leitura do texto, intitulado *Qué horror!*, as informações específicas sobre tradições natalícias e hábitos de consumo permitem estabelecer comparações de semelhança e diferenças com os hábitos lusos. Porém este diálogo e associações devem ser trabalhados oralmente em sala de aula, visto que o questionário que visa aferir a compreensão leitora não permite estabelecer essas comparações.

Outras analogias poderão ser trabalhadas com o glossário natalício (Figura 12) que aponta para as principais datas de celebrações desta quadra, e que poderá ser humoristicamente entendido e comentado com a banda desenhada que se encontra na página seguinte, em que a figura do Pai Natal, que hoje em dia está a entrar nos hábitos dos nossos vizinhos, está a competir na distribuição de prendas com as figuras tradicionais dos Reis Magos.

Calendario navideño

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				21		23
		26	27		29	30
Nochebuena	Día de Navidad			Día de los Inocentes		
Nochebuena	Día de Año Nuevo	2	3	4		
					Calendario de Reyes	Día de Reyes

powerpoint La Navidad en España, Ministerio de Educación y Ciencia (adaptado)

Lotería nacional * Se celebra el día 22 por la mañana. * El premio mayor se llama "el gordo". * Este día se asocia al comienzo de las fiestas.

Nochebuena * Después de la cena de Nochebuena, las familias católicas van a la Misa de Gallo el día 24 a las 12 de la noche. * La comida principal suele ser pavo o cordero asado y mariscos. * El cava es el vino espumoso que se fabrica en Cataluña.

Día de los Inocentes * Se conmemora gastando bromas, tales como pegar muñecos de papel en la espalda de la gente, etc. * Es similar a lo que ocurre el primero de abril en Portugal.

Aguinaldo * Es el dinero que reciben los niños, durante la Navidad, de sus abuelos y familiares o por cantar villancicos de casa en casa.

Nochevieja * A las 12 de la noche se toman 12 uvas, una con cada una de las 12 campanadas del reloj. * La mayoría de españoles toma las uvas viendo por televisión el reloj de la Puerta del Sol de Madrid. * Las fiestas que se celebran en Nochevieja se llaman corrilón.

Regalos * Aunque la fiesta tradicional española para recibir regalos es el día de Reyes, en algunas familias, Papá Noel adelanta alguno de esos regalos trayéndolos el día de Nochebuena o de Navidad para que los niños jueguen con ellos durante las vacaciones.

Noche de Reyes * Los niños dejan sus zapatos bien limpios en el balcón o en la terraza para que los Reyes sepan que deben dejar los regalos allí. * A veces dejan también algún licor para los Reyes Magos y paja, para sus camellos.

Día de Reyes * Se suele tomar un roscón, pastel de forma redonda cubierto de frutas escarchadas (caramelizadas), que tiene una sorpresa o regalito dentro.

www.oscecos (adaptado)

La competencia

Madrid, Seguridad Social, Océano El Jueves, n.º 4 (ed.), Editores El Jueves S.A.

52 *diversión y día*

53 *diversión y día*

Figura 11 - Texto *Qué horror!* (Págs. 52-53 do manual)

Acresce ainda a informação, proposta no dossiê do professor, que nos remete para a possibilidade de explorar o filme *Mola ser Jefe - Manolito Gafotas*, de Joan Potau, por contar distintos aspetos sobre a celebração natalícia em Espanha, como a decoração, os alimentos e os hábitos. Mas, na verdade, esta resulta bastante difícil para os alunos porque, neste nível inicial, ainda não estão preparados para acompanhar oralmente os atos de fala, que se apresentam a grande velocidade. E a este respeito, lamento o facto de o projeto não contemplar a exploração das curtas-metragens espanholas, algumas riquíssimas em conteúdos socioculturais, além de que são materiais autênticos e, pelas imagens que oferecem, altamente motivadoras para os nossos alunos. Encontra-se anexado uma sugestão para a exploração da curta-metragem, vencedora dos *Premios Goya 2012*³⁸, *Barco Pirata*.

Caso não se verifiquem atrasos na leção dos conteúdos contemplados na planificação, o primeiro período acaba com esta temática, e, embora o discente tenha adquirido algumas competências orais e escritas com novo vocabulário e regras gramaticais, com este manual e sobre Espanha e os seus referentes socioculturais, o aluno apenas aprendeu algumas datas festivas, compreendeu como se subdivide o sistema educativo espanhol, reconheceu alguns hábitos de consumo, e contactou com nomes de algumas personalidades mais famosas do mundo hispânico: autores como Gabriel García Márquez, Gloria Fuertes, e personalidades como Penélope Cruz e Rigoberta Menchú.

As aulas de Espanhol do segundo período iniciam com a abordagem da temática da família e das relações interpessoais³⁹. É finalmente proposto ao aluno comparar dados

³⁸ Cf. anexos, págs.178-179.

³⁹ Del Pino Morgádez, M. et alii. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 10*. Porto: Porto Editora. págs. 57-70.

peçoais como aquilo que preveem os pais de famílias espanholas para os seus filhos, na página cinquenta e nove (Figura13).

4- Éstas son las cosas que los españoles estiman que sus hijos pueden hacer o elegir según su edad. **Compara los datos** con tu experiencia personal y con lo que ocurre en tu país.

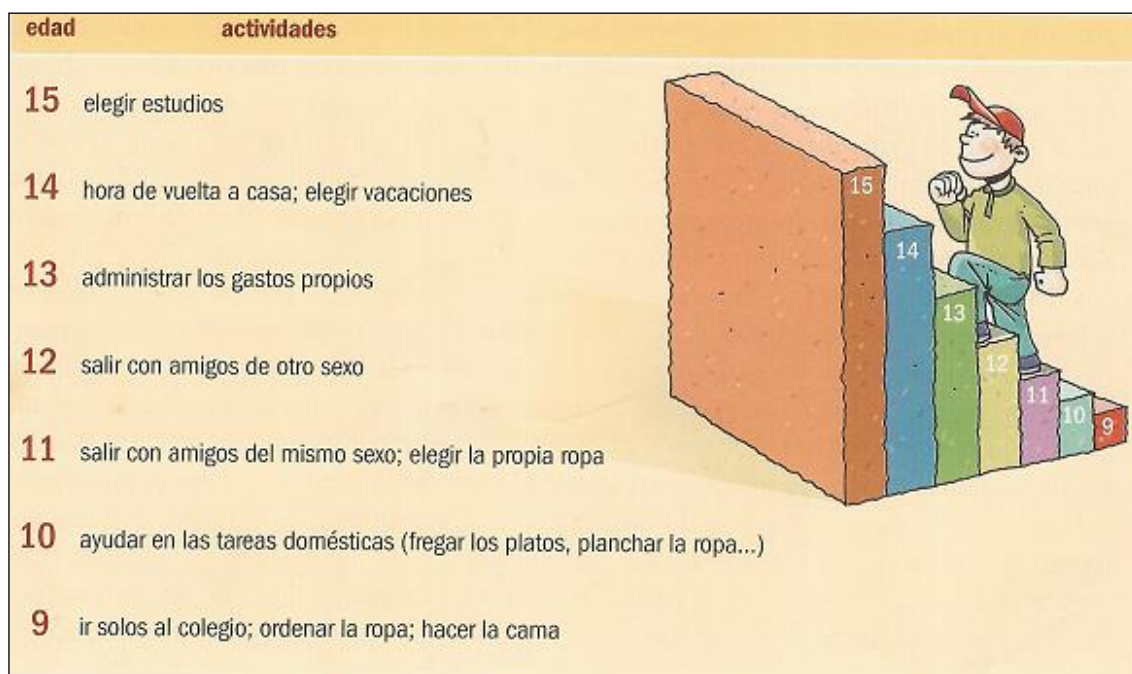


Figura 12 - Exercício que permite comparar hábitos (pág.59, ex. 4)

Entra de igual forma, nesta unidade, vocabulário com uma carga cultural riquíssima que seria importante explorar pela informação que transmite, no entanto, aparecem soltos, sem o contexto devido para compreendê-los: *las corridas*, *las tapas españolas*, *ir de copas* (Figura 15) e expressões idiomáticas (Figura 14) que frequentemente surgem no discurso oral.

Sem contexto, o aluno dificilmente entenderá a importância de tapear em Espanha, as saídas noturnas para ir de copas ou a visão de que nem todos, os espanhóis, aceitam as touradas, pelo que não podemos ou não devemos tipificar o país com as corridas. Falham, sem dúvida, materiais que explorem estas formas de ser e de conviver dos espanhóis, e que se revelam como conhecimentos socioculturais essenciais à hora de conhecer a realidade do *Outro*. Convém não esquecer que a promoção destas aprendizagens e descobertas sobre o *Outro* contribuem para uma relação de maior abertura, mais flexível, porque com estes conhecimentos o falante, interculturalmente formado, é capaz de ultrapassar os obstáculos inerentes à diferença e, por isso mesmo, cooperar de forma mais eficiente.

4. ¿Te has sentido alguna vez como un pato? **Relaciona las dos columnas** y descubre el significado de algunas expresiones.







Eres... / Estás...	<ul style="list-style-type: none"> a. <input type="checkbox"/> domilón(a) b. <input type="checkbox"/> charlatán(a) / hablador(a) c. <input type="checkbox"/> trabajador(a) d. <input type="checkbox"/> lento(a) e. <input type="checkbox"/> loco(a) f. <input type="checkbox"/> gordo(a) g. <input type="checkbox"/> listo h. <input type="checkbox"/> cobarde i. <input type="checkbox"/> torpe j. <input type="checkbox"/> sucio(a) k. <input type="checkbox"/> frágil l. <input type="checkbox"/> valiente 	como...	<ul style="list-style-type: none"> 1. un pato 2. un cerdo  3. una gallina 4. un papagayo / un loro 5. una marmota  6. un león 7. una hormiga  8. una tortuga  9. una cabra 10. un zorro  11. una vaca 12. un pajarito 
--------------------	---	---------	--

Figura 13 - Listas de vocabulário (pág. 64 do manual)

10. Y tú? **Apunta tus preferencias.** Después, pregúntale a tu compañero y anota las **suyas**. Finalmente, preséntelas a la clase.

Te echamos una mano con algún vocabulario (consulta también el glosario de tu libro):

las corridas	el fútbol	la lectura	enamorarse	fumar	el flamenco
el cine	las tapas españolas	las comidas picantes	la disco	hacer deporte	leer
los perezosos	los tozudos	gastar bromas	bailar	la escuela	estudiar
los animales	los deportes radicales	los videojuegos	chatear en internet		
contar un chiste	ir de copas	la música clásica	pelearse	viajar	

Diagram illustrating the relationship between the verb 'gustar' and nouns. It shows 'me gusta...' and 'no me gusta...' connected to 'nombre' (singular) and 'nombres' (plural). 'me gustan...' and 'no me gustan...' are also connected to 'nombres'.

Diagram illustrating the relationship between the verb 'gustar' and the verb form 'verbo'.

Figura 14 - Listas de vocabulário (pág. 66 do manual)

Na segunda unidade dedicada aos tempos livres⁴⁰, ressaltam atividades práticas úteis para o desenvolvimento de aspetos socioculturais que se promovem dentro de Espanha. Assim, e através do mapa geográfico do país e da leitura de textos descritivos (Figura16) que apontam para diferentes celebrações festivas, o aluno é levado a cruzar cada uma das informações com o local onde a respetiva comemoração se dá, desenvolvendo, assim, a consciência e o conhecimento de que estamos perante um país plural.

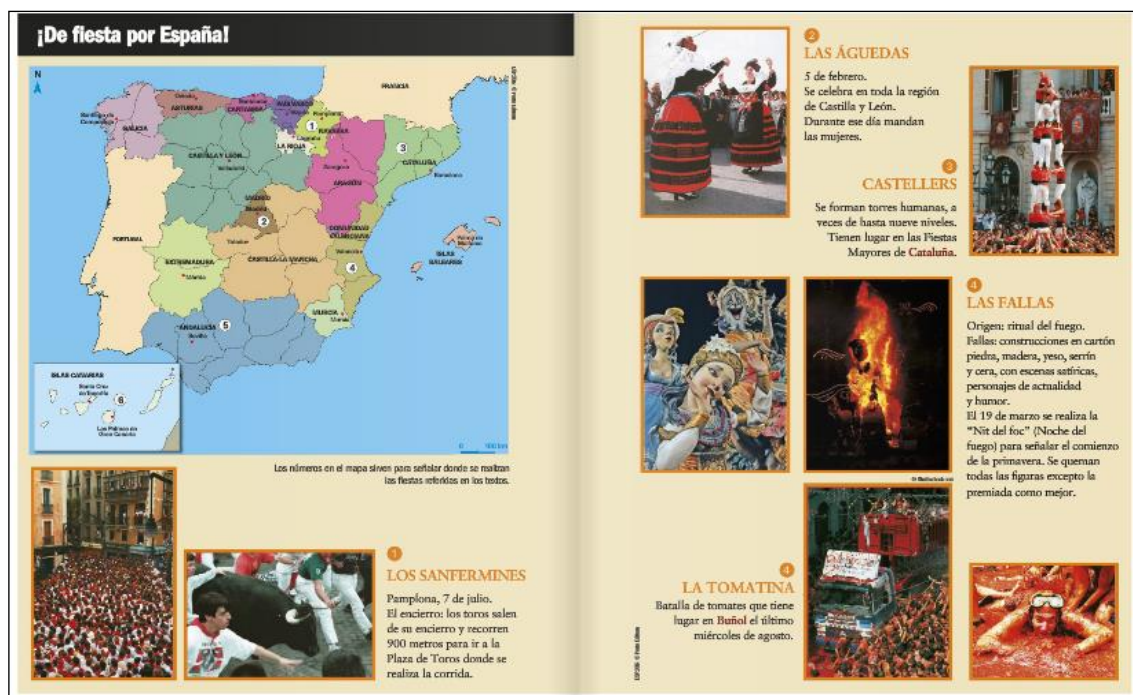


Figura 15 - Mapa e textos descritivos (Págs. 80-81 do manual)

O texto que se apresenta na página seguinte (Figura17) refere os principais gostos e preferências dos espanhóis, possui informações relevantes sobre diversos temas (cinema, música, literatura, museus, televisão, etc.), que o professor poderá e deverá fazer uso para trabalhar diferentes quadros de referência culturais, que generaliza o jovem hispânico, e compará-lo, oportunamente, com os gostos e preferências do jovem luso, promovendo, desta forma, experiências interculturais. No entanto, este tipo de exercício deverá ser proporcionado pelo docente, visto que este texto, inserido na última parte, destinado ao campo de outras leituras, não oferece qualquer exercício que vise aferir a compreensão e exploração leitora.

Em suma, os conteúdos que se oferecem nesta unidade serão de uma riqueza inigualável se o professor souber aproveitar o que lhe é oferecido, mas, para isso, deverá ser ele próprio aquele que conhece os referentes do país vizinho, pois convém lembrar que um professor, além de revelar um conhecimento profundo sobre o funcionamento da língua, deve principalmente adotar a função e o papel de intérprete social e intercultural, estar disponível para partilhar significados e experiências, e ter um bom domínio do entorno e da história

⁴⁰ Ibidem págs. 71-84.

cultural das comunidades peninsulares de Espanha, porque língua e cultura são ação, interação e comunicação.

Ocio y tiempo libre: gustos y aficiones



Salir con los amigos es la actividad genérica que hacen todos los jóvenes cotidianamente, pero lo que más les gusta a los jóvenes es escuchar música (98%), a lo que siguen ver la televisión e ir al cine (94%), salir a bares, cafeterías o pubs (93%) y escuchar la radio (90%).

La mayor oferta televisiva o la distribución de películas en vídeo y DVD no han menguado la afición de los jóvenes por el cine; ésta es una actividad social y socializadora, en la que hay también importantes componentes lúdicos y de evasión. Salir a tomar algo a bares, terrazas o pubs es también sinónimo de reunirse con el grupo de amigos o con la pareja, siendo momentos de intercambio social y relaciones.

Si comparamos las actividades practicadas hoy, con los resultados obtenidos en 1999, se observa que la asistencia a museos ha descendido más del 10 por ciento, así como también la práctica de deporte, que cayó 6 puntos (porcentaje que significa que hay casi 340.000 jóvenes deportistas menos). Tres de cada veinte chicos y chicas a los que les gusta el deporte no lo practican, lo cual puede deberse a una falta de voluntad para empezar con una práctica deseada, a dificultades para acceder a instalaciones deportivas, o que les falta un grupo estable con el que practicar.

También descendieron, aunque menos, la lectura de libros (-2%) y la escucha de programas de radio (-3%). En la lectura se pierden pocos potenciales lectores; casi todos los que dicen que les gusta lo hacen, en gran medida porque hoy el libro está algo más presente en los hogares y existen más bibliotecas públicas.

ochavari y tiza

Parte II - Unidad 2 - ¡Viva el ocio!



Las actividades cuya práctica aumenta en mayor medida son ver la televisión (+2%), escuchar música (+2%); se trata de prácticas que requieren poco esfuerzo personal y que conllevan cierta pasividad. También ha aumentado el interés por ir a bares y a discotecas.

Las razones más importantes para salir son "compartir con los amigos" (65%) y "desconectar de la rutina diaria" (53%).

Es importante destacar que, para el 68%, tomar drogas no es una razón "importante" para salir, mientras que otras motivaciones, como "tomar alcohol", "intentar ligar" y "buscar pareja", tienen más peso para el sector masculino que para el femenino. En general, las mujeres valoran más negativamente la asociación entre drogas y diversión.

El teléfono móvil y el uso de Internet se han introducido ya en las relaciones cotidianas. La cultura del móvil y de los mensajes SMS se ha extendido deprisa entre los jóvenes españoles. Hay todo un nuevo mercado de actividades y complementos al que sólo se accede a través del móvil.

El uso del ordenador está muy extendido. Más del 50% de los jóvenes lo utiliza todos los días (23%) o varias veces por semana (29%). Por otro lado, la especialización del mercado de los videojuegos ha favorecido la formación de un perfil de jóvenes que, claramente, vincula prioritariamente su tiempo libre a éstos (11%).

Los tipos de programas preferidos en la televisión son las películas (65%) y las series españolas (51,6%), que superan por bastante distancia a las series extranjeras (24,6%).



Por José Antonio López Ruiz, <http://www.elbircador.es/>

84 ocio y tiempo libre


Figura 16 - Texto *Ocio y tiempo libre: gustos y aficiones* (Págs. 83-84 do manual)

A unidade três⁴¹ que aborda o tema do trabalho também está bem aproveitada na medida em que apresenta textos reais, atuais e utilitários para os interesses dos jovens. Dá-se a oportunidade ao aluno de contactar com anúncios de procura e oferta de trabalho; criar o próprio currículo através de um modelo *europass*; simular uma entrevista de trabalho; adquirir informações "atuais" sobre o desemprego em Espanha; e, as tabelas salariais que podemos comparar com as do país nativo do aluno. Além disso, os textos que nos aparecem em *Vamos a leer*, com o título *Tengo que dejar la escuela y quiero dejar la escuela* (Figura18), acompanhado de imagens que ilustram o passado e o presente, porque cronologicamente situados em tempos distintos, revelam-se fundamentais para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento consciente e reflexivo da identidade do sujeito.

⁴¹ Ibidem, págs. 85-95.

Vamos a leer

1 Mira las fotos. ¿Qué representan? ¿El pasado y el presente o el pasado y el futuro? ¿Crees que el espacio puede influir sobre las ganas de estudiar?



2 Compara ahora los títulos de los textos. ¿Cuál expresa un deseo y cuál una obligación?

Tengo que dejar la escuela I
En un pueblo perdido entre las montañas del Pirineo navarro.
 -Mi padre dice que tengo que dejar la escuela.
 -Lo siento mucho, Teresa. Pero, en fin, ya tienes catorce años. Lo único que quiero pedirte es que estudies, aunque sea un rato cada noche. Te daré libros, y además puedes venir a mi casa siempre que quieras que te ayude o te explique algo.
 Pero ella me miró de una forma rara. La encontré diferente, no sé por qué.
 -Es que quiero seguir estudiando [-dijo con determinación-]. Tiene que ayudarme.
 1 Sentí como si el cielo se abriera ante mí. ¡La primera! Aquella niña de cara delgada, ojos claros y apretadas trenzas negras, no podía imaginarse lo que aquello significaba para mí.
 2 -¿Y qué piensan tus padres?
 -Todavía no les he dicho nada. Primero quiero saber qué puedo hacer. (...)
 Cuando el padre de Teresa supo de sus

Quiero dejar la escuela II
En Madrid, capital.
 Volvió la cabeza para no verla, pues le estaba empezando a poner nervioso. Mientras cruzaban el portal y al tiempo que se anudaba la bufanda al cuello, la madre le dijo:
 -¿No te gustaría estar ahora en la cama, bien calentito?
 Hugo la miró. Sabía que no era eso lo que realmente quería decirle. Lo había dicho por hablar de algo, por no seguir callada durante más tiempo; pero en el fondo le gustaría repetirle todo lo que le había dicho la noche anterior, cuando trató de convencerlo por todos los medios para que dejara el trabajo y volviera a los estudios.
 -No quiero estudiar, mamá.
 -Preferies mejor ser... ¿qué?
 -No sé lo que quiero, pero me gustaría que al menos me dejaseis descubrirlo. A lo mejor decido que no quiero ser nada de

intenciones de seguir estudiando me acusó de haber llenado de pájaros las cabezas de sus hijas con las dichas lecturas.
 -Pasatiempos de ricos [-censuró-]. Nosotros somos pobres y éstas saben que no pueden pretender estudios. La chica ha ido hasta ahora a la escuela y es todo lo que yo puedo darle. No le llene usted la cabeza con sueños locos, que ya tiene edad de trabajar y la madre la necesita. Teresa, sentada en una silla de la cocina y con la cara oculta entre las manos, lloraba silenciosamente. Su madre la miraba tristemente y luego se encaró con el marido:
 -Joaquín... Yo creo que podría arreglarme sin ella. Déjala que siga estudiando.
 -¡No! -tronó amenazador.
 Cada uno debe paecer donde nace y la vida de su hija estaba irremisiblemente en el pueblo. Tenía ya edad para ganarse el currusco y las tierras del padre se lo darían.
 Así que lo mejor que podía hacer yo era ocuparme de mis asuntos y dejarles en paz.

Lucía Bagdasarian, *Cinco juevos de cabada*, Ediciones sin, Gros Argolar (adaptado)

nada. ¿Por qué no va a haber gente en el mundo que no quiera ser nada de nada? -¿Qué bonito! ¿Y cómo piensas ganarte la vida entonces?
 -Pediré limosna -respondió Hugo con un poco de sorna-. Ser mendigo puede ser algo muy interesante.
 La madre se detuvo en seco y lo fulminó con la mirada.
 -No te doy una torta porque estamos en medio de la calle, pero te aseguro que de buena gana...
 Y se dio media vuelta, en dirección a la boca del metro.

Alfredo Gómez Cerdi,
La última carpasada,
 Editorial Brema
 (adaptado)

Nota:
 1 - lo que está entre corchetes no aparece en el CD.

3 Lee el 1º texto y completa las frases en tu cuaderno.
 a. Teresa es una chica que _____ pero su padre _____.
 b. Por eso, Teresa _____.
 c. Sin embargo, el padre de la chica _____.
 d. Según él, su hija _____.

4 Lee ahora el 2º texto y contesta a las cuestiones.
 a. ¿Qué le pasa a Hugo?
 b. ¿Cómo reacciona su madre?

5 Tras la lectura de los dos textos, ¿con quién te identificas más? ¿Con Teresa, con Hugo o con ninguno de los dos? Justifícalo.

6 Imagínate que Teresa y Hugo se conocen durante unas vacaciones. Simula un diálogo entre ellos.

Figura 17 - Texto *Tengo que dejar la escuela* (Págs. 88-89 do manual)

Efetivamente, esta é uma das poucas unidades que apresenta uma diversificação de tarefas significativas para o aluno mediante exercícios que possibilitam o auto reconhecimento, a cooperação, a comparação e a troca de saberes e opiniões. Salienta-se que, nesta faixa etária, os alunos já possuem algumas perspectivas futuras de emprego e as pequenas tarefas desenhadas respondem a esses interesses, ainda que poder-se-ia, durante a redação do currículo, ensinar o aluno a redigir cartas de candidatura para responder a uma oferta de emprego em língua espanhola, e/ou aproveitar estes momentos para analisar o custo de vida no país vizinho, apresentando, por exemplo, o preço de rendas de casa ou de compras de bens essenciais.

Ainda que apareçam neste capítulo informações biográficas sobre pintores espanhóis, estas aparecem desfasadas do contexto temático (pág.91), podendo ser substituídas por outras personalidades famosas que se encontram no ativo e que são representativas de diferentes áreas profissionais, como o cozinheiro Ferrán Adrián, o cineasta Alejandro Amenábar ou o ilustre Presidente do governo, Mariano Rajoy.

Retomam-se as aulas do terceiro período, com o estudo da unidade *Boa Viagem*⁴², cujo tema nos remete principalmente para a Educação da Cidadania. É possível assim explorar vocabulário relacionado com os meios de transporte, mas sem qualquer referência às principais marcas rodoviárias espanholas *Seat*, *Iberia*, *Renfe*, etc. No entanto, permite ao aluno comparar o número de acidentes de tráfico com Portugal, ler um texto (Figura 19) que

⁴² Ibidem, págs. 97-108.

apela para o perigo de conduzir sob efeito de álcool e descrever alguns anúncios publicitários para a prevenção rodoviária.

Vamos a leer

1. **Observe la publicidad que acompaña al texto.**

- Identifica el humor de la imagen.
- ¿Cuál será su objetivo publicitario?
- El eslogan está escrito en Inglés. Tradúcelo al español.

Me queda toda una vida para arrepentirme

Recuerdo estar borracho, la madrugada se abría y giraba en mi cabeza. Yo jugaba al escondite con el alcohol. Apretaba el acelerador, la calle, como en un videojuego, palpataba detrás, volaba en una burbuja de tristeza. Los edificios estaban borrosos, los semáforos. Pensaba que estaban en verde y que yo los gobernaba, en una nave espacial. Fue cuando ocurrió. No sentí nada ni escuché el golpe. De repente estaba en el exterior, sentado en el bordillo de la acera, rodeado por una multitud que me había sacado del coche y me contemplaba con espanto. Los accidentes de tráfico congregan a las personas, les liberan de su monotonía y les recuerdan que el destino y la casualidad son cosas tan ciertas como un dolor de muelas. Me palpé la cara, sangre, afluentes rojos y espesos en la parte derecha, mullendo las luces de red de la mañana. Lo siguiente fue el sonido de una sirena. Me desmayé. Despierto al día siguiente, me dicen que la operación ha sido un éxito. Me han reconstruido el puzle del rostro. Enfilo el espejo, me han suturado la boca con un armazón de hierro prendido a las encías, en carne viva, y con unas gomas que se cruzan como un laberinto en los dientes. Días más tarde un buen amigo me comentará que el tricoteado es perfecto. Qué gracioso. No se lo reprocho. Debo estar mes y medio sin hablar, con la mordaza, alimentándome de líquidos. Después de la operación comienza el calvario. Mi jeta es inmensa y está deformada, hinchadísima como una calabaza. Duele una barbaridad y me parece que explotará. Me siento, durante la semana que dura la estancia del hospital, en la cama, en una silla, viendo televisión, a los amigos que me visitan y a mi mujer. Aguanta la semana como si estudiáramos de excursión, en apariencia ajena a mi drama, una opereta en verdad. Adoro a mis amigos. Llevan años a mi lado, soportándome en la risa y cuando nieva.

Estoy en casa con los labios cortados, adelgazando. Mi aspecto es lamentable. Estoy jodido, vendido, débil, harro de alimentarme de papillas, de haber hecho el imbécil. Resulta cómico y ridículo verme comer: me armo con una jeringuilla, absorbo el puré y lo introduzco por el agujero de una muela que no existe. Es un ejercicio humillante. A ratos me sangra la nariz y, como mi rostro está tan estragado, ni me doy cuenta y me tienen que avisar. Duermo fatal, me lo merezco. Uno se merece lo que le toca, lo bueno y lo malo. Lo peor del asunto continúa siendo el dolor. Hoy mis amigos me han sacado a pasear, pretenden invitarme a cenar en Zumolandia. No sería mala idea si no fuera una broma. Los días transcurren, las semanas. Después de un mes aún conservo la hinchazón de la cara. Veo a mis hijos, están enormes. Se ríen, se persiguen alrededor de la mesa. Me besan con ternura y me acrician el zarzapazo de la cara. He intentado ocultarlo con barba, no ha dado resultado. Al regresar del colegio me regalan dibujos. Se empeñan en que me han colocado una tirita de hierro en la boca. Hablan a menudo del hombre malo que me ha atropellado, del autobús homicida. Y juegan, juegan, juegan, y mi mujer está conmigo. Sólo ha sido un accidente. Me queda toda una vida para arrepentirme.

Daniel Mijangos, *La ciudad de abajo*, Barcelona, Plaza y Janés, 1986 (siglado)

2. **¿Qué le pasó al protagonista? Resume los hechos siguiendo el siguiente orden:**

¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué?

3. **Explica las siguientes frases por palabras tuyas:**

- "la madrugada se abría" (l. 1-2)
- "Yo jugaba al escondite con el alcohol" (l. 3-4)
- "Después de la operación comienza el calvario" (l. 20-26)
- "mi drama, una opereta en verdad" (l. 30)
- "soportándome en la risa y cuando nieva" (l. 31)
- "invítame a cenar en Zumolandia" (l. 30)

4. **Explica el título del texto.**

5. **Divide el texto en las cinco partes que se corresponden con los diferentes momentos de la vida del protagonista.**

6. **En pequeños grupos comentad:**

- "Uno se merece lo que le toca, lo bueno y lo malo" (l. 37-38): relacionad lo bueno y lo malo de la vida del protagonista.
- El alcohol ayuda a **aliviar** / **resolver** / **sumar** / **disminuir** los problemas.

Figura 18 - Texto *Me queda toda una vida para arrepentirme*. (Págs. 100-101 do manual)

Entramos finalmente nos dois últimos capítulos, *Cidades de Espanha* e *Espanha e Portugal: como nos vemos*, com os quais se espera uma abordagem sobre os principais aspetos socioculturais e idiossincráticos que definem Espanha e, conseqüentemente, nos remetam para as diferenças e semelhanças entre os dois países.

Na primeira unidade, *Cidades de Espanha*⁴³, aparece-nos novamente o mapa do país com as divisões administrativas e respetivas cidades, a partir do qual se pede ao aluno que se pronuncie sobre as cidades que já conhece (pág.110).

1. Qué ciudades de España conoces ya? ¿Dónde están? Haz una puesta en común con tus compañeros. Al final, seguramente, ya habrás conseguido saber algo más.

No exercício seguinte (Figura 20), apresentam-se as cidades consideradas Património Mundial, pretendendo-se que o aluno as consiga localizar geograficamente, no entanto, não há qualquer explicação sobre a razão pela qual foram nomeadas como tal ou tarefa que incite o aluno a procurar essa informação.

⁴³ Ibidem, págs. 109-120.



Figura 19 - Exercício que remete para as cidades Património Mundial (pág. 110 do manual)

Seguidamente, no exercício três (pág.111), aparece um mapa de uma cidade, sem especificar nenhuma, onde o aluno deverá localizar os principais serviços disponíveis. No exercício quatro, de compreensão auditiva, podemos assistir a uma gravação sobre o boletim meteorológico.

Na página cento e dois, aparece-nos uma referência a Barcelona, não como património mundial, mas como uma cidade com jardim zoológico, montanha e mar. Poder-se-ia esperar mais informação cultural sobre a cidade gaudiana referida, mas essa ideia não nos é facultada pelo texto que se intitula “*Mi referente barcelonês había sido sempre Copito de Nieve*”. Além disso a proposta de exercício sobre a leitura visa confirmar o negar as afirmações transcritas.

Mais à frente surgem três publicidades *España Marca* (Figura 21) que podemos explorar através do jogo de sentidos do *slogan*. No entanto, é pedido para que, através da leitura dos textos iconográficos -um campo de golfe, pés deitados na areia e uma breve referência a *Las Meninas* de Velasquez- os alunos adivinhem a qual das três cidades cada uma das publicidades se refere - Gerona, Madrid ou Valência -, pelo que se não houver informação complementar, o aluno ficará com uma visão muito limitada sobre os lugares de interesse a visitar nestes três lugares.

¡A escribir! Observa esta publicidad sobre tres ciudades de España: Gerona, Madrid y Val



a. ¿Qué tipo de turismo se propone para cada una de ellas? Justifica tus opiniones.

- religioso
- deportivo
- de lenguas
- de aventura
- rural
- de sol y playa
- cultural
- de negocios
- gastronómico

b. Elige un cartel y escribe un pequeño texto donde promociones la respectiva ciudad.

Figura 20 - Publicidades (Pág. 116 do manual)

Na última parte desta unidade⁴⁴, existe um enorme texto, pesado e aborrecido, que descreve Madrid e os seus principais monumentos, cuja finalidade é apenas o de ler a informação, não oferecendo qualquer tipo de exercício de reflexão ou comentário.

Em suma, se realmente o título é *Ciudades de España* é precisamente este aspeto que frisa: indicar os nomes das cidades sem qualquer informação relevante sobre a idiosincrasia da região ou sobre referentes do domínio da *Kultura*. O aluno, ainda que tenha memorizado o nome de algumas cidades e as saiba situar geograficamente, não poderá falar sobre elas. De igual forma, não entra qualquer realização de tarefa final, atividade dita significativa e motivadora para os alunos e muitas vezes ignorada pelo projeto.

*De Espanha e Portugal, como nos vemos*⁴⁵, a unidade começa por apresentar as principais marcas espanholas e portuguesas, das quais algumas se inserem no universo ibérico.

Entram igualmente duas imagens da ilustre figura do nosso Zé-povinho a lutar contra o toureiro espanhol. Da primeira imagem (Figura 22), está claramente indicado que o Zé-povinho recusa qualquer ligação com o país vizinho, cortando com a tesoura os pontos cosidos pelo toureiro. O texto que acompanha a imagem declara que os portugueses manifestam maior desacordo quanto a ideia de uma união ibérica, frente aos espanhóis que manifestam menor descontentamento.

⁴⁴ Ibidem, págs. 118-120

⁴⁵ Ibidem, págs. 121-132.

5 Y tú, ¿qué opinas? Lee la siguiente noticia y, luego, haz una puesta en común con tus compañeros.

Qué piensan los españoles sobre una hipotética unión ibérica

De acuerdo con una encuesta realizada por la revista española *Tiempo*, el 45,6% de los españoles encuestados está a favor de la unión de España y Portugal. Una cifra mayor que el 28% de los lusos que defienden la misma idea, de acuerdo con una encuesta publicada en el periódico *Sol*.

Los más jóvenes son a quienes más les gustaría la unión ibérica, ya que, entre los 18 y los 24 años, más del 50% de los encuestados contestó sí a esa hipotética unión.

Entre los que les gustaría ver juntos a los dos países, el 43,4% defiende que el nuevo Estado se debería llamar España contra 39,4% que elige la opción Iberia.

En este supuesto de unidad entre ambas naciones, más de la mitad se decanta por la monarquía contra un 30,2% que defiende un estado republicano. El 80% escoge Madrid como capital y apenas 3,3% opta por Lisboa.

Portugal a la vista. Noticias de la actualidad portuguesa y algunas portuguesas sobre el país vecino. <http://www.erasmus.org/pt>



Figura 21 - Zé-povinho I (Pág. 123 do manual)

Existe outra imagem inserida isoladamente na parte destinada a exploração dos conteúdos gramaticais (Figura 23), que representa novamente o desentendimento entre países, seguido do texto “*Unas veces ganando y otras perdiendo, vamos viviendo*”, no entanto não se pede ao aluno qualquer comentário ou justificação.



Figura 22 - Zé-Povinho II (Pág. 126 do manual)

Estas imagens negativas, que apontam para a rivalidade entre os países vizinhos, são desmitificadas com a leitura do texto *Erasmus: una experiencia inolvidable*, em que a narradora conta experiências positivas vividas durante a sua estadia em Portugal (págs. 124-125).

