

Ana Belém Pinhel Pinto

Da abordagem do texto aos usos da língua

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização de Espanhol –, orientado pela Doutora Ana Paula Arnaut e pela Dr.ª Elena Gamazo, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Da abordagem do texto aos usos da língua

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	Da abordagem do texto aos usos da língua
Autora	Ana Belém Pinhel Pinto
Orientadora	Professora Doutora Ana Paula dos Santos Duarte Arnaut
Orientadora	Dr.ª Elena Gamazo Carretero
Júri	Presidente: Professora Doutora Judite Manuela Nogueira Carecho
	Vogais:
	1. Doutora María Luisa Aznar Juan
	2. Professora Doutora Ana Paula dos Santos Duarte Arnaut
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização de Espanhol
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e de Espanhol
Data da defesa	10-10-2016
Classificação	18 valores



Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que tornaram este relatório possível.

À Escola Secundária de Avelar Brotero, por nos ter aberto as suas portas de forma tão generosa.

À Doutora Ana Paula Arnaut, pela disponibilidade e pela atenção com que acompanhou a execução deste trabalho.

À Doutora Elena Gamazo, um agradecimento especial pela orientação, compreensão e pelas palavras de ânimo.

À Doutora Anabela Fernandes pelo acompanhamento, disponibilidade e aconselhamento dado ao longo do estágio.

À Professora Ana Sebastião, por ter me ajudado a ter certezas e ter guiado o meu trabalho, acompanhando e incentivando, com tanta dedicação e carinho.

Ao Professor Jorge Monteiro, o meu reconhecimento pela dedicação e profissionalismo.

À Ângela, minha companheira nesta jornada, pela amizade e pelas palavras constantes de incentivo.

À Bárbara e ao Gonçalo, os meus filhos, e ao meu marido, Virgílio, o meu amor e gratidão sem limites.

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico em Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira, apresenta, além de uma breve contextualização da prática pedagógica supervisionada, uma perspectiva de trabalho sobre a *abordagem do texto e os usos da língua*. Na primeira parte é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo em que decorreu o estágio, bem como o perfil das turmas observadas e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada. Na segunda parte são apresentadas as referências teóricas ao tema, com destaque, no caso do Português, para o texto literário enquanto texto complexo no qual convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua e, no caso do Espanhol, para o texto literário enquanto amostra válida e autêntica da diversidade expressiva da língua, destacando a pertinência da sua abordagem em contexto escolar para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Por último, apresentam-se as sequências didáticas que sustentam a metodologia adotada na aplicação prática do tema do relatório.

Palavras-chave: texto literário, abordagem, usos da língua, língua materna, língua estrangeira

Abstract

The report presented here, developed within the teaching internship in Portuguese Mother Tongue and Spanish Foreign Language, presents, not only a short contextualization of supervised teaching practice, but also a perspective of work about “From text approach to language uses”. The first part contains a characterization of the socio-educational context in which the internship took place, as well as the profile of the classes observed and the critical reflection about the supervised teaching practice. The second part presents the theme’s theoretical references, especially, in the case of Portuguese, relative to the literary text as complex text in which converge every discursive hypotheses of language realization and, in the case of Spanish, to the literary text as a valid and authentic sample of the expressive diversity of language, highlighting the relevance of its school-based approach to the development of the student’s communicative competence. Lastly, there are presented the teaching sequences that support the methodology adopted in the practical application of the report’s theme.