Erasmus: una experiencia inolvidable

“Cuando les dije a mis amigos que me iba a Erasmus a Portugal, me comentaron que si estaba loca, o algo así; que si me gustaba perder el tiempo, que cómo me iba “aquí al lado”, para aprender ¡portugués!

Pues bien, hoy me alegro mucho de poder decir que sí me ha valido, me ha valido de mucho. Aunque Portugal está “aquí al lado” es un país totalmente desconocido para la mayoría de los españoles y tiene mucho, mucho, que ofrecernos y enseñarnos.

Setúbal es una ciudad muy pequeña pero acogedora. Está llena de preciosos rincones y paisajes que hacen volver atrás en el tiempo y vivir momentos únicos. Sin duda los paisajes de Setúbal son dignos de admirar; pero estoy segura de lo que más os llamará la atención es su gente, sobre todo los estudiantes y sus innumerables y peculiares tradiciones.

Yo llegué a Setúbal el 04 de octubre para realizar las prácticas de mi último año de estudios de Educadora de Infancia. Allí estaba empezando la aventura...

No hablaba nada de portugués, no pasaba de las cuatro palabras básicas para sobrevivir, mi diccionario siempre conmigo. Las dos primeras semanas fueron de adaptación; suponía todo un reto: desde ir a la compra hasta intentar comunicarte con el personal de la residencia para saber cómo se decía en portugués tal cosa o tal otra. Los principios fueron duros tanto a nivel de integración social como académica.

Una vez pasado el periodo de adaptación (a los horarios, a la comida, a mi compañera de habitación, a las clases, a la nueva situación...) empecé a saborear todas las posibilidades que me ofrecía la estancia en Portugal. Y ahora sí que vamos, de verdad a lo que interesa... la vida social. Sin duda lo que más vale de un Erasmus es tu experiencia personal, lo que puedes crecer como persona y lo que puedes llegar a abrir tu mente. Todos los días encontrarás gente nueva, tu círculo de amigos se hará enorme y además se convertirán en tu familia. Por lo menos fue así en mi caso. Sin duda alguna para mí, hasta ahora, ha sido el mejor año de mi vida. Creo que en Setúbal no conocí la rutina. Cada nuevo día vivía cosas diferentes y por la noche... aún mejor. Cenas, fiestas, músicas, bailes, sonrisas, abrazos, complicidad, amistad, amistad de la buena y de la que dura, de eso no tengo duda. ¿Qué más decirte? Que si tienes la oportunidad no la dejes pasar, no te lo pienses.”

Isabel Aguilera Cebriá- alumna Erasmus del Instituto Politécnico de Setúbal (adaptado)

Não obstante, o texto deve ser trabalhado oralmente, visto que, uma vez mais, o questionário⁴⁶ que visa aferir a compreensão leitora se limita ao exercício de completamento de frases, ignorando as visões negativas que o Outro nos dá.

Deste tema, convém relembrar que as “não relações” entre Portugal e Espanha devem ser entendidas a partir de dados históricos, de conflitos entre reinos, dos quais resultaram lutas pela independência do país menor frente ao país *grandalhão*. Seguiram os dois países de costas voltadas por razões históricas e políticas durante séculos e, ainda que as fronteiras que dividem os dois países estejam abertas, vários são os estereótipos negativos e erróneos que ambos se atribuem atualmente. Deste modo, será relevante trabalhar os dois primeiros parágrafos do texto, porque apontam para esses tópicos, e para que discutamos oralmente os motivos pelos quais se dão.

⁴⁶ Ibidem, pág.125.

Embora haja nos nossos dias uma maior receção e abertura sociocultural, quantas vezes, em sala de aula, o professor se depara com comentários “O meu pai diz que os espanhóis não prestam” ou “De Espanha nem bom vento nem bom casamento”. Destas controvérsias é necessária a abordagem em sala de aula para que o aluno compreenda as razões que estão na base de estes comentários pejorativos relativamente ao Outro, muitas vezes baseados na necessidade de autoafirmação, sem que haja qualquer verdade ou razão naquilo que se diz.

Em *Outra leituras*, o texto que aparece, intitulado *Guía essencial para extranjeros que estudian en España*, embora interessante por abordar aspetos socioculturais e custos de vida que definem o país vizinho, encontra-se descontextualizado do tema da unidade, com a qual esperávamos mais informações e materiais que permitissem trabalhar os preconceitos para fazer face a uma relação amistosa do Eu com o Outro e desenvolver no discente atitudes de ajuda e de abertura em relação ao Outro.

Resumindo, esta é uma das unidades que se podia aproveitar para trabalhar o estereotipo e os preconceitos entre culturas, desenvolvendo no aluno uma atitude positiva face ao Outro, através do reconhecimento e aceitação de outras visões do mundo. Porém, estes conteúdos ficaram por dizer, porque o manual não soube aproveitá-los, além de fazer uso de imagens “perigosas” que podem incitar no discente a vontade de identificar-se com o Zé-povinho.

4.2. Es-pa-ñol tres pasos: 11ºano

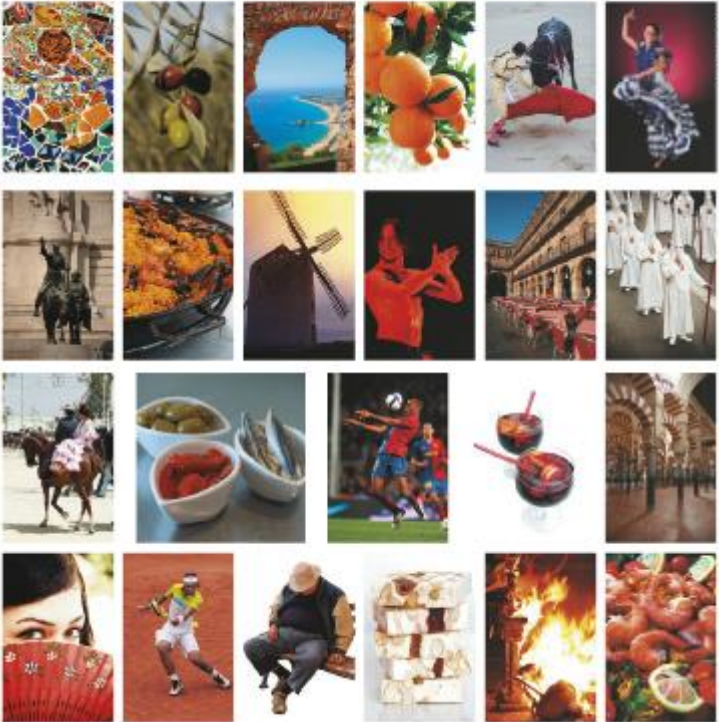
As aulas de Espanhol do décimo primeiro ano iniciam-se com a temática Português e Espanhol: diferenças e semelhanças⁴⁷, que se revelam mais a nível de conteúdos linguísticos do que socioculturais, tal como aponta o Programa de Espanhol do ensino secundário que descreve como objetivos o “tomar consciência de diferenças e semelhanças em construções gramaticais, no léxico e nos atos de fala habituais” (Pág.23).

Ainda que o manual dedique a unidade para este fim, também possibilita explorar símbolos de Espanha. Assim sendo, o primeiro exercício (Figura 24) remete-nos para os aspetos que fazem parte do acervo cultural do país vizinho, através da exploração de textos iconográficos que representam: Gaudí; elementos que fazem parte da produção e consumo gastronómico como o azeite, as azeitonas, as laranjas, a sangria, as tapas, o marisco, os turrões e a *paella* valenciana; as celebrações ou festividades como as corridas, o flamengo, a semana santa, as *Fallas*, *la feria de caballo*; e, a presença de estereótipos em os espanhóis são machistas, festeiros, preguiçosos, alegres, dormem a sesta, falam alto, etc., e que permitem ao aluno poder pronunciar-se sobre o Outro. O professor, como mediador de culturas, deverá proporcionar momentos de reflexão e comparação com a realidade sociocultural dos alunos portugueses, de modo a que haja flexibilização e adequação, conducentes a uma atitude positiva face à língua e cultura que se estuda.

⁴⁷ Del Pino Morgádez, M. et alii. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 11*. Porto: Porto Editora. Págs. 7-22.

1 Símbolos de España. Observa las fotos y coméntalas a partir de las cuestiones a. y b.

a. ¿Qué palabras asocias a las imágenes?



b. ¿Qué se te ocurre decir sobre el carácter, las costumbres y las tradiciones de los españoles? Elige tres palabras y relaciónalas con lo que sabes de ellos.

machismo fiesta turismo religión vida nocturna
 habladores(as) corridas de toros playas familia comida
 alegría siesta exportación perezosos(as)

Figura 23 - Símbolos de Espanha (Pág. 8 do manual)

Posteriormente, no exercício seguinte (pág.9) resulta interessante verificar que o teste que apresentam, cujo principal objetivo remete para os conhecimentos adquiridos no ano anterior, coloca algumas perguntas a que o aluno será incapaz de responder, porque não lhe ensinaram a aprender no ano transato, a não ser que o professor tivesse solicitado essas informações durante a resolução do primeiro exercício, ou então que esse conhecimento fizesse do parte do acervo cultural do aluno extra aula. Passo a citar alguns exemplos de questões como: 7. EL gazpacho es un plato _____ típico de _____. 9. Gaudí fue un _____ famoso. 10. Cuál de los siguientes platos no es típicamente español. 27. Los países de habla española son _____; 50. El flamenco es un baile típico de _____; 56. Antes de empezar a comer se suele decir_____.

Folheando as páginas seguintes, nada encontramos sobre as semelhanças e diferenças que nos distinguem, focando apenas o aspeto de que a língua portuguesa também é estudada no país vizinho -facto que se assume mais nas zonas fronteiriças⁴⁸- acabando a unidade com exercícios que nos remetem para a expressão oral e escrita⁴⁹, cujos temas se dedicam às

⁴⁸ Ibidem, págs. 12-13.

⁴⁹ Ibidem, págs. 17-18.

relações familiares e ao como nos imaginamos no futuro- nada relacionados com o tema que se propõe explorar.

Em *Formas de aprender e trabalhar*⁵⁰, unidade dois, a planificação⁵¹ apresentada pelo livro indica-nos que estão delineadas estratégias lexicais para falar dos horários, das rotinas, do sistema educativo espanhol e, nos conteúdos funcionais, a possibilidade de contrastar os sistemas educativos de ambos países. Mas, na verdade, folheando as catorze páginas destinadas a esta unidade (págs.23-36) não encontramos um único exercício, imagem ou tabela que permita fazê-lo, cabendo ao professor encontrar outros meios e recursos de forma a possibilitá-lo. Ainda que já tivesse sido feita uma abordagem destes assuntos no primeiro ano de aprendizagem da língua, faz falta desenvolver estas questões neste ano de escolaridade, visto que o projeto se destina a alunos pré-universitários. Poder-se-ia ter tomado como referência para esta unidade uma abordagem das provas necessárias para ingressar numa universidade espanhola, permitir a pesquisa de universidades de renome e respetivos cursos, de formas de tratamento aluno-professor, entre outros, isto é, elementos que podem vir a ser úteis num futuro mais próximo do discente, visto que a presença de alunos portugueses em universidades espanholas é cada vez mais frequente. E se o Programa do ensino secundário enfatiza constantemente para a necessidade de abordar temas transversais como os aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos, não seria este tema mais que apropriado para atingir esse fim?

Da mesma forma, resulta curioso verificar e comparar as semelhanças de objetivos planificados nesta unidade com a unidade intitulada *La escuela en países hispanos*, que mais à frente comentarei.

*Amigos e outras companhias e Contextos familiares*⁵² são os nomes dados às duas unidades seguintes, que se encontram a partir da página trinta e sete, e que têm em comum a caracterização física e psicológica, embora na última se acrescente uma clara abordagem a questões da cidadania como os conflitos familiares através da apresentação de exercícios⁵³ que nos remetem para a desigualdade de géneros na partilha das tarefas domésticas, que efetivamente, é a única novidade se compararmos com as mesmas unidades abordadas no décimo ano. No entanto, sobre este assunto, seria igualmente oportuno remeter para um dos principais problemas que afeta a sociedade espanhola, a violência doméstica, apontada como principal causa de morte em mulheres adultas e maiores e cujo alertas são uma constante na média daquele país.

Agora vejamos outros aspetos a respeito destas duas unidades: a maioria dos conteúdos apresentados para estas unidades já foi trabalhada no ano transato, pelo que deveriam

⁵⁰ Ibidem, págs. 22-36.

⁵¹ Ibidem, pág.4.

⁵² Ibidem, págs. 37-61.

⁵³ Ibidem, pág52-53 e 56.

funcionar unicamente como revisão. E, sabendo que existem conteúdos que faltou referir no manual anterior e que se revelam úteis para o exercício da comunicação, o projeto poderia ter aproveitado estas falhas e incluí-las nesta unidade. Relembro expressões culturalmente significativas como o *irse de copas*, *tapear*, *botellón*, reunir-se com os amigos, etc., assim como desenvolver as capacidades linguísticas através da aquisição de léxico do domínio da gíria juvenil e/ou expressões coloquiais como *-se mosquea*, *me pongo en marcha*, *ser un pesado*, *es majó*, *qué rollo*, *qué chulo*, *cómo mola*, *menudo muermo*.

No mesmo âmbito, desenvolver hábitos de relações comuns mediante a aquisição de hábitos diferentes do habitat luso *-tapear*, *a forma de pagar a escote*, *poner fondo*. Ampliar competências comunicativas como aceitar ou recusar um convite, planear uma saída com os amigos ou com a família, que são claramente referentes comuns e frequentes nos diálogos dos nossos alunos, e que ainda lhes falta adquirir nesta etapa.

Falta-me abordar outros dois aspetos na unidade que se dedica aos assuntos familiares. Primeiramente, asserir que a proposta de dramatização de situações patente na página cinquenta e oito, não respeita a Educação para a Cidadania, pois incentiva a que o aluno desenvolva as suas capacidades para a discussão. Cito alguns exemplos:

“Situación1- hombre que nunca ayuda en las tareas domésticas se decide finalmente a hacer algo, después de las protestas de su mujer, pero lo ensucia todo y la pone mal de los niervos.”

“Situación 4- padre de familia que no quiere vivir con la suegra; no la soporta, quiere que se vaya a vivir a una residencia de ancianos (...) Hijo adolescente con problemas de comunicación con los miembros de la familia; Abuela, viuda, en perfectas condiciones físicas y psíquicas, quiere ayudar en todo pero debe ser como ella dice; por eso surgen conflictos entre los miembros de la familia.”⁵⁴

Estas são duas das quatro situações que exemplificam atividades que não deverão ser objeto de propostas em aula, uma vez que ilustram ambientes de conflito que vão contra o que pedagogicamente se pretende de um aluno, porque fará uso de frases que incentivam a má relação. Efetivamente, o professor deverá formar alunos como pessoas multilingues mas que saibam estar e relacionar-se com o Outro, manifestando atitudes de respeito pelo próximo. Por isso, qualquer exercício que incentive a discriminação relativa aos sexos, como a primeira situação, ou o desenvolvimento de atividades que não promovam a Educação para a cidadania deverão ser afastados do manual.

Em segundo lugar, refletir aqui sobre a importância de realizar tarefas finais no final de cada unidade, posto que o exercício anteriormente apontado pode ser considerado como uma das poucas propostas apresentadas pelo projeto da Porto Editora. Ora, quando falamos de tarefa final referimo-nos a um projeto que visa sistematizar e pôr em prática todas as competências adquiridas durante o estudo da unidade, inserindo nela a relação das subcompetências inerentes à comunicação comunicativa (linguística, pragmática,

⁵⁴ Ibidem, págs. 58, ex.6.

sociolinguística, discursiva e estratégica) que contribuem para o saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Deste modo, é recomendável que se planeje uma unidade a partir da tarefa final, para que se pense no que é necessário trabalhar e nos conhecimentos que os alunos devem aprender e, numa fase posterior, adequar e adaptar esses mesmos conteúdos, no sentido de poder levá-la a cabo no final. Neste sentido, a dramatização de situações apresentada nesta unidade não responde a estes propósitos porque, além de incentivar o uso de frases que manifestam desacordo entre os pares e a desigualdade entre sexos, não permite trabalhar os conteúdos linguísticos estudados, o futuro e o condicional. Efetivamente este tipo de projetos requer estudo, reflexão e planificação, pelo que se apresentará no terceiro capítulo⁵⁵ a tarefa final proposta, negociada, e trabalhada com os alunos do décimo primeiro ano da Escola Secundária Eng.º Calazans Duarte durante a abordagem desta unidade.

Entramos no segundo período com o estudo da temática *La escuela en los países hispanos*⁵⁶, cujo título nos remete não apenas para Espanha como para os países hispânicos situados nos outros continentes. No entanto, sobre esta última realidade apenas se oferece, e pela primeira vez, o mapa⁵⁷ do continente americano onde se encontram localizados os territórios cuja língua oficial é o castelhano, e com o qual se solicita ao aluno a contagem do número de países. O texto, de curta extensão, que acompanha o mapa refere o número de analfabetos nesses continentes, cujo objetivo único se limita a informar.

A taxa de analfabetismo entra de novo no exercício seguinte (Figura 25), com a entrada destes valores reais em Espanha, com a qual se pretende trabalhar a comparação deste número com os valores que afetam a sociedade portuguesa. No entanto, cabe ao professor fornecer estes dados, pois não estão presentes no manual.



Figura 24 - Taxa de analfabetismo (Pág.65 do manual)

Também, surpreendente é verificar que entra novamente na planificação⁵⁸, tal como na unidade, *Formas de aprender e trabalhar*, o contraste de sistemas educativos espanhol e português, como claramente o preveem os Programas do ensino secundário mas a diferença

⁵⁵ Cf. Capítulo III, pág.98.

⁵⁶ Del Pino Morgádez, M. et alii. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 11*. Porto: Porto Editora. Págs. 63-74

⁵⁷ Ibidem, pág.64

⁵⁸ Ibidem, pág. 4.

reside que nesta unidade existe um esquema⁵⁹ que ilustra e divide os anos de escolaridade por ciclos até à universidade, acrescentando a informação da existência de uma prova, *prueba de selectividad*, para ingressar na universidade, no entanto, não especifica qualquer outra informação sobre as matérias que recaem neste tipo de prova.

Os outros objetivos como procurar e selecionar escolas, escrever para se apresentar ou contactar com escolas espanholas (ou de outros países hispano-falantes) presentes nos programas do ensino secundário não estão contemplados nesta unidade.

Em *Salud y cuidados corporales*⁶⁰, e em termos socioculturais, poderiam ser aproveitadas informações sobre a higiene, conteúdos funcionais que permitissem aos alunos movimentar-se dentro do país, possibilitando-lhe procurar e pedir ajuda em centros de assistência sanitárias, ou os ajudassem a formular pedidos ou a marcar consultas, a ler receitas, etc., visto que este é o último ano de estudo da língua espanhola, ainda que estas propostas também não estejam contempladas nos programas de espanhol do ensino secundário.

Em lugar disso, o manual segue as indicações do programa, dedicando a unidade à exploração de temas transversais relacionados com a temática da saúde: evitar maus hábitos e estabelecer regras para uma vida saudável. Existe ainda uma pequena dramatização, na página oitenta e cinco, que permite retratar situações entre o médico e o doente. Efetivamente, com esta última atividade podemos entrar dentro do campo da tarefa final, posto que é dada a possibilidade ao aluno de pôr em prática os conteúdos linguísticos adquiridos durante o estudo desta unidade: conteúdos lexicais e funcionais relacionados com a temática da saúde e bem estar, e gramaticais, conjugando os verbos na forma imperativa para dar recomendações.

Em *atividades de ócio*⁶¹, os programas de ensino secundário propõem uma mirada sobre os tempos livres, as férias, a música e o cinema, que claramente revelam ser de extrema importância para os jovens pelo interesse que manifestam por estes temas, além da possibilidade de relacioná-los com as unidades temáticas seguintes de gastronomia, viagens e Espanha.

No entanto, a informação transmitida no manual reporta-se na sua maioria ao acervo cultural de Andaluzia, mais concretamente nas manifestações culturais que se dão em Sevilha. Entende-se que os autores tenham optado por esta estratégia em virtude da tarefa que destinam ao aluno no último capítulo "*Vamos a preparar un viaje de estudios a Sevilla?*", que comentarei mais à frente⁶², no entanto, deixo a seguinte questão: não seria mais importante referir manifestações que se dão na Espanha plural e, em lugar de pedir uma visita de estudos a uma só zona geográfica, conduzir os alunos para a preparação de uma viagem a uma zona eleita.

⁵⁹ Ibidem, pág. 65.

⁶⁰ Ibidem, págs. 75-88.


⁶¹ Ibidem, págs. 89-99.

⁶² Cf. capítulo III, págs. 91-97.

Sobre música, o aluno tem acesso ao nome de alguns grupos de renome, mediante a presença de cartazes que estão inseridos na página cinquenta, e é-lhe proposto um exercício de pesquisa através do motor de busca tão simples como o www.google.es.

Quanto ao cinema, aparece-nos no apartado *Otras lecturas* (Figura 26) uma narrativa de uma senhora de sessenta e quatro anos que dá conta de que há sempre um filme que nos deixa a pensar, e que no caso da narradora terá sido precisamente um filme francês. Não há por isso qualquer informação sobre festivais de cinema, atores, diretores ou nome de filmes. E o aluno do décimo primeiro ano ficará com a sensação que não se produzem boas obras da sétima arte porque, pura e simplesmente, não o aprendeu.

“Siempre hay una película que cuenta lo que nos pasa a nosotros mismos”




Carmen Montllor tiene 64 años, cuatro hijos y cinco nietos. Cuando vence su timidez, se expresa con sabiduría. Pero no es fácil distinguir qué parte de su saber es natural y cuál aprendida en esa ardiente oscuridad de los cines que tanto ha frecuentado.

Carmen Montllor ha tenido una vida de cine. Lleva 28 años atendiendo la taquilla de las salas Alphaville, de Madrid, refugio sagrado de dos generaciones de cinéfilos en versión original. Ese ha sido su trabajo, pero también su universidad. “Yo era una mujer inquieta y, al principio, veía todas las películas que estrenaban aquí... Luego, con el paso de los años, te haces más selectiva. Además, estoy convencida de que el cine de hace 30 años era mejor que el actual.” Carmen contempla su vida como si fuera una película mal montada, porque las rutinas de todos los días, las calmas chichas, los momentos remansados ocupan la mayor parte de la bobina. Esos tiempos muertos, el contacto con espectadores exigentes, la lectura entre sesión y sesión y las películas han influido en su manera de ser, plácida y serena. “Entré en este trabajo por casualidad. Estaba casada, tenía cuatro hijos pequeños y ya entonces me gustaban las películas de arte y ensayo y la música clásica. Mi padre era una persona muy especial, culto, sensible y un gran lector, y yo intentaba ser como él. Pensé que este trabajo me iba como anillo al dedo.” Durante cinco días a la semana, de 4 a 11 (hasta la 1 de la madrugada cuando había sesión golfa), mientras repartía entradas, asistía involuntariamente a fugaces retazos de la vida de los demás. Luego, en las salas, confirmaba que lo que nos pasa a cada uno de nosotros suele tener reflejo en las películas. “Hay personas que van al cine para vivir las existencias que ellos no pueden tener, pero yo voy al cine por la misma razón que leo libros, porque suelen explicarme lo que me pasa a mí.” De toda la historia del cine, Carmen se queda con el realizador Eric Rohmer pues comparte con sus personajes ese aire entre peatonal y meliósico. “Igual que ellos, me dejó llevar por los sueños, aunque nunca me alejo de la realidad: puedo tener la cabeza en el cielo, pero los pies siempre están en el suelo.”

Mel y una historial se trenzan en su mente con un puñado de recuerdos: el estreno de *Je vous salue, Marie*, de Godard, que durante tres meses provocó manifestaciones disrias de los ultracatólicos, con Blas Piñar al frente; la duquesa de Alba saliendo invariablemente de las películas a los 20 minutos, y aquel despistado que confundió los *Alphaville* con una sala porno, pidió entrada para la película más “verde” y Carmen lo mandó a una que se ambientaba en las verdes praderas de Irlanda. Ahora se prepara para asistir al *the end* de un capítulo de su vida que el viento está a punto de llevarse. “Esta película que termina me ha encantado”, concluye.

Yo donat n.º 50, Gamonal Ugidos. Foto Raúl Urbán

Los españoles y el ocio en el hogar: algunos datos estadísticos.



Elche! Elche!

► 8 horas 3 minutos (tiempo medio dedicado a la actividad)

En el tiempo libre dentro de casa durante el fin de semana, ¿qué actividades de ocio realizan y cuánto tiempo les dedican?

► Bricolaje		► Manualidades	1 hora 42 minutos
– Carpintería	1 hora 27 minutos	– Manualidades	1 hora 42 minutos
– Fontanería	1 hora 4 minutos	– Labores del hogar	2 horas 2 minutos
– Pintura (no artística)	1 hora 43 minutos	– Pintura (artística)	1 hora 52 minutos
– Albañilería	1 hora 35 minutos	► Lectura	2 horas 25 minutos
– Electricidad	1 hora 8 minutos	► Televisión	4 horas 19 minutos
– Arreglos domésticos	1 hora 55 minutos	► Radio	2 horas 52 minutos
► Decoración	1 hora 53 minutos	► Internet	3 horas 36 minutos
► Cocina (por afición)	2 horas 11 minutos	► Música	3 horas 14 minutos
► Jardinería y cuidado de plantas	1 hora 44 minutos	► Videojuegos	2 horas 15 minutos
► Cuidado de mascotas		► Hablar por teléfono	1 hora 23 minutos
– Cuidar de la mascota	3 horas 3 minutos	► Otras actividades	2 horas 42 minutos
– Sacar a la mascota	2 horas 51 minutos		
► Cuidado personal			
– Belleza y cuidado personal	1 hora 37 minutos		
– Salud	1 hora 58 minutos		

www.facilísimo.com

Figura 25 - Texto *Siempre hay una película que cuenta lo que nos pasa a nosotros mismos* (Págs. 98-99)

Além do mais, o desenho de toda esta unidade está mal construído e muito pobre, pois se língua e cultura devem estar intimamente interligadas, esta unidade é aquela que nos oferece a oportunidade de o fazer.

Por isso, durante a prática pedagógica, houve momentos dedicados à construção de materiais para colmatar estas falhas.

Para a primeira aula, foi abordado o tema do ócio e tempos livres dos Espanhóis, a partir do qual aproveitei para referir aspetos do domínio da *cultura a secas* e da *cultura com “k”*.

Assim sendo, foram analisadas as formas de ser dos nossos *hermanos*, possibilitando compará-los com os nossos hábitos lusos, assim como, a partir do tema do futebol, houve momentos que apontaram para referentes idiossincráticos que se dão na Espanha plural, como a questão das rivalidades entre comunidades e das atitudes e comportamentos dos indivíduos face ao Outro.

Desta aula, aprenderam que há movimentos que devemos considerar para evitar choques culturais como o uso da bandeira espanhola nas comunidades vascas ou catalãs; as razões histórica-políticas e sociais que justificam estas rivalidades, e os motivos que legitimam a presença de diferentes idiomas no território nacional. De igual forma, entenderam através da exploração das torres humanas e dos desportos rurais vascos, que o flamenco, por exemplo, se dá na zona sul do país, e é conhecido internacionalmente por motivos do grande turismo que aí se dá. E que, por tudo isto, devemos considerar não só uma Espanha mas várias Espanhas, sendo o conhecimento da outra cultura essencial e inevitável para estabelecer a comunicação com o Outro.

Entraram, de igual forma, conteúdos que fazem parte do acervo cultural de Espanha, no que diz respeito ao cinema e à música, cujos principais assuntos versaram sobre temas comuns como o amor na música e a guerra civil nos filmes; puderam participar na votação das melhores músicas e curtas-metragens que foram nomeadas este ano nos principais eventos como *Los 40 principales* e *El Premio Goya*, e cujas datas de comemoração destes eventos coincidiram com as aulas. A partir destes temas, foram preparados exercícios de funcionamento explícito da língua, que permitiram ao aluno aprender a aprender. Assim, a partir do *input*, era dada ao discente a possibilidade de extrair a regra, algo que falha nos manuais da Porto Editora, em que a gramática aparece do nada, sem qualquer contextualização.

Desta experiência, devo salientar que as aulas resultaram positivamente pois os alunos envolveram-se com grande entusiasmo em todas as atividades que lhes foram proporcionadas.

Os materiais utilizados para a exploração desta unidade e respetivas planificações encontram-se anexados a este relatório, nas páginas cento e quarenta e um a cento e sessenta.

No *Consumo e alimentação*⁶³, entra, finalmente, o nome de pratos típicos de diferentes zonas geográficas da vizinha Espanha - *fabada asturiana*, *paella valenciana*, *gaspacho andaluz*, *cocido madrileño* e *tortilla de patatas* - acompanhados de textos iconográficos que os ilustram. Porém, o exercício que se estabelece não é o de relacionar idiossincraticamente à zona a que pertencem, se não o de procurar os ingredientes adequados à sua confeção (Figura 28).

⁶³ Del Pino Morgádez, M. et alii. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 10*. Porto: Porto Editora. Págs. 101-112.

A ver... ¿de qué vamos a hablar?

1 El modo como nos alimentamos es uno de los temas más discutidos en los medios de comunicación.

Un tercio de nuestro presupuesto en alimentación se nos va en restaurantes, bares o máquinas de bocadillos

Hoy es el Día de la Nutrición y los expertos advierten de que estos hábitos hacen que se olvide la dieta saludable.

a. Lee el siguiente cuestionario y señala la opción que te parezca más correcta.
b. Escucha el reportaje y comprueba si tus respuestas coinciden con los datos transmitidos.

1. Normalmente, los jóvenes optan por comer...
 sopa y fruta.
 un bocadillo o un combinado.

2. La mayoría de las personas come...
 en casa.
 fuera de casa.

3. ¿Quién come más fuera de casa?
 Los hombres.
 Las mujeres.

4. En las empresas, las personas buscan...
 fritos y asados.
 plancha (grilled) y cocidos.

5. El Ministerio de Sanidad...
 no se preocupa por la cuestión de la alimentación.
 llama la atención sobre las ventajas de los restaurantes saludables.

6. Los fines de semana, la gente suele...
 comer en casa.
 salir a comer.

2 Observa las imágenes.

a. A cada plato hazle corresponder los ingredientes respectivos.
b. Completa con el nombre de cada plato.

1. Ingredientes: alubias (fabes en Asturias), chorizo, morcilla, locín, locino, azafrán, sal.
2. Ingredientes: patatas, huevos, cebolla, aceite de oliva, sal.
3. Ingredientes: garbanzos, morcillo de vaca, gallina, locino, morcilla de cebolla, chorizo, jamón serrano, huesos de tuétano, repollo, patatas, zanahorias, cebolla, nabo, aceite de oliva, sal.
4. Ingredientes: tomates maduros, pimientos verdes, ajo, pan, aceite de oliva, vinagre de vino de Jerez, agua, huevo duro, pan y sal.
5. Ingredientes: arroz, carne de pollo, calamares, gambas, pimientos rojos, tomates maduros, pimienta molida, ajo, perejil, azafrán, aceite, limón, tomillo, sal.

3 Escucha el programa "El cocinero fiel" y ordena (de 1 a 11) la siguiente receta. Antes, verifica si entiendes el vocabulario del listado.

Añadir ¼ de pimiento
 Ponerlo todo en la batidora
 Echar agua muy fría
 Cortar el pan en rodajas
 Añadir las cebollas y los ajos tiernos
 Echar aceite de oliva
 Pelar el pimiento
 Añadir los tomates
 Poner el pan en agua
 Añadir el pan
 Echar sal y vinagre

Fabada asturiana
Paella valenciana
Gazpacho andaluz
Cocido madrileño
Torilla de patatas

Figura 27 -Gastronomia (Págs. 102-103 do manual)

O texto que se propõe na atividade *Vamos a leer*⁶⁴ não ensina nada de novo ao aluno, quando na verdade, a respeito deste tema, há muitos pormenores que nos distinguem, como os horários, os hábitos e costumes, ou a própria forma de pagar: o ato luso de pagar individualmente o seu prato não é uma atitude valorizada em Espanha. Efetivamente, as regras culturais que intervêm na competência sociocultural não se referem unicamente à cultura legitimada, ao domínio da grande CULTURA, pelo que devem ser consideradas aquelas culturas que observamos nos outros e nos façam dizer, *aquela pessoa é espanhola*. Por outras palavras, proporcionar e promover códigos e regras culturais diferentes, intimamente relacionados com a zona de atuação, para evitar momentos de tensões entre os seus interlocutores. Porque esta falta de conhecimentos pode conduzir a má conduta entre os recetores da mensagem, uma vez que o erro cultural é consequentemente mais grave e menos aceitável que o erro linguístico. Recordo a este propósito um episódio que vivenciei há relativamente pouco tempo e que costumo usar em sala de aula para aferir a importância de ter um bom domínio do entorno sociocultural do espaço que se invade: há pouco meses, num estabelecimento comercial situado nas proximidades da minha residência, um grupo de espanhóis discutia com a empregada que se encontrava de serviço porque estava a lavar o chão. Para nós, portugueses, esta atitude não nos é estranha, pelo contrário, a empregada prima pela limpeza do espaço. No entanto, e ainda que o grupo não entendesse essa intenção, o povo vizinho reagiu negativamente porque, no seu país, esta atitude é entendida como um convite a saída do cliente. Esta falta de códigos culturais provocou mal-estar entre os

⁶⁴ Ibidem, págs. 104-105.

interlocutores. Da mesma forma, devem os portugueses entender que os papeis e caroços deixados no chão dos cafés por parte dos espanhóis não pode ser entendido como um desrespeito ou símbolo de má-higiene pois no país vizinho um chão assim “decorado” é sinal de estabelecimento recomendado porque movimenta pessoas.

Ainda no que concerne à unidade, devemos estar conscientes que até ao momento não foi oferecido qualquer exercício que permitisse ao aluno simular pedidos num restaurante, como pedir a carta, o primeiro e segundo prato, a sobremesa e as formas de pagamento. Poder-se-ia esperar informação mais pertinente sobre esta abordagem em *Otras lecturas*⁶⁵, porém a expectativa fica anulada ao depararmos com a entrevista a um dos cozinheiros mais famosos a nível mundial, seguido de uma reflexão pouco interessante sobre o consumo.

Na unidade seguinte, *Viaje y seguridad vial*⁶⁶, ainda que se dê no primeiro exercício vocabulário útil relacionado com a circulação rodoviária, as atividades seguintes revertem a favor, uma vez mais pois já tinha sido efetuado no ano transato, da Educação para a cidadania, alertando para os perigos a evitar enquanto se conduz, o que acaba por ser uma repetição e consequentemente uma desmotivação.

Por último, entramos no tema *ciudades de Andalucía*⁶⁷, através da relação do nome das principais cidades que formam a comunidade e alguns monumentos. No entanto, uma vez que entramos neste domínio, o texto que se encontra no capítulo *Vamos a ler* (Figuras 29 e 30) ultrapassa as poucas expectativas que o professor vai levando até ao momento, pois, na verdade, apresenta vocabulário rico que faz parte do acervo cultural daquela região. Assim, através do texto e respetivo questionário é possível encontrar léxico relacionado com a comunidade andaluza através da descrição dos lugares, das paisagens, do clima, dos produtos, da música, e, inclusivamente, das variedades dialetais da língua que se dão naquela região.

⁶⁵ Ibidem, págs.110-112.

⁶⁶ Ibidem, págs 113-126.

⁶⁷ Ibidem, págs. 127-141.

Vamos a leer

¡A hablar! Alguien dijo una vez: "Andalucía es la perfecta maqueta que hizo Dios para terminar el mundo". Comenta la frase teniendo en cuenta las fotos y las palabras destacadas en el texto.

Ensueño andaluz

(...) La voz calurosa de una mujer empezó a cantar: «déjate llevar por las sensaciones... te quiero, Sur». Como por arte de magia, la publicidad del Instituto de Turismo Andaluz pasaba a toda pastilla ante mis ojos: estaba de nuevo en Andalucía. Y al ritmo del tren que me llevaba en sueños a Málaga, desfilaban los campos de naranjos verdes. Un aroma intenso de azahar (no de levadura) me embriagaba. Levantaba la cabeza hacia el cielo inmaculadamente azul, sin rastro de nubes. ¡Luz de todas las mañanas! ¡Cuida de mi tierra! En la carretera sinuosa y dorada, el viento matutino bailaba con la arena.

1 Pasaban, rumbo al mercado, carretas cargadas de cestas. Cestas de tomates, cebollas, berenjenas, pepinos, lechugas y calabacines (pasos). En los prados, los potros alegres corrían como saetas de fuego, mientras las yeguas disfrutaban de los gustosos pastos verdes. Una paz inmensa manaba de la tierra andaluza: estábamos en abril. La Sierra Morena desaparecía a lo lejos, mientras los cerros (sese) masticaban el cuadro de un verde distinto, aquel verde plateado tan peculiar de los antiguos olivares. Campesinos almorzaban a la sombra: pan, cebolla, lonchas de jamón y queso de oveja. La botella de vino iba pasando de mano en mano. Eran apenas las diez de la mañana y ya ardía el sol. Niños de piel color canela corrían con girasoles y flores de calabaza en los brazos. Manos a la cintura, las gitanas, luciendo largas faldas blancas salpicadas de lunares azules, charlaban cerca del puchero. Los hombres, de pelo largo, sentados cerca de las chabolas, rasgueaban la guitarra.

2 El tren llegaba a Málaga. Ya el mar me hechizaba con su embate profundo y repetido. Los chiringuitos me sonreían con sus quitasoles amarillos mientras se me hacía la boca agua con el aroma a sardinas asadas. Las playas hasta Almería cantaban al sonido de las guitarras debajo de las palmeras. El flamenco y las bulerías iniciaban a bailar en la arena. Los chavales palmeaban voceando «¡olé!» al ritmo de las coplas. A mi izquierda, a pesar de la luminosidad cegadora, podía vislumbrar la Sierra Nevada como muralla impenetrable, montaña peligrosa por su potente magnitud. El sol estaba en su cénit. La tierra sufría de la sequía. La gente se escondía detrás de los postigos entornados. ¿Dónde estaba la sombra? ¿Adónde se había ido el cauce del río ahora árido? La campana de la iglesia sonaba tres veces.

El aire vibraba en el camino dorado. El sol ardiente de agosto aplastaba toda vida en los campos prematuramente quemados y dejaba la tierra azorrorizada. Quería huir del sol mortífero. Necesitaba brisa y agua. «¡Agua, agua!». Veía, debajo de una palmera, a mi hijito en cueros que jugaba con pétalos de azafrán y jazmín. Su madre me ofrecía té con menta. Las hojas de la palmera se mecían con infinita suavidad dejando bailar en la arena los rayos enrojecidos del ocaso. Le sonreí diciendo: «¡me has salvado la vida!» Y su mirada de azabache (sese de color negro) me llenaba de esperanza. Creí que me susurraba al oído con su dulce deje andaluz: «¡Ozú! Ya ve' que seguino' perindote».

Consueño Dominique De Solfas, www.elpais.com (adaptado).

3 Imagínate que tienes que ilustrar las fotos con frases del texto. Encuentra la mejor opción para cada una de ellas.

a. _____ d. _____
b. _____ e. _____
c. _____ f. _____

4 Encuentra en el texto las expresiones que dicen lo mismo que las siguientes.

a. pasar muy rápido (líneas 1 a 13): _____
b. chicos gitanos (líneas 14 a 24): _____
c. tener muchas ganas de comer algo (líneas 25 a 30): _____
d. Eran las tres (líneas 30 a 39): _____
e. ojos negros (líneas 41 a 49): _____

5 Completa la tabla con las respectivas referencias que aparecen a lo largo del texto.

lugares / ciudades	paisaje(s)	clima	productos	música

6 La última frase del texto traduce el acento de los andaluces. Reescribela en español correcto.

Figura 28 - Texto *Ensueño andaluz* (Págs. 130-131 do manual)

Escucha la canción *Reino andaluzí* y realiza las actividades propuestas.

a. La canción tiene un fuerte acento andaluz por lo que algunas palabras están escritas de acuerdo con él. Identifícalas y escríbelas de forma correcta.

aceituna airecto andalúza andares Cádiz cansaita pa cruzando
del Granada hacerto Jesús Nevada para pa puee
quererla razón saber Sol todo vamos verlo vida

Y qué me gusta a mí sentarme en la calle Betis, allí en Sevilla, cruzando [1] el río, Torre del Oro, y así sabé [2] que Triana entera a mí me mira.

Ir ahí y pedir jamón, y unas gambitas, que sean de Huelva, si no, las quitas; «¿de dónde va a ser? po [3] de Huelvat» ¡Ossá! [4] ¡qué rico!, el pan de pico.

Pasa por delante de mí, una chiquilla que, de guapa, dacten los ojos, y ¡qué jandares! [5], ¡qué maravilla, hijo!, andaluzá [6], de Córdoba, ¡fijo!

Pasa por delante de mí, un airesito [7] de brisa vieja, de brisa añeja, y ¡cómo empuja ese Levante!, ese Cai [8] y su arte... no hay quien lo aguante.

Aquí, escucharás un lerelelé, aquí, cuando te vas piensas en volver, aquí, eso está hecho sólo pa [9] ti; aquí los tienes... Reino Andaluzí. Escucharás un lerelelele, cuando te vas piensas en volver, eso está hecho sólo pa [10] ti; aquí los tienes... Reino Andaluzí.

Y ¡qué rasón [11] tenía Lorca!, andaluz de pro, su amor al verde y al frío blanco, Sierra Nevá [12]. «Verde que te quiero verdes», ¡Graná! [13]

Mira, amos [14] a bañarnos que pica el sol y en estas playas da gusto hasello [15] y, Málaga lo tiene to [16], ¡sienes que vello [17]! ¡historias, costumbres, Costa der [18]! ¡So [19]!

Vamos a querella [20], que está ya cansaita [21] de escuchar criticar... mientras te vas comiendo una aseitana [22]; emérrate ¡Jaé!, como tú, ninguna.

b. Busca ejemplos en el poema que justifiquen las siguientes afirmaciones.

Se trata de versos recogidos del romancero tradicional y utilizados por García Lorca en "Romancero gitano".

Fenómeno lingüístico denominado seseo que consiste en pronunciar como s a la z antes de a, e o u, y la c antes de e o i. Es uso general en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América.

Vulgarismo lingüístico que consiste en la pérdida generalizada de la -r de infinitivo en algunos sectores sociales.

Vulgarismo lingüístico que consiste en la pérdida de la -r intervocálica, con lo cual se produce la contracción de las dos vocales en una sola, si éstas son idénticas.

Vulgarismo lingüístico que consiste en la pérdida de la -d- intervocálica.

Admisión de la -r cuando va seguida de -l. Es uso vulgar en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América.

Uso vulgar que transforma la -r en -l, o viceversa, en muchos puntos de Andalucía.

c. Lee los siguientes ptes de foto y relacionálos con las fotos que acompañan a la canción como en el ejemplo.

Según la tradición las mujeres de Córdoba son las más guapas de España.
Por la noche sabe bien un ploteo con los amigos.
El barrio de Triana es uno de los más típicos de Sevilla con su calle ribereña.
Es una región de contrastes, la que el poeta granadino cantaba en sus poemas.
Se dice que no hay gambas mejores que las de Huelva.
Sus olivares son su principal riqueza.
El turismo de playa es su principal atracción.
Ciudad costera, azotada por el levante (viento procedente del Este).

Figura 29 - Variedades andaluzas (Pág. 136-137 do manual)

No capítulo intitulado *Vamos a preparar un viaje de estúdios a Sevilla* (Figura 31), a expectativa decai dada a presença de exercícios de aplicação de conteúdos gramaticais, neste caso, o uso do imperativo, cujas atividades remetem para os aspetos que podemos realizar durante uma viagem, e não sobre aspetos socioculturais da referida zona. À semelhança desta,

em *Otras lecturas*⁶⁸, aparece-nos um texto intitulado de *El viaje* que narra as vivências de uma senhora de trinta e cinco anos e, onde, uma vez mais, não aparecem conteúdos que surgem na planificação do manual⁶⁹, neste caso, “aspectos culturais e civilizacionais de Espanha e dos espanhóis”, que lamentavelmente foram esquecidos.

¿Qué hay que saber?

Imperativo (ampliación)
Formas regulares

	afirmativo	negativo
tú	viaja	no viajes
usted	vaya	no vaya
nosotros(as)	viajemos	no viajemos
vosotros(as)	viajad	no viajad
ustedes	vayan	no vayan

Las formas en rojo son de presente de subjuntivo.

Formas irregulares (tú)

desir	hacer	irse	poner	salir	ser	tener	venir
di	haz	ve(te)	pon	sal	sé	ten	ven

Verbos reflexivos: caída de la d y de la s

vosotros: caída de la "d"	nosotros: caída de la "s"
Callados Callaos , que estamos en el museo.	Callémonos Callémonos , que estamos en el museo.
Ponedos Ponedos los abrigo que hace frío.	Pongámonos Pongámonos los abrigo que hace frío.

Excepción: el verbo "ir" mantiene la "d": idos.

¡A practicar!

Encuentra más actividades en el libro de ejercicios, páginas 37-41

¿Vamos a preparar un viaje de estudios a Sevilla?

a. En primer lugar, completa la siguiente lista con imperativo en la forma TÚ.

1. (Aprender) _____	13. (Sacar) _____
2. (Darse) _____	14. (Desembarcar) _____
3. (Comer) _____	15. (Pasar) _____
4. (Despertar) _____	16. (Pasar) _____
5. (Escribir) _____	17. (Ponerse) _____
6. (Elegir) _____	18. (Reconocer) _____
7. (Entrar) _____	19. (Salir) _____
8. (Escuchar) _____	20. (Ser) _____
9. (Estar) _____	21. (Tener) _____
10. (Hacer) _____	22. (Coser) _____
11. (Ir) _____	23. (Venir) _____
12. (Leerse) _____	24. (Ver) _____

b. Ahora, en parejas, escribe en cada espacio el verbo de la columna anterior que consideres más adecuado a cada frase (atención, no puedes repetir ninguno).

- _____ a visitamos de corazón abierto.
- _____ las bellezas de esta ciudad (sus calles, sus gentes, etc).
- _____ por las calles, plazas y jardines del casco antiguo.
- _____ despaacio (para comer ya basta todo el año).
- _____ todo, absolutamente todo, lo que te rodea.
- _____ el metro y sobre todo el autobús (si no tienes prisa).
- _____ el Museo de Artes y Costumbres de Sevilla.
- _____ a los monumentos más significativos (la Plaza de España, la Torre del Oro, la Giralda...)
- _____ en las iglesias más bonitas como la Metacarena.
- _____ a la Giralda para admirar el paisaje.
- _____ los barrios más típicos como el Barrio de Santa Cruz.
- _____ trayectos alternativos (algunas guías los indican).

132 diagrama y días

133 diagrama y días

Figura 30 - *Vamos a preparar un viaje de estudios a Sevilla* (Págs. 132-133 do manual)

A tarefa final não surge neste manual dito comunicativo, a não ser que o professor a negoceie em sala de aula. Para colmatar esta ausência, será apresentada durante o terceiro capítulo uma proposta de planificação de viagens a um determinado lugar em Espanha⁷⁰.

⁶⁸ Ibidem, págs. 138-139

⁶⁹ Ibidem pág. 5

⁷⁰ Cf. capítulo III, pág.91-97 e anexos, págs. 164-167

5-Conclusão

«(...) na prática (...) o manual condiciona a atuação do professor (...). Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade (...) científica e pedagógica e, às vezes, se algumas atividades vêm sugeridas no manual, por que não utilizá-las?»⁷¹»

Eis uma dura realidade que diariamente se nos depara e perdura nas nossas escolas atualmente: vemo-nos quase que obrigados a deixar-nos guiar pela prática do manual, principalmente porque estamos, nesta era de crise, condicionados a um reduzido número de fotocópias. Além disso, como refere ainda o mesmo autor «(...) alguns deles [os professores] não tomam contacto com o programa em si. O grupo disciplinar faz a seleção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual»⁷².

Ainda que, na altura em que surgiu este projeto da Porto Editora, existissem poucos manuais no mercado para esta disciplina nova, não podemos considerá-lo um instrumento razoável, apesar da merecida credibilidade dos seus autores.

Efetivamente, este projeto apresenta-se pouco significativo para o contexto em questão, na medida em que não ensina o aluno a aprender a aprender e os conteúdos e atividades que se exploram estão demasiado limitados ao método ainda estruturalista.

Os conteúdos, na sua maioria linguísticos e gramaticais, aparecem soltos, mediante exercícios de aplicação e repetição das formas de hábito em detrimento dos usos em contexto comunicativo. A análise dos conteúdos funcionais, centrada nas intenções do falante, não deixa de ser em certa medida ingénuas, ao não possibilitar o desenvolvimento da competência sociolinguística e cultural, reduzindo-se à uma mera apresentação e descrição das estruturas mais comuns para a realização de um determinado ato de fala. A este propósito, salienta-se que a grande diferença entre os erros linguísticos e os erros culturais reside no facto de aqueles costumarem despertar a simpatia e a compaixão do Outro, valorizando o esforço que o Eu está a fazer na tentativa de comunicar corretamente numa língua que não é a sua. Por sua vez, o erro cultural pode conduzir a mal-entendidos, pois o Eu não soube atuar segundo as pautas da outra cultura e, conseqüentemente, provocou no Outro a vontade de romper com o ato comunicativo.

A gramática aparece-nos à luz de um quadro que sistematiza as regras, não apelando nunca o “*input*” e respetiva reflexão; os textos, e os questionários que os acompanha, estão mal aproveitados porque a correlação língua-cultura não se faz sentir em nenhum momento. Além disso, existe um claro predomínio do modelo escrito sobre o falado, sendo a interação na segunda língua pouco explorada e, como tal, insuficiente, havendo, assim, um foco nos conteúdos linguísticos em detrimento de códigos socioculturais. Tal lacuna dificilmente permitirá ao aluno, no final de ciclo, atingir capacidades proficientes na interação, precisamente porque não terá aprendido a usar essas mesmas formas em contexto comunicativo.

⁷¹ Apud. Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Pág.144.

⁷² Idem

Além do mais, a diversificação dos materiais encontra-se limitada a um repertório paupérrimo de músicas, muitas delas já antigas, e a breves excertos retirados daqui e dali, muitas vezes, desfasados do contexto temático. Com o uso deste manual, o professor continua sendo a figura principal, aquele que monopoliza a aula, o detentor supremo de conhecimentos, em detrimento do papel central e ativo que deveria ter o aluno dentro do contexto sala de aula.

Assim sendo, a sala de aula, que deveria de ser o espaço privilegiado para a troca de saberes e de experiências interculturais, é substituído pela repetição contínua de exercícios pouco comunicativos e maioritariamente gramaticais. No final deste projeto, o aluno não terá seguramente aprendido a redigir um texto mais formal, a aceitar um convite ou a recusá-lo, para não falar dos conhecimentos idiossincráticos de Espanha que não ficará a conhecer, porque simplesmente não lhe foi dada essa oportunidade. De igual forma, e não de somenos importância, ele não terá aprendido a relacionar-se a nível sociolinguístico e culturalmente com o *Outro*, porque não lhe foi permitido comparar e comprovar semelhanças e diferenças entre a cultura nativa e a de acolhimento. Se há claramente uma chamada de atenção para uma pedagogia centrada na ação, o manual não a considera, nem demonstra qualquer preocupação pela aprendizagem por tarefas e atividades significativas que deveriam conduzir à realização de uma tarefa final e, conseqüentemente, a sua progressiva autonomia.

Efetivamente, assistimos a um desfasamento entre a teoria - recomendada quer pelos Programas da disciplina quer pelo QECR - e a prática curricular deste projeto editorial que parece impor limitações à exploração de conteúdos que apontam para a diversificação.

Por isso, cabe ao professor o papel de planificar e de adequar conteúdos essenciais e promotores da vivência em comunidade global, bem como encontrar estratégias fundamentais na formação do aluno, que apelem à participação ativa e dinâmica na construção de uma sociedade assente em valores de respeito pelo *Outro*, pela sua língua e cultura, além de promoverem exercícios e reflexões que ajudem a interagir nesse espaço multicultural, e que lhe possibilitem, simultaneamente, vivenciar novas práticas comunicativas rumo à descoberta de novos significados.

Estas práticas ultrapassam o domínio do conhecimento e do saber-fazer para abarcar competências na área das atitudes e do saber-ser, abrindo assim a língua portas para a noção de cultura. Por isso, a abordagem sociocultural não pode ser efetuada mediante uma apresentação simples e limitada no valor e na riqueza da grande cultura; urge que esta seja trabalhada e refletida através de pautas de conduta reais e efetivas, para que o aluno reconheça, naquilo que lhe possa parecer à primeira vista um corpo estranho, algo apenas diferente. Graças a este exercício de autorreconhecimento, de que não há melhores ou piores visões do mundo, o aluno estará munido das ferramentas e dos instrumentos que o tornarão capaz de se flexibilizar e de se adaptar às novas realidades, interagindo com o mundo intercultural de modo eficiente, crítico e consciente, sendo no presente um bom aluno e no futuro um bom cidadão.

Capítulo III

O estágio pedagógico

CAPÍTULO III - O estágio pedagógico

1. Introdução

No último capítulo refletiu-se sobre o uso dos manuais *Es-pa-ñol tres pasos* da Porto Editora em sala de aula, cujas considerações versaram principalmente na ausência de metodologias centradas na ação, com as quais o aluno desenvolveria de forma gradual o uso da língua com fins comunicativos. Efetivamente, esta metodologia é substituída no manual por exercícios que insistem mais na forma do que no significado, baseados no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua, que não contribuem para a proficiência de um falante que se pretende intercultural, plurilingue e autônomo.

Neste sentido, foram realizadas diversas reflexões durante o estágio pedagógico, que consideraram estratégias, metodologias e recursos que respondessem aos princípios de um ensino centrado no aluno e no desenvolvimento da sua autonomia. Assim sendo, coube às estagiárias a responsabilidade de organizar e planificar o processo de ensino-aprendizagem tendo por base não só o diálogo e a troca de experiências entre o professor e o aluno, como também as características, os interesses, as expectativas e as necessidades comunicativas da turma.

Esta abertura ao aluno, permitiu-me preparar ações e materiais adequados que desenvolvessem no aluno um papel mais ativo, com vista à promoção da sua progressiva autonomia e responsabilidade pela aprendizagem: para cada unidade, foram desenhadas tarefas que, numa fase inicial, apoiavam o aluno e que, aos poucos, e tendo por base a sua autonomia, iam sendo deixadas à sua própria responsabilidade. Como tal, as planificações foram executadas e planeadas a partir da tarefa final, o que me possibilitou refletir criteriosamente nos conteúdos e nas competências necessárias para a levar a cabo.

O ensino das estruturas linguísticas surgiu maioritariamente a partir de um contexto, através do qual o aluno procurava, compreendia e extraía a regra, no sentido de ensiná-lo a aprender a aprender.

De igual forma, incorporei no processo de ensino-aprendizagem do estudo da língua o desenvolvimento da competência sociocultural, que exigiu da minha parte um conhecimento mais profundo da comunidade utilizadora da língua que se aprende. Esta competência permitiu ao discente não só conhecer a cultura que está por trás da língua que aprende, como ampliar, por contraste e comparação, uma maior reflexão e conhecimento da sua cultura de origem.

Tudo o anteriormente exposto foi possível através da diversificação de recursos, que contaram essencialmente com jogos, visualizações de vídeos, audições de músicas, exploração e interpretação de imagens, *role-playings* e, principalmente, pela promoção gradual de atividades que, numa primeira fase dita pré-comunicativa, contou com práticas

controladas e que progressivamente conduziram o aluno à realização livre e autónoma da tarefa comunicativa.

Assim sendo, o presente capítulo propõe apresentar as reflexões e os trabalhos executados durante este ano letivo, encontrando-se subdividido em três momentos: primeiramente, encontramos uma apresentação e respetiva contextualização da escola e turmas envolvidas, que nos dá um maior entendimento da seleção e uso de determinados materiais de trabalho; na segunda parte, é apresentada uma descrição dos materiais, as fundamentações, e planificações desenvolvidos durante as aulas supervisionadas; na fase final, delineam-se as diferentes atividades não letivas realizadas ao longo do ano letivo, destacando algumas que permitiram estabelecer comunicação entre duas escolas.

2. Descrição da Escola

A Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte, onde tivemos o privilégio de estagiar, revela-se uma escola dinâmica, funcional, que assenta as suas bases nos princípios da democracia, capaz de responder às necessidades da comunidade local.

O concelho da Marinha Grande, constituído por três freguesias, Marinha Grande, Moita e Vieira de Leiria, conta atualmente com uma população de aproximadamente 38000 habitantes, que se dedicam maioritariamente à indústria vidreira, ainda que permaneçam no mesmo lugar setores de moldes e de plástico. Este interesse pela indústria justifica a origem da Escola.

Efetivamente, com o desenvolvimento da indústria vidreira, houve a necessidade de criar uma escola industrial que respondesse às necessidades dos seus operários, pelo que em 1925, a Marinha Grande viu nascer esse desejo com a edificação da Escola Industrial de Guilherme Stephens. O estabelecimento escolar era então administrado pelo Engenheiro Calazans Duarte, o patrono da atual escola e nesse local aprendia-se Desenho.

Anos mais tarde, já em 1931, eram ministrados cursos de Pintor de Vidro, de Lapidor de Vidros e de Vidreiros, alargando posteriormente o seu leque de formação para cursos de costura, de serralharia e de comércio. No entanto, e devido as instalações precárias da escola que estava sedada numa antiga fábrica vidreira do século XVIII, houve a necessidade de inaugurar um novo edifício, noutra lugar, em Casal de Malta, cuja direção ficara a cargo do Pintor Alberto Nery Capucho, passando a ser denominada Escola Industrial e Comercial. Nesta altura, em 1959, a escola contava já com a presença de quinhentos alunos.

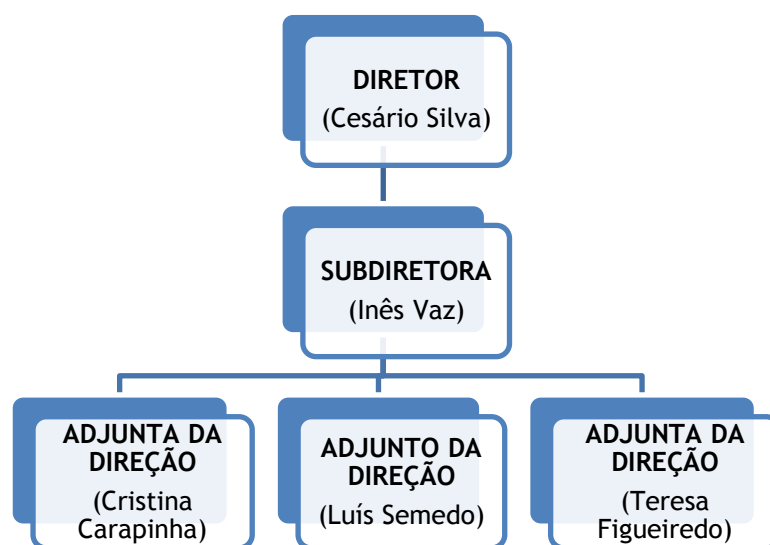
Nos anos setenta, o mesmo espaço contou com um significativo aumento de número de alunos que coincidiu simultaneamente com o alargamento da oferta formativa, incluindo, nas suas estruturas curriculares, o segundo ciclo liceal e o curso de formação profissional para a indústria de moldes metálicos. Após o 25 de abril, na mesma instituição, com uma capacidade para quinhentos alunos e frequentada pelo dobro, passou a funcionar o Ensino Secundário Unificado. No entanto, o espaço e as condições revelaram-se insuficientes e desajustados às necessidades dos alunos, com pavilhões pré-fabricados, pelo que surge uma vez mais a necessidade de construir outras instalações, que se inauguraram no ano letivo de 1987/1988.

Acrescenta-se a estas modificações a designação da escola para o atual nome de Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte.

Apesar de todas estas evoluções e transformações tanto a nível das estruturas da escola como curriculares, a Escola, fiel à sua origem, manteve a sua vertente profissionalizante, procurando responder às necessidades da indústria local, para além de querer reforçar a sua inserção na comunidade. Neste sentido, incrementou igualmente nas suas estruturas curriculares, além do ensino regular e profissional, cursos de Educação e Formação e Unidades de Formação de Curta Duração.

Recentemente, a Escola foi intervencionada pelo Parque Escolar no âmbito do Programa de Modernização das Escolas, entre julho de 2009 e outubro de 2010, com vista à construção de novos espaços e melhorias nos equipamentos. As salas de aulas, por exemplo, reúnem os equipamentos fundamentais e adequados à promoção de um ensino de qualidade que, indubitavelmente, se tornam num espaço recomendável e invejável a muitas escolas.

No presente ano letivo, a Escola conta com a presença de mais de 1200 alunos, distribuídos por 55 turmas, de 142 docentes, dos quais 98 pertencem aos quadros. A Direção, que dirige competentemente o estabelecimento escolar, está organizada e distribuída conforme a seguinte hierarquia:



Tratando-se de uma escola dinâmica e exemplar, a instituição oferece todo um conjunto de projetos pluridisciplinares: Calazans TV; Clube do ambiente ECO-ESCOLAS; Clube de Ciência; Clube Europeu/Intercâmbios; Clube de Jornalismo; Clube de Robótica; Desporto Escolar; Faça-se Justiça; GAAF; Medea; Medieteca; Parlamento Jovem; Plano da Matemática; Plano Nacional de Leitura; Plano Tecnológico da Educação; Projeto A-Ventura; Projeto MatGames; Projeto PES.

Em suma, a Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte alia educação à formação, integrando conteúdos e práticas pedagógicas adequadas e inovadoras à formação de futuros cidadãos e profissionais.

2.1. Caracterização das Turmas

A prática letiva supervisionada foi desenvolvida numa turma de 3º ciclo e em outra do ensino secundário. Esta diversidade de contextos e de públicos exigiu-nos uma prática refletida e reflexível, no sentido de encontrar caminhos potenciadores da formação de cidadãos plurilingues e pluriculturais, que passou essencialmente por um planeamento profundo das atividades em termos de objetivos, de estratégias e de recursos a utilizar em sala de aula adequados e ajustados ao grupo turma.

- **7ºA**

Esta turma é constituída por vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os doze e os catorze. A maior parte dos alunos reside no concelho da Marinha Grande ou em vilas adjacentes.

Em termos gerais, trata-se de uma turma bastante interessada e cuja postura evidencia empenho na disciplina. São atentos e participativos. Procuram clarificar as suas dúvidas de forma regular e satisfazer a sua curiosidade relativamente a alguns aspetos que vão sendo abordados nas aulas. No entanto, existem alguns elementos que destabilizam o bom funcionamento da aula com participações e comentários nem sempre apropriados, sendo necessário chamá-los à atenção para a importância de manter um comportamento correto e assertivo no contexto de sala de aula. De salientar que alguns alunos apresentam DDAH (Desordem por défice de atenção com hiperatividade), exigindo por parte do professor um pouco mais de tolerância face a atitudes menos ajustadas. Curiosamente, uma das atividades que mais cativava este público jovem era a de compreensão auditiva.

- **11º E/F**

Trata-se da junção de duas turmas, uma do curso de Ciências Socioeconómicas e outra de Artes Visuais, num total de quinze alunos, sendo que cinco são rapazes e dez são raparigas, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis.

A maior parte dos alunos reside no concelho da Marinha Grande.

São um grupo de alunos coeso, interessado e participativo, aderindo de forma bastante positiva às atividades que vão sendo desenvolvidas em sala de aula. Gostam de partilhar com os colegas e com o professor os seus conhecimentos e tentam fazê-lo em espanhol, o que evidencia o seu grau de interesse na disciplina. Além disso, a participação e o envolvimento deles nas diversas atividades eram tão notórios, que chegavam quase a monopolizar a aula, pelo que era necessário controlar o tempo para poder avançar com as atividades. No entanto, para que isso acontecesse com esta turma, assim como com a turma A do sétimo ano, embora

com características diferentes, houve sempre a preocupação de diversificar as atividades e adaptá-las às preferências e motivos dos alunos, de forma a evitar a monotonia da aula.

3. Aulas supervisionadas

Serve a presente secção para a descrição das diferentes aulas supervisionadas durante o corrente ano letivo, com a apresentação das fundamentações, das planificações e dos materiais usados dentro da sala de aula para alunos do décimo primeiro ano, que estão a frequentar o segundo ano de língua espanhola.

Os primeiros materiais apresentados destinam-se à abordagem da unidade “Atividades de ócio”, que permitirá confirmar a preocupação por um ensino centrado no aluno, assentando o seu ideal numa aprendizagem por tarefas, através de um desenho que se ajusta ao princípio gradual da autonomia.

No segundo grupo de recursos, acrescentam-se os materiais utilizados na primeira aula dedicada ao estudo da unidade “Viagens por Espanha” assim como o modelo de tarefa final, que justificam as falhas apresentadas no manual da Porto Editora. Assim sendo, e segundo a fundamentação, considerou-se importante explorar não só uma zona, como pretende o referido manual, mas várias, para que no fim o aluno fizesse a sua própria escolha e considerasse aquela que mais lhe agradava para traçar um itinerário de viagem.

No terceiro grupo, apenas se apresenta outro modelo de tarefa final e a razão da sua inserção deve-se ao facto de esta, como também a anteriormente referida, contemplar a sistematização e a prática de todos os conteúdos planificados, trabalhados, e adquiridos em sala de aula, que permitiu retificar a tarefa inadequada e desajustada apresentada no manual. Além disso, ressalta a motivação e envolvimento do grupo por temas ocultos durante a sua execução .

Efetivamente, a leitura das cartas tarot permitiu, numa só atividade, que os alunos produzissem com correção linguística textos que incluíssem os conteúdos lexicais, relacionados com a família, com as relações, traços de personalidades, assim como linguísticos e funcionais em uso comunicativo. Assim, pronunciando-se sobre o futuro do outro, o aluno descreveu como iria ser o colega, as suas relações e ações futuras (usando nesta situação o tempo verbal do futuro) e apresentou propostas com vista a melhorar o destino, mediante aplicação de estruturas na forma condicional.

Alerta-se que, para a construção de qualquer um dos materiais que visava explorar as unidades temáticas, foi considerada como prioridade a realização da tarefa final e, a partir dela - construída e pensada nas necessidades e nas preferências dos alunos - foram criteriosamente especificados os processos e conteúdos necessários a sua realização, que revelou ser o melhor caminho para concretização de aulas produtivas. Assim sendo, a maioria dos materiais preparados para estas aulas não se basearam em qualquer manual, e foram fruto de muitas horas de pesquisa e de reflexão, na tentativa de trazer sempre para a aula documentos reais, atuais, autênticos e enriquecedores.

Além da diversificação de atividades e de recursos que proporcionaram um processo de ensino-aprendizagem assente no dinamismo, as aulas contaram com a presença das várias destrezas, orais e escritas. (As planificações e materiais das aulas supervisionadas podem ser igualmente consultadas no CD, anexos 8-17.)

3.1. Unidade didática ócio e tempos livres

O Programa de Espanhol, nível de iniciação, publicado pelo Departamento de Ensino Secundário, do Ministério da Educação, dedica o capítulo do ócio ao estudo de subtemas que estão próximos dos alunos como a música, o cinema, as férias e os tempos livres em Espanha. E, se temos algo em nossas mãos que desperta a atenção dos alunos pela proximidade dos temas com os seus interesses, porque não disfrutar destes assuntos nas nossas aulas?

No entanto, para conseguir estes objetivos não pude guiar-me pelo manual da Porto Editora porque os exercícios e atividades nele insertados não aclaram a riqueza que existe no acervo cultural de Espanha:

a) No que diz respeito ao tema da música, os alunos podem ler um panfleto que anuncia um festival que acontece na zona de Andaluzia, através do qual identificam nomes de alguns cantores. Na mesma linha temática, é-lhes proposto um trabalho de pesquisa sobre os grupos musicais espanhóis mais famosos através do motor de busca tão geral como Google.es, cujo objetivo primordial se limita à apresentação biográfica do cantor, e caso não haja uma ampliação de referentes musicais, os alunos serão levados a produzir textos muito semelhantes, pois para eles existe pouco mais que Pablo Alborán.

b) Sobre tempos livres e férias, existem efetivamente alguns exercícios no manual que versam principalmente sobre o campo lexical, em virtude da aquisição de vocabulário novo. Mas de Espanha, e das preferências dos espanhóis, apenas assistimos a um estudo estatístico que nos remete para as atividades mais praticadas e mais frequentadas. Além disso, é de salientar ainda que este texto, que poderia ser efetivamente trabalhado para comparar aspetos socioculturais, não anuncia outra atividade além da leitura.

c) Impressionante e dececionante é o que nos espera do cinema, pois a este respeito existe ironicamente um texto que nos fala de um filme marcante mas de origem francesa, não havendo em mais nenhum lugar, deste capítulo, informação que refira obras primas do cinema espanhol.

d) Dos conteúdos linguísticos ou gramaticais, aparecem-nos dois conteúdos planificados: a exploração da frequência que se ajusta ao tema abordado e o estudo dos relativos que, pela maneira como é explorada, aparece totalmente desajustado.

A tarefa de organizar uma unidade didática que integre todos estes subtemas não é tarefa fácil, principalmente quando nos limitamos a folhear outros manuais, na tentativa de “cozer com elásticos” atividades sequenciais, funcionais e próximas dos interesses dos alunos e, sobretudo, que respondam às suas expetativas, motivando reações como: “música e cinema, curto isso!”

Várias foram as questões ponderadas antes da planificação, que insistiram principalmente nos seguintes pontos:

1) Tarefa final: um exercício que insista na prática de todos os conteúdos ou da sua maioria, revelando-se, simultaneamente, interessante e motivador para o aluno.

2) Que programas televisivos ou radiofónicos promotores da música e do cinema estão mais em voga no momento?

3) Como abordar a questão dos relativos em contexto? Ou poderá ser substituído por outro mais significativo porque mais adequado e ajustado ao tema que se propõe.

As respostas foram surgindo depois de constatar que na altura em que se iriam realizar estas aulas decorreriam simultaneamente em Espanha grandes eventos musicais e cinematográficos: *Premios 40 principales* e *El Premio Goya*. Além disso, estava a ser promovida a grande estreia do filme *O impossível* de Juan António Bayona. Por isso, durante a planificação foram considerados estes aspetos que estavam a decorrer além fronteira, mediante a apresentação de materiais audiovisuais e textos autênticos, com os quais se pretendia a participação ativa de todos os alunos. A tarefa final estava, por isso, definida: realizar uma curta-metragem, inserindo nela o campo musical.

Relativamente ao subtema dos tempos livres, quis ir mais além do que estava apresentado no manual e realizei várias pesquisas de textos que abordavam esta temática relativa aos hábitos dos jovens espanhóis, que permitissem, simultaneamente, o diálogo e a comparação com os hábitos lusos.

No que respeita aos conteúdos gramaticais e funcionais, foram considerados úteis e ajustados ao tema o estudo de estruturas que expressam frequência e os que se referem aos sentimentos e gostos, sendo este último incluído na planificação. Porém, no que concerne ao estudo dos relativos, analisei cuidadosamente os exercícios, verificando a existência de um desajustamento contextual face ao tema que se propõe. Além disso, a sua abordagem, a partir de um quadro que sistematiza as regras, não implica a participação ativa dos alunos na extração das regras. Por outro lado, considerei ainda menos eficiente o estudo do estilo indireto numa temática relacionada com a gastronomia, por isso, foram feitas alterações na planificação dos conteúdos linguísticos: o estudo do estilo indireto constaria desta unidade, após a análise de uma entrevista ao diretor do filme *O Impossível*, e o dos relativos seria ajustado e adaptado durante a abordagem da temática gastronómica. No entanto, pela complexidade do conteúdo gramatical e porque, no presente ano letivo, apenas tinham sido considerados objeto de estudo tempos verbais não relacionados com tempos passados, foram construídos exercícios -relacionados com os temas planificados- que permitira não só revisar como extrair a regra daqueles que se revelam imprescindíveis à reprodução do discurso de alguém.