Key-words: literary text, approach, language use, mother tongue, foreign language

Índice

Introdução	11
Parte I – Prática pedagógica supervisionada: contextualização e reflexão crítica	12
1. Contexto socioeducativo	12
1.1. A Escola Secundária de Avelar Brotero	12
1.2. Oferta formativa	13
1.3. Instalações escolares	14
1.4. A comunidade escolar - corpo docente, não docente e discente	15
2. Caracterização das turmas observadas	16
2.1. A turma de Português	16
2.2. A turma de Espanhol	17
3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica	18
3.1. Percurso: expectativas e desafios	18
3.2. Prática letiva	19
3.2.1. Aulas de Português	19
3.2.2. Aulas de Espanhol	21
3.3. Atividades extracurriculares	22
3.3.1. Atividades extracurriculares de Português	23
3.3.2. Atividades extracurriculares de Espanhol	23
3.4. Conclusão	24
Parte II – Da abordagem do texto aos usos da língua: referências teóricas ao tema	25
1. Introdução	25
2. O Programa de Português para o Ensino Secundário	25
2.1. A abordagem do texto literário e os usos da língua na aula de Português LM	26
3. O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	32
3.1. A abordagem do texto literário e os usos da língua na aula de E/LE	35

Parte III – Do texto aos usos da língua: práticas pedagógicas	43
1. Atividades realizadas na aula de Português LM	43
1.1. Sequências didáticas	43
1.2. Reflexão sobre as aulas lecionadas	49
2. Atividades realizadas na aula de E/LE	51
2.1. Sequências didáticas	51
2.2. Reflexão sobre as aulas lecionadas	58
Considerações finais	60
Bibliografia	62
Anexos	65

Índice de tabelas

Tabela 1 – Oferta formativa	13
Tabela 2 – Edifícios Escolares	14
Tabela 3 – Número de alunos por área de formação	16

Índice de ilustrações

Ilustração 1 – Escola Secundária de Avelar Brotero	12
Ilustração 2 – Painel artístico em ferro forjado exposto no antigo <i>hall</i> de entrada da escola, executado por António Aroso a partir de uma obra de Almada Negreiros.	15

Índice de anexos

Anexo 1 – Colaboração do Núcleo de Estágio de Português no <i>Jornal da Brotero</i>	II
Anexo 2 – Postais de Natal elaborados no âmbito da atividade alusiva à celebração do Natal e dos Reis em Espanha	IV
Anexo 3 – Excerto do capítulo 148 da <i>Crónica de D. João I</i> do manual <i>Sentidos 10</i>	V
Anexo 4 - <i>Crónica de abril (segundo Fernão Lopes)</i> de Manuel Alegre	VII
Anexo 5 – Apresentação <i>PowerPoint: O Português – génese, variação e mudança</i>	IX
Anexo 6 - Atividade de expressão escrita: <i>Crónica de D. João I</i>	XV
Anexo 7 – Comentário dos trabalhos dos alunos	XVI
Anexo 8 – Apresentação <i>PowerPoint</i> sobre a Medida Velha, Medida Nova e a representação da amada	XX
Anexo 9 – Textos de apoio sobre a Medida Velha, Medida Nova e a representação da amada	XXIX
Anexo 10 – Atividade de expressão escrita sobre <i>A representação da amada</i>	XXXII
Anexo 11 – Comentário dos trabalhos dos alunos	XXXIV
Anexo 12 – Soneto de Petrarca	XXXVIII
Anexo 13 – Soneto “ <i>Um mover d’olhos, brando e piadoso</i> ” (manual)	XXXVIII
Anexo 14 – Ficha de trabalho sobre o soneto <i>Um mover d’olhos, brando e piadoso</i> ”, de Camões	XXXIX
Anexo 15 – Correção em <i>PowerPoint</i> do exercício 2 da ficha de trabalho	XL
Anexo 16 – Exercício 6 do manual <i>Sentidos 10</i>	XLI
Anexo 17 – Ficha de trabalho: Revisão dos tempos e modos verbais	XLII
Anexo 18 – Apresentação <i>PowerPoint: As reflexões do poeta (Canto V)</i>	XLV
Anexo 19 – Ficha informativa: <i>Canto V de Os Lusíadas</i>	XLVIII
Anexo 20 – <i>Reflexões do Poeta - Canto V</i> (manual <i>Sentidos 10</i>)	XLIX