Desta forma, as aulas, em número de quatro, foram repartidas por temas:

1) Tema do ócio e tempos livres: ⁷³Para a exploração deste tema foi criteriosamente selecionado um texto⁷⁴ que apontava para a descrição das diferentes atividades praticadas pelo povo vizinho, que possibilitou a comparação com os hábitos dos lusos. O estudo linguístico partiu da gramática do texto⁷⁵, em que se pedia aos alunos que completassem os textos com as expressões de frequência. A partir desse primeiro exercício, foi possível ordenar as mesmas estruturas classificando-as numa tabela de percentagens⁷⁶ que apontavam para a regularidade ou frequência que uma ou outra estrutura significava. O mesmo estudo foi posto em prática mediante a resolução da última atividade⁷⁷ proposta para a aula, que consistia na redação das atividades que o aluno costuma desenvolver no seu dia a dia.

Além disso, no estudo da língua entraram igualmente aspetos socioculturais⁷⁸ relevantes que respondam ao saber ser e ao saber agir, com os quais se clarificaram “atitudes rivais” entre comunidades e questões históricas, político-sociais, que justificam a presença de diferentes idiomas dentro do mesmo território nacional. Veja-se sobre este tema a importância de explorar textos humorísticos⁷⁹, as anedotas, visto que muitos deles possuem uma relação direta com o que se pensa e se vê do mundo. Assim, com a leitura de anedotas criteriosamente selecionadas podemos assistir a construções sociais que respondem a excessos ou fraquezas que deambulam nas rotinas da vida quotidiana de algumas comunidades, ainda que para esta aula se tenham apenas tidas em conta aquelas que se referem à questão das não-relações entre zonas do mesmo território. Na mesma linha, foi feita uma abordagem à proxémica através da visualização de um vídeo⁸⁰ que retrata a indignação de uma mãe vasca perante a presença da futura nora que vem de “Espanha”. Neste sentido, a proxémica resultou imprescindível para entender de que modo o espaço territorial determina o espaço do indivíduo⁸¹. Estes preconceitos foram igualmente analisados desde os pontos de vista pessoais dos alunos em território português.

2) Tema da música⁸²: foram apresentados e analisados panfletos e textos reais que remetiam para o privilegiado festival *40 premios principales*, que teve lugar no dia 24 de janeiro. A ficha de trabalho⁸³ que cuidadosamente preparei incide no reconhecimento e alargamento dos conhecimentos musicais no território espanhol e implica a participação ativa do aluno através da votação⁸⁴ em três músicas que estavam na lista de concorrentes no presente ano, das quais uma foi claramente a vencedora. A seleção das músicas teve os seguintes critérios:

⁷³ Cf. anexos, págs 141-145.

⁷⁴ Ibidem, pág.141, ex.1.

⁷⁵ Idem, ex. 2.2.

⁷⁶ Idem, ex.3.

⁷⁷ Ibidem, pág.144, ex. 11.

⁷⁸ Ibidem pág.143-144.

⁷⁹ Idem, ex.9.

⁸⁰ Vídeo retirado da internet, link <http://www.youtube.com/watch?v=3flbKTzLI94>

⁸¹ Cf. anexos, pág. 143, ex.8.

⁸² Ibidem, págs. 146-150.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Idem, (pág. 146), ex.9.

- alargar o universo de conhecimentos sobre a música hispânica;
- aclarar que um dos temas comuns na música espanhola é a temática amorosa;
- permitir trabalhar os tempos verbais a partir do preenchimento de espaços das letras, pois a primeira *Pan y Mantequilla*⁸⁵ do grupo Efecto Pasillo, narra um momento presente; a segunda, *Yo te esperaré*⁸⁶ do grupo hispânico Cali y el Dandee, prediz uma ação futura, e a última, *te he echado de menos*⁸⁷ de Pablo Alborán, incide nos factos passados.

Assim, depois da votação da música realizada pelos alunos recorrendo a cartazes com pontuação de 1 a 3 (sendo que o número um era considerado fraco e o número três de muito bom) concluiu-se que, curiosamente, a maioria demonstrou a sua preferência pela música número dois, em lugar da terceira, que foi efetivamente a vencedora do festival. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar as emoções vivenciadas com as audições, apoiando-se nas estruturas disponíveis no exercício do grupo dois⁸⁸.

Após o preenchimento das formas verbais de cada um dos espaços deixados em branco no exercício número três⁸⁹, foi possível classificar e ordenar as mesmas numa tabela⁹⁰ criteriosamente dividida em conformidade com a linha do tempo. Desta forma, apresentou-se em primeiro lugar o pretérito imperfeito, pois é aquele que remete para um passado mais afastado; de seguida, surge-nos o *pretérito indefinido*, porque se situa no meio termo entre o *imperfecto* e o *pretérito perfecto*, seguido do presente até ao futuro. Assim, a partir desta tabela, o aluno estava mais próximo de revisar a formação dos tempos passados, adquiridos no ano transato, e extrair a regra do novo tempo verbal ainda não estudado: o *pretérito imperfecto*. Com as regras nas mãos foram-lhes propostos exercícios de aplicação prática deste conteúdo gramatical através do preenchimento de um texto adequadamente contextualizado com o tema proposto⁹¹ e de uma produção escrita⁹², em que o aluno tinha de narrar episódios da sua infância.

3) A terceira aula, dedicada ao estudo do cinema⁹³, à semelhança da aula anterior, propunha a leitura de um texto⁹⁴ que apontava para o festival cinematográfico mais prestigiado de Espanha, *El premio Goya*. Foi igualmente possibilitada a visualização de três das curta-metragens⁹⁵ propostas para o Goya 2013, no sentido de as relacionar com diferentes textos críticos⁹⁶. No entanto, para além desta atividade, os alunos auto propuseram-se avaliar as visualizações, coincidindo a votação final com a curta-metragem vencedora.

⁸⁵ Vídeo retirado da internet, link <http://www.youtube.com/watch?v=a5Hp4K0PwRQ>.

⁸⁶ Vídeo retirado da internet, link <http://www.youtube.com/watch?v=buHWK6PYHwc>.

⁸⁷ Vídeo retirado da internet, link <http://www.youtube.com/watch?v=cSUEFDZ3p3k>.

⁸⁸ Cf. anexos, pág. 147.

⁸⁹ Ibidem, pág. 148.

⁹⁰ Ibidem, pág. 149, ex. A-.

⁹¹ Idem, ex. B-.

⁹² Idem, ex. C-.

⁹³ Ibidem, págs. 151-155.

⁹⁴ Ibidem, pág. 151.

⁹⁵ *Por qué desaparecieron los dinosaurios* http://www.youtube.com/watch?v=e_VVGRZBJzI ; *La mano de Nefertiti* http://www.youtube.com/watch?v=SWIP_o9-hJQ ; *El vendedor de humo* <http://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4> .

⁹⁶ Cf. anexos, pág. 153.

O vocabulário relacionado com o cinema⁹⁷ foi trabalhado a partir da ordenação sequencial das diferentes etapas necessárias a realização e produção de um filme e não de listas soltas.

4) A quarta aula iniciou com o estudo do estilo indireto⁹⁸ a partir de uma entrevista⁹⁹ recentemente feita ao diretor, que na altura estava em voga, Juan Antonio Bayona. O tema da entrevista incidia sobre o seu trabalho produzido durante a realização do filme *O Impossível* e apontava igualmente para outro êxito de bilheteira, *O Orfanato*. A partir da leitura, foram discutidas em sala de aula todas as transformações necessárias à passagem do estilo indireto, cujo exercício¹⁰⁰ remetia precisamente para as respostas apontadas pelo diretor entrevistado.

Neste sentido, todas as aulas coincidiram com a realização de diferentes tarefas, possibilitaram igualmente o diálogo e a troca de opiniões e saberes sobre a sétima arte, contaram com o recurso a várias destrezas orais e escritas e permitiram alargar os conhecimentos socioculturais sobre a outra cultura. As aulas foram muito produtivas e motivadoras ainda que devo reconhecer que, se pudesse voltar atrás, teria de retificar o exercício número três que aponta para a frequência em termos de percentagem, pois este tipo de relação tornou-se confuso para os alunos.

3.2. Unidade didática Viagens por Espanha¹⁰¹

A presente planificação abre com o tema da unidade *Viajes por España*, e foi pensada a partir da tarefa final, cujo objetivo delimita a elaboração de um roteiro turístico a uma determinada cidade ou lugar de Espanha, com o fim de ser apresentada oralmente.

Este ideal de tarefa vai ao encontro do Programa de Espanhol do ensino secundário que nos remete para as seguintes recomendações¹⁰²:

Tema: Espanha: conhecimento de uma cidade a seleccionar

Tarefas: Escolher um local em Espanha para visitar

Objetivos: Obter informação

Expressar interesses

Justificar a escolha

Chegar a um acordo

Referir-se a datas, sítios, alojamento, atividades

Localizar os sítios que se querem visitar;

Como tal, seria necessário tomar como ponto de partida diferentes referentes úteis à planificação de uma viagem -tipo de viagem, meios de transporte, o que ver, o que levar, o

⁹⁷ Ibidem, pág. 152.

⁹⁸ Ibidem, págs. 156-158.

⁹⁹ Ibidem, págs. 156-157.

¹⁰⁰ Ibidem, pág. 158.

¹⁰¹ Ibidem, págs 161-169.

¹⁰² Fernández, S. (Coord. e autora) et alii. (2001). *Programa de espanhol, Programa e Organização Curricular*. Ministério da Educação: Departamento do ensino secundário, págs.22-23.

tipo de alojamento, etc.- e, claramente, conhecer Espanha física. Estes assuntos não são referidos no manual da Porto Editora, uma vez que não destina a unidade para esse fim, limitando-se ao estudo de alguns aspetos culturais e civilizacionais que se dão na zona andaluza.

E, se bem que um manual tenha que transmitir informação correta e atualizada, exercícios em que se pratiquem os conhecimentos adquiridos e finalmente comprovar a aprendizagem desses conteúdos com avaliação, a verdade é que o manual não oferece esta oportunidade. Esta terá sido uma das razões que me conduziu a refletir e a produzir materiais que incentivassem o aluno à descoberta do que efetivamente representa Espanha e do que visitar no país vizinho.

Em segundo lugar, foi importante refletir sobre o processo de formação de um professor e reconhecer através dele a importância de observar não só as nossas práticas como igualmente os interesses e as necessidades dos próprios alunos posto que uma mesma metodologia ou estratégia que funciona bem com uma determinada turma, pode resultar num fracasso com outra. Neste sentido, considerou-se a realidade da turma do décimo primeiro ano, que frequentam a área das artes e das economias, para decidir sobre o que dizer/ensinar e no para quê dizer/ensinar. Desta forma, além dos aspetos turísticos e geográficos, foram apresentados diferentes movimentos artísticos que conviveram com a cultura da península, desde a influência árabe, cristã, romana, ao movimento modernista, à expressão da pintura, etc. Mais perto do fim, e durante a realização da tarefa final¹⁰³, deu-se igualmente a possibilidade de explorar cidades com grande movimento económico e simular o custo de vida real, através do preenchimento da tabela de preços que contempla as refeições, as entradas dos museus, o preço das estadias, etc¹⁰⁴.

No entanto, e como para tudo há um princípio, a primeira aula dedicou-se à exploração de diferentes referentes culturais de Espanha através da visualização do anúncio publicitário *I need Spain*¹⁰⁵, que além de promover o turismo em Espanha, combina simultaneamente conteúdos linguísticos, socioculturais e geográficos.

Da atividade ressalta a motivação que suscita entre os estudantes o uso de meios audiovisuais que os ajudem a aprender a aprender. Os alunos que mais proveito tiram deste método de integração são os de níveis intermédios e avançados, já que com eles se consegue manter uma discussão em língua espanhola, enquanto que os de níveis mais baixos, ainda que captem os aspetos culturais, não conseguem ainda estabelecer um diálogo efetivo no idioma.

Para trabalhar todos estes conteúdos a partir de uma publicidade, foi necessário criar exercícios e usar diferentes estratégias como as que a seguir se descrevem:

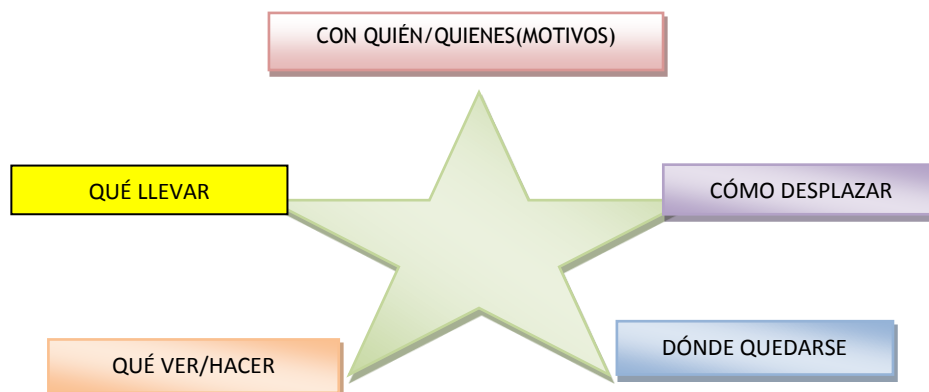
Primeira etapa: a partir da palavra “Viagem”, os alunos tiveram que se pronunciar, apontando diferentes referentes necessários a uma possível realização e que se revelam imprescindíveis para a elaboração de um roteiro turístico. Desta forma, foram trabalhados

¹⁰³ Cf. anexos, págs.164-167.

¹⁰⁴ Idem

¹⁰⁵ Vídeo *I need Spain* retirado do link <http://www.youtube.com/watch?v=hX87vj7HfTs> (O vídeo contempla cinco publicidades)

tópicos como o tipo de viagens, os meios de transporte, o tipo de alojamento, os lugares e objetos relacionados.



Segunda etapa: os alunos visualizaram a publicidade¹⁰⁶ sem som, com o fim de se concentrarem nas imagens e reconhecer distintas paisagens e monumentos, que identificaram de imediato como sendo o Museu del Prado -visto que tinham realizado uma visita de estudo a Madrid no mês de fevereiro do presente ano-, o estádio Santiago Bernarbéu, o flamengo, a paella e as tapas. Através do slogan *I need Spain* foi explorado o motivo da redação em língua inglesa, com vista a sua propagação além-fronteiras.

Terceira etapa: com a ficha na mão¹⁰⁷, foi-lhes explicado as diferentes fases a considerar durante a resolução do primeiro exercício, posto que este se apresenta dividido por colunas. Assim sendo, a primeira fase¹⁰⁸ a trabalhar insistiu no preenchimento da primeira coluna, através do completamento das afirmações dadas pelas quatro personagens que são claramente categorizadas de maneiras distintas: uma mãe de família, um idoso, um jovem africano e um casal asiático, e que representam consequentemente motivos de viagem diferentes. Foi, por essa razão, necessário projetar a publicidade com som¹⁰⁹. O preenchimento da informação implicou a transformação da frase da primeira para a terceira pessoa, o que permitiu abordar de forma consciente o estilo indireto com recurso a atividades em que inconscientemente os alunos revisavam este conteúdo.

Após a correção, os alunos tiveram de preencher a segunda coluna¹¹⁰ situando corretamente as personagens no espaço onde se encontravam. No entanto, esta projeção teve de ser realizada a um ritmo mais lento, para permitir ao aluno a simultânea concentração entre a ficha de exercícios e o vídeo e que resultou positivamente, pois não foi necessário repetir nova reprodução.

¹⁰⁶ Idem (até 2,22')

¹⁰⁷ Cf. anexos, págs 161-163.

¹⁰⁸ Ibidem, pág 161.

¹⁰⁹ Vídeo *I need Spain* retirado do link <http://www.youtube.com/watch?v=hX87vj7HfTs> (até 2,22')

¹¹⁰ Cf. anexos, pág.161.

A última coluna¹¹¹ insistiu nos motivos pelos quais cada personagem terá afirmado isto ou aquilo, e com o qual se pretendia trabalhar as orações causais, através do uso das mais diversas conjunções e locuções que apontam para esse significado. Para tal, a terceira coluna apresentava cinco modelos de resposta, dentro das quais nenhuma conjunção/locução se repetia. Desta forma, enquanto a professora apontava os objetivos e eram lidas as frases, os alunos identificaram que tinham em comum uma relação causal.

Depois desta análise, os alunos estavam preparados para resolver as restantes alíneas. A correção foi realizada em conjunto, o que permitiu no momento corrigir os erros linguísticos e verificar que algumas das propostas apontadas pelos alunos eram de facto mais ricas que as da professora, pelo que as respostas mais criativas foram elogiadas.

Quarta etapa: O exercício seguinte¹¹² de associação de frases às personagens foi realizado à medida que se projetava a última parte da publicidade - o genérico - onde as personagens já não aparecem individual mas simultaneamente. As frases selecionadas começam todas com a mesma estrutura “*necesito*” que, depois de resolvido o exercício, foi motivo de discussão para explorar a ausência da preposição “de” em língua espanhola.

Quinta etapa: O terceiro exercício¹¹³ remete o aluno para a identificação dos referentes de cada uma das imagens apresentadas e respetiva localização. Ainda que este exercício possa parecer um pouco difícil, a verdade é que é facilitado pela leitura das tabelas que se encontram no primeiro exercício. Exemplifico, o aluno depara-se com dificuldade na primeira imagem (Figura 32), porque não sabe como se chama aquele pavilhão/monumento.



Figura 31 - Palacio de las Artes

¹¹¹ Idem.

¹¹² Ibidem, pág. 162, ex. II.

¹¹³ Ibidem, pág. 162-163, ex. III.

No entanto, facilmente recorda o momento em que viu aquela imagem, relacionando-a com as vivências da mãe de família e através da leitura da tabela (Figura 33) reconhece, como única possibilidade, ser efetivamente o Palácio de las Artes.

SITUACIÓN N°1: LA MADRE DE FAMILIA		
¿Qué dice el personaje?	Quando está...	¿Por qué razón te crees que lo dice?
No necesita baby sitter	en la playa	PUES ESTÁ TRANQUILA.
No necesita <i>fast</i>	en la terraza de un restaurante	DADO QUE TIENE COMIDA GENUINA.
No necesita tener los pies en la tierra	en un velero	YA QUE ESTÁ NAVEGANDO.
No necesita palabras	en el Palacio de las Artes	PUESTO QUE MIRAR ES SUFICIENTE.
No necesita navegador	en un camino	PORQUE PIDE INFORMACIÓN A LAS PERSONAS QUE SE ENCUENTRAN POR ALLÍ.
No necesita ver la carta	en un buffet libre	PUES LO TIENE TODO A LA VISTA.

Figura 32 - Exercício retirado do ppt (cf.anexo digital nº15)

Além disso no final do exercício¹¹⁴, são apresentados em forma de listas os nomes dos monumentos/paisagens assim como o nome das comunidades que o aluno podia e devia consultar. Sobre este último, e ainda relacionada com a imagem do Palácio das Artes, o professor pode chamar a atenção para a presença da paella, um dos referentes gastronómicos da comunidade valenciana e alertar que o monumento se situa no mesmo lugar.

À medida que a correção ia sendo efetuada¹¹⁵, a professora projetava as imagens e comentava com os alunos aspetos que definem e caracterizam este ou aquele referente. Foram assim motivos de discussão a influência árabe presente na Alhambra, não só pelo nome, como pelas colunas ornamentadas e, conseqüentemente, na antiga capital, Toledo; o modernismo de Gaudí com a casa Batló e a Sagrada Família; o caminho francês e português com destino a Santiago de Compostela e a simbologia da concha; a história que está por detrás do quadro de Velasquez e a inserção da palavra portuguesa *Meninas* no título da obra e respetivo significado em língua castelhana.

Sexta etapa: Antes da resolução do último exercício da ficha de trabalho, foi trabalhado o mapa de Espanha através de um exercício interativo¹¹⁶ (Figura 34), devidamente preparado para esta aula, na sequência do último exercício, sendo que as primeiras comunidades que foram trabalhadas correspondiam às zonas comentadas em sala de aula, como podemos verificar na imagem seguinte através das caixas de texto de cor amarela.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ Cf. Anexo digital nº15.

¹¹⁶ Idem

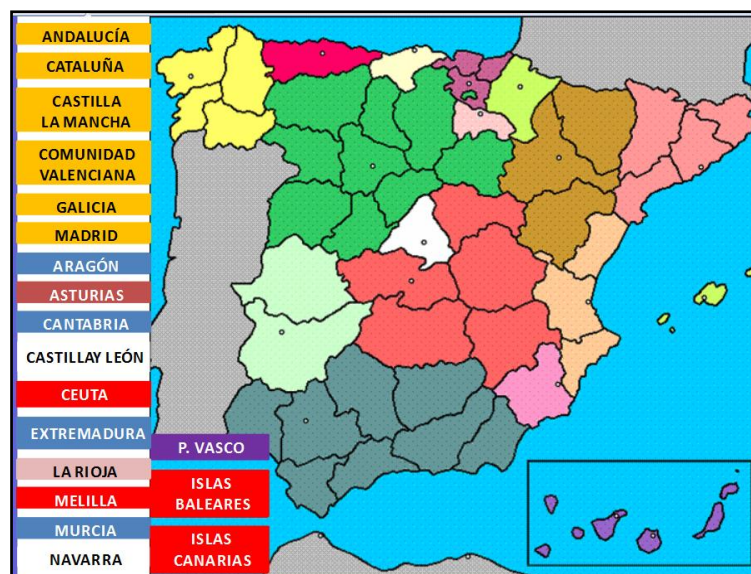


Figura 33 - Exercício interativo (cf. anexo digital nº15)

As que estão assinaladas a vermelho tratam-se efetivamente de zonas que não estão situadas dentro da península. Assim, e à medida que um aluno arrastava as caixas, os outros concordavam ou negavam, assinalando corretamente a opção através dos pontos cardeais: *no, esa comunidade está a norte de España, etc.*

Última etapa: Finalmente, o último exercício¹¹⁷ que não foi realizado dentro da sala aula, mas trabalhado em casa, permitiu ao aluno realizar uma publicidade que promovesse Portugal aos espanhóis, mediante o uso da estrutura “*necesito*”, como a seguir se exemplifica:



Figura 34 - Publicidade sobre Portugal (cf. anexo digital nº15)

As aulas seguintes incidiram sobre referentes de outras comunidades não estudadas nesta aula até coincidir com a tarefa final. Para a sua realização, foi distribuído um guião em forma

¹¹⁷ Cf. anexos, pág.163

word¹¹⁸, que apresentava diferentes etapas a fim de ajudar os alunos a planificar corretamente a viagem.

O aluno, trabalhando com o seu par, era livre de escolher o destino de viagem dentro de Espanha, no entanto tinha que convencer as clientes, que eram as professoras estagiárias e a orientadora da Escola, que o seu programa era a melhor oferta.

A planificação remetia para os seguintes itens:

- 1) a cidade/comunidade;
- 2) o tipo de viagem (cultural, ócio, negócios...)
- 3) a calendarização por um período de 3 dias;
- 4) os meios de transporte de ida e volta (Portugal-Espanha)
- 5) o tipo de alojamento, as suas características (piscina, spas, ar condicionado...) e fotografias;
- 6) os lugares a visitar colocando o nome, o preço, o horário e a fotografia;
- 7) os meios de transporte a considerar para deslocação dentro da cidade;
- 8) a gastronomia local e as fotos de pratos típicos;
- 9) os nomes de restaurantes;
- 10) as festas locais (calendarização e fotos). A partir das datas, era possível agendar esta viagem num período coincidente à festividade;
- 11) o preço total a través do preenchimento da seguinte grelha.

DESCRIPCIÓN DE COSTES		
1. VIAJE	_____	euros
2. ALOJAMIENTO	_____	euros
3. VISITAS	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
4. TRANSPORTES CIUDAD	_____	euros
5. COMIDA	_____	euros
* OTROS	_____	euros
TOTAL	_____	euros

Figura 35 - Último exercício da tarefa final, (cf. Anexos, pág.166)

No final da unidade, e com a apresentação dos trabalhos, escritos e oralmente, verificámos que a tarefa se revelou enriquecedora na medida em que permitiu ampliar os conhecimentos socioculturais do país vizinho, de tal modo que alguns trabalhos foram avaliados com a nota máxima.

¹¹⁸ Ibidem, págs.164-167

3.3. Tarefa final¹¹⁹

A tarefa final que aqui se apresenta apela à astrologia, mediante o “conhecimento” da leitura das cartas tarot. O tema eleito foi pensado nas preferências dos alunos nesta idade, com interesse por tudo o que seja misterioso e oculto e, por isso, motivador e apelativo. Não se pretende com isto formar tarotistas, nem ensiná-los a fazer uma leitura correta das cartas, porque também o meu conhecimento sobre este assunto é mínimo, mas antes aproveitar esta atividade lúdica para trabalhar os diferentes conteúdos linguísticos, funcionais e lexicais trabalhados durante as aulas.¹²⁰ Assim, o uso que se fez das cartas foi apenas e somente a nível pedagógico, com o qual se pretendia que o aluno construísse textos escritos e orais, adivinhando, com imaginação e criatividade, um possível futuro para o seu companheiro e apontando-lhe simultaneamente sugestões, o que lhe permitia usar as formas verbais de futuro e condicional, além do léxico da família, das relações, do caráter, etc. Além disso, as cartas foram construídas por mim e o baralho conta apenas com vinte e duas cartas em lugar das setenta e oito.

Para esta atividade, os alunos contaram com uma ficha informativa¹²¹, um baralho de cartas, uma tabela de significados¹²², um power point¹²³ com as regras do jogo e dicionários.

Cada aluno tinha de selecionar três cartas, sendo que uma delas teria de estar na posição invertida. Com essas cartas, o companheiro consultaria a tabela de significados que apontam essencialmente para substantivos soltos. Por exemplo, a carta que representa o *Mago* pode significar “inteligência”, “criatividade”, “atividade”; na posição invertida, a mesma carta aponta para a “mentira”, o “fracasso”, a “traição”. E a partir desta lista, o aluno tinha a liberdade de construir o “futuro” do companheiro, elaborando textos como *“En el futuro, serás inteligente de tal forma que te comprarás una cadena de empresas que te dará mucho dinero. Sin embargo, alguien te llevará al fracaso, porque te crearás en sus mentiras.”*

Posteriormente, o mesmo aluno teria de apontar alguma sugestões para melhorar o destino com a estrutura “Yo que tú”, que obrigá-lo-ia a usar a forma do condicional, em detrimento do uso do futuro inicialmente trabalhado: *“Yo que tú, creería más en mí y no confiaría en las personas que se dicen mis amigos.”*

Da atividade resultaram textos muito originais e divertidos, além de se ter revelado numa atividade altamente produtiva dado o empenho dos alunos.

¹¹⁹ Ibidem, págs. 170-173

¹²⁰ Idem

¹²¹ Ibidem, págs.172-173

¹²² Ibidem, pág. 171

¹²³ Cf. Anexo digital nº10

4. Atividades realizadas:

4.1. Dia da Hispanidade

No dia doze de outubro, os alunos do décimo primeiro ano da turma A, da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, celebraram o dia da Hispanidade no espaço da sala de aula, no qual foram promovidas atividades lúdicas e pedagógicas, com os seguintes objetivos, a saber:

- Conhecer as razões históricas que justificam a comemoração do Dia da Hispanidade;
- Relacionar a expansão e o domínio da língua espanhola no mundo com a história da expansão espanhola;
- Conhecer a figura de Cristóvão Colombo e a sua importância na descoberta do Novo Mundo;
- Resolver questões sobre aspetos culturais do mundo hispânico;
- Localizar geograficamente os países hispânicos;
- Relacionar as capitais com os países;
- Reconhecer alguns ingredientes presentes na confeção de bolos típicos da gastronomia hispânica.

4.1.1. Preparação e execução de materiais:

As alunas estagiárias prepararam cuidadosamente todos os materiais, repartindo as tarefas. A Carla Calixto preparou os cartazes para a exposição e a ficha formativa para dar aos alunos e eu construí o puzzle em cartão da América Central e do Sul. Pinte-o com as cores das bandeiras, preparei os cartões com o nome dos países e capitais, fiz o *power point* com perguntas e pesquisei receitas de bolos confeccionados na América do Sul para proceder à sua preparação e confeção.

4.1.2. Desenvolvimento da atividade:

Considerámos oportuno começar a atividade com a distribuição de uma ficha formativa que incidia sobre a biografia de Cristóvão Colombo e aspetos que caracterizavam a época do descobrimento da América. Durante esta atividade, que ocupou os primeiros quarenta e cinco minutos, os alunos puderam desenvolver as competências leitoras, mediante a leitura e interpretação de texto e as competências orais pois houve lugar para a discussão durante a resolução dos exercícios (Figura 37).



Figura 36 - Os alunos resolvem a ficha de exercício sobre Cristóvão Colombo.

Nos quarenta e cinco minutos seguintes, dedicámos a aula ao trabalho de equipa, em que a turma se encontrava dividida em dois grupos a fim de poder resolver questões sobre a América hispano falantes.

O primeiro jogo insistia num *quizz* apresentado em *power point* em que eram colocados 15 perguntas sobre os países hispânicos (geografia, política, cultura...):¹²⁴



Figura 37 - Os alunos, divididos em equipas, resolvem o quizz.

Cada equipa tinha um chefe eleito e entre o grupo deveriam discutir e decidir a resposta correta.

No final das quinze perguntas, foi indicada a equipa vencedora. No entanto, o jogo não acabava por aqui, passando para o desafio seguinte: reconstruir a América Central e América do Sul em formato *puzzle*, num período de tempo mais curto (Figura 39).

¹²⁴ Cf. CD, anexos 18



Figura 38 - Puzzle Continente Americano

A uma equipa foram atribuídos os países da América do Sul, à outra os da América Central. Findo o *puzzle*, as professoras distribuíram cartas com os nomes dos países e outras com o nome das capitais com o intuito de serem situadas geograficamente no lugar correto. No entanto, para esta tarefa, as equipas tiveram que inverter as posições, sendo que a equipa que tinha até então trabalhado a América Central passou a trabalhar a América do Sul e vice-versa.

O resultado final foi este:



Figura 39 - Puzzle concluído

Terminada a competição em que foi redefinida a equipa vencedora, festejamos o dia com a prova de bolos confeccionados mediante receitas hispânicas retiradas da internet. Durante o lanchinho, houve a oportunidade de conviver com os alunos (Figura 41).



Figura 40 - O lanchinho hispânico

Fora do espaço da aula, foram afixados painéis informativos sobre o *Dia da Hispanidade*.



Figura 41 - A exposição para o Dia da Hispanidade

4.1.3 Avaliação:

No dia dezanove de outubro procedemos à avaliação da atividade que considerámos muito boa, dada a dinâmica e envolvimento dos alunos, que participaram com empenho e entusiasmo. A divulgação por parte destes fora da sala de aula implicou a solicitação do jornal escolar para uma entrevista à nossa orientadora, que foi divulgada posteriormente em suporte de papel e digital no site da escola.

Como pontos a melhorar, consideramos que este tipo de atividade deverá ser divulgado e alargado a um maior número de turmas e à comunidade.

4.2. Dia de los Muertos

No dia dois de novembro, os alunos do sétimo ano da turma A, da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, participaram nas atividades propostas para o “Día de los Muertos” no espaço da sala de aula e na biblioteca, no qual foram promovidas atividades lúdicas e pedagógicas, com os seguintes objetivos, a saber:

- Conhecer as razões históricas que justificam a comemoração do Dia dos Mortos;
- Relacionar o dia dos finados com o dia dos mortos;
- Diferenciar a festa do Halloween da celebração dos dias dos Mortos;
- Conhecer as várias fases da celebração destes dias e os costumes;
- Compreender a necessidade de conhecer a outra cultura para nos podermos movimentar e agir de forma adequada com os seus pares;
- Construir um “altar” símbolo que caracterize a festividade;

4.2.1. Preparação e execução de materiais:

Para esta atividade, preparámos cuidadosamente um power point informativo (origem e história) e ilustrativo desta comemoração no México, que reunia texto, imagens alusivas à festividade, um vídeo musical- *Babelzone: los esqueletos*- e uma curta metragem mexicana intitulada *Calaverita*. Foi também montado no átrio da biblioteca da Escola um altar “simbólico” com frutas, velas, flores amarelas, esqueletos, e desenhos de esqueletos coloridos, dos quais muitos deles incidiam na figura da *Catrina*. Além destes símbolos que representam esta comemoração, aproveitámos para expor outros do país norte-americano, como o calendário maya e azteca, uma estátua representativa da “salud” e livros com temática da morte.

4.2.2 Desenvolvimento da atividade:

Reunimos os alunos numa sala de aula para explicar os motivos e origens desta festividade, ainda que fosse salientado que outros países hispânicos a celebram com os mesmos propósitos. Durante a exposição oral sobre a lenda e os costumes, foi projetado o *power point*¹²⁵ (Figura 43) devidamente preparado para o efeito, pelo que pontualmente os alunos colocavam dúvidas sobre aspetos culturais, nomeadamente durante a observação e análise de fotografias. Posteriormente, apresentamos uma curta metragem¹²⁶ que retrata a chegada de um menino defunto à casa natal, a festa e o altar que lhe era destinado. No final, foram colocadas oralmente perguntas sobre o vídeo de modo a que as professoras pudessem avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e, de facto, estes conseguiram situar corretamente o tempo cronológico da história, reconhecendo que o primeiro dia de novembro era o dia destinado às crianças defuntas, em lugar do dia 2 destinado aos adultos. Do mesmo modo, reconheceram o altar e os objetos que o constituem, inclusivamente as *calaveritas de azúcar*. Por último, no que concerne às atividades dentro da sala de aula, os alunos visualizaram e cantaram a música dos esqueletos¹²⁷, rico em vocabulário destinado à alunos



Figura 42 - Desenvolvimento das atividades do Día de los Muertos

¹²⁵ Cf. CD, anexos 19.

¹²⁶ Idem.

¹²⁷ Idem.

que frequentam o nível A1 da língua espanhola, uma vez que estavam patentes os “números”.

Num segundo momento, dirigimos os alunos ao átrio da biblioteca, local onde se encontrava a exposição e o altar simbólico (Figura 44), para que eles pudessem reconhecer os conteúdos abordados na sala de aula: contatar com realidades mexicanas representadas pelos calendários mayas e aztecas; reconhecer o símbolo representativo da saúde mediante a observação da estátua da tartaruga; folhear livros de língua espanhola com temas de morte; e, manusear instrumentos musicais. No mesmo local, foram expostos os desenhos alusivos ao dia, que os alunos tinham pintado anteriormente, e foram premiados os alunos vencedores pela criatividade da pintura com a entrega de “diplomas”.



Figura 43 - O altar para a comemoração do Día de los Muertos

Os alunos tiveram igualmente a oportunidade de construir flores para as dedicar aos defuntos (Figura 45).



Figura 44 - Os alunos fazem flores de cor amarela para decorar o caminho que levará o Morto até ao altar.

4.2.3 Avaliação:

A atividade foi avaliada de forma bastante positiva, pois os objetivos foram totalmente atingidos. Os alunos participaram e demonstraram interesse pelos aspetos socioculturais da outra cultura, facto que se constatou na quantidade de perguntas que iam sendo colocadas durante o desenvolvimento da atividade. A curiosidade atingiu também alunos que não

frequentam a disciplina de Espanhol, professores e funcionários que ao visitar a exposição nos colocavam dúvidas e comentavam os objetos expostos. Esta atividade conseguiu atingir um impacto muito semelhante à celebração de *Haloween* que, embora se comemoram na mesma altura, se distingam nos seus motivos.

Como pontos a melhorar, consideramos que este tipo de atividade deverá envolver um maior número de turmas e a exposição poderia ter sido montada com alguns dias de antecedência.

4.3. El día de San Valentín

Foram desenvolvidas atividades distintas quer na Escola Luís de Camões, de Constância, quer na Escola Eng.º Calazans Duarte, da Marinha Grande, ainda que os objetivos de qualquer uma delas tivessem a mesma finalidade:

- Envolver os alunos com a comunidade escolar;
- Promover o convívio e o bom relacionamento entre todos;
- Promover a língua espanhola dentro da escola;
- Desenvolver a capacidade de comunicar em língua espanhola;

4.3.1. Preparação e execução de materiais:

Para a Escola de Constância foram desenhados vários moldes de caixas, que os alunos tiveram de recortar, decorar e ilustrar com mensagens de amor em língua espanhola. A pesquisa das mensagens amorosas foi trabalhada quer em sala de aula quer em casa; o desenho, corte e decoração foram executados durante as aulas de Educação Visual.