Anexo 21 – Ficha de trabalho: <i>Canto V – Reflexões do Poeta</i>	LI
Anexo 22 – Apresentação <i>PowerPoint</i> : orações coordenadas	LII
Anexo 23 – Exercícios sobre as orações coordenadas (manual <i>Sentidos 10</i>)	LVI
Anexo 24 – Atividade de expressão escrita	LVII
Anexo 25 – Comentário dos trabalhos dos alunos	LIX
Anexo 26 – Atividade de motivação à <i>História Trágico- Marítima</i>	LXIII
Anexo 27 – Apresentação <i>PowerPoint</i> sobre a <i>História Trágico-Marítima</i>	LXV
Anexo 28 – Excertos dos relatos de naufrágios lidos aos alunos	LXXXI
Anexo 29 – Ficha de trabalho: Capítulo V – “ <i>As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho</i> ”	LXXXIII
Anexo 30 - Excerto do capítulo V: “ <i>As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho</i> ”(manual <i>Sentidos 10</i>)	LXXXV
Anexo 31 – Ficha de trabalho sobre os conectores discursivos	LXXXVII
Anexo 32 – Ficha informativa: conectores discursivos	XC
Anexo 33 – Atividade de motivação ao tema da emigração	XCII
Anexo 34 – Atividade de pré-leitura: <i>Abdel</i>	XCIV
Anexo 35 – Texto <i>Abdel</i> (manual <i>Endirecto.com 1</i>)	XCVI
Anexo 36 – Atividade de pré-leitura: “ <i>Xenia, tienes un wasap</i> ”	XCVIII
Anexo 37 – Texto e ficha de trabalho: “ <i>Xenia, tienes un wasap</i> ”	CII
Anexo 38 – Comentário dos trabalhos dos alunos	CVI
Anexo 39 – Apresentação <i>PowerPoint</i> sobre a moda	CX
Anexo 40 – Ficha de trabalho: <i>La moda en los años 90</i>	CXVIII
Anexo 41 – Apresentação <i>PowerPoint</i> : Pretérito Imperfecto de Indicativo	CXX
Anexo 42 – Ficha de trabalho: <i>Marina, Carlos Ruiz Zafón</i>	CXXV
Anexo 43 – Apresentação <i>PowerPoint</i> : Preguntar/Indicar dirección	CXXXI
Anexo 44 – Apresentação <i>PowerPoint</i> : Ciudades de España – <i>Barcelona</i>	CXXXIV

Anexo 45 – Fotografias dos cartões da atividade de expressão escrita

CL

Anexo 46 – Comentário dos trabalhos dos alunos

CLV

Lista de abreviaturas

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

PIF – Plano Individual de Formação

LM – Língua Materna

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Introdução

O presente relatório de estágio elaborou-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização de Espanhol – e descreve o trabalho realizado durante a prática pedagógica supervisionada no ano letivo de 2015/2016, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra. O tema do relatório, *Da abordagem do texto aos usos da língua*, surgiu a partir do tema *O tratamento do texto*, comum a todos os alunos no presente ano letivo. A escolha definitiva do título e a definição do objeto de estudo decorreram do trabalho desenvolvido ao longo do Seminário de Português.

O relatório encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, procedeu-se à caracterização do contexto socioeducativo no qual está inserida a escola onde decorreu o estágio, bem como à descrição do perfil das turmas observadas e à reflexão pessoal sobre a prática pedagógica supervisionada.

Na segunda parte, desenvolveu-se o tema do relatório *Da abordagem do texto aos usos da língua*, com base numa reflexão pessoal, sustentada pelas referências teóricas ao tema e pela análise feita dos documentos orientadores para o ensino do Português e do Espanhol. O texto foi apresentado como tema central para ambas as línguas. No entanto, a fundamentação teórica que sustenta as perspetivas metodológicas adotadas para cada uma das áreas é apresentada de forma independente, devido às diferenças na abordagem do texto entre a língua materna e a língua estrangeira.

Por fim, dedicou-se a terceira e última parte deste relatório à descrição das sequências didáticas colocadas em prática ao longo da prática pedagógica supervisionada e à reflexão sobre as atividades desenvolvidas em ambas as áreas curriculares.

Parte I – Prática pedagógica supervisionada: contextualização e reflexão crítica

Nesta primeira secção do relatório da prática pedagógica supervisionada será apresentado o contexto educativo no qual está inserida a Escola Secundária de Avelar Brotero (a partir de agora ESAB), instituição que nos acolheu para a realização do estágio pedagógico.

1. Contexto socioeducativo

1.1. A Escola Secundária de Avelar Brotero

A ESAB¹ situa-se na zona urbana da Solum, freguesia de Santo António dos Olivais, da cidade de Coimbra. Foi criada por Decreto de 3 de janeiro de 1884 pelo então Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, António Augusto de Aguiar com o nome de *Escola de Desenho Industrial*. Com o decorrer do tempo, a Escola adquiriu as designações de *Escola Industrial*, *Escola Industrial e Comercial* e *Escola Técnica*, fruto das sucessivas reformas ocorridas na área do Ensino. Félix de Avelar Brotero, o seu patrono, era biólogo de formação e foi, também, o primeiro botânico português que assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento do Jardim Botânico da cidade.



Ilustração 1 – Escola Secundária de Avelar Brotero

¹ As informações e ilustrações constantes neste capítulo foram recolhidas no documento “Projeto Educativo para o triénio 2013/2016 - *Uma escola de referência no passado, no presente e no futuro*”, disponível em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2013_14/Projeto%20Educativo.pdf [consultado em 9-11-2015].

1.2. Oferta formativa

A ESAB conta com uma experiência educativa de 131 anos. Atualmente consta da sua oferta formativa uma grande variedade de Cursos Profissionais, organizados para dar resposta aos desafios do mundo contemporâneo.

Sendo certo manter-se o cariz tecnicizante, a Escola tem vindo a afirmar-se nas áreas de prosseguimento de estudos através dos Cursos Científicos-Humanísticos, com bons níveis de sucesso.

A Brotero tem sido frequentada por gerações de famílias que reconhecem a sua qualidade científica, tecnológica e profissional, assim como o bom ambiente escolar. Por isso, goza de grande prestígio no seio da comunidade, fruto do reconhecimento pelos serviços prestados ao longo tempo.

Cursos Científico-Humanísticos	Cursos Profissionais	
Ciências e Tecnologias	Técnico de Design de Moda	Técnico de Multimédia
Ciências Económico-Sociais	Técnico de Frio e Climatização	Técnico de Secretariado
Artes Visuais	Técnico de Energias Renováveis	Técnico de Manutenção Industrial/Mecatrónica Automóvel
	Técnico de Programação e Gestão de Sistemas Informáticos	Técnico de Eletrónica, Automação e Comando
	Técnico de Informática de Gestão	Técnico de Eletricidade e Eletrónica

Tabela 1 – Oferta formativa

Há mais de duas décadas, e de acordo com orientações da política europeia, a instituição desenvolve a dimensão europeia na educação e formação, proporcionando a alunos e professores estágios e intercâmbios internacionais, no âmbito de diferentes programas. A sua ligação às empresas e a outras instituições da comunidade regional e europeia está consolidada através de parcerias e protocolos.

A ESAB é, ainda, uma *Escola* que sempre promoveu a equidade e inclusão, consubstanciada no desenvolvimento curricular para a diversidade cultural e linguística,

respeitando a individualidade de todos através de uma oferta educativa diferenciada. Destaca-se, assim, a educação de surdos, iniciada na década de oitenta com a criação do NADA (Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva), evoluindo posteriormente para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Desta forma, a instituição passou a fazer parte do grupo de escolas do país, homologadas oficialmente como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos”, ao abrigo do Decreto-lei nº3/08 de 7 de janeiro.

1.3. Instalações escolares

A ESAB é composta por cinco edifícios distintos, campos desportivos, um anfiteatro e áreas ajardinadas.