Na Escola da Marinha Grande, foi desenvolvida uma atividade diferente porque nas semanas antecedentes à comemoração do dia de São Valentim, as turmas de espanhol estavam envolvidas em outras atividades que não de Espanhol, como por exemplo, colóquios e visitas de estudo. Por isso, apenas pudemos desenvolver com os alunos do décimo ano a atividade relacionada com a distribuição de caramelos com mensagens amorosas à comunidade escolar.

4.3.2 Desenvolvimento da atividade:

Na Escola de Constância, ficaram expostos tanto no espaço da Biblioteca como no átrio de entrada, os trabalhos realizados pelos alunos, que alegremente os iam comentando (Figura 46).



Figura 45 - Construção de caixas com mensagens amorosas

Na escola da Marinha Grande, os alunos do décimo ano distribuíram diferentes caramelos pela comunidade e deixaram outros tantos dentro de caixas na sala de professores (Figura 47).



Figura 46 - Caramelos embrulhados em papel celofane.

4.3.3. Avaliação:

A avaliação das atividades foi bastante positiva pois contou-se com um grande envolvimento por parte dos alunos. No entanto, a utilidade desta atividade prende-se mais com caráter lúdico do dia que se comemora que propriamente com desenvolvimento de conteúdos linguísticos e culturais da língua que se aprende. Por isso, contou-se apenas com atividades simples, que permitissem ao aluno revelar amorosamente as suas emoções à pessoa amada.

Como pontos a melhorar, não foi considerado muito mais do que aquilo que já foi dito, pois os objetivos foram atingidos e porque a comemoração deste dia se baseia na expressão de sentimentos.

4.4. Intercâmbio escolar: Tapas españolas

Chegámos finalmente à atividade que nos deu mais trabalho mas que nos rendeu maior satisfação pessoal e profissional.

A atividade contou com a deslocação dos alunos do curso de cozinha da Escola Luís de Camões de Constância à Escola da Marinha Grande com o fim de ensinar a confeccionar pequenos pratos e sobremesas típicas de Espanha, bem como apresentar os seus conhecimentos sobre os hábitos gastronómicos do país fronteiriço e as diferenças que nos distinguem deles. Para além destes, os alunos deverão:

- Conhecer a origem das tapas;
- Ampliar os conhecimentos sobre a gastronomia espanhola;
- Conhecer as diferenças horárias e costumes dos espanhóis à hora de cada refeição;
- Apresentar receitas em espanhola;
- Traduzir receitas espanholas para a língua materna do aluno;
- Orientar e confeccionar pratos de gastronomia espanhola.

4.4.1. Preparação e execução de materiais:

Esta atividade começou a ser trabalhada desde o início do ano, dentro da sala de aula, visto que o módulo que estava a ser tratado era precisamente a gastronomia espanhola. Para tal, foram discutidos vários aspetos como “Que pratos podemos considerar tipicamente espanhóis?”, visto que mais que uma Espanha devemos considerá-la como um país plural, e com uma gastronomia tão diversificada quanto aos aspetos idiossincráticos que se dão no país vizinho. Além dos conteúdos planificados para a unidade, como o de desenvolvimento do léxico relacionado com a gastronomia, foram trabalhados aspetos que nos diferenciam como o *tapeo* e as *formas de pago*, foram feitas diversas pesquisas de receitas culinárias com recurso à internet, discutidas e planificadas de modo a serem desenvolvidas nas aulas práticas de cozinha, durante as quais o chefe de cozinha, José Abelho, forneceu o material e a documentação necessária para se avançar com a atividade. Desta forma, com as fichas técnicas em mão, os alunos tiveram que traduzir as várias receitas combinadas e dividir tarefas.

4.4.2 Desenvolvimento da atividade:

Durante o desenvolvimento da atividade, a confeção de tapas e sobremesas foi servida a título experimental uma refeição por duas vezes, antes da sua apresentação na Escola da Marinha Grande. Uma aconteceu no mês de outubro, outra no mês de janeiro, dia em que se realizou a formação de Português - *Literatura infanto-juvenil: textos de potencial receção leitora e formas pedagógicas de abordagem* - dinamizada pela formadora Doutora Graça Sardinha, docente da Universidade da Beira Interior, e dirigida aos professores da disciplina de Português do 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino básico.

A ementa contava com a confecção de pratos: *calamares a la romana* com molho *alioli*; salada de atum com feijão frade; espargos com presunto; grão de bico com chouriço;

cogumelos salteados com alho, *pistos*, queijo manchego frito, tomate assado no forno, *crema catalana*, churros, *pastel de chocolate vasco*, pão com azeite e outro largo etecetera.

Assim, no dia vinte de fevereiro, os alunos de Constância puseram-se em marcha e dirigiram-se à Marinha Grande para apresentar o projeto de culinária espanhola, que visava essencialmente apresentar, explicar e orientar a confeção de tapas e sobremesas típicas do país fronteiriço.

O encontro realizou-se na Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte, onde um grupo de alunos do décimo ano, também eles do profissional de cozinha, aguardava ansiosamente pela chegada da equipa de cozinheiros.

Com as fardas vestidas, os discentes de Constância começaram por explicar as diferenças que nos distinguem do país vizinho, apresentaram os principais pratos típicos e descreveram os objetivos do projeto, dividindo o grupo de 20 alunos por equipas.

Os nossos sete chefes-alunos tinham a cargo uma equipa (Figura 48), com a qual trabalharam arduamente na preparação e confeção de pequenos pratos que caracterizam a maioria da Espanha. No final, os diferentes pratos foram distribuídos pelas diversas mesas, e todos os envolvidos puderam provar e deliciar-se com os resultados finais mediante um grande convívio.¹²⁸



Figura 47 - Intercâmbio escolar

4.4.3. Avaliação:

A avaliação da atividade foi muito positiva e produtiva para ambas escolas, merecendo agradecimentos e louvores por parte dos diretores das mesmas. Com o desenvolvimento desta atividade, os alunos enriqueceram não só os conhecimentos sobre a língua como sobre a cultura, que devem estar sempre continuamente interligadas.

Devo acrescentar que foi magnífico ver o envolvimento dos alunos, pô-los à prova, sentir neles o desafio que a atividade despertou, vê-lo a agir sobre pressão, estresse, mas não desistindo. Da avaliação deles, a atividade mereceu a classificação mais alta porque se sentiram adultos, responsáveis e totalmente satisfeitos pelo êxito conseguido. Os alunos foram de facto brilhantes e motivos de grande orgulho. Poderia deixar aqui muito mais

¹²⁸ Cf. Fotografias em anexos, pág.180

palavras sobre o fabuloso empenho deste grupo, e sobre o conhecimento que eles adquiriram sobre a outra cultura, mas estas revelam-se insuficientes para a magnificência desta atividade.

Foi sem dúvida algo que nos deixou totalmente satisfeitas não só pelo sucesso conseguido mas principalmente pelo empenho incansável do grupo. No entanto, este tipo de atividade, que recomendamos a todos os professores de Línguas Estrangeiras, só pode ser desenvolvido com alunos de grupo profissional e em escolas devidamente preparadas e equipadas para o efeito.

4.5. Concurso de crepes e churros

Na Escola, realiza-se anualmente o concurso de crepes criativos no âmbito da disciplina de Francês. Este ano, este concurso contou com a presença da disciplina de Espanhol com a confeção de churros. Os objetivos delineados para este concurso visaram essencialmente a promoção da língua estrangeira, envolvendo os discentes dos ensinos básicos na preparação e confeção do crepe, para alunos de Francês, e de churros para alunos da disciplina de Espanhol. Além da confeção, as equipas tinham que fazer uma pequena apresentação oral em língua estrangeira, apresentando-se e falando na preparação e nos ingredientes dos pequenos pratos confeccionados.

4.5.1. Preparação e execução de materiais:

Para o desenvolvimento da atividade contamos com a ajuda da colega de Francês, Angelina Fernandes, com quem nos reunimos diversas vezes, para a criação de materiais como a divulgação da atividade, o regulamento do concurso e respetivo diploma de participação.

Foi igualmente feita a requisição dos ingredientes necessários à confeção de crepes e churros e do equipamento.

4.5.2. Desenvolvimento da atividade:

As equipas do terceiro ciclo tiveram que se equipar cuidadosamente e trazer com eles os recheios que consideravam essenciais para a decoração dos pratos. Além disso, cada equipa tinha um nome. Das equipas espanholas, contou-se com a presença das *Chicas listas*, dos *Cocineros*, de *Las toreras*, de *las Gallegas*, de *los Catalanes* e de *los Patxis Vascos*.

As mesas estavam equipadas e cada grupo tinha que elaborar e decorar o seu prato minuciosamente para poder apresenta-lo ao júri, que aí estava para os avaliar.

Os resultados finais foram muito interessantes e o envolvimento dos alunos foi absoluto. Aqui deixamos registados alguns exemplos (Figura 49).



Figura 48 - Atividade Churros e Crepes

Os três pratos seguintes (Figura 50) representam a Galiza (mediante a representação de um polvo), a Catalunha (cuja finalidade era a de construir uma torre humana - *los castellers*) e o País Vasco (através do desporto rural vasco: cortadores de troncos).



Figura 49 - Pratos confeccionados

4.5.3. A avaliação da atividade:

Nunca tínhamos tido uma experiência semelhante a esta, e confesso que estávamos tão nervosas quanto os alunos. No entanto, durante a apresentação descritiva dos pratos confeccionados, em língua espanhola, os alunos manifestaram conhecimentos linguísticos e culturais do país vizinho, que nos deixaram orgulhosas. Relativamente à avaliação desta atividade, os objetivos foram totalmente atingidos, tendo sido muito elogiada.

4.6. El franco inglés.pt

A atividade intitula-se *El franco inglés.pt* porque envolve todas as disciplinas do Departamento de Línguas: espanhol, francês, inglês e português e consiste essencialmente na competição entre equipas de vários níveis de escolaridade, mediante a resolução de um *quizz* que engloba as diferentes matérias das várias disciplinas.

Os objetivos delineados para esta atividade foram:

- Promover as línguas;
- Desenvolver as capacidades literárias, linguísticas, de funcionamento da língua e culturais das várias disciplinas;
- Envolver os alunos com a comunidade.

4.6.1. Preparação e execução dos materiais:

O Departamento reuniu-se para planificar e construir os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade. Foram elaborados materiais: a divulgação da atividade, o regulamento do concurso e construídos os cartões que continham as perguntas das diferentes disciplinas.

4.6.2. Desenvolvimento da atividade:

No dia treze de março, o ginásio da Escola estava preparado para receber as diferentes equipas, que contavam com o apoio incansável das claques.

O júri, constituído por diferentes professores, esteve presente para certificar-se que os alunos conseguiam responder adequadamente às respostas das diferentes disciplinas no espaço de tempo mais curto (Figura 51).

Durante duas horas, as diferentes equipas envolveram-se e empenharam-se na resolução do *quizz*, acompanhadas de música e gritos de apoio, no entanto, nem todos conseguiram a vitória pretendida, apesar de estarem todos de parabéns.

4.6.3.A avaliação da atividade:

A atividade foi avaliada de forma muito positiva, pois atingiu todos os objetivos delimitados. Além disso, contou com o entusiasmo e a boa participação dos concorrentes.



Figura 50 - Atividade El franco inglés.pt

5. Conclusão

**Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.**

Miguel Torga, "Sísifo" in *Diário XIII*

Pensar a língua e a cultura é indubitavelmente uma questão que exige reflexão, dedicação e exigência aquando do exercício da prática docente. No entanto, e nem que fosse por um breve período de tempo, estas reflexões, pela eficácia que revelam ter no processo de formação de futuros cidadãos plurilingues e pluriculturais, deveriam ser inevitáveis e evidenciáveis, de modo efetivo, no contexto de sala de aula.

Naturalmente, que os conteúdos programáticos de algumas unidades didáticas oferecem mais oportunidades de explorar temas socioculturais do que outros. Porém, com maior ou menor incidência, estes conhecimentos devem estar considerados dentro da sala de aula, não só os que se integram na chamada "grande cultura" como também os que se inserem na *cultura a secas* ou *Kultura*. Ressalva-se ainda que estes devem ser trabalhados simultaneamente quer enquanto saberes que despertam ou que constituem uma curiosidade, como apontam alguns manuais, quer, e essencialmente, enquanto saberes devidamente contextualizados e apoiados pelos conteúdos linguísticos e procedimentais. Trabalhando desta forma e com estes conteúdos, o professor tomará consciência do crescente enriquecimento não só das aulas de língua como das suas experiências na prática da docência de língua estrangeira.

De facto, o foco dado aos aspetos de outra cultura são tão abrangentes que pensar em temas específicos resulta numa tarefa árdua e inglória, além de pouco ajustada posto que **"la cultura es algo vivo que no se puede enseñar de manera estática. Es algo que tiene variantes, que depende del contexto, del individuo, es un conjunto de perspectivas distintas. Enseñar cultura significa ofrecer una imagen diversificada de la misma, hacerla vivir en situación, no rechazar aspectos, sino analizarlos."**¹²⁹ Por isso, antes de se fazer a respetiva abordagem, e aquando da planificação, impõe-se ao professor a útil e profícua tarefa de este se dedicar momentos de reflexão sobre o grupo-turma, visto que os alunos não são tábuas rasas - possuem vivências pessoais e coletivas importantes a explorar para que as abordagens sobre o Outro se tornem significativas e substanciais.

Assim sendo, mais do que o saber-cultura, é importante refletir os aspetos que conduzem os alunos ao saber-fazer cultural, que os tornam capazes de interagir na vida quotidiana, bem como ao saber-ser cultural, na medida em que os discentes adotam comportamentos e atitudes positivas face às outras culturas e, conseqüentemente, se adaptam ao Outro.

¹²⁹ Montserrat Matas Pla, M.D. (2009). "Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Colección Expolingua.

Por isso, a sala de língua deixa de ser aquele espaço fechado onde primam os saberes linguísticos em detrimento de outros conhecimentos e em que o professor era o detentor absoluto da sapiência, cabendo ao aluno um papel passivo.

No entanto, esta mudança, que se pretende significativa numa escola democratizadora e que baseia os seus modelos de ensino numa educação dita multicultural, ainda se concretiza de forma pouca articulada e efetiva, pois os professores não estão suficiente e particularmente sensibilizados para a importância da promoção destas competências. Do mesmo modo, a maioria dos instrumentos com os quais se trabalha em sala de aula, o manual escolar, não responde a estes princípios, pois os conteúdos ora se apresentam de forma descontextualizada ora com estratégias inadequadas, cabendo ao professor encontrar outros meios e recursos para que estes se concretizem eficazmente.

Ao grupo de professores, acrescento a minha anterior experiência na lecionação da disciplina de francês que me permitiu verificar que, de uma forma geral, eu não dava a relevância devida aos conteúdos socioculturais, e a minha confissão resultante de uma análise retrospectiva, e amarga é verdade, mas também mais madura e doce, é certo. Estas “inconscientes” atitudes pouco profissionais foram retificadas durante a frequência deste mestrado, o qual me permitiu consolidar conhecimentos, adquirir novas ferramentas necessárias à concretização de aulas produtivas e refletir sobre a dinâmica ensino-aprendizagem centrada no aluno. Assim sendo, usei e pautei a minha postura profissional pela construção de materiais em que primavam os exercícios focados na abordagem das culturas essenciais e os quais, sem dúvida, exigiram da minha parte muitas horas de reflexão e de pesquisa. Acrescem a estas horas, quer momentos de saudável discussão e de acutilante análise dos materiais de trabalho aquando das reuniões do estágio pedagógico, presididas pela orientadora Raquel Renoite, quer o útil conhecimento dos interesses e das necessidades do grupo-turma, sem os quais não me teria sido permitido adequar as planificações aos vetores comunicacionais mensagem/recetor(es).

Ressalta-se de igual modo a formação adquirida durante a frequência deste mestrado na área do português, sem a qual não me teria sido possível ampliar os conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como refletir sobre o meu desempenho no contexto sala de aulas. Neste sentido, e perante a proposta de trabalhar a análise de um conto juvenil para promover as competências necessárias à formação dos futuros leitores para toda a vida, procurei não só promover o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos como também outros conhecimentos necessários e fundamentais aos alunos de uma faixa etária e complexa como aqueles que frequentam o sétimo ano de escolaridade. Para fazer face a este projeto, foi-me extremamente útil reanalisar os programas de língua portuguesa, no sentido de me familiarizar com as metas de aprendizagem e, principalmente, receber formação na área da literatura infanto-juvenil, realizada e dinamizada pela Professora Doutora Graça Sardinha. Com estas aprendizagens e reflexões, aprendi a aprender que os modelos mais eficientes e

promotores do desenvolvimento da personalidade do aluno são os que assentam as suas bases na reflexão, na descoberta e no dialogismo.

Em suma, a aprendizagem de uma língua, quer materna quer estrangeira, e a compreensão do Outro revelam ser competências fundamentais para a construção de uma vida comum, cujo objetivo primordial passa pela fomentação de relações entre culturas e a inclusão do aluno na participação plena em atividades de aprendizagem.

Neste sentido consegui, durante este ano letivo, integrar-me na missão da Escola Secundária Eng^o Calazans Duarte, instituição escolar que pauta pela busca contínua do *“Contribuir para a formação de cidadãos ativos, responsáveis e autónomos, através de uma educação e formação de qualidade facilitadora da sua inserção na sociedade e promotora do desenvolvimento social da nossa região em particular.”*¹³⁰

De igual forma, não foram menosprezadas as atividades não letivas e, procurando sempre encontrar-me com e na criatividade e no dinamismo, consegui destacar alguns pontos fortes, principalmente em três delas: a criação de um mapa gigante do continente americano, que os alunos tiveram de reconstruir montando cada uma das peças do puzzle; a seleção de materiais e montagem da exposição comemorativa do Dia dos Mortos, com esqueletos, a Catrina, caveiras, flores amarelas, etc., iniciativa que me permitiu alargar o conhecimento e visão do mundo para lá do continente europeu; e, por último, mas não menos importante, o intercâmbio escolar no âmbito da gastronomia espanhola, em que os meus alunos do curso profissional de cozinha da Escola de Constância se deslocaram até à Marinha Grande para falar da cultura gastronómica vizinha, das semelhanças e diferenças, guiando, na qualidade de “chefes” responsáveis, os alunos da Calazans Duarte, na preparação e na confeção de tapas e de sobremesas espanholas *exquisitas*.

Em jeito de conclusão, a experiência vivenciada durante o ano de estágio foi, indubitavelmente, muito positiva pois permitiu-me mudar e evoluir enquanto professora. De facto, as constantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem e as críticas sempre construtivas e permanentes da orientadora refletiram-se numa atitude crítica e exigente, norteadas para a abordagem efetiva dos conteúdos e tendo sempre presente a realidade das turmas. Tudo isto não teria sido possível sem o constante diálogo, troca de informações, análise de documentos, reflexões em torno de aprendizagens que me possibilitaram crescer não só como pessoa como também a nível profissional. E tenho consciência de que o meu percurso é ainda uma marca “ténue” e que não termina aqui, pois a Educação é um perpétuo movimento de aprendizagens e de partilhas, campo árduo de se trabalhar, com “raízes amargas”, mas, tal como Aristóteles tão sabiamente afirmou, acreditarei sempre que “os seus frutos são doces”.

¹³⁰ Projeto Educativo da Escola, pág.4

Referência bibliográfica

- ✓ AAVV (2010). *Dicionário de Língua Portuguesa 2011*. Porto: Porto Editora.
- ✓ AAVV. *Projeto Educativo 2010-2013*. Marinha Grande: Escola Secundária Engº Calazans Duarte.
- ✓ Alves, J. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- ✓ Azevedo, F. (2004). *A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho. (pp. 317 - 323)
- ✓ _____, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- ✓ _____, F. et alii (Coord.) (2007). “Literatura Infanto-Juvenil: contornos de uma estética do porvir”. *Imaginário, Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gailviro. (pp.497-507)
- ✓ Barrento, J. (2012). “Identidade e literatura: O Eu, o Outro, o Há”. *Diacrítica*. Revista do Centro de Estudos Humanísticos. Braga: Universidade do Minho. (pp.9-40)
- ✓ Bizarro, R. (2006). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- ✓ _____, R. e Braga, F. (2005). *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. (pp. 823-835)
- ✓ Branco, M. (2006). “A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo”, *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo. (pp.39-49)
- ✓ Buescu, H.C.et alii. (2012). *Metas curriculares de português- ensino básico*. Ministério da Educação: departamento do ensino básico.
- ✓ Cerrolaza, O. (1996). “La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase”. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Colección Expolingua. (pp. 19-32).
- ✓ Cruz Moya, O. e Torre García, M. (2006). “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor?” . *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Colección Expolingua.
- ✓ Del Pino Morgádez, M. et alii (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 10*. Porto: Porto Editora.
- ✓ _____, M. et alii (2010). *Es-pa-ñol tres pasos 11*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Denis, M.; Matas Pla, M. (2009). “Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE”. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Colección Expolingua.
- ✓ Diogo, F. (2006). “O Currículo Escolar face à Diversidade”. *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ✓ Duarte, O. (2006)- *A Escrita do Silêncio em T.G*. Braga: Universidade do Minho.

- ✓ Faria, A. (2007) - *O Mundo Onírico em T.G.* Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- ✓ Fernández, S. (Coord. e autora) et alii (2001). *Programa de Espanhol, Programa e Organização Curricular, Ensino Secundário*. Ministério da Educação: departamento do ensino secundário.
- ✓ _____, S. (2005). “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas” in Sánchez Lobato, Jesús et alii (Consejo de Redacción). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE*. Madrid: SGEL.
- ✓ Filho, D. (2012). *Prontuário*. Lisboa: Texto
- ✓ Galindo Merino, M. (2006). “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística*. Fundación Dialnet. (pp. 431-441)
- ✓ Gómez Molina, J.(1997). “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española: REALE 7*. (pp. 69-93)
- ✓ González Blasco, M.(1996). “La cultura no ocupa lugar”. *El Español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Murcia: ASELE.(pp. 523-530)
- ✓ Iglesias Casal, I. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Carabela: Madrid, SGEL.
- ✓ _____, I. (1997). “Diversidad cultural en el aula de E/Le: La interculturalidad como desafío y como provocación”. *Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera*. Murcia: ASELE (pp.463-472)
- ✓ López Rodríguez, S. (2007). “El elemento sociocultural en la clase de E/LE”. *Una lengua, muchas culturas*. Granada: Grupo SM.
- ✓ Martínez Arbelaiz, A.(2002). “El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase”. *Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera*. Murcia: ASELE: Actas XIII. (pp.586-597)
- ✓ Navarro Serrano, P. (2009). “Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE”. *Section d'études hispaniques*. Quebec: Université de Montréal. (pp.83-93)
- ✓ Reis, C. (Coord.) et alii. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação: dgidc
- ✓ Sardinha, M.G.(2007). “Literacia em leitura - identidade e construção da cidadania”. *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.
- ✓ Tourraine, A.(1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Webgrafia

- ✓ **García, P.** (2004). “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af (consultado em 1 de abril de 2013)
- ✓ **González Blasco, M.** (1999). “Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula”. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf (consultado em 1 de abril de 2013)
- ✓ **González di Pierro, C.** (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Disponível em <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10764/TCGDP.pdf;jsessionid=F39F8A9CC0F0451C26957C8EFE8CAC70.tdx2?sequence=1>. (consultado em 03 de abril de 2013)
- ✓ **González Verdejo, N. et alii.** (2002). “¿Cómo nos ven? ¿cómo los vemos? En la red entramos todos”. Em *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE Actas XIII. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0358.pdf. (consultado em 30 de abril de 2013)
- ✓ **Miquel, L. e Sans, N.** (1992). “El Componente cultural: Un ingrediente más de las clases de lengua”. Em *Cable* nº. 9. Madrid: Cable. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf. (consultado em 05 de abril de 2013)
- ✓ **Pretto, J.** (2011). Competencia comunicativa : Importância e impacto no ensino de língua estrangeiras. Partes. Disponível em <http://www.partes.com.br/educacao/competenciacomunicativa.asp>. (consultado em 12 de maio de 2013)
- ✓ **Sarmento, S.** (2004). “Ensino de cultura na aula de língua estrangeira”. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Revel. Vol.2, nº2. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrageira.pdf. (Consultado em 14 de abril de 2013)
- ✓ **Silva, I.** (s.d.). “Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar”. Anais do Evento PG letras 30 anos. Vol.I (1). Disponível em http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. (Consultado em 25 de abril de 2013).

Anexos

Planos de aula e materiais das aulas de Português:

Plano de aula
nº 1

Tema: Textos literários: narrativas
Sequência:2
Domínios: leitura, oralidade

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Contéudos
LEITURA	Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade (L8)	Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a leitura (L8, 1) Identificar temas e ideias principais (L8, 2)	Paratextos (DT: C.1.2.)
	Ler para apreciar textos variados(L10)	Expressar de forma fundamentada e sustentada, pontos de vistas e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes. (L10,1)	O género narrativo: o conto
ORALIDADE	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)	Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1) Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2) Apresentar propostas e sugestões (O3,3)	Comunicação e interação discursiva (DT: C.1.1)

OPERACIONALIZAÇÃO

- 1) Exploração dos elementos paratextuais da obra *A mulher que prendeu a chuva* de Teolinda Gersão: (35 min)
 - o título
 - a autora
 - comentário crítico
 - a imagem
 - a contracapa.
- 2) levantamento de ideias em torno da palavra *conto*. (brainstorming)

RECURSOS:

Exercício interativo *Livro e as suas capa*. (Cf. Anexo 1 suporte digital)
A obra *A mulher que prendeu a chuva* de Teolinda Gersão em suporte de papel, que deverá circular pela sala de aula.

Sumário: Introdução ao estudo do conto *Avó e neto contra vento e areia* de Teolinda Gersão.
Os elementos paratextuais.

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Conteúdos
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	<p>- Ler e interpretar textos literários (LE18)</p> <p>Apreciar textos literários (LE19)</p> <p>Ler e escrever para fruição estética (LE20)</p>	<p>Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos (LE18,1)</p> <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando (LE18,2)</p> <p>Explicitar o sentido global do texto (LE18,3)</p> <p>Detetar a forma como o texto está estruturado em diferentes partes (LE18,5)</p> <p>Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: personificação e metáforas. (LE18,6)</p> <p>Reconhecer valores culturais presentes no texto (LE19,2)</p> <p>Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre o texto lido (LE19,3)</p> <p>Escrever por iniciativa e gosto pessoal (LE20,3)</p>	<p>O texto (DT: C.1.2.)</p> <p>Tema (DT: C.1.2.)</p> <p>As categorias da narrativa: ação, tempo, espaço, personagens e narrador)</p> <p>Figuras de retórica e tropos (DT: C.1.3.1)</p> <p>Enciclopédia (conhecimento do mundo) DT: C.1.1.</p> <p>Informação; universo do discurso (DT: C.1.1.</p>
LEITURA	<p>Ler em voz alta (L6)</p> <p>Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade (L8)</p> <p>Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (L9)</p>	<p>Ler expressivamente os excertos um e dois do conto, após preparação da leitura (L6,1)</p> <p>Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a leitura (L8, 1)</p> <p>Tomar notas e registar tópicos (L9,1)</p>	
ESCRITA	<p>Escrever para expressar conhecimento (E13)</p>	<p>Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto (E13,1)</p> <p>Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho (E13,2)</p>	
ORALIDADE	<p>- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)</p>	<p>-Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1)</p> <p>- Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2)</p> <p>- Apresentar propostas e sugestões (O3,3)</p>	<p>Comunicação e interação discursiva (DT: C.1.1.)</p>

OPERACIONALIZAÇÃO

Atividade de pré-leitura (ou motivação para a leitura através da exploração do título) seguida de questões que suscitem reações ao texto lido e de compreensão da leitura.

Recomenda-se:

- Exploração do título: resolução e correção do exercício 1 e 1.1 da ficha de trabalho;
- Preparação da leitura (primeiro excerto) - leitura silenciosa;
- Leitura do excerto em voz alta;
- Exploração oral do sentido global do texto;
- Resolução e correção das questões 2 a 11 do grupo I da ficha de trabalho;
- Preparação da leitura (segundo excerto) - leitura silenciosa;
- Leitura do excerto em voz alta;
- Exploração oral do sentido global do texto;
- Resolução e correção das questões 12 a 21 do grupo II da ficha de trabalho;

RECURSOS:

Conto *Avó e neto contra o vento e areia* de Teolinda Gersão; Cf. Anexo 2 suporte digital)
Ficha de trabalho de compreensão da leitura (Idem)

Power Point “Compreensão da leitura”(Idem)

Sumário: Leitura e interpretação do conto *Avó e neto contra o vento e areia* de Teolinda Gersão;

Resolução e correção da ficha de compreensão da leitura, grupo I e II.

As categorias da narrativa.

Plano de aula
nº 4 e 5

Tema: Textos literários: narrativas

Sequência:2

Domínios: Educação literária, leitura, escrita e oralidade

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Conteúdos
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Ler e interpretar textos literários (LE18)	Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos (LE18,1) Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando (LE18,2) Explicitar o sentido global do texto (LE18,3) Detetar a forma como o texto está estruturado em diferentes partes (LE18,5) Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: personificação e metáforas. (LE18,6)	O texto (DT: C.1.2.) Tema (DT: C.1.2.) As categorias da narrativa: ação, tempo, espaço, personagens e narrador)
	Apreciar textos literários (LE19)	Reconhecer valores culturais presentes no texto (LE19,2) Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre o texto lido (LE19,3)	Figuras de retórica e tropos (DT: C.1.3.1) Enciclopédia (conhecimento do mundo) DT: C.1.1.

LEITURA	Ler em voz alta (L6) Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (L9)	Ler expressivamente os excertos um e dois do conto, após preparação da leitura (L6,1) Tomar notas e registar tópicos (L9,1)	Informação; universo do discurso (DT: C.1.1.)
ESCRITA	Escrever para expressar conhecimento (L13)	Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto (E13,1) Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho (E13,2)	
ORALIDADE	- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)	- Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1) - Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2) - Apresentar propostas e sugestões (O3,3)	Comunicação e interação discursiva (DT: C.1.1.)

OPERACIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação da leitura (terceiro excerto) - leitura silenciosa; - Leitura do excerto em voz alta; - Exploração oral do sentido global do texto; - Resolução e correção das questões 22 a 27 do grupo III da ficha de trabalho; - Preenchimento da grelha Categorias da narrativa.
RECURSOS:
<p>Conto <i>Avó e neto contra o vento e areia</i> de Teolinda Gersão; Cf. Anexo 3 suporte digital)</p> <p>Ficha de trabalho de compreensão da leitura (Idem)</p> <p>Ficha de trabalho Categorias da narrativa (Idem)</p> <p>Power Point “Compreensão da leitura” (Idem)</p>
<p>Sumário: Conclusão da leitura e interpretação do conto <i>Avó e neto contra o vento e areia</i> de Teolinda Gersão;</p> <p>Resolução e correção da ficha de compreensão da leitura, grupo III.</p> <p>As categorias da narrativa.</p>

¹ Tinham ido à praia, porque estava uma manhã bonita. A avó vestia uma saia clara e levava o neto pela mão. Ia muito contente, e o seu coração cantava.

O neto levava um balde, porque se propunha apanhar conchas e búzios, como já fizera de outras vezes em que tinha ido à praia com a avó.

⁵ Ir à praia com a avó era uma das melhores coisas que lhe podiam acontecer nos dias livres. Por isso também ele ia contente, e o balde dançava-lhe na mão.

A praia estava como devia estar, com sol e ondas baixas. Quase não havia vento, e a água do mar não estava fria. Por isso o neto teve muito tempo de procurar conchas e búzios e de tomar banho no mar. A avó sentou-se num rochedo, e ficou a olhar o neto, por detrás dos ¹⁰ óculos. Nunca se cansava de olhá-lo, porque o achava perfeito. Se pudesse mudar alguma coisa nele, não mudaria nada.

Olhava para ele, também, para que não se perdesse. A mãe do neto confiava nela. Deixava-o à sua guarda, em manhãs assim. A avó sentia-se orgulhosa: ainda era suficientemente forte para ter alguém por quem olhar. Ainda era uma avó útil, antes que viesse o tempo que mais ¹⁵ temia, em que poderia tornar-se um encargo para os outros. Mas na verdade essa ideia não a preocupava muito, porque tencionava morrer antes disso.

Estava uma manhã tão boa que também a avó tirou a blusa e a saia e ficou em fato de banho. Depois tirou os óculos, que deixou em cima de um rochedo, e entrou no mar, atrás do neto, que nadava à sua frente, muito melhor e mais depressa do que ela.

²⁰ - Não te afastes, dizia a avó, um pouco ofegante. Volta para trás!

A avó fazia gestos com as mãos, para que voltasse, o neto ria-se, mergulhava e andava para a frente, e depois regressava, ao encontro dela.

A avó não sabia mergulhar, mas deixava o neto mergulhar sozinho. Ele só tinha cinco anos, mas nadava como um peixe.

²⁵ No entanto, nunca ia demasiado longe, nem mergulhava demasiado fundo, para não assustar a avó. Sabia que ela era um bocado assustadiça, e ele gostava de protegê-la contra os medos. A avó tinha medo de muitas coisas: dos paus que podiam furar os olhos, das agulhas e alfinetes que se podiam engolir se se metessem na boca, das janelas abertas, de onde se podia cair, do mar onde as pessoas se podiam afogar. A avó via todos esses perigos e avisava.

³⁰ Ele ouvia, mas não ligava muito. Só o suficiente.

Não tinha medo de nada, mas, apesar disso, gostava de sentir o olhar da avó. De vez em quando voltava a cabeça, para ver se ela lá estava sentada, a olhar para ele. Depois esquecia-se dela e voltava a ser o rei do mundo.

Por isso se sentiam tão bem um com o outro.

³⁵ Quando saía com o neto, a avó tinha a sensação de entrar para dentro de fotografias, tiradas nos mesmos lugares, muitos anos antes. Era uma sensação de deslumbramento e de absoluta segurança, porque as coisas boas já vividas ninguém as podia mudar: eram instantes absolutos, que durariam para sempre.

Outras vezes a avó pensava que a vida era como uma lição já tão sabida , tão aprendida de cor e salteada, que ela se sentia verdadeiramente mestra. Mestra em quê? Ora, em tudo e em nada: nascimento, morte, amor, filhos, netos, tudo, enfim. A avó tinha a sensação de entender o mundo.

Embora lhe parecesse que o via agora desfocado. Sobretudo ao longe. Ah, meu Deus, tinha-se esquecido dos óculos, em cima do rochedo. Tinham de lá voltar, e depressa, a avó sem os óculos não via nada. Mas quando chegaram ao local, não estavam lá. A avó não entendia como isso pudera acontecer. Não teria sido naquele rochedo? Teria a maré subido e uma onda os arrastara? Passara alguém que os levasse? Mas a ninguém aproveitavam, e provavelmente nem tinha passado ninguém, a praia estava quase deserta, porque ainda não era o verão. Ora, não era grave, pensou a avó, quando se cansou de procurar. Arranjaria outros óculos.

Caminhou com o neto à beira das ondas, e depois subiram para umas dunas à procura de camarinhas que a avó não via, mas o neto apanhava logo. Passou muito tempo e nem deram conta de se terem afastado. O neto cada vez mais feliz, com o balde onde pusera os búzios acabado de encher com camarinhas. Apesar da falta dos óculos, pensou a avó, não deixava de ser, como das outras vezes, uma manhã perfeita.

Até se levantar o vento.

Avó e neto contra vento e areia

(excerto nº2)

Na verdade não se percebeu por que razão de repente o céu se toldou e se levantou cada vez mais vento. Deixou de se ver o azul, debaixo de nuvens carregadas, e a areia começou a zunir em volta. O vento levantava a areia, cada vez mais alto, a areia batia na cara e era preciso semicerrar as pálpebras para não a deixar entrar nos olhos.

- Que coisa, disse a avó.

A manhã acabara, e agora iam depressa para casa. Estariam bem, em casa, jogando às cartas atrás de uma janela fechada.