Edifícios					
Edifício A	Edifício B	Edifício C		Edifício D	Edifício E
Salas de aula	Oficinas	Hall de entrada	Direção	Sala de Professores	Ginásio
Espaço Memória	Salas específicas	Biblioteca/ Mediateca	Serviços Administrativos	Gabinetes de trabalho dos grupos disciplinares	Parque Desportivo coberto
Antiga Biblioteca	Laboratórios	Auditório	Papelaria		Balneários
		Refeitório	Reprografia		Gabinete médico
		Bar e sala de convívio	SASE		Central Térmica
		Gabinete do Aluno	Serviços de Psicologia Orientação		

Tabela 2 – Edifícios escolares

A instituição funciona nas atuais instalações desde 1958. No entanto, alguns espaços, apesar de bem conservados, encontravam-se desadequados. Por isso, as instalações foram

remodeladas em 2008, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário.

Atualmente, apresenta boas condições de trabalho, destacando-se a ampla e luminosa biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, que oferece zonas de trabalho diversificadas, onde os alunos podem estudar, consultar livros, pesquisar na Internet, ler revistas ou jornais e, pontualmente, assistir a exposições, bem como os espaços laboratoriais e oficinais, a sala de trabalho para professores, o auditório e os recintos desportivos. As salas de aula normais são recentes e apresentam ótimas condições para o exercício da prática docente, estando todas equipadas com computadores com acesso à Internet e projetores de teto. No entanto, verifica-se que as suas dimensões são limitadas face ao elevado número de alunos que algumas turmas comportam.

No interior dos edifícios encontramos espaços amplos e funcionais, cuja decoração revela o carácter industrial da Escola. Pelos corredores encontramos peças de mobiliário e de cerâmica, peças de tapeçaria e de ferro forjado, quadros, exposições, fotografias e frases que decoram de forma harmoniosa o interior da Escola. Assim, em cada passeio pelos diversos espaços interiores, a Escola vai-se transformando numa espécie de museu que a cada passo nos vai brindando com belas e diversas produções artísticas que, sob um olhar atento, nos atraem de forma inebriante para as histórias que cada uma tem para contar.



Ilustração 2 - Painel artístico em ferro forjado exposto no antigo *hall* de entrada da escola, executado por António Aroso a partir de uma obra de Almada Negreiros.

1.4. A comunidade escolar: corpo docente, não docente e discente

No presente ano letivo, a Escola conta com um corpo docente formado por 161 professores, dos quais 19 são de Português, distribuídos pelos cinco departamentos curriculares existentes na Escola.

O corpo não docente da Escola é formado por 44 funcionários, dos quais 32 são Assistentes Operacionais e 12 são Assistentes Técnicos.

No que respeita ao corpo discente, a Escola é frequentada por 1520 alunos distribuídos pelas várias áreas de formação constantes da oferta educativa da instituição.

Totais	Secundário – 1520 alunos								
	Vocacional	Regular CCH			Recorrente	Profissional			EFA
	23	791			147	529			30
Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano		1º Ano	2º Ano	3º Ano	Sec.	
Detalhe	23	264	278	249	147	185	164	180	30

Tabela 3 – Número de alunos por área de formação

A Escola serve uma grande área geográfica e é frequentada por alunos provenientes das freguesias da cidade e das freguesias dos seus arredores.

2. Caracterização das turmas observadas

Nesta segunda secção do primeiro capítulo será feita a descrição do perfil das turmas observadas no âmbito da prática pedagógica supervisionada.

2.1. A turma de Português

A caracterização desta turma baseia-se na informação contida no documento elaborado pelo Diretor de Turma, tendo por base um questionário biográfico de cada aluno preenchido no início do ano letivo.

A prática pedagógica supervisionada na área do Português realizou-se na turma do 10º 1F do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. As aulas tinham lugar duas vezes por semana num bloco de 100 minutos e outro de 50 minutos. A turma em questão é constituída por vinte e quatro alunos, quinze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Do conjunto dos alunos, apenas 4 provêm de estabelecimentos de ensino do 3º Ciclo localizados fora da cidade. No entanto, 11 alunos (45,8%) são oriundos de concelhos de fora da cidade. Relativamente ao tempo de viagem entre a casa e a escola, 7 alunos (62,5%) demoram entre 30 minutos e 1 hora no percurso, e 2 (8,3%) demoram mais de 1 hora. Dos vinte e quatro alunos, apenas um apresenta uma retenção verificada no ensino secundário.

No que concerne às habilitações académicas dos encarregados de educação, verifica-se que 37,5% das mães possuem grau académico superior e 29,2% concluíram o ensino secundário. Relativamente aos pais, 37,5% têm grau académico superior e 8,3% possuem o ensino secundário.

No que diz respeito a projetos futuros, 22 alunos (91,7%) tencionam prosseguir os estudos. Os outros 2 alunos (8,3%) não responderam à questão. Relativamente à frequência com que estudam, 10 alunos (41,7%) afirmam estudar diariamente, 13 alunos (54,2%) referem estudar por vezes e apenas um indica que somente estuda para os testes de avaliação sumativa.

A respeito das conversas sobre a escola com a família, 14 alunos (58,3%) afirmam que o fazem frequentemente e 10 alunos (41,7%) às vezes. Relativamente à relação Escola-Família, 20 alunos (83,3%) afirmam que a família intervém de forma positiva na sua vida escolar e 4 (16,7) indicam que a sua família não interfere.

2.2. A turma de Espanhol

A turma de Espanhol é composta por 28 alunos provenientes de diferentes turmas do 10º ano de escolaridade (10º 1E, 1F, 2B, 3B) dos cursos científico-humanísticos. Uma vez que não foi facultada às professoras estagiárias uma caracterização individual dos alunos, propõem-se alguns dados inseridos na caracterização geral das quatro turmas supracitadas.

No que diz respeito ao 10º 1E, optaram pela disciplina de Espanhol como língua estrangeira doze alunos, dos quais cinco são rapazes e sete são raparigas. Relativamente à origem geográfica dos alunos, predominam os discentes que vivem na cidade. No que

concerne à origem social dos alunos da turma, sabe-se, ainda, que a classe média e alta é predominante.

Na turma do 10º 1F apenas dois elementos do sexo masculino optaram pela disciplina de Espanhol como língua estrangeira. No que diz respeito a outras informações, remeto para a alínea 2.1. na qual é feita uma caracterização mais aprofundada da turma.

No que concerne à turma do 10º 2B, apenas duas alunas optaram pela disciplina de Espanhol como língua estrangeira e ambas provêm de fora da cidade de Coimbra.

Relativamente ao 10º 3B, dez alunos optaram pela disciplina de Espanhol como língua estrangeira, dos quais seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. É de realçar que dois alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais.

3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica

Nesta última secção, apresentar-se-á uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada realizada em cada uma das áreas disciplinares e far-se-á uma breve descrição das atividades extracurriculares desenvolvidas durante o estágio.

3.1. Percurso: expetativas e desafios

Sempre que iniciamos qualquer atividade nova na vida, ela vem de mão dada com um conjunto de expetativas sobre o decorrer da mesma. Iniciei este percurso para ampliar a minha formação académica e tentar aproveitar as oportunidades de emprego que, na altura, pareciam ser promissoras na área do espanhol. Sendo esta a minha língua materna, pareceu-me ser uma boa oportunidade para desenvolver novas competências e voltar a estabelecer um contacto mais próximo com a língua. O verdadeiro desafio veio, certamente, da parte do português que, não sendo a minha língua materna, sempre despertou em mim grande curiosidade e vontade de aprender. Os meus primeiros contactos com a língua aconteceram, obviamente, no seio familiar. No entanto, foi com a D. Paula, a minha professora de Língua Portuguesa em Espanha, que o meu gosto e curiosidade por aprender a língua foi crescendo. Recordo, com saudade, a alegria que sentia quando me emprestava livros em português, os quais lia na mesma semana, e quando passava músicas na aula que faziam com que o longe parecesse mais perto. Foi graças a ela que os primeiros ecos da música de Rui Veloso e Dulce Pontes chegaram até mim, assim como o contacto com o património e a cultura portuguesas, que aproximou de nós através da realização de visitas de estudo.