Mas, de repente, a avó não sabia onde estava. As dunas eram altas e não sabia que direção tomar. Caminharam ao acaso, voltando as costas à praia. Mas deveriam virar à esquerda ou à direita? A avó não sabia onde ficavam as casas. Não se via nada na linha do horizonte, a não ser as dunas. E, sem óculos, a avó sentia-se perdida.

- Dói-me o pé, disse o neto. Espetei um pico no pé.

- Calça as sandálias, disse a avó. Calçaram ambos as sandálias, que traziam na mão.

- Ainda dói, disse o neto. Dói o pé.

- Deixa ver, disse a avó tirando-lhe outra vez a sandália. É um espinho sim, disse a avó, que sem os óculos via bem ao perto. Mas está muito enterrado e não consigo tirá-lo. Em casa eu tiro, com um alfinete. Agora vamos depressa.

- Dói o pé, disse o neto começando a chorar.

- Já passa, disse a vó.

75 O vento levava-lhe a saia, a areia batia-lhes nos braços e nas pernas, subia até à cara e queria entrar nos olhos. O neto esfregava os olhos, com as mãos sujas de areia.

- Não posso andar, disse ele. Dói o espinho.

- A avó não pode levar-te ao colo, disse ela. Não tem os ossos fortes.

Arrastou-o alguns passos, pela mão. Ele chorava e escondia a cara na saia dela, para proteger
80 os olhos do vento.

- Não posso andar, disse ele sentando-se e tapando a cara com o chapéu. Dói o pé.

- Eu levo-te um bocadinho, cedeu a avó. Mas só um bocadinho.

Levantou-o nos braços e avançou contra o vento. Uns metros mais adiante, deviam chegar ao fim das dunas e saberia a direção das casas.

85 O neto era muito pesado, mas a avó não se dava por vencida. Caminhava resoluta, enterrando as sandálias na areia. Agora o caminho entre as dunas começava a subir.

E depois dessa duna, havia ainda outra duna. A avó começou a ter medo de estar perdida.

Muitos anos atrás, a avó perdera uma criança. A lembrança veio subitamente e ela não conseguia afastá-la. Sempre quisera esquecê-la, mas de repente ela voltava. Mesmo em
90 sonhos. Uma criança ardendo em febre, e ela correndo com ela nos braços, através de um hospital labiríntico. E depois os dias passavam e ela perdia a criança.

Durante muito tempo, não soube onde estava, quando lhe vieram dizer que perdera a criança. E agora estava outra vez perdida, com uma criança nos braços.

Já tinha vivido algo assim. A vida era só vento e areia e ela arrastando-se, lutando em vão,
95 contra o vento e a areia.

Doíam-lhe os ossos, não aguentava carregar o peso dele. E se de repente ficasse imobilizada, estendida no chão, como já lhe sucedera mais do que uma vez? Aquela hérnia na coluna podia sair do lugar e ela ficar sem conseguir mexer-se. E se isso acontecesse e ela ficasse ali, sem poder andar? E se a criança se afastasse sozinha, à procura de socorro, e se perdesse? Se ela
100 perdesse a criança?

Pousou o neto, e sentou-se a seu lado na areia.

- Vamos descansar um pouco, disse ela ofegante. Põe a cabeça no meu ombro, para fugir do vento.

105 Apetecia-lhe chorar, mas não podia dar-se por vencida. Ele estava à sua guarda e ela encontraria maneira de voltar a casa.

Mas sentia-se perdida. O mundo era uma coisa sem direções, e desfocada.

Já vivera isso antes. Uma longa extensão de areia, deserta. E ela tão desamparada como a criança que levava. Ambas perdidas, no vento e na areia.

Avó e neto contra vento e areia

(excerto nº3)

- Avó, olha o cão do senhor Lourenço! Apontou de repente o neto, recomeçando a andar, na direção de um cão que corria para eles.

- Louvado Deus, disse a avó recomeçando também a andar. Porque então estariam salvos. O café do senhor Lourenço iria aparecer, como um farol, no meio das dunas. Bastava seguir o cão.

O neto esquecia o espinho e esquecia a dor no pé, e quase corria, alegremente, atrás do cão.

¹¹⁵ Em breve se sentavam à mesa do café e viam o vento levantar a areia. Mas agora isso passava-se lá fora, do lado de lá da janela.

A avó pediu um café e o neto um chocolate quente. Sorriam um para o outro e o mundo voltou a ser perfeito.

Aflijo-me demais e dramatizo as coisas, pensou a avó. Afinal atravessámos o vento e a areia.

¹²⁰ E, amanhã de manhã, vou ao oculista.

Teolinda Gersão, *A mulher que prendeu a chuva*, Sextante Editora

Compreensão da leitura

1. O conto que vais ler intitula-se *Avó e neto contra vento e areia*, de Teolinda Gersão.

- 1.1. A partir do título, aponta algumas hipóteses sobre a aventura que esperas ler.



I- Orientações de leitura:

2. Identifica as personagens presentes no texto.
3. Caracteriza a avó e justifica as tuas afirmações.
4. Refere o tipo de relação que mantem a avó e o neto, apoiando-te em marcas textuais.
5. Explica o sentido da frase *“Ainda era uma avó útil antes que viesse o tempo que mais temia, em que poderia tornar-se um encargo para os outros”*, ll.14-16.
6. Procura uma solução: o que teria acontecido aos óculos?
7. Atenta nas seguintes expressões e identifica o tropo, apontando as tuas razões para o seu uso.
“(…) e o seu coração cantava.”- l.2
“e o balde dançava-lhe na mão.”- l.6
8. Em que momento do dia decorre a ação?
9. Descreve esse momento do dia apoiando-te com elementos textuais.
10. Embora a ação ocorra junto ao mar, é possível encontrar nesta passagem dois espaços. Refere-os e descreve a paisagem.
11. *“Até se levantar o vento.”*, l.55. Esta frase surge sozinha formando um só parágrafo, como se uma nova ação pudesse surgir. Aponta algumas sugestões de leitura que poderão surgir a partir deste momento.

II- Orientações de leitura

12. Em que momento do dia decorre esta segunda ação?
13. Descreve esse segundo momento.
14. Que relação podemos estabelecer entre a manhã e o período seguinte?
15. Quais são as dificuldades apontadas pela avó e o neto durante a trajetória?
16. *“Já tinha vivido algo assim. A vida era só vento e areia e ela arrastando-se, lutando em vão, contra o vento e a areia.”*- ll. 94-95.

Aponta a dificuldade vivida pela avó anteriormente e refere o sentido da expressão “contra o vento e a areia”, justificando igualmente a razão da inclusão deste episódio na história.

17. Que nome damos a esta técnica narrativa que consiste em relatar acontecimentos anteriores ao tempo presente da história?
18. Na primeira parte, a avó também recorda um momento passado. Descreve essa lembrança.
19. É possível estabelecer relações entre os vários momentos do dia com a vida. Tenta justificar esta afirmação.
20. A partir da linha 87 à linha 108, há, igualmente, um verbo que se repete. Indica qual e aponta possíveis motivos desta técnica escrita.
21. Se fosses o escritor da história, como escreverias o desfecho desta história?

III- Orientações de leitura

22. De repente, as situações perturbadoras são interrompidas por uma nova situação. Indica qual?
23. O que aconteceu a partir daí?
24. Estabelece uma relação entre o espaço exterior e o espaço interior presente neste desfecho.
25. Que ensinamentos retirou a avó deste conto?
26. O conto que acabaste de ler confirma as expectativas que tinhas sobre ele? Ou pelo contrário, surpreendeu-te?
27. Uma reflexão sobre a escrita: que opinião tens sobre a maneira de escrever da autora?

AS CATEGORIAS DA NARRATIVA- Completa as grelhas seguintes com as informações adquiridas sobre os vários textos lidos e estudados em aula:

AÇÃO										
Título/Narrativa	Estrutura:			Ação:		Organização das sequencias narrativas:			Narrativa	
	Sit. inicial	Sit. intermédia	Sit. Final	principal	secundária	encadeada	encaixe	alternada	aberta	Fechada

PERSONAGENS				Processos de caracterização			
Nº de personagens	Principal	Secundária	Figurante	Retrato Físico	Retrato Psicológico	direta	indireta

ESPAÇO			TEMPO		NARRADOR			
Físico	Social	Psicológico	Diegético	Histórico	Presença		Ponto de vista	
					Participante ¹³¹	Não participante	objetivo	subjetivo

¹³¹ Indicar participante como personagem ou participante como observador.

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Conteúdos
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Apreciar textos literários (LE19)	Ler textos literários portugueses (LE19,1) Reconhecer valores culturais presentes no texto (LE19,2) Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre o texto lido (LE19,3)	Tema (DT: C.1.2.) Enciclopédia (conhecimento do mundo) DT: C.1.1. Informação; universo do discurso (DT: C.1.1.)
	Ler e interpretar textos literários (LE18)	Comparar textos de diferentes géneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas) (LE18, 8)	
ORALIDADE	Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade (O1)	Identificar o tema e explicitar o assunto (O1, 1) Distinguir o essencial do acessório (O1, 2) Fazer deduções e inferências (O1,3) Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos (O1,5)	Autora (DT: C.1.2.) Género narrativo.
	Registar, tratar e reter a informação (O2)	Identificar ideias-chave (O2,1) Tomar notas (O2, 2)	Comunicação e interação discursiva (DT: C.1.1.)
	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)	Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1) Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2) Apresentar propostas e sugestões (O3,3)	
ESCRITA	Escrever para expressar conhecimento (E13)	Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto (E13,1) Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho (E13,2)	

OPERACIONALIZAÇÃO

Leitura em voz alta do conto o *Verão das teorias* de Teolinda Gersão- leitura realizada pelo professor- para nele encontrar as marcas das afirmações verdadeiras e verificar que se está perante uma tipologia textual específica: o conto:

Entrega do questionário que visa aferir a compreensão do oral;

Resolução e correção do questionário;

Debate e discussão em torno do texto comparando com o conto anterior: semelhanças, diferenças, autora, valores culturais, transformações socioculturais, temas comuns em outras obras lidas (intertextualidade) ...

Distribuição do conto lido em sala de aula em suporte de papel;

Preenchimento da grelha das categorias da narrativa.

RECURSOS:

Power Point “Elementos Paratextuais” (Cf. Anexo 4 suporte digital)

Ficha de trabalho Compreensão do oral; (Idem)

Ficha de trabalho Categorias da Narrativa. (Idem)

Sumário: Interpretação e compreensão da leitura realizada em voz alta.

A intertextualidade: semelhanças e diferenças entre textos, temas, valores culturais e socioculturais.

Compreensão do oral

I. O conto deve ser lido pelo professor.

O VERÃO DAS TEORIAS

Os verões, na quinta da avó, eram tempos felizes, que iríamos sempre recordar depois. Na verdade nada de especial se passava, eram dias tranquilos, em que os adultos deixavam as crianças relativamente entregues a si próprias.

Também é verdade que se estava num espaço protegido, e que havia tios e tias, além das criadas, olhando pelo pequeno bando de irmãos e primos. Mas não nos sentíamos olhados, andávamos por ali como pequenos animais à solta, gozando uma sensação de liberdade quase inteira. Fazendo coisas como subir às árvores, descobrir ninhos, ouvir os pássaros, regar os canteiros, jogar aos berlindes, à cabra-cega e à malha, fazer festas ao gato, pintar com lápis de cor, correr ao pé-coxinho na varanda, jogar às escondidas com o cão.

Quando já se tinha feito e tornado a fazer tudo isso, por vezes sentíamos-nos perdidos e parávamos porque se quebrava o fio das coisas e começava a instalar-se o tédio. Então vagueávamos de um lado para outro, à procura, ou aterrávamos finalmente junto de alguém e perguntávamos: E agora? O que vou fazer?

Conforme a pessoa a quem se perguntava, assim se ouviam as respostas, ou nem sequer se ouviam, porque não eram exatamente as respostas, era a pessoa mesma, a sua presença no momento, ao pé de nós, que sem saber ao certo como, abria de repente um caminho.

Assim, por exemplo, a avó pregava botões, a tia Serafina arrumava o armário do corredor, a Abrilina passava a ferro, a Engrácia descascava ervilhas. E a gente circulava em volta, curiosa, só a ver, perguntando para que era isto ou aquilo, e era só ir ficando e olhando, as coisas começavam a desdobrar-se e a acontecer de outro modo.

Via-se por exemplo como em volta da avó o quarto era espaçoso e ouvia-se, ao pé dela, o ressonar leve do cão, quase igual ao de uma pessoa, sentia-se, quando se chegava mais perto, o cheiro a pó de arroz na cara dela, ouvia-se o barulho dos botões, chocalhando na lata, quando a avó entornava os botões no colo para escolher ou procurar algum.

E então dava-se conta de que a lata tinha a forma de uma casa, com um telhado vermelho a fazer de tampa, e uma menina pintada, a bater à porta, em bicos de pés.

Via-se uma mancha de sol no soalho, que se entornava como água em cima do tapete. E um vaso de flores à beira da janela, que tinha cortinas de renda.

Teolinda Gersão, *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias*, Sudoeste Editora

II. Questionário único:

1) Indica as afirmações verdadeiras e falsas. Corrige as falsas.

- O narrador relata uma memória de infância.
- Os verões passados na quinta da avó eram momentos de tédio.
- As crianças eram constantemente vigiadas pelos adultos.
- As crianças entretinham-se a subir às árvores, regar canteiros, jogar ao berlinde, à cabra-cega e à malha.
- As crianças nunca se aborreciam.
- As mulheres adultas tinham demasiado tempo livre.
- A história é toda contada na terceira pessoa.
- Trata-se de uma história atual, que ocorreu neste século XXI.
- A relação avó-netos desta história é semelhante à do conto *Avó e neto contra vento e areia*.

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Conteúdos
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Ler e interpretar textos literários (LE18)	Reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos (LE18, 7)	Pontuação e sinais auxiliares de escrita (DT: E.2.)
GRAMÁTICA	Reconhecer e conhecer classes de palavras (G22) Analisar e estruturar unidades sintáticas (G23)	Integrar as palavras nas classes a que pertencem: i) conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa (G22,1) Analisar processos de coordenação entre orações: Orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas (G23,6)	Classes de palavras: as conjunções e locuções coordenativas (DT:B.3.2.) Articulação entre constituinte e frase (DT: B.4.4.)
ESCRITA	Escrever para expressar conhecimento (E13)	Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto (E13,1) Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho (E13,2)	
ORALIDADE	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)	Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1) Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2) Apresentar propostas e sugestões (O3,4)	

OPERACIONALIZAÇÃO

Distribuição de uma ficha de trabalho que, partindo de exemplos retirados do primeiro conto estudado, visa ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a pontuação (a vírgula), as classes de palavras (as conjunções e locuções coordenativas) e a sintaxe (as orações coordenadas):

Resolução e correção da ficha de trabalho Grupo I- Trabalho de pares;

Resolução e correção da ficha de trabalho Grupo II- Trabalho individual/autónomo

RECURSOS:

Power Point “Gramática” (Cf. Anexo 5 suporte digital)

Fichas de trabalho Gramática. (Idem)

O conto *Avó e neto contra vento e areia* de Teolinda Gersão. (Idem)

Sumário: Resolução e correção da ficha de trabalho Gramática;

O uso da vírgula e as orações coordenadas.

Uma questão de escrita/Gramática

COM O TEU COLEGA DO LADO, RESOLVE OS EXERCÍCIOS QUE SE APRESENTA NO GRUPO I:

GRUPO I

11. Na última aula, fez-se uma abordagem sobre a escrita da autora Teolinda Gersão. Reparem com muita atenção nas frases que foram retiradas do conto *Avó e neto contra vento e areia* e completem as afirmações que vos são apresentadas nas diferentes alíneas:

Quadro 1	Quadro 2
la muito contente, e o seu coração cantava.	As dunas eram altas e não sabia que direção tomar.
(...) também ele ia contente, e o balde dançava-lhe na mão.	Mas está muito enterrado e não consigo tirá-lo.
Quase não havia vento, e a água não estava fria.	Ele chorava e escondia a cara dele na saia dela.

- g) As frases retiradas do quadro 1 pertencem à parte/situação _____.
- h) As frases retiradas do quadro 2 pertencem à parte/situação _____.
- i) O que distingue as frases do quadro 1 do quadro 2 é o uso da _____.
- j) As frases gramaticalmente corretas são aquelas que estão no quadro _____ porque _____.
- k) Morfologicamente o “e” presente em todas as frases é uma _____ _____ pois _____ informação.
- l) Quando me deparo com uma vírgula devo fazer _____ na leitura.

- 11.1. Por que motivo terá a autora utilizado a vírgula antes da conjunção?

12. Prestem atenção às frases seguintes e expliquem por palavras vossas as ideias que se procuram transmitir em cada um delas:

- f) A autora Teolinda Gersão escreve bem e narra de forma clara.
- g) A autora Teolinda Gersão escreve bem, mas não narra de forma clara.
- h) A autora Teolinda Gersão escreve bem, logo narra de forma clara.
- i) A autora Teolinda Gersão ou escreve bem ou narra de forma clara.
- j) A autora Teolinda Gersão escreve bem, pois narra de forma clara.

A frase a) _____.

A frase b) _____.

A frase c) _____.

A frase d) _____.

A frase e) _____.

- 12.1. Indiquem se as afirmações seguintes são verdadeiras ou falsas. Corrijam as falsas:

- e) As diferenças de significado de cada uma das frases do exercício anterior devem-se à diferente ideia transmitida pela conjunção ou locução coordenativas.
- f) As conjunções e as locuções coordenativas são usadas para unir orações simples.
- g) A conjunção é um conjunto de palavras equivalente a uma só, a nível de sentido e de função gramatical.
- h) Existem quatro tipos de orações coordenadas.

13. Façam corresponder a cada um dos cinco elementos da coluna A um elemento da coluna B, de modo a obterem afirmações verdadeiras.

Coluna A	Coluna B
a) A oração coordenada copulativa	6) estabelece uma relação de conclusão.
b) A oração coordenada disjuntiva	7) expressa uma oposição em relação à primeira oração.
c) A oração coordenada adversativa	8) liga frases e exprime o valor de adição.
d) A oração coordenada conclusiva	9) introduz uma explicação para o que é que é expresso na oração a que se junta.
e) A oração coordenada explicativa	10) estabelece relações de alternância.

GRUPO II - AGORA DEVES SEGUIR O TEU CAMINHO SOZINHO

14. Todas as frases a seguir são simples, exceto uma. Identifica a frase complexa.

- f) Todos os dias vou passear com o meu cão.
- g) Gosto muito de nadar numa piscina aquecida.
- h) Acaba os trabalhos de casa e vai brincar.
- i) Na primavera, os passarinhos chilreiam constantemente.
- j) Gosto muito de sair à noite.

15. Assinala a única frase simples.

- f) É muito cedo, portanto vou dormir mais um pouco.
- g) Não gosto de queijo, mas, às vezes, como uma fatia.
- h) Ora ouves música ora tocas viola.
- i) Esta noite, por volta das duas horas, caiu uma árvore perto da minha casa.
- j) Ele está mesmo constipado, pois espirra constantemente.

16. Forma, com os grupos de frases simples abaixo apresentados, frases coordenadas disjuntiva

- c) No verão, vamos à praia.
- d) No verão acampamos. _____

copulativa

- c) A Patrícia leu um artigo científico.
- d) A Patrícia fez um resumo. _____

explicativa

- c) O Rui vê mal.
- d) O Rui usa óculos. _____

conclusiva

- c) O trânsito estava caótico.
- d) Não cheguei a tempo ao emprego. _____

adversativa

- c) Gostaria de fazer uma grande viagem.
- d) Não posso fazer uma grande viagem. _____

16.1. Sublinha as conjunções/ locuções conjuncionais que utilizaste.

17. Nas frases complexas que se seguem, sublinha as conjunções/locuções conjuncionais coordenativas que encontrares.

- j) Gosto do cinema, no entanto prefiro o teatro.
- k) O barco atrasou-se pois estava nevoeiro.
- l) Quer queiras, quer não, a vida continua.
- m) As cebolinhas são boas, porém os pimentos têm um gostinho especial.
- n) Tenho bons condimentos, portanto sou apetitoso.
- o) Hoje choveu, as nuvens estavam carregadas e o sol não brilhava.
- p) Este espetáculo foi caro, mas valeu a pena que o grupo era ótimo.
- q) Eu não percebi nada, pelo que não consigo resolver este exercício.
- r) Não só o sol nasceu como também a natureza despertou.

18. Agora, classifica as conjunções/ locuções conjuncionais que encontraste nos exercícios 6 e 7, completando o seguinte quadro:

Quadro das Principais Conjunções e Locuções Conjuncionais Coordenativas		
DESIGNAÇÃO	CONJUNÇÕES	LOCUÇÕES
Copulativas		
Adversativas		
Disjuntivas		
Conclusivas		
Explicativas		

19. Escreve no teu caderno diário as orações do exercício 7. Divide e classifica-as as orações. Atenta no exemplo:

b) Gosto do cinema, no entanto prefiro o teatro.

Gosto do cinema- é a oração principal ou coordenada (sozinha faz sentido)

(no entanto) prefiro o teatro- é uma oração coordenada adversativa (porque a palavra que a liga à anterior é a locução coordenativa adversativa no entanto).

20. Escreve 5 frases coordenadas e pede ao teu companheiro que as classifique. (As conjunções e locuções não podem repetir-se.)

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	Conteúdos
ESCRITA	Planificar a escrita de textos. (E11)	Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação (por exemplo, recolha de informação e discussão em grupo). (E11,1)	Progressão temática
	Redigir textos com coerência e correção linguística. (E12)	Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias.(E11, 2)	Conetores discursivos (DT: C.1.1.)
		Organizar a informação segundo a tipologia do texto. (E11,3)	Coerência textual (DT: C.1.2.)
		Utilizar uma caligrafia legível. (E12,1)	Pontuação e sinais auxiliares de escrita (DT: E.2.)
		Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto. (E12, 2)	
		Organizar a informação, estabelecendo e fazendo a marcação de parágrafos. (E12, 3)	
		Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto) gráficas estabelecidas. (E12, 4)	
		Adequar os textos a públicos e a finalidades comunicativas diferenciados. (E12, 5)	
	Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas nos textos. (E12, 6)		
	Utilizar adequadamente os sinais auxiliares da escrita e os seguintes sinais de pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, os dois pontos (em introdução do discurso direto e de enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo). (E12, 7)		
Escrever para expressar conhecimento (E13)	Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto (E13,1)		
Escrever textos diversos. (E16)	Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho (E13,2)		
	Escrever textos narrativos (E16,1)		
	Avaliar a correção e a adequação do texto escrito. (E17,1)		
Rever os textos escritos.(E17)	Reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto. (E17,2)		

OPERACIONALIZAÇÃO
Planificação do texto de acordo com os procedimentos constantes na Oficina de Escrita. Textualização e revisão (com a ajuda do professor). Interiorização das regras da revisão: acrescentar, retirar, substituir e deslocar.
RECURSOS:
<i>Power Point</i> “Escrever uma narrativa” (Cf. Anexo 6 suporte digital) Ficha de trabalho “Expressão escrita: A NARRATIVA”; (Idem)
Sumário: Produção escrita de um texto narrativo: o meu conto de infância.

Expressão escrita: A NARRATIVA

Com o estudo do conto *Avó e neto contra vento e areia*, aprendeste a compreender e a interpretar um texto narrativo.

Aprendeste ainda como se estrutura um conto e quais são os elementos que o compõem (narrador, tempo, espaço, personagens e ação).

Estás preparado(a) para escrever uma história em que narras uma emocionante aventura vivida durante a tua infância. Para tal segue as etapas que te propomos:

ETAPA 1: Planificação

Planificar um texto significa tomar decisões prévias sobre várias questões, como a seguir te sugerimos:

- a) Quem vai narrar a história (**narrador**)?
- b) Quem é/são o(s) **protagonista(s)**?
- c) Quem são as outras **personagens**?
- d) Onde vai decorrer a ação (**espaço**)?
- e) Quando se passa a história (**tempo**)?
- f) Como vai ser contada (**estrutura** do texto):
 - **introdução** (apresentação da personagem principal, do espaço e do tempo...);
 - **desenvolvimento**: apresentação do *problema/conflito* (que obriga a personagem principal a partir para a ação...), das *complicações* (opositores ou acontecimentos que dificultam a atuação do herói...) e a sua *resolução* (a personagem principal obtém aquilo que pretende);
 - **conclusão** (pode coincidir com a resolução do conflito ou pode servir para apresentar uma moralidade, uma reflexão).

ETAPA 2: Redação

- Escreve o teu texto com a informação incluída na planificação.
- Cumpre a estrutura do texto.

- Usa a **primeira** ou a **terceira pessoa** (*eu/nós* ou *ele/eles*) conforme o narrador escolhido (participante ou não participante).
- Emprega os **verbos** no presente ou no pretérito.
- Utiliza expressões temporais para estabeleceres relações temporais entre os acontecimentos (por exemplo, *entretanto, então, subitamente...*).
- Usa modificadores quando pretenderes dar informações sobre o tempo (por exemplo, *naquele dia, anteontem...*).
- Para introduzires ideias contrárias, aditivas, disjuntivas, explicativas ou conclusivas, usa as conjunções e locuções coordenativas estudadas em sala de aula.
- Serve-te de adjetivos, comparações ou metáforas para descreveres uma personagem ou um espaço.
- Evita **repetições**, através do uso de sinónimos, de palavras de sentido mais geral ou mais específico, de pronomes, de elipses, etc.
- Aplica as regras de pontuação.

Redige agora o teu texto, que deve ter um mínimo de cento e quarenta e um máximo de cento e oitenta palavras.

Etapa 3- Revisão do teu texto

- Verifica se a ordem da apresentação é adequada (situação inicial, situação intermédia, situação final).
- Preenche a grelha de autocorreção seguinte para verificar o teu texto:

Grelha de autocorreção	Sim	Não
1. Dei um título ao texto?		
2. Centrei o título?		
3. Escrevi com uma caligrafia legível?		
4. Marquei bem os parágrafos?		
5. Utilizei as maiúsculas corretamente?		
6. Cumpri as regras de acentuação?		
7. Apliquei as regras de translineação?		
8. Pontuei corretamente o texto?		
9. Usei bem os sinais auxiliares de escrita no discurso direto?		
10. Evitei as repetições utilizando pronomes, sinónimos, expressões equivalentes...?		
11. Inseri no meu texto todas as categorias da narrativa (ação, personagens, espaço, tempo e narrador)?		
12. Utilizei vários conectores do discurso?		

Etapa 4- Lê o teu texto em voz alta

Algumas recomendações:

- Deves respirar o texto e respeitar os sinais de pontuação.

- O tom e o ritmo da leitura devem ajustar-se ao tipo de história, variando em função das peripécias: pode ler-se *alto e depressa* para dar emoção ou *baixo e devagar* para criar suspense.
- Treina a tua leitura em voz alta antes de fazer a apresentação oral à turma.

Plano de aula
nº 11

Tema: Textos literários: narrativas
Sequência:2
Domínios: leitura e oralidade

Domínios	Metas	Descritores de desempenho	conteúdos
LEITURA	<p>Ler em voz alta (L6)</p> <p>Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (L9)</p> <p>Ler para apreciar textos vários (L10)</p>	<p>Ler expressivamente os excertos um e dois do conto, após preparação da leitura (L6,1)</p> <p>Tomar notas e registar tópicos (L9,1) Identificar ideias chaves (L9,2)</p> <p>Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes (L10,1)</p>	<p>O texto narrativo (DT: C.1.2.)</p> <p>Comunicação e interação discursiva (DT: C.1.1.)</p>
ORALIDADE	<p>Produzir textos orais (quatro minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades. (O5)</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O3)</p>	<p>Fazer uma apresentação oral do tema (O5,2)</p> <p>Narrar (O5,1)</p> <p>Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista (O5,3)</p> <p>-Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (O3,1) - Pedir e dar informações, explicações e esclarecimentos (O3,2) - Apresentar propostas e sugestões (O3,3)</p>	

OPERACIONALIZAÇÃO

Apresentação de alguns textos à turma;
Enquanto o aluno realiza a leitura do seu texto, os restantes colegas deverão reter a máxima informação sobre o texto lido e avaliar o desempenho do colega, seguindo as linhas de orientação presentes na ficha Compreensão oral: A narrativa dos meus colegas.

RECURSOS:

Ficha de trabalho *Compreensão oral: A narrativa dos meus colegas*. (Cf. Anexo 7 suporte digital)
Ficha *Categorias da Narrativa*. (Idem)

Sumário: Apresentação da narrativa à turma.
Avaliação dos trabalhos.

Compreensão oral: A NARRATIVA DOS MEUS COLEGAS

Vais desempenhar a função de avaliador e para isso deves prestar atenção a todas as narrativas que vão ser apresentadas oralmente na aula.

A função de avaliar alguém não é tarefa fácil, por isso, deves concentrar-te durante a leitura. Depois de uma escuta atenta deves realizar 2 tarefas importantes:

- 1) Completar a grelha das categorias da narrativa com as informações que conseguiste reter da leitura produzida.
- 2) Avaliar o trabalho realizado pelo colega de turma completando a grelha seguinte.

Nome do aluno avaliado:	1	2	3	4	5
Leu com clareza.					
Leu com expressividade.					
Leu com ritmo adequado.					
O tema do texto era claro.					
Considerou as características próprias do tipo de texto pedido.					
Trabalhou o tema de forma original (início e fim inesperados, por exemplo).					
Evitou repetições de palavras e ideias no texto.					
Avaliação da história narrada.					

Legenda: 1- (Muito Insuficiente); 2- (Insuficiente); 3 (Suficiente); 4 (Bom); 5 (Muito Bom)

.: Comprensión lectora



1. Lee el texto con mucha atención.

LOS ESPAÑOLES: ¿A QUÉ DEDICAN EL TIEMPO LIBRE?

El tiempo libre de los españoles sigue siendo una prioridad para los españoles. Mucho fútbol, más televisión, poca lectura y demasiado ocio digital.

La "caja tonta" está presente en el 99,5% de las casas y casi 9 de cada 10 personas reconoce que la ve a diario. Por este motivo, no es extraño que su consumo haya aumentado un 22% en las dos últimas décadas, sobre todo entre la población que supera los 65 años. Este colectivo hace *zapping* casi cinco horas y media al día. El resto de los españoles ven una media de cuatro horas cada día. Los géneros más consumidos son el deportivo y las grandes series, en ese orden.

Y es que el fútbol, además de ser un negocio que aporta a la economía un 1,7% del PIB y que genera hasta 66.000 empleos de manera directa o en Internet, es el deporte más practicado, el espectáculo en directo más masivo, y además, el tema de conversación más frecuente. Además, sólo cuatro de cada 10 españoles practica algún deporte.

Por otra parte, el estudio señala entre los aspectos negativos del ocio en España el escaso hábito de lectura, la deficiente formación artística y musical en relación con los países del entorno y la existencia de una parte de la población excluida de la práctica del turismo.

El estudio informa de que la llegada de Internet ha cambiado los hábitos de los jóvenes entre 13 y 24 años, que ahora se bajan las series para verlas en la pantalla del ordenador. Además, "España es el país europeo que más utiliza YouTube por ordenador, con un 87% de internautas que utiliza ese medio", explica Berta Álvarez-Miranda.

Cine en el centro comercial

En materia de cine, el estudio alerta del hundimiento del DVD, de que las salas de exhibición "se sostienen como pueden", que la televisión "resiste" y que es en la Red, en internet, donde está el futuro, a pesar de las reticencias, cuando no la oposición frontal, de la industria.

A los cines acuden, sobre todo, los menores de 24 años, generalmente con amigos, o en familia en el caso de los más pequeños, y durante el fin de semana o en días festivos en el 70 % de los casos. El hecho de ir al cine se relaciona cada vez más con el de acudir a un centro comercial, donde la oferta de ocio es más amplia. A partir de los 35 la asistencia decae gradualmente, hasta alcanzar un 3,7 % entre los mayores de 75 años.

Otra de las conclusiones destacadas tiene que ver con la relación entre los aspectos socioeconómicos y el modo de divertirse. Hay una relación positiva entre el nivel de estudios y la inversión en ocio. Los universitarios o licenciados realizan más actividades de tipo cultural como la lectura o el arte. Por contra, el ocio pasivo como la televisión tiene mayor aceptación entre las personas con menores estudios.

texto adaptado de <http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/sociedad/que-dedica-tiempo-libre-poca-lectura-y-mucha-television-20120215>



2. Contesta a las preguntas siguientes:

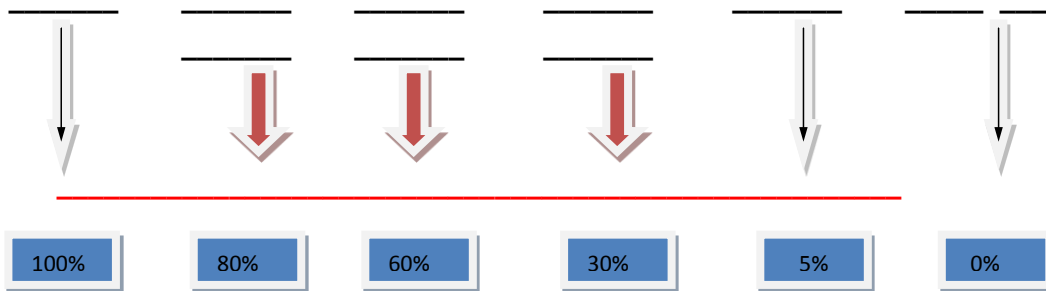
2.1. Según el informe, los españoles dedican el tiempo libre a la práctica de diferentes actividades. Enuméralas.

2.2. Completa las frases siguientes con los adverbios “demasiado”, “mucho”, “bastante”, “un poco” y “poco”.

- a) Los españoles ven _____ tele y practican _____ la lectura.
- b) Los jóvenes dedican _____ tiempo al ocio digital.
- c) Según el texto, en España se va _____ al cine.
- d) Y es que a los españoles les interesa _____ el fútbol.

3. Ordena los adverbios y las expresiones según la frecuencia que indican:

siempre	nunca	normalmente	frecuentemente	a veces
casi nunca	de vez en cuando	a menudo	casi siempre	



4. Completa las informaciones siguientes con los adverbios del ejercicio anterior.

- a) Los españoles _____ ven tele a diario.
- b) Son los mayores los que _____ dedican más tiempo viendo tele.
- c) Los españoles hablan del fútbol _____.
- d) Seis de cada diez españoles _____ practican deporte.
- e) Los internautas españoles _____ visitan mucho *youtube*.
- f) Los mayores de 75 años _____ van al cine.

5. Indica cuáles son los programas televisivos más consumidos:





6. El fútbol es un tema que les interesa mucho a los españoles. Indica los dos equipos con mayor rivalidad.



7. ¿Qué otro motivo explica la rivalidad entre estos dos equipos además del fútbol?



8. Observa con mucha atención el video de la exitosa serie de televisión *Vaya Semanita* y contesta a las preguntas.

a) ¿Dónde ocurre la situación? ¿En qué comunidad española?

b) El hijo regresa de un viaje. ¿A qué lugar habrá ido durante estos dos días?

c) Él le cuenta a su madre lo que le ha sucedido durante el viaje. Indícalo.

d) ¿Cómo reaccionan los padres ante tal situación y explica por qué?

e) ¿Cómo se llama el padre?



9. A los españoles les gustan los chistes. Lee el texto siguiente y coméntalo con tus compañeros.

Un madrileño se va a Barcelona a celebrar el final de Copa y entra en un bar. Allí, pide una caña en castellano.

El camarero se la pone y le dice: - *Són noranta-cinc cèntims.*

El madrileño deja sobre la barra noventa céntimos y sigue tomándose la caña tranquilamente.

A lo que el camarero le dice: - *Escolti falten cinc cèntims.*

Y el madrileño ni caso, como quien oye llover. A lo que el camarero ya rebotado le suelta: - *Escolti que em deu cinc cèntims; no em faci muntar un nombre... M'està escoltant perfectament.*

Y el madrileño a lo suyo, tomándose la birrita, como si estuviese solo en el local. Por fin el camarero, rojo de ira, y escupiendo las palabras dice:

- ¡Oiga!, desgraciado, me está oyendo y entendiendo perfectamente, págume los cinco céntimos que me debe.

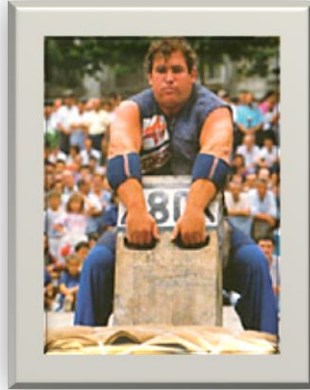
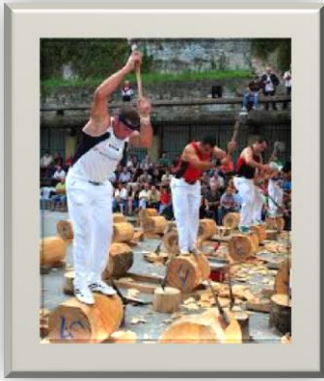
A lo que el madrileño sonriendo y echando mano al bolsillo para pagarle contesta:

- Ya sabía yo que por cinco céntimos acababas hablando castellano....



10. Aunque algunos españoles no practican ningún deporte, otros se esfuerzan demasiado.



Mira las imágenes siguientes y coméntalas, intentando situarlas a las comunidades a que pertenecen.





11. Y tú, ¿qué haces siempre (todos los días), casi siempre (4 o 5 veces a la semana), a menudo, casi nunca y nunca?



Clases : 1º curso de Bachillerato Grupo : E		Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte	
Fecha : 21 de febrero de 2013		2º trimestre 2012/2013	
Profesor en prácticas : Virginia Vieira		Unidad: El Ocio y tiempo libre;	

Sumario : El ocio y tiempo libre de los españoles;
Los adverbios de cantidad y de frecuencia;
Algunos aspectos de la otra cultura: la rivalidad entre comunidades;
Resolución y corrección de una ficha de trabajo.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del Profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos
1	2 min.	Saludar a los alumnos y pasar lista	Verbalizar su presencia	Individual	Lista de los alumnos	Teóricos
2	5 minutos	Proyectar la imagen. Proyectar los contenidos propuestos para esta clase.	Predecir el tema de la clase. Hacer registro del resumen en sus cuadernos.	Individual	Pizarra	Linguísticos Verbalizar sobre el ocio y tiempos libres en España y Portugal; Comentar algunos estereotipos y aspectos socioculturales que se da en la España plural; Ampliar conocimientos de la otra cultura;
3	3 minutos.	Escribir en la pizarra "Ocio y tiempos libres" y proceder a la lluvia de ideas, haciendo el registro del vocabulario en la pizarra.	Indicar en lengua española lo que les gusta hacer;	Gran grupo (puesta en común)	Pizarra	Lexico Relacionado con el ocio y el tiempo libre.
4	30 min.	Entregar una ficha de trabajo e indicar la primera actividad que se pretende con ella. Nombrar a algunos alumnos para la lectura en voz alta. Pedir a los alumnos que resuelvan los ejercicios 1 a 6 de la página 2.	Primera lectura (silenciosa) Interpretación del texto mediante la lectura en voz alta; Resolver los ejercicios 1 a 6 de la página 2;	Individual / Gran grupo	Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre; Pizarra	Funcionales Expresar la cantidad; Expresar con qué frecuencia practican determinada actividad;
		Corregir las formas señaladas por los estudiantes. Explicar la función de los adverbios presentados en cada uno de los ejercicios; Debatar sobre la cuestión de la rivalidad entre comunidades; Proyectar el episodio de la serie <i>Vaya Semanita</i> : "Dos días fuera de Euskadi";	Corregir o comprobar las formas señaladas. Reconocer que los adverbios presentes en el ejercicio 2.2 son de cantidad mientras que los señalados en 3. son de frecuencia. Debatar pronunciándose sobre sus conocimientos de la otra cultura; Observar e interpretar el video;		Ordenador; Tela; Video; Columnas de sonido; Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre; Pizarra.	Gramaticales Reparar los usos de <i>muy</i> y <i>mucho</i> . Socioculturales El ocio y el tiempo libre de los españoles; Los programas televisivos con más audiencia en España; La importancia de fútbol en España; Las "no relaciones" en España
5	25 min.	Indicar a los alumnos la resolución del ejercicio de comprensión auditiva, ejercicio 7; Corregir las formas señaladas por los alumnos; Comentar con los alumnos la idea fundamental transmitida por el video, pero advirtiéndoles tengan en cuenta la exageración. Pedir a un alumno que lea el chiste en voz alta.	Resolver los ejercicios de comprensión auditiva; Corregir o comprobar las formas señaladas. Expresar sus opiniones sobre lo proyectado y entender que existen otros códigos más allá del lingüístico fundamentales para la comunicación con el otro; Leer e interpretar un chiste regional, aclarándoles contenidos socioculturales declarados anteriormente.	Individual/ Gran grupo		Actitudinales Participar en clase Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje Desarrollar la capacidad de auto y hetero-corrección
		Ampliar los conocimientos de los alumnos sobre la otra cultura, mediante la resolución del ejercicio nono, página cuatro. Comentar con ellos algunos estereotipos que caracterizan a la gente de cada comunidad. Proyectar el video: los <i>castellers</i> ; Indicar el ejercicio siguiente y los objetivos que se pretende con él, remitiéndolos de igual forma a la página noventa y noventa y uno;	Relacionar las imágenes con las comunidades españolas donde cada una se da. Relacionar la fuerza a los vascos e indicar otros estereotipos que caracterizan a los españoles.			
6	15 min.	Corregir con los alumnos las formas señaladas y los errores de habla.	Ampliar el léxico mental mediante la adquisición de nuevo vocabulario; Expresar los tiempos libres que suele dedicar el alumno, usando adverbios y expresiones de frecuencia. Leer en voz alta el texto producido por el alumno.	Individual/ Gran grupo	Manual, página cincuenta 90 y 91; Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre Pizarra	
7	10 minutos	Repasar con los alumnos los adverbios "Muy" y "mucho", error frecuente en los alumnos. Corregir las formas señaladas por los alumnos.	Recordar la regla de uso de <i>muy</i> y <i>mucho</i> ; Resolver el ejercicio once, página cuatro de la ficha de ejercicios. Corregir o comprobar las formas señaladas.	Individual/ Gran grupo	Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre;	

MÚSICA



VII EDICIÓN PREMIOS 40 PRINCIPALES

ENTRADAS PREMIOS 40 PRINCIPALES 2012

Te llevamos a la mayor fiesta musical del año

¡NUEVOS CONFIRMADOS! ALICIA KEYS PABLO ALBORÁN
PITBULL MALDITA NEREA LAURYN
CALI & EL DANDEE
LA OREJA DE VAN GOGH

ENTRADAS PREMIOS 40 PRINCIPALES

Urgente!!! Vendo 2 entradas para los Premios 40 Principales, en el Palacio de los deportes de Madrid, el jueves 24 de Enero de 2013.

60€ precio

Estadísticas
665 veces listado ?
47 vieron el teléfono
4 envíos de email verlos
0 envíos a un amigo

NAC eye drops
enero 18, 2013

Contestar

Los Premios 40 Principales de la música, son unos premios concedidos por la cadena musical de radio Los 40 Principales . Creados en el año 2006 con motivo de la celebración del cuarenta aniversario de la fundación de la cadena a nivel mundial. Los premios se entregan en una gala, cuyos fondos van destinados a fines benéficos. Los premios principales se conceden por votación popular entre los oyentes de la cadena en España y ocho países de Latinoamérica. Desde 2012 Los oyentes de América tienen sus propios premios Premios 40 Principales America y se han desligado de los premios entregados en España .

Los beneficios netos derivados de la venta de entradas para la gala serán destinados al proyecto “Luces para Aprender”, gestionado por la Organización de Estados Iberoamericanos. Los fondos estarán dirigidos al proyecto de la OEI que llevará luz e Internet a más de 66.000 escuelas rurales en Iberoamérica .



Grupo I- Observa, lee, y contesta a las preguntas:

- 1- ¿ Qué es *Premios 40 principales*?
- 2- ¿Quiénes son los artistas que van a estar presentes en esa fiesta?
- 3- De los artistas, ¿cuáles son de nacionalidad española?
- 4- ¿Qué otros cantantes españoles conoces y que no están en el cartel?
- 5- ¿Desde cuándo se celebra esta fiesta?
- 6- ¿Cuándo y dónde ocurrió la última edición?
- 7- ¿Cuánto puede costar una entrada?
- 8- ¿Los fondos adquiridos por las entradas van dirigidos a quién y para qué?
- 9- Los oyentes de la 40 principales pueden votar a la música preferida, y tú también podrás hacerlo aquí en clase. Observa el video e indica cuáles son los títulos de músicas y cantantes nominados a la mejor canción de lengua española.



Grupo II- Usando las expresiones que tienes abajo di cuál habrá sido la emoción que cada música te ha despertado:

me gusta

me encanta

me alegra

me apasiona

me apasiona

me mola

me vuelve loco(a)

me chifla

me pone de buen humor



Me da igual

No está mal/ Está pasable



No soporto

odio

me molesta

me fastidia

me agobia

me da asco

me da pena

me da mal rollo

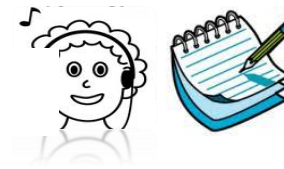
me pone de mal humor



Y ahora puntúa la música de 0 a 3:

- 1 = un rollo/pesada/aburrida/no me gusta
- 2 = pasable/ no está mal/ me gusta
- 3 = muy buena/ preciosa/ me encanta





.: Grupo III- Escucha y completa:



Cantante _____

Música: _____

_____, cada paso tuyo a mí me _____
_____ las caderas como gelatina,
cintura divina, te _____ como pan y
mantequilla.

Candela, un par de chupitos de rumiel y vela
Una caja llena con mil primaveras
que vienen, que vuelan,
solo quiero un poquito de tu vida entera,
de tu vida entera.

**Y yo, _____ escalón a escalón,
_____ tocar el cielo azul, el cielo azul.**

**Y tú, _____ tras cada canción
la sensación que te haga sentir, que te haga vivir.**

Contempla, girasoles, margaritas y azucenas
quieren parecerse un poquito a ti apenas, qué más
quisieran.

Tan solo a ti te riego yo, mi sirena.
_____aire fresco que vuela la cometa,
una bala sorpresa sin Rusia ni ruleta,
una carpeta con letras de poetas,
entre verso y verso pétalos de rosas secas.

**Y yo, _____ escalón a escalón,
_____ tocar el cielo azul, el cielo azul.**

**Y tú, _____ tras cada canción
la sensación que te haga sentir, que te haga vivir.**

Cuatro esquinitas tiene mi cama,
cuatro angelitos que me acompañan,
cuatro secretos, miles de historias,
sueños que giran en una noria.
De norte a sur y de este a oeste,
que de media vuelta quien le moleste
y les deseo mucha suerte,
están muy locos, puede ser mi muerte.

_____, cada paso tuyo a mí me _____
_____ las caderas como gelatina,
cintura divina, te _____ con pan y mantequilla.

ESTRIBILLO (2x)



Cantante _____

Música: _____

Yo te _____

Nos _____ juntos frente al mar

Y de tu mano _____ caminar

Y aunque se pase toda mi vida yo te _____

Sé que en tus ojos todavía hay amor

Y tu mirada dice _____

Y aunque se pase toda mi vida yo te _____

Sin saber de la cuenta regresiva pienso
Que aunque no _____ha de ser el mismo y lo confieso
Espero que el perdón esté en tu mente y yo te rezo
Pero aunque soy sincero y lo prometo no me miras
Después abres la puerta y te digo si te vas no vuelvas

La rabia me consume y lloras
Te alejas caminando y la vida se me desploma sin saberlo
Te lo juro no lo _____y de haberlo sabido otra suerte _____

Cuatro de septiembre, mi frase (si te vas no vuelves) me
persigue
Y siento ganas de llamarte, pero no contestas
No entiendo por qué no contestas
Si aunque hayamos peleado todo sigue

Siete de septiembre la llamada que _____
Me dicen que ahí estás, que no llame a la policía
Luego cuelgan
Todavía no pierdo la fe, y sé que algún día _____
Y pase lo que pase

ESTRIBILLO

Siento que me _____ un pedazo de mi alma.
Si te vas no queda nada, queda un corazón sin vida.
Que a raíz de tu partida _____solo gritando pero a media
voz .

Siento que la vida se me va porque no estoy contigo.
Siento que mi luna ya no está si no está tu cariño.

Ni toda la vida ni toda la agua del mar _____
Apagar todo el amor que tú me _____ a sentir
Sin ti yo me voy a morir solo si vuelves quiero despertar
Porque lejos no sirve mi mano para caminar
Porque solo espero que algún día puedas escapar .

Estribillo

Si tú te vas no queda nada
Sigo cantando con la luz apagada
Porque la guerra me _____tu mirada.
Y aunque se pase toda mi vida yo te _____.(4x)



Cantante _____

Música: _____

No _____ más que tú
no _____ más que yo
en este extraño salón
sin nadie que nos diga dónde, cómo
y cuándo nos _____
_____ ganas ya
De pasar junto a ti
Unos minutos soñando,
Sin un reloj que cuente las caricias que te _____
dando,
Juramento de sal y limón
_____querernos los dos.

**Te _____
Todo este tiempo
_____en tu sonrisa y en tu forma de caminar
_____el momento
De verte aquí a mi lado dejándote llevar**

Quiero que siga así
Tu alma pegada a mí
mientras nos quedamos quietos
dejando que la piel cumpla poco a poco todos sus
deseos
Hoy no _____, nada que hacer,
quedémonos aquí
contándonos secretos,
diciéndonos bajito que lo nuestro siempre
_____eterno
Fantasía en una copa de alcohol,
_____ volver a vernos

ESTRIBILLO

Yo te _____.

Yo te _____.

Silencio...que mis dedos corren entre tus dedos
Y con un suave deslíz hago que se pare el tiempo .

ESTRIBILLO (BIS)

GRUPO IV



A- Completa el recuadro siguiente con las formas verbales que has encontrado en el ejercicio anterior:

Pretérito Imperfecto	Pretérito indefinido	Pretérito Perfecto	Presente de Indicativo	Futuro simple	Condicional

B- Aquí tienes algunos testimonios de jóvenes que cuentan lo que hacían cuando eran niños. Lee los textos y completa los huecos con el pretérito imperfecto:

Lola: Cuando yo _____ (ser) niña, ____ _____ (pasarse) el día observando todo, pero lo que más ____ _____ (gustar) _____ (ser) observar el **comportamiento de las personas**, de todas ellas: grandes, pequeñas, tristes, alegres, flacas o robustas. _____ (observar) cuando ellas _____ (hablar) y _____(reír), y también cuando _____ (callar) o _____ (estar) tristes.

Me _____ (llamar)mucho la atención que la misma situación a unos les hiciera mucha gracia, y otros apenas _____ (reírse), y siempre me _____ (preguntar) el por qué.

María: cuando _____ (ser) niña, _____ (jugar) a la casita con muñecas, al escondite, mis amiguitas y yo _____ (hacer) una rueda y _____ (cantar) “componte niña componte” y mis hermanos _____ (jugar) trompo, _____ (elevar) papagayos o bien _____ (coger) a los ladrones y policías; y así _____ (durar) horas jugando.



Antonio: _____ (jugar) a las damas china, Monopolio, Ludo, _____ (patinar), _____ (andar) en bici e _____ (ir) al Cine. No _____ (tener) videoconsolas y tampoco ordenador.

Lucía: _____ (leer) cuentacuentos. Mi mamá me los _____ (comprar) en una librería que _____ (existir) en mi pueblo.

Pablo: Cuando _____ (ser) niño, me _____ (llevar, ellos) a la plaza todos los domingos, _____ (ir, yo) a misa con mi abuela, (aunque confieso que ____ _____ (aburrirse)), pero ____ _____ (divertirse) ver como mi abuela y otras señoras de edad ____ _____ (quedarse) dormidas. _____ (salir, yo) a pasear por los mismos lugares por más de 10 años, y aun así _____ (descubrir) algo interesante.



C- Y tú, ¿qué hacías cuando eras niño?

Clases : 1º curso de Bachillerato Grupo : E		Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte	
Fecha : 26 de febrero de 2013		2º trimestre 2012/2013	
Profesor en prácticas : Virginia Vieira		Unidad: El Ocio y tiempo libre;	UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Coimbra, Portugal

Sumario : La música española y los programas televisivos: los Premios 40 principales;
Las expresiones de gusto y sentimientos;
Los tiempos del pasado y el Pretérito imperfecto;
Resolución y corrección de una ficha de trabajo.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del Profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos
1	2 min.	Saludar a los alumnos y pasar lista	Verbalizar su presencia	Individual	Lista de los alumnos	Teóricos
2	5 minutos	Proyectar la imagen . Proyectar los contenidos propuestos para esta clase.	Predecir el tema de la clase. Hacer registro del resumen en sus cuadernos.	Individual	Power point	Linguístico Verbalizar sobre la música española; Describir y comentar letras de música; Identificar el tema común que caracteriza la música española; Redactar un pequeño texto narrativo de cariz autobiográfico.
3	15 minutos.	Entregar la ficha de trabajo <i>La música y los concursos televisivos</i> ; Indicar a los alumnos la primera tarea que se pretende con la ficha de ejercicios; Corregir las formas señaladas por el alumno; Discutir con los alumnos sobre la música española.	Indicar en lengua española lo que les gusta hacer; Leer e interpretar pequeños textos; Contestar al primer ejercicio; Corregir o comprobar las formas señaladas; Ampliar sus conocimientos sobre la música hispanoamericana;	Individual/ Gran grupo (puesta en común)	Ficha de trabajo <i>la música y los programas televisivos</i> ; Pizarra	Lexico Relacionado con la música. Funcionales Expresar gustos y sentimientos; Defender puntos de vistas;
4	45 min.	Proyectar el video <i>Nominados Premios 40 principales</i> . Indicar la tarea siguiente: Pasar pistas audio; Corregir el ejercicio con los alumnos; Proceder a la votación de la mejor música con sus alumnos, indicando las reglas del juego y entregándoles los cartones de puntuación; Indicar a los alumnos la música ganadora de la VII edición de Premios 40 principales. Dar la oportunidad a los alumnos de cantar una de las tres canciones;	Identificar y apuntar los títulos de música y cantantes nominados a la música española de la VII edición de Premios 40 principales; Escuchar 3 de las músicas nominadas y completar las letras; Comprobar o corregir las formas señaladas; Expresar sus sentimientos y gustos musicales usando las expresiones que le son dadas, y que le permitirá votar a la mejor música; Expresar acuerdo o desacuerdo; Desarrolla sus capacidades de pronunciación;	Individual / Gran grupo	Video; Ordenador; Columnas de sonidos; Pistas audios/clip de vídeo; Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre; Pizarra	Narrar un pequeño autobiográfico Gramaticales Relacionar los verbos a los tiempos verbales correspondientes; Repasar los usos de los tiempos pasados; Conjugar verbos en pretérito imperfecto. Socioculturales La música hispanoamericana; Los Premios 40 principales Actitudinales Participar en clase Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje
5	23 min.	Indicar a los alumnos la tarea siguiente: relacionar los verbos a los tiempos verbales; Corregir con los alumnos las opciones señaladas; Interpretar con los alumnos las letras de las músicas; Abordar de forma sucinta los tiempos pasados, haciéndolos recordar la	Resolver el ejercicio A; Corregir o comprobar las formas señaladas; Interpretar las letras de cada una de las músicas, reconociendo que el tema común es la mujer, típico de la música española. Recordar la formación y usos de los tiempos pasados, adquiridos durante el nivel A1;	Individual/ Gran grupo	Ordenador; Tela; Video; Columnas de sonido; Ficha de trabajo: Ocio y tiempo libre;	Desarrollar la capacidad de auto y hetero-corrección
		formación y usos, enfocando principalmente el Pretérito Imperfecto; Pedir a los alumnos que transformen la letra de la música <i>Pan</i> y <i>Mantequilla</i> en pasado, imaginando que la música empieza con el marcador temporal "Antes"; Indicar la resolución de los dos últimos ejercicios de la ficha de trabajo; Corregir las formas señaladas y errores de habla de los alumnos;	Transformar la letra de la música <i>Pan</i> y <i>Mantequilla</i> en pasado, cambiando los tiempos que están en presente en pretérito imperfecto; Resolver los ejercicios B y C; Corregir o comprobar las formas señaladas		Pizarra.	

El Premio Goya

EL NOMBRE DE LOS PREMIOS GOYA

El argumento elegido para justificar esta decisión era que Goya, aparte de ser un pintor mundialmente conocido y representativo de la cultura española, resultaba un nombre corto y semejante a los de los Oscar o César que existían en Estados Unidos y Francia. Propuesto en Asamblea, los académicos se enzarzaron en una nueva polémica, zanjada a la postre por el director artístico Ramiro Gómez, quien recordó a los asistentes que Goya había tenido un concepto pictórico cercano al cine y que varias de sus obras más representativas tenían casi un tratamiento secuencial.

EL PREMIO

La primera estatuilla que se entregó fue obra del escultor Miguel Ortiz Berrocal. Se trataba de una escultura desmontable que combinaba el busto del pintor Francisco de Goya con una cámara cinematográfica. Desde la segunda edición la estatuilla se encargó al escultor José Luis Fernández, quien desarrolló un nuevo busto en bronce, más pequeño, que representa al pintor.

In <http://premiosgoya.academiadecine.com/>

1. A continuación tienes una serie de palabras que aparecen en el texto sobre los premios Goya. Une cada palabra con su sinónimo.

Busto

Escultura

Zanjar

Enzarzar

Enfrentar

Torso

Figura

Solucionar

2. Contesta a las siguientes preguntas:

1. Además de que Goya es un pintor mundialmente conocido, ¿qué otros argumentos justifican la elección de este nombre para los premios cinematográficos españoles?

2. Desde la segunda edición, ¿quién se encargó de realizar la estatuilla?



El léxico del cine

1. Este texto te explica cuáles son los pasos a la hora de realizar una película. Ordénalo.

- La película es distribuida en varios países y estrena en las salas.
- El director contacta a un productor para trabajar con él.
- Ellos se sientan en **las butacas** y ven la peli en **la pantalla**.
- Los cinéfilos se dirigen a **la taquilla** y compran las entradas.
- El director filma la película.
- Él va a seleccionar a los actores por medio de un casting.
- El guión es escrito a partir de una novela o de una idea del director.
- El montaje lo realiza normalmente el director, aunque los productores no siempre lo autorizan.
- En muchos países, se hace un doblaje, es decir, se aplican voces en los diálogos para poner en el idioma de los espectadores.

2. A cada número hazle corresponder la palabra adecuada.

___ La taquilla

___ La pantalla

___ La butaca

3



1



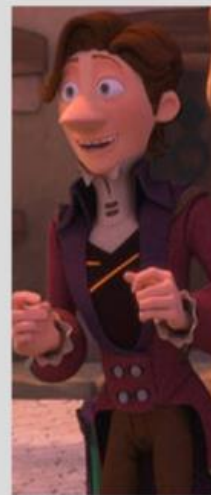
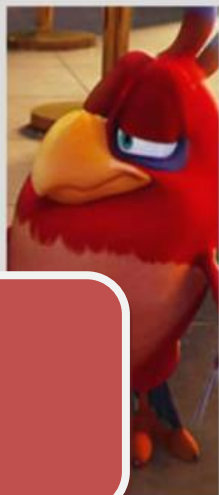
2



LOS CORTOMETRAJES

Lee las críticas.

Identifica el corto del que se habla...



No del todo mal. Ha empezado como un corto de ciencia-ficción REALMENTE original e interesante. En serio, me resultó fascinante la Teoría de los Espejos y se le sacó un jugo impresionante. Pero, cuando llega a la reflexión sobre la vida humana...¿Va en serio? Se han ido un poco p'allá. Las conclusiones que se sacan con el progreso de la historia no me parecen demasiado coherentes y, con la moraleja final que podría resultar bonita y trascendente, se vuelve algo maniquea y falsa. Sin embargo, no me arrepiento de haber pasado tres minutos de mi vida con algo que (en buenas manos, muuuuuuy buenas manos) daría para un largometraje para la eternidad. Lo mejor: El principio. Lo peor: El final.

No es oro todo lo que reluce

Un cortometraje de animación aceptable, que nos deja reflexionando un buen rato en busca del espléndido mensaje que ocultan sus personajes. No te fíes de las apariencias, sospecha de lo que parezca un paraíso sin condiciones, lee la letra pequeña. En definitiva, me pareció una historia sobre la estafa social y política. Un puñado de personas ilusas que se dejan engañar por unas promesas construidas con humo y que finalmente se quedan con las manos y los bolsillos vacíos cuando llega el chaparrón.

Al rebufo...

No he visto Tadeo Jones, y no sé si la veré. Es probable que sí, pero no he quedado muy encantado después de lo que he visto en este cortometraje. Oigo cosas como que es la película española del año, que es una gran producción y todo eso, pero después de haber visto este corto confirmo un poco mis temores.

Y es que Tadeo Jones es demasiado copia de la animación ingeniosa que llevamos viendo ya mucho tiempo. No me molesta que sea una copia de la técnica en sí, pero sí me es más molesto que el sentido del humor y las sensaciones que desprende la película son una imitación.

Después de ver la parida del último corto de Tadeo Jones, necesitaba algo que recuperara mi fe en la animación española, y esta pequeña joya lo ha hecho. Sin perder la comicidad ni el espíritu crítico, este corto muestra la confianza de los seres humanos y los destripa. ¿Hasta dónde llega el engaño? Creo que lo sabéis.



LA GRAMÁTICA: EL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

EL LABERINTO DEL FAUNO

Dos historias se mezclan: la guerra civil y la fantasía de una niña que se evade de la dura realidad.

1944: La guerra no **había terminado** todavía, y una niña de 13 años llamada Ofelia y su madre Carmen **se habían ido** a vivir a un lugar por motivos de salud de la madre embarazada, donde se encontraba el Capitán, padrastro de Ofelia, puesto que su padre ya **había muerto**.

Aunque a la niña **no le había gustado** el traslado y tampoco la idea de vivir con un hombre malo, su vida cambiaría para siempre con la llegada de un hada.



El hada le **había dicho** que la acompañara a un laberinto. Allí, en ese lugar, **se había encontrado** con el fauno que le **había contado** que ella era la princesa Mohana y que, para regresar a su reino, tendría que pasar tres pruebas antes de la luna llena:

La primera misión, la princesa la **había cumplido** con éxito, colocando 3 rocas en la boca de un sapo y recuperando así una llave; la segunda la **había conseguido**, aunque tuviera que enfrentarse con el monstruo, que **se había despertado** con los ruidos de la niña mientras ella comía la comida prohibida; y la tercera... ¿la habrá conseguido superar?

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Rese%C3%B1a-El-Laberinto-Del-Fauno/3449190.html>

1. ¿Te has fijado en los verbos del texto marcados en negrita? Con tu compañero, completa el cuadro y tendrás el paradigma del pretérito pluscuamperfecto.

Pretérito imperfecto del verbo HABER		PARTICPIO pasado del verbo que expresa la acción	
yo	había		
tú	habías	ido	
él/ella Usted			
Nosotros /as			
Vosotros/ as	habíais		
Ellos/ellas Ustedes		encontrado	

Clases : 1º curso de Bachillerato Grupo : E		Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte	
Fecha : 28 de febrero de 2013 Profesor en prácticas : Virginia Vieira		2º trimestre 2012/2013 Unidad: <i>El Ocio y tiempo libre</i> ;	

Sumario : El cine español y el Goya;
Visionado y comentarios de cortos españoles;
El Pretérito pluscuamperfecto
Resolución y corrección de una ficha de trabajo.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del Profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos
1	2 min.	Saludar a los alumnos y pasar lista	Verbalizar su presencia	Individual	Lista de los alumnos	Teóricos
2	5 minutos	Proyectar la imagen . Proyectar los contenidos propuestos para esta clase.	Predecir el tema de la clase. Hacer registro del resumen en sus cuadernos.	Individual	Power point	Linguístico Verbalizar sobre el cine español; Crítica a una película o un corto;
3	15 minutos.	Entregar la ficha de trabajo ¿Nos vamos al cine?; Indicar a los alumnos la primera tarea que se pretende con la ficha de ejercicios; Corregir las formas señaladas por el alumno; Discutir con los alumnos sobre el cine español.	Indicar el tipo de película que les gusta ver; Leer e interpretar el texto : <i>El premio Goya</i> ; Contestar a los dos primeros ejercicios; Corregir o comprobar las formas señaladas; Indicar películas españolas que ya han visto;	Individual/ Gran grupo (puesta en común)	Ficha de trabajo <i>la música y los programas televisivos</i> ; Pizarra	Léxico Relacionado con el mundo del cine. Funcionales Expresar gustos y emociones; Comentar un visionado; Defender puntos de vista. Gramaticales El pretérito pluscuamperfecto. Socioculturales El cine español; La Guerra civil como un tema común del cine español; Los Goya;
4	15 min.	Explorar con los alumnos el léxico relacionado con el mundo del cine; Corregir con los alumnos las opciones señaladas por ellos;	Resolver los ejercicios 1 y 2 de la página 2. Comprobar o corregir las formas señaladas; Comprender lo que se pretende con la actividad siguiente; remetiéndolos a las expresiones de la página 3.	Individual / Gran grupo	Ficha de trabajo: ¿Nos vamos al cine?; Pizarra	Actitudinales Participar en clase
5	30 min.	Indicar la tarea siguiente: visionado de 3 cortos nominados al Goya 2013. Proyectar los 3 cortos: <i>El vendedor de humo</i> ; <i>La mano de Neferiti</i> ; y <i>¿Por qué desaparecieron los dinosaurios?</i> Leer y comentar con los alumnos las críticas sacadas de internet; Corregir con los alumnos las opciones señaladas;	Visionar e interpretar los 3 cortos; Expresar gustos y preferencias, votando; Relacionar las diferentes críticas de la página 4 a los cortos visionados. Comentar sobre lo visto y leído;	Individual/ Gran grupo	Ordenador; Tela; Videos; Columnas de sonido; Ficha de trabajo: ¿Nos vamos al cine?;	Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje Desarrollar la capacidad de auto y hetero corrección
	23 minutos	Leer el texto siguiente con los alumnos y hablar sobre el éxito de la película <i>El Laberinto del Fauno</i> de Bayona, comentando de igual forma que el tema de la guerra civil es muy frecuente en el cine español. Resolver con los alumnos los dos últimos ejercicios, relacionado con el pretérito imperfecto;	Leer el texto; Expresar interés o desinterés sobre el tema de la película; Visionar el tráiler del <i>Laberinto del Fauno</i> ; Resolver los dos últimos ejercicios de la ficha de trabajo;	Pequeños grupos/ Individual	Ficha de trabajo: ¿Nos vamos al cine?; Pizarra	
		Explicar la formación de este nuevo tiempo verbal; Presentar ejercicios de conjugación y consolidación en la pizarra	Relacionar la formación del pretérito pluscuamperfecto con el pretérito perfecto; Conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito pluscuamperfecto.			

UNA PELÍCULA TAQUILLERA: ¿Reconoces estas imágenes?



Entrevista a Juan Antonio Bayona: lee el texto

- Juan Antonio, ¿qué te ha llamado la atención de la catástrofe del tsunami para querer llevarla al cine?
- Lo que más me ha llamado la atención fue la historia particular de esta familia, lo que han vivido y lo que han hecho durante la tragedia. A través de sus ojos entiendes no solo lo que les pasó a ellos sino a todos los demás.
- ¿Cuánto se tarda desde comenzar con un proyecto así hasta que finalmente sale a las pantallas?
- En el caso de *Lo Imposible* han pasado casi cinco años desde que escuchamos la historia por primera vez hasta el estreno. Fueron un año y medio de escritura del guión y preproducción, un año de rodaje y otro más de postproducción.
- ¿Qué ha sido lo mejor y lo peor de *Lo imposible*?
- Ha sido un rodaje muy, muy duro. Estuvimos mucho tiempo y muy lejos de casa, pero los que estuvimos ahí hemos salido un poco tocados por esta experiencia.
- ¿Por qué no se contó con la presencia de algún actor español?
- En la película el equipo técnico es prácticamente español y aparecen todos los actores españoles que la historia me permitió. Ahí está Marta Etura, que interpreta a un personaje que en la historia real era francés, y Geraldine Chaplin, que es española de adopción. Desde el principio del proyecto, la familia en quien se basa la película nos pidieron que los protagonistas no tuviesen nacionalidad. Era una manera de decir que la nacionalidad no era lo importante, que hablábamos de personas.
- Para ti, ¿*Lo imposible* supone un doble reto? Por un lado lograr el éxito cosechado por *El Orfanato* y por otro el salto al cine internacional.
- Creo que la diferencia básica es el idioma con el que rodé, pero lo cierto es que *El Orfanato* fue un éxito en todo el mundo, quizá por inesperado más llamativo. Me abrió muchas puertas, entre ellas permitírnos hacer esta película. Yo siento *Lo Imposible* como un paso adelante en mi trabajo y lo más importante que espero de ella es que me permita rodar la siguiente película en las mismas condiciones.

- ¿Tu próxima película será en español? ¿A qué actrices de aquí te gustaría dirigir? ¡Me encantaría ver una buena película de suspense tuya con Carmen Maura, Victoria Abril o Penélope Cruz!

- ¡A mí me encantará! y si puede ser con las tres a la vez mejor. Entre los proyectos que estoy desarrollando ahora mismo hay un par de ellos para rodar aquí y en español. Tenemos una cantera de actores extraordinaria en España y nunca me perdonaría el no aprovecharme de ello.

- ¿No te parece muy injusto que *Lo imposible* no haya optado a más Oscar que el de mejor actriz?

- Estoy muy feliz de que nos hayamos hecho un hueco en algo tan importante como los Oscar. Después de estar allí promocionando la película te das cuenta de que por un lado te siguen considerando como un outsider y para ellos es algo extraño, una película española que parece de Hollywood. Por otro lado, compites con campañas de publicidad inmensas, que tiene el presupuesto de toda nuestra película. Sin embargo, Naomi ha conseguido colarse y estoy muy feliz por ella y por la película.

- ¿Qué criterios crees que pesan más entre los académicos a la hora de conceder un Goya? ¿Crees que la película haya sido taquillera puede ser un plus?

- A mí me da la sensación de que tener una gran taquilla más que ayudarte es un hándicap, no sólo en España. ¿Alguien se acuerda de que el Oscar de 1982 se lo llevó Gandhi, y no E.T.? ¿Dónde estará Gandhi ahora?

Adaptado de <http://www.20minutos.es/entrevistas/juan-antonio-bayona/446/>

Contesta a las preguntas siguientes:

- 1) ¿Quién es Juan Antonio Bayona?
- 2) Aunque la película sea dirigida por españoles, no todos los actores lo son. ¿Por qué?
- 3) ¿Qué actrices españolas aparecen referidas en la entrevista? Escribe sus nombres.
- 4) Además de este proyecto, se habla de otra película, también dirigido por Bayona. Indícala.
- 5) ¿Por qué razón la película *Lo imposible* no habrá sido nominada a los Óscar?



LA GRAMÁTICA: EL ESTILO INDIRECTO

Durante la entrevista, Juan Antonio habló de su proyecto. Lee algunas de las frases dichas por el productor de la película *Lo imposible* y reescríbelas en estilo indirecto.

1) “Lo que más me ha llamado la atención fue la historia particular de esta familia, lo que han vivido y lo que han hecho durante la tragedia.”

Juan Antonio dijo

2) “En este caso han pasado casi cinco años desde que escuchamos la historia por primera vez hasta el estreno.”

Añadió

3) “El peor de este proyecto fue el estar mucho tiempo y muy lejos de casa, pero los que estuvimos ahí hemos salido un poco tocados por esta experiencia.”

Explicó

4) “El equipo técnico de esta película es prácticamente español y aparecen todos los actores españoles que la historia me permitió.”

A continuación, afirmó

5) “La diferencia básica entre estos dos proyectos está en el idioma con el que rodé, pero lo cierto es que *El Orfanato* fue un éxito en todo el mundo.”

Y dijo

6) “ ¡A mí me encantará!”

Exclamó

7) “ ¿Dónde estará Gandhi ahora?”