Vejo agora com algum distanciamento que a minha ligação ao país dos meus pais, que agora também é o meu, sempre esteve bem presente no meu coração. Por isso, quer a licenciatura, quer o mestrado representaram um verdadeiro desafio para mim, sobretudo porque me faltavam bases, nomeadamente ao nível do ensino secundário, durante o qual não tive língua portuguesa. No entanto, consegui chegar ao fim, com muito esforço e dedicação e com a certeza de que é este o caminho que quero seguir: ensinar duas línguas e duas culturas, fazendo com que o longe se torne mais perto.

3.2. Prática letiva

A prática pedagógica supervisionada teve início em setembro de 2015, na ESAB. As primeiras semanas foram marcadas pela adaptação à realidade da Escola e das turmas com as quais iríamos trabalhar. Foi também um tempo marcado por reuniões para a calendarização das aulas assistidas a lecionar, nas quais recolhemos informações muito úteis sobre a escola, sobre as turmas e sobre as atividades a serem desenvolvidas no âmbito do grupo, com vista à elaboração do *Plano Individual de Formação* (a partir de agora PIF). Foi ainda um tempo de integração que me permitiu estabelecer uma relação muito boa com a comunidade escolar, baseada no respeito e na empatia e compreensão mútuas. Da mesma forma, penso ter contribuído positivamente para o desenvolvimento do trabalho levado a cabo pelo Núcleo de Estágio, quer na Escola, quer no âmbito do Seminário de Português e de Espanhol, cujas sessões foram sempre muito proveitosas, pois constituíram um espaço aberto para a partilha de conhecimentos científicos e pedagógicos, onde desde cedo se criou um ambiente salutar de franca partilha e aprendizagem.

3.2.1. Aulas de Português

Durante o estágio, lecionei 7 aulas de 100 minutos na turma do 10º 1F, de acordo com o estipulado no meu *PIF*. Três dessas aulas foram assistidas pela orientadora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

No que concerne ao trabalho de planificação, considero que as aulas planificadas obedeceram sempre a um trabalho rigoroso e a uma sólida preparação prévia. Neste sentido, elaborei planificações claras, coesas e bem fundamentadas em termos didático-pedagógicos, tendo integrado de forma construtiva todas as críticas que me foram feitas, quer pela orientadora, quer pela minha colega de estágio, o que me permitiu evoluir de forma positiva

neste campo. Assim, os objetivos foram sempre expostos com clareza e selecionados de forma rigorosa em função dos conteúdos a lecionar, cuja seleção teve sempre em conta a pertinência e a adequação ao nível de escolaridade dos alunos. No que concerne às estratégias, fiz com que fossem diversificadas, pertinentes e que contribuíssem para o alargamento dos horizontes culturais dos discentes. Quanto à elaboração de materiais, procedi sempre a uma pesquisa e seleção criteriosas, consultando obras e recursos variados. Desta forma, completei sempre o manual com outros materiais feitos e/ou adaptados por mim, conferindo-lhes um carácter mais abrangente.