Él preguntó

CREA TU PROPIA PELÍCULA: GUIÓN

1- Imagina que puedes hacer la película que quieras. ¿Cómo sería? Completa la siguiente ficha con información sobre tu película:

Título:

Director:

Reparto:

.....

.....

Género:

Banda Sonora:

Sinopsis:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En la sinopsis puedes usar...

al principio/ en ese momento/ de pronto/
mientras tanto / por eso/ de repente/
sin embargo/ pero/ en realidad/ entonces/
al final

¡OJO!





No es correcto decir:

En el final...

En el fin...

Al fin...

2. En la sinopsis no se cuenta el final, por eso discute con tus compañeros, escríbelo en tu cuaderno y... ¡acción! Filma y presenta tu corto en clase.

Clases : 1º curso de Bachillerato Grupo : E		Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte 2º trimestre 2012/2013 Unidad: <i>El Ocio y tiempo libre</i> ;	 UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Covilhã Portugal
--	---	--	---

Sumario : Lectura e interpretación del texto: *Una película taquillera*;
El estilo indirecto;
Resolución y corrección de una ficha de trabajo;
Planificación de la tarea final.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del Profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos
1	2 min.	Saludar a los alumnos y pasar lista	Verbalizar su presencia	Individual	Lista de los alumnos	Teóricos
2	5 minutos	Proyectar la imagen . Proyectar los contenidos propuestos para esta clase.	Predecir el tema de la clase. Hacer registro del resumen en sus cuadernos.	Individual	Power point	Lingüístico Verbalizar sobre el cine español; Reproducir el discurso de alguien;
3	15 minutos.	Entregar la ficha de trabajo <i>Una Película Taquillera</i> ; Indicar a los alumnos la primera tarea que se pretende con la ficha de ejercicios; Nombrar a alumnos para la lectura en voz alta de la entrevista a Juan Antonio Bayona; Comentar con los alumnos el éxito de la película y proyectar trailer; Indicar la resolución del cuestionario	Indicar el tipo de película que les gusta ver; Reconocer la película de gran éxito en este momento; Leer e interpretar el texto; Expresar interés o desinterés por este género de película;	Gran grupo (puesta en común)	Ficha de trabajo <i>Una película taquillera</i> ; Ordenador, proyector; video y columnas de sonido.	Léxico Relacionado con el mundo del cine. Funcionales Expresar gustos y emociones; Reproducir el discurso de alguien. Gramaticales El estilo indirecto. Socioculturales
4	15 min.	de comprensión lectora; Corregir con los alumnos las opciones señaladas por ellos; Ampliar el conocimiento de personalidades hispanoamericanas famosas en el cine español.	de la página 2. Comprobar o corregir las formas señaladas; Pronunciarse sobre actores y actrices que conocen.	Individual / Gran grupo	película taquillera; Pizarra	El cine español; Actitudinales Participar en clase Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje
5	30 min.	Indicar a los alumnos la resolución del último ejercicio de la ficha de trabajo; Entregar ficha de información sobre el estilo indirecto y explicar las reglas de transformación; Resolver con los alumnos las dos primeras líneas; Indicarles que prosigan el trabajo solos; Acompañar el trabajo individual del alumno para aclarar dudas; Corregir el ejercicio con los alumnos; Indicarles la resolución de los ejercicios en el libro de ejercicios; Corregir las formas señaladas por los alumnos;	Comprender lo que se pretende con la actividad siguiente; Comprender cuales son las reglas de transformación del discurso; Reproducir las dos primeras frases al estilo indirecto; Resolver individualmente los ejercicios; Corregir o comprobar las formas señaladas; Resolver otros ejercicios de reproducción del discurso; Comprobar o corregir las formas señaladas;	Gran grupo/ Individual	Ficha de trabajo: <i>Una película taquillera</i> ; Ficha de trabajo: <i>El estilo indirecto</i> ; Proyector/ordenador; Libro de ejercicios	Desarrollar la capacidad de auto y hetero corrección
	23 minutos	Aclarar los objetivos que se pretenden con la tarea final; Entregar guión y explicar cada uno de los pasos que deben proseguir para la	Acercarse de los objetivos pretendidos para la ejecución de la tarea final; Elegir grupos de trabajo;	Pequeños grupos	Ficha de trabajo <i>guión de corto</i>	
		ejecución de la tarea. Indicar la fecha de entrega del trabajo.	Planificar la actividad.			



I- OBSERVA Y ESCUCHA CON MUCHA ATENCIÓN LAS CUATRO SITUACIONES QUE SE PRESENTAN EN EL VIDEO. Y LUEGO COMPLETA LA INFORMACIÓN:

1) Primer anuncio: Una madre joven de tres hijos.

El personaje dice que...	Cuando está...	¿Por qué razón te crees que lo dice?
No necesita _____	en la playa	PUES ESTÁ TRANQUILA.
No necesita _____	en la terraza de un restaurante	_____
No necesita tener los pies en la tierra	_____	_____
No necesita _____	en el Palacio de las Artes	_____
No necesita _____	en un camino	_____
No necesita ver la carta	_____	_____

2) Segundo anuncio: Un joven africano.

El personaje dice que...	Cuando está...	¿Por qué razón te crees que lo dice?
No necesita pensárselo dos veces	_____	_____
No necesita _____	en la Alhambra	PORQUE LA VISITA Y DIFRUTA DE SU BELLEZA.
No necesita televisión por cable	_____	_____
No necesita _____	en un museo	_____
No necesita esperar al fin de semana	_____	_____
No necesita _____	en un bar	_____

PORQUE
PUES - YA
QUE
PUESTO QUE


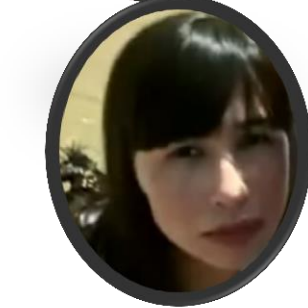
3) Tercer anuncio: Una persona mayor.

El personaje dice que...	Cuando está...	¿Por qué razón te crees que lo dice?
No necesita _____	haciendo el Camino de Santiago	_____
No necesita _____	en un baño árabe	DADO QUE ESPAÑA OFRECE TODO UN CONJUNTO DE ACTIVIDADES DE PLACER.
No necesita ser un experto	_____	_____
No necesita _____	_____	_____
No necesita haber nacido allí	en un tablao flamenco	PUESTO QUE VE, ENTIENDE Y SE EMOCIONA CON EL ESPECTÁCULO

4) Cuarto anuncio: Una chica de procedencia asiática.

El personaje dice que...	Cuando está...	¿Por qué razón te crees que lo dice?
No necesita _____	en la calle	_____
No necesita que se lo cuenten	_____	_____
No necesita cuatro años de garantía	en un mercado	YA QUE EL OBJETO QUE SE COMPRA ES UN RECUERDO DE UN MOMENTO ESPECIAL.
No necesita que se lo envuelvan	_____	_____
No necesita _____	admirando la Sagrada Familia	_____
No necesita _____	subiendo a la cumbre de una montaña	_____

II- RELACIONA CADA UNA DE LAS FRASES EXTRACTADAS DEL ANUNCIO CON LOS PERSONAJES:

<p>¡NECESITO VOLVER!</p>			<p>¡NECESITO QUE MI VIDA SEA UN VIAJE!</p>
<p>¡NECESITO VOLVER A DARME CUENTA DE LO QUE ES REALMENTE IMPORTANTE!</p>			<p>¡NECESITO QUE ESTE VIAJE DURE PARA SIEMPRE!</p>

III- IDENTIFICA CADA UNO DE LOS PAISAJES/MONUMENTOS E INDICA EN QUÉ COMUNIDAD PODEMOS VISITARLOS:



Imagen nº5:



Imagen nº6:

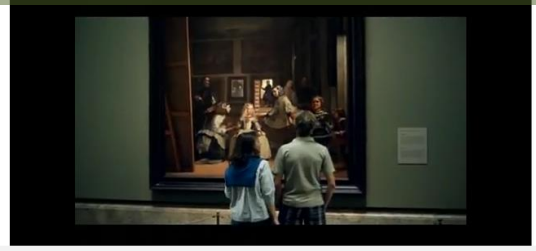


Imagen nº7:



Imagen nº8:



Imagen nº9:



Imagen nº10:



PAISAJES/
MONUMENTOS

Casa Milà de Gaudí	PALACIO DE LAS ARTES	Torre Agbar	ALCÁZAR DE TOLEDO
LA ALHAMBRA	<i>Las meninas</i> de Velázquez en el Museo del Prado		
Estadio Santiago Bernabeu	TABLAO FLAMENCO	Camino de Santiago	
LA SAGRADA FAMILIA DE GAUDÍ			

Cataluña	Andalucía	Madrid
Comunidad Valenciana	Castilla la Mancha	Galicia

COMUNIDADES

IV- **REDACTA LA LETRA DE UN SPOT PARA PROMOCIONAR EL TURISMO EN PORTUGAL, USANDO EL ESQUEMA RETÓRICO SIGUIENTE:**

No necesito _____. No necesito que _____ .
No necesito _____. Necesito _____. Necesito Portugal.

¡BUEN TRABAJO!

VIAJAR POR ESPAÑA:

LUGAR: _____ (http://www.spain.info/es; http://www.red2000.com/spain/1index.html)

MOTIVO:

FECHA: De _____ a _____

1. MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS:

(horarios de ida y vuelta)

Fuentes: AVIÓN- www.iberia.es/; <http://www.flytap.com/>; <http://www.ryanair.com/es/>;
<http://www.vueling.com/es/>

COCHE- www.viamichelin.es

TREN- www.renfe.es

AUTOBÚS- www.auto-res.net ; www.internorte.pt

2. ALOJAMIENTO:

(sus características)

Fuentes: http://www.spain.info/es/antes_del_viaje/alojamientos/; <http://es.hoteles.com/> ; www.booking.com ;
www.tripadvisor.es

FOTOS

--	--	--

3. LUGARES DE INTERÉS PARA VISITAR:

<u>LUGARES</u>	<u>HORARIOS / PRECIO</u>	<u>FOTO</u>
-	Horario: _____ _____ recio: _____	
-	Horario: _____ _____ Precio: _____	
-	Horario: _____ _____ Precio: _____	
-	Horario: _____ _____ Precio: _____	

Fuentes: <http://www.spain.info/es/> ; <http://www.guiaespana.net/>;

4. MOVERSE EN LA CIUDAD:

Situación 1- Del hotel a _____

Medio de Transporte: _____

Trayecto:

Situación 2- Del hotel a _____

Medio de Transporte: _____

Trayecto:

5. COMIDA TÍPICA:

<u>COMIDA</u>	<u>FOTO</u>
-	
-	
-	


RESTAURANTES:

6. FIESTAS LOCALES:

<u>FIESTA</u>	<u>DÍA</u>	<u>FOTO</u>
-	-	

--	--	--

DESCRIPCIÓN DE COSTES		
1. VIAJE	_____	euros
2. ALOJAMIENTO	_____	euros
3. VISITAS	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
4. TRANSPORTES CIUDAD	_____	euros
	_____	euros
	_____	euros
5. COMIDA	_____	euros
* OTROS	_____	euros
TOTAL	_____	euros

Clases : 1º curso de Bachillerato	Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte	 UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Covilhã Portugal
Grupo : E	3º trimestre 2013	
Fecha : 17 de mayo de 2013	Unidad: <i>Viajes por España</i>	
Profesor en prácticas : Virginia Vieira		

Sumario: Introducción al tema: Viajes por España;
Los tipos de viajes y sus referentes;
España cultural y geográfica: resolución y corrección de la ficha de trabajo *I need Spain*;
Las oraciones causales.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del Profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos
1	2 min.	Saludar a los alumnos y pasar lista	Verbalizar su presencia	Individual	Lista de los alumnos	Teóricos
2	5 minutos	Proyectar la imagen. Proyectar los contenidos propuestos para esta clase.	Predecir el tema de la clase. Hacer registro del resumen en sus cuadernos.	Individual/ gran grupo	Power point (ver anexos, página 20) Cuadernos	Linguísticos Verbalizar sobre el tipo de viajes, los objetos, los medios de transporte
3	10 min.	Escribir en la pizarra "Viajes" y proceder a la lluvia de ideas, haciendo el registro del vocabulario en la pizarra.	Indicar en lengua española los tipos de viajes, alojamiento, los objetos, los lugares y los medios de transporte;	Gran grupo (puesta en común)	Pizarra	Comentar algunos aspectos socioculturales que se dan en la España plural; Ampliar los conocimientos de la otra cultura y los conocimientos geográficos;
4	8 min.	Proyectar el video <i>I need Spain</i> sin sonido. Cuestionar a los alumnos oralmente sobre el tema y las	Observar el video Predecir el producto que se anuncia;	Individual / Gran grupo	Anuncio <i>I need Spain</i> (ver anexos, página 20) Ordenador/Pantalla	
5	40 min.	Imágenes que se presentan en el video; Proyectar el anuncio <i>I need Spain</i> con sonido Entregar la ficha de trabajo a los alumnos; Indicar a los alumnos la resolución del primer ejercicio de comprensión auditiva, ejercicio I (primera columna); Corregir las formas señaladas por los alumnos; Indicar a los alumnos la resolución del primer ejercicio de comprensión auditiva, ejercicio I (segunda columna); Corregir las formas señaladas por los alumnos; Indicar a los alumnos la resolución del primer ejercicio de comprensión auditiva, ejercicio I (tercera columna); Explicar la función de las conjunciones y locuciones causales;	Reconocer/ identificar algunos lugares que se presentan en el video. Interpretar y comprender el video; Resolver los ejercicios de comprensión auditiva: Rellenar la primera Columna, completando la información; Corregir o comprobar las formas señaladas. Rellenar la segunda columna, identificando los lugares; Corregir o comprobar las formas señaladas. Rellenar la tercera columna, indicando una posible causa por la cual ha dicho aquello el personaje; Reconocer y comparar con la lengua materna la forma y el uso de las oraciones causales;	Individual/ Gran grupo	Anuncio <i>I need Spain</i> Ficha de trabajo: <i>I need Spain</i> (ver anexos, página 17-19) Ordenador; Pantalla; Power Point (ver anexos, página 21-23)	Léxico Ampliar el léxico mental a través de vocabulario relacionado con el tema viajes; Funcionales Expresar la opinión (creo que, pienso que, para mí, en mi opinión...) Expresar la causa (porque, puesto que, dado que, ya que, pues) Gramaticales Reconocer diferencias de estructuras con relación a la lengua materna en el uso del verbo <i>necesitar</i> ; Practicar la expresión de causa; Socioculturales España cultural y geográfica: identificar y reconocer distintos paisajes y monumentos situándolos geográficamente;
		Corregir las formas señaladas por los alumnos; (ver anexos, página 21) Indicar a los alumnos la resolución del ejercicio número II Corregir las formas señaladas por los alumnos; (ver anexos, página 23) Cuestionar a los alumnos sobre la estructura del verbo "necesitar" Indicar a los alumnos la resolución del ejercicio número III Corregir las formas señaladas por los alumnos; (ver anexos, página 22-23) Comentar con los alumnos algunos aspectos socioculturales que se dan en algunas comunidades. (Este actividad será tomada en diferentes momentos de la clase)	Corregir o comprobar las formas señaladas Relacionar las diferentes frases extractadas del video a los personajes; Corregir o comprobar las formas señaladas Reconocer diferencias en la estructura con "necesito" cuando relacionado con la lengua materna, por la ausencia de la preposición "de"; Relacionar los nombres de monumentos a las imágenes, situándolos geográficamente; Corregir o comprobar las formas señaladas Comentar en clase sobre sus conocimientos de la otra cultura y compartir algunos lugares o momentos vividos durante su estancia en España;			Localizar las comunidades en el mapa. Actitudinales Participar en clase Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje Desarrollar la capacidad de auto y hetero-corrección

Universidade da Beira Interior
 Escolas | Engº Acácio Calazans Duarte
 Unidade: Viajes por Espanha


 UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
 Covilhã | Portugal


Clases : 11º curso
 Grupos : E/F
 Fecha : de 17 de mayo a 06 de junio de 2013
 Profesora en prácticas :
 Virginia Vieira


Tarea Final: Construcción de una ruta turística por España

Objetivos	Competencias					Evaluación	Temporalización		
	Léxico	Comunicativas Funcional	Gramatical	Procedimentales	Actitudinales			Culturales	Actividades
*Desarrollar una competencia cultural y de civilización de la lengua española; *Apropiarse de un conjunto de conocimientos que resaltan de la lengua y de la cultura hispánica; *Desarrollar las destrezas esenciales de la comunicación en lengua española; *Desarrollar competencias estratégicas; *Utilizar de forma correcta y eficaz los recursos disponibles en situación de comunicación; *Construir su identidad personal a través del desarrollo de la personalidad, responsabilidad y autonomía;	*Vocabulario relacionado con el léxico del viaje; - los medios de transportes; - el tipo de alojamiento; - los objetos y documentos necesarios a la realización de un viaje; - los tipos de viaje. *España cultural y geográfica: - las comunidades; - las ciudades; - los monumentos;	*Buscar y organizar información sobre asuntos dados; *Preguntar por la localización/localizar comunidades y ciudades en el mapa; *Pedir y dar información sobre una ciudad a visitar; *Expresar argumentos/convencer; *Presentar argumentos/convencer.	*Las subordinadas causales; *El Imperativo.	*Capacitar al alumno para la búsqueda de información sobre distintas zonas a visitar en España. *Capacitar al alumno para procesar la información obtenida mediante el relleno de un guión de viaje; *Capacitar al alumno para comunicar la información: presentación oral de la ruta turística y puestas en común.	*participar en la clase de forma espontánea *emplear únicamente el español en clase; *aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje *participar en los procesos de clase	*España cultural y de civilización en España; *Lugares a visitar en España; *La influencia de distintos tipos de arte en España; *Los principales puntos turísticos en España.	*Visionado de publicidades; *Pre lectura de documentos; *Observación de documentos; *Descripción de imágenes y fotografías; *Ejercicios de control de la comprensión oral y escrita; *Ejercicios de completar frases e información; *Ejercicios de correspondencia; *Relación de frases y pequeños textos; *Redacción de subtítulos de imágenes y fotos;	*Cuadernos *Pizarra *Fichas de trabajo *Ordenador(es) *Altavoces *Proyector *Rotuladores *Bolígrafos *Internet	*Secuenciación temporal de cinco sesiones de 90 minutos. *Observación directa : - basada en las cuatro destrezas oral y escrita/ Expresión oral y escrita - centrada en las actitudes - empeño, iniciativa, respeto y tolerancia - Fichas de trabajo individuales y en grupo; - Tarea final: elaboración de una ruta turística por España.
*Desarrollar el espíritu crítico a través de una permanente auto y hetero- evaluación.	- los paisajes; - los aspectos socioculturales que definen la España plural.					*Registro de vocabulario; *Lectura de documentos para búsqueda de información; *Búsqueda y selección de información; * Organización y presentación de la información; *Elaboración de una ruta turística a España; *Lectura recreativa y expresiva.			

TAREFA FINAL: CARTAS TAROT

Clases : 1^{er} curso
Grupo : E
Fecha : de 22 a 29 de noviembre de 2012
Profesora en prácticas : Virginia Vieira


Universidade da Beira Interior
Escolas | Engº Acácio Calazans Duarte
Unidad: Contextos familiares


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
 Covilhã | Portugal

Tarea importante: Hablar de la identidad- futuro/condicional

Objetivos	Competencias				Culturales	Actividades	Recursos/ Medios/ Apoyos	Evaluación	Temporalización
	Comunicativas Funcional	Gramatical	Procedimentales	Actitudinales					
*Expresar opinión de forma autónoma, utilizando expresiones adecuadas	*Vocabulario relacionado con la familia;	*el futuro	*Identificar palabras relacionadas con la familia y descripción de personas	*participar en la clase de forma espontánea	*la familia de hoy; rasgos individuales de la familia;	*Lectura de textos	*Cuadernos	*Observación directa :	*Secuenciación temporal de tres sesiones de 90 minutos.
*Comprender el contenido de mensajes, escritos, orales y visuales	*adjetivos, vocabulario relacionado con la descripción física y psicológica	*Uso y práctica del futuro y condicional en contexto situacional.	*Reflexionar sobre los comportamientos de géneros	*emplear únicamente el español en clase;	*los conflictos familiares	*Análisis de imágenes	*Pizarra	- basada en las cuatro destrezas oral y escrita/	- comprensión
*Conocer características que definen la familia	*Describir personas y relaciones de parentesco		*Capacitar al alumno para presentar sus estados de ánimo	*aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje	*los falsos amigos	*Juegos	*Fichas de trabajo	- comprensión	- expresión oral y escrita
*Fomentar la reflexión y la crítica	*Pronunciarse sobre las diferencias de géneros		*capacitar al alumno para expresarse y defender puntos de vista, manifestando actitudes de respeto ante el otro	*participar en los procesos de clase	*La astrología y magia	*Visionados de video de humor y publicitarios	*Ordenador(es)	Expresión oral y escrita	- centrada en las actitudes - empeño, iniciativa, respeto y tolerancia
*Desarrollar la expresión oral y escrita	* Expresar planes					*Comentarios de power point.	*Altavoces		
*Ampliar el vocabulario relacionado con la familia y la descripción de personas	*Expresar condición/hipótesis					*Audiación de músicas	*Proyector		
	*Describir imágenes					*Realización de ejercicios de comprensión auditiva	*Rotuladores		
	* Escribir el ponvenir de su compañero de clase					*Diálogos- interacción oral	*Bolígrafos		
						*Redacción de textos	*Cartas tarot		
						*Contestación a preguntas orales y escritas			

LAS CARTAS TAROT

Nombre: _____ nº: _____ Fecha: 29/11/2012



TABLA DE SIGNIFICADOS

Nº	nombre	significado	Nociones específicas
I	El mago	creatividad	Inteligencia, creatividad, actividad...
		mentira	Torpeza, mentira, fracaso, traición ...
II	La sacerdotisa	misterio	Misterio, soledad, sabiduría, maternidad...
		mentira	Maldad, intrigas...
III	La emperatriz	poder	Poder, empresas, embarazo...
		ambición	Maldad, falsedad, esterilidad...
IV	El emperador	protección	Poder, buen matrimonio, autoridad...
		despotismo	Tiranía, ambición, mal matrimonio ...
V	El sumo sacerdote	sabiduría	Sabiduría, maestro, diplomacia, religión...
		manipulación	Manipulación, conspiración, hipocresía...
VI	Los enamorados	Amor	Amor, relación, sociedad (socio/a), amistad, felicidad...
		infidelidad	Infidelidad, problemas de pareja, traición
VII	El carro	Viaje	Éxito, poder, progreso, viajes cortos, coche...
		accidente	Retraso, problemas con el coche...
VIII	La fuerza	poder	Fuerza, éxito, salud, autoestima...
		fragilidad	Indecisión, cobardía...
IX	El ermitaño	soledad	Prudencia, paciencia, austeridad...
		solitario	Soledad, timidez, fanatismo...
X	La rueda de la fortuna	suerte	Suerte, triunfo, oportunidad, lotería, cambio positivo...
		peligro	Mala suerte, caída, inestabilidad, inseguridad
XI	La justicia	justicia	Justicia favorable, buen contrato, buen matrimonio, equilibrio...
		injusticia	Fraude, ilegalidad, mafia, despido, divorcio...
XII	El colgado	sufrimiento	Sacrificio, arrepentimiento, amor inalcanzable, traición oculta...
		liberación	Amor, comprensión...
XIII	La muerte	cambio	Cambio, nueva etapa, renovación, fin de una relación...
		estancamiento	Monotonía, rutina, depresión...
XIV	La templanza	serenidad	Armonía, tolerancia, serenidad...
		inquietud	Desorden, bebida, drogas, alteración...
XV	El diablo	éxito	Éxito material, sexo, riqueza, poder, libertad...
		fracaso	Falsa amistad, traición, engaño, violencia, vicio
XVI	La torre	hogar	Convivencia en pareja, buena familia, buena casa...
		Ruina	Ruina, adversidad, imprudencia, mal proyecto...
XVII	La estrella	oportunidad	Esperanza, buena suerte, salir del túnel, guía, ayuda, éxito
		desilusión	Desesperanza, fracaso, depresión...
XVIII	La luna	precaución	Peligro, secretos, engaño, falsedad, locura...
		engaño	Culpa, estafa, melancolía...
XIX	El sol	felicidad	Éxito, abundancia, amistad, amor, alegría...
		infelicidad	Problemas, insatisfacción...
XX	El juicio	prueba	Ascenso, curación, justicia, fama...
		fracaso	Mal fama, condena, despido, injusticia...
XXI	El mundo	libertad	Fiesta, popularidad, fama, éxito, viaje
		cadenas	Inseguridad, rutina, miedo...
0	El loco	genialidad	Originalidad, romanticismo, pasión...
		confusión	Inestabilidad, depresión, locura



TAREA FINAL

En el próximo ejercicio vas a aprender a construir el futuro con las cartas del *Tarot*, pero, antes, debes conocer algunas cosas de estos curiosos naipes.



El tarot es una baraja con poderes adivinatorios cuyos confusos orígenes se remontan al siglo XIV, en Alemania y Francia. Tiene 78 cartas divididas en arcanos mayores (22) y menores (56). *Arcano*, del latín *arcanum*, quiere decir misterio o secreto. Cada naipes posee dos significados según sea la posición de salida, derecha o invertida. Una de ellas, la 13, representa La MUERTE y no necesariamente significa eso. *El LOCO* que es la última carta no tiene número.

Algunas teorías atribuyen a los gitanos su extensión por toda Europa. De todas las versiones del *Tarot*, entre ellas la española, la más famosa en el mundo es el *Tarot de Marsella*. Con los 22 arcanos mayores de esta modalidad, *estás a punto de conocer el futuro...*

¿Sabías que Salvador Dalí, el genial pintor español, creó su propia baraja del *Tarot*?
¡Descúbrala en internet!



¿Listos?

Pide a tu compañero que elija 3 naipes. Con ellos, deberás consultar la tabla de significados e interpretar el porvenir de tu compañero. Escribe lo que has descubierto y haz sugerencias para prevenir o seguir el destino que le reserva.

Naipo nº _____
Posición DERECHA/INVERTIDA
Significados

Naipo nº _____
Posición DERECHA/INVERTIDA
Significados

Naipo nº _____
Posición DERECHA/INVERTIDA
Significados

En el futuro, serás, tendrás,...

Yo que tú, haría, cambiaría, compartiría...

Com a leitura deste conto, e depois de fazeres uma apreciação pessoal sobre ele, vais consolidar as categorias da narrativa.

04



Teolinda Gersão

Escritora portuguesa, nascida em 1940, formada em Filologia Germânica em Coimbra. Autora de vários trabalhos de crítica literária, recebeu duas vezes o prémio de ficção PEN Clube, atribuído ao seu livro de estreia, *O Silêncio*, em 1981. Foi também galardoada com o Grande Prémio da Associação Portuguesa de Escritores em 1995 e, na Roménia, com o Prémio de Teatro Marele do Festival de Bucareste (adaptação da obra ao teatro) com o romance *A Casa da Cabeça de Cavalo*.

Leitura

Lê o conto em silêncio.



1. O que sentiste a medida que ias lendo o conto?
2. Lerias outro conto da mesma autora? Porquê?
3. Localiza no texto
 - a) a situação inicial;
 - b) a perturbação;
 - c) a situação final.
- 3.1. Reconta, sucintamente, cada momento.
4. Relê o texto da linha 99 à linha 105.
 - 4.1. Esta sequência remete para um tempo anterior àquele em que decorre a ação.
 - a) Identifica as palavras ou os segmentos que comprovam a afirmação.
 - b) Explica a razão da inclusão desta sequência neste momento da narrativa.
 - c) Como se designa este processo de contar um acontecimento recuando no tempo?
5. A ação decorre em dois espaços e num determinado momento.
 - 5.1. Indica os espaços em que decorre a ação. Justifica com expressões textuais.
 - 5.2. Podemos estabelecer uma relação entre os espaços interior e exterior e os diferentes momentos da ação? Justifica, apresentando duas razões.
 - 5.3. Apresenta expressões temporais que permitem estabelecer a relação com a divisão da narrativa em três momentos (situação de equilíbrio/perturbação/restabelecimento do equilíbrio inicial).

6. Identifica as personagens principais do conto.

6.1. Caracteriza-as por palavras tuas tendo em conta a sua evolução psicológica. Completa a tabela.



Ação	Personagem	Personagem
Momento inicial de equilíbrio		
Momentos de perturbação		
Momento final de equilíbrio		

6.2. Lê os segmentos textuais e associa cada um a uma das personagens do conto.

- a) "o seu coração cantava"
- b) "era ainda suficientemente forte para ter alguém por quem olhar."
- c) "gostava de protegê-la contra os medos"
- d) "Não tinha medo de nada"
- e) "tinha a sensação de entrar para dentro de fotografias, tiradas nos mesmos lugares, muitos anos antes."
- f) "tinha a sensação de entender tudo"
- g) "era muito pesado"

6.2.1. Explica por palavras tuas as expressões **a), c), e) e f)**.

6.2.2. Identifica o tropo presente na expressão **a)**.

7. Transcreve duas frases que comprovem o tipo de narrador quanto à presença na ação.

7.1. O narrador revela um conhecimento pormenorizado sobre a história. Comprova a afirmação com dois argumentos.

LOS ESTEREOTIPOS

A los habitantes de algunas zonas de España se les suelen atribuir ciertas cualidades y defectos que sería bueno conocer.

Lee la descripción que te damos y, de acuerdo con ella, busca en la lista los adjetivos que podrían usarse para definir a la gente de cada pueblo.

ANDALUCES (Andalucía)

Tienen fama de estar siempre de fiesta y de hacer reír a los demás. Ofrecen todo lo que tienen sin pensárselo dos veces. Les cuesta trabajar. Cuando hablan de las cosas suelen deformar la realidad, aumentándola. Lo suyo no es estar tristes.

ARAGONESES (Aragón)

Es difícil que cambien de opinión. A veces se empeñan en hacer cosas que van contra la lógica y la prudencia, o que pueden ofender a los demás. No son nada perezosos. No mienten ni engañan, siempre dicen lo que piensan.

CASTELLANOS (Castilla)

No derrochan, les gusta conformarse con lo estrictamente necesario. Tienen mucho amor propio, llegando incluso a ser altivos. Son poco dados a la risa. Son tradicionales en sus ideas y costumbres.

CATALANES (Cataluña)

No son nada generosos. Sienten satisfacción por lo propio y a veces lo consideran superior a lo de los demás. Tienen iniciativa y decisión para acometer negocios y empresas. Les gusta lo que es útil y provechoso.

GALLEGOS

Están apegados a creencias antiguas sin fundamento racional. No se fían de nada ni de nadie. Son reacios a aceptar lo que es distinto o nuevo. Son diligentes y no hacen ascos al trabajo. Dan rodeos para expresar sus ideas u opiniones. Demuestran el amor y el afecto con facilidad.

MADRILEÑOS

Son insolentes y presumidos. Se consideran más poderosos y con más derechos que los demás. Acogen bien a los de fuera. Gastan demasiado.

VASCOS

Les gusta comer mucho y bueno. Están muy apegados a su zona y a sus gentes. Tienen ideas muy fijas. Son robustos. No tienen término medio. Son francos, pero ásperos, sin delicadeza. Tampoco se ríen mucho. Este pueblo habla cantando.

ADJETIVOS DE CARÁCTER

alegres	desconfiados	prácticos
amantes de su tierra	emprendedores	prepotentes
austeros	exagerados	rudos
brutos	extremistas	secos
cariñosos	fuertes	serios
cerrados	generosos	sinceros
chistosos	honrados	supersticiosos
chulos	hospitalarios	tacaños
comilones	juerguistas	testarudos
conservadores	orgullosos	tradicionales
derrochadores	poco directos	vagos

Adaptado de *Materia Prima*

Cortometraje *El barco Pirata*



<http://vimeo.com/20520056>

1. Selecciona la respuesta correcta:

1. La profesión de David es _____

- a. guarda de un centro comercial.
- b. guarda forestal de un parque natural.
- c. instructor de esquí en la estación de esquí cubierta.
- d. el director del centro comercial.

2. El próximo año los regalos de Navidad los traerá/n _____

- a. Los Reyes Magos.
- b. el Ratón Pérez.
- c. Papá Noel.
- d. la abuela.

2. Define a los personajes que aparecen en el cortometraje usando los adjetivos que tienes en el cuadro. Tienes que colocar dos por cada personaje.

David (el padre):	_____	_____
Tomás (el compañero de trabajo):	_____	_____
La abuela:	_____	_____
David (el hijo):	_____	_____
José Antonio (el rey Baltasar) y el otro amigo (el rey Gaspar):	_____	_____

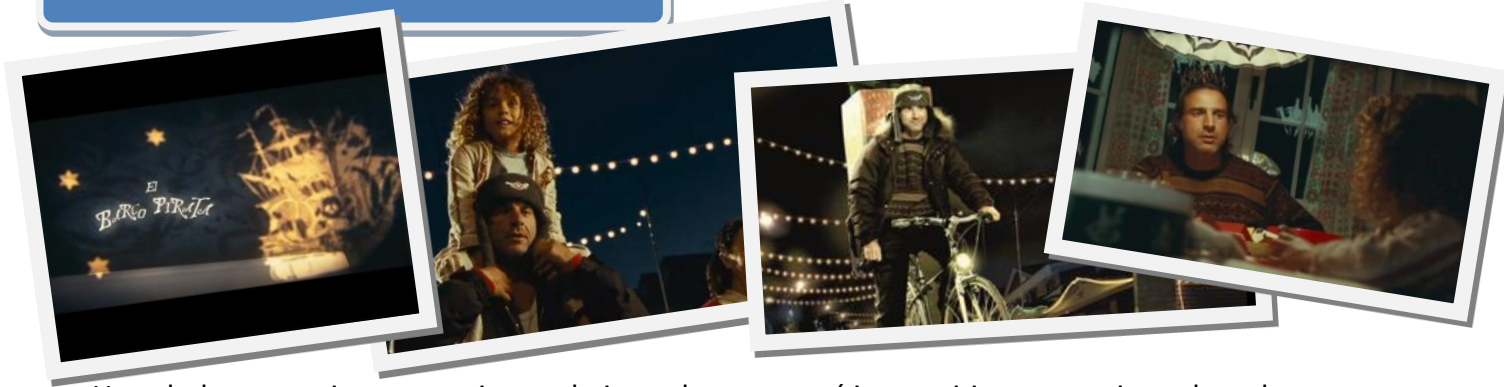
- envidioso/a
- protector/a
- malintencionado/a
- complaciente
- autoritario/a
- inteligente
- observador/a
- glotón
- luchador/a
- tonto/a

3. A continuación tienes la sinopsis del corto, pero está desordenada.

Lee con atención y ordénala colocando el número de orden.

- La mala suerte para él es que su compañero David se despierta con el ruido, despertándose después el resto de la familia.
- ha decidido contribuir al regalo con los pocos ahorros que tiene. Su compañero de trabajo, Tomás, se ha enterado de que su compañero David le va a regalar el barco pirata a su hijo,
- y como él siempre ha soñado con tener uno, decide ir por la noche a casa de su compañero con otros dos amigos más para robar el barco pirata disfrazados de Reyes Magos.
- Después de una serie de incidentes y de lucha, el barco pirata termina destruido, pero la familia continua unida y los falsos Reyes Magos presos.
- Es 5 de enero y David les ha pedido a los Reyes Magos un barco pirata. Su padre, un hombre separado que vive en casa de su madre, y a punto de quedarse en paro,

Expresión escrita



Usando las expresiones que tienes abajo, redacta una crítica, positiva o negativa sobre el corto para el periódico de la escuela. También di si lo recomendarías o no. Hazlo en una hoja aparte con tu nombre para entregársela a tu profesora.

Me gusta
muchísimo

¡Es de primera!

¡Es irritante/ un
rollo!

¡Es divertidísima/
interesante/estupendo

No me va.

Y ahora ponle nota a la película.

- 0 = mala/horrible
- 1 = un rollo/pesada/aburrida
- 2 = no está mal/pasable
- 3 = buena/interesante
- 4 = muy buena/ un peliculón
- 5 = imprescindible/ no se la pierda

Tapas e sobremesas espanholas