No que se refere ao desenvolvimento das aulas, procedi sempre a uma articulação lógica dos conteúdos, não descurando o encadeamento dos vários momentos da aula. Recorri, de forma frequente, à utilização contextualizada de estratégias de motivação que visavam despertar o interesse dos alunos para um novo tema, mas também reativar e mobilizar conhecimentos já adquiridos pelos mesmos, com o intuito de os fazer participar na construção do seu próprio conhecimento. Da mesma forma, trabalhei com profundidade todos os textos literários e não literários nas minhas aulas, recorrendo a diversas técnicas de exposição e de questionário. No que concerne às estratégias de aprendizagem, a escolha foi sempre norteada pela adequação ao ritmo de aprendizagem dos alunos e à temática em estudo. Nesta mesma linha, considero que fiz uma utilização pertinente dos meios audiovisuais e das tecnologias, não esquecendo, no entanto, o papel central do texto na aula de língua materna. Por este motivo, foram também mobilizados outros recursos, como textos críticos, escolhidos em função da faixa etária dos alunos e tendo em conta a sua adequação ao tema, com a finalidade de que os alunos começassem a contactar com literatura crítica, fomentando neles o hábito de ler e analisar estes textos (de crescente complexidade, como refere o Programa de Português) para deles retirar informações importantes, fazendo deles alunos mais autónomos e agentes fundamentais na construção do seu conhecimento.

Recorri ao quadro para a elaboração de sínteses, esquemas e sistematizações dos conteúdos. Revelei grande segurança e profundidade na explanação de todos os conteúdos que lecionei, assim como expressividade comunicativa. Deste modo, promovi o interesse dos alunos pela matéria lecionada através de temáticas que despertaram o seu interesse e algumas próximas da sua realidade, incentivando a sua participação e fomentando a interação aluno- aluno, aluno – professor – aluno. Neste contexto, considero que fiz do espaço de aula um espaço propício à aprendizagem dos alunos, encorajando-os a ultrapassar as suas dificuldades. Da mesma forma, procedi ao esclarecimento e resolução de dúvidas de forma diversificada e adequada, tendo desenvolvido um trabalho constante e perseverante, neste

âmbito, ao longo de todas as aulas. Evidenciei, a meu ver, uma boa capacidade de resposta perante situações imprevistas, tomando decisões adequadas e necessárias para a sua resolução. Assim, mostrei-me atenta aos alunos mais distraídos, tendo conseguido ter um bom domínio da turma e repostado a ordem de forma natural e assertiva quando foi necessário, recorrendo ao uso de diferentes tons de voz e a outras estratégias adequadas e pertinentes. Por fim, penso ter contribuído de forma muito positiva para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e da sua autonomia, assim como para o alargamento dos seus horizontes culturais.

No que diz respeito à relação com os alunos, estabeleci com eles laços de grande empatia desde o início, pautados pelo respeito mútuo e constante ao longo do trabalho desenvolvido com a turma. Assim, considero que fomentei um clima muito positivo de trabalho, sempre norteado pela preocupação com a integração e participação de todos os alunos nas atividades propostas.

3.2.2. Aulas de Espanhol

Ao longo da prática letiva supervisionada lecionei 14 aulas de Espanhol, quatro de 50 minutos e cinco de 100 minutos, de acordo com o previsto no meu *PIF*.

Relativamente à Língua Estrangeira, considero que demonstrei um excelente domínio das competências comunicativas da língua espanhola na sala de aula, evidenciado no correto domínio gramatical, lexical, cultural e fonético da língua, o que foi um elemento facilitador do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

No que concerne ao trabalho de planificação, o seu desenvolvimento respeitou os princípios orientadores do Programa da disciplina e o definido nas planificações do grupo disciplinar. Assim, considero que planifiquei de forma muito adequada, tendo explicitado os objetivos, os conteúdos e as metodologias de forma clara e coerente, tendo integrado de forma construtiva todas as críticas que me foram feitas quer pelo orientador, quer pela minha colega de estágio, o que me permitiu evoluir de forma positiva neste campo. Reconheço que os planos iniciais eram um pouco ambiciosos em relação ao número de atividades e ao tempo previsto para a sua dinamização. No entanto, este aspeto foi progressivamente melhorado.

Relativamente aos materiais didáticos, produzi materiais próprios e/ou adaptados adequados aos objetivos definidos e aos conteúdos a lecionar, procurando complementar o manual adotado. Neste sentido, procurei fazer uma boa articulação entre o manual e a produção de outros materiais que foram, a meu ver, bastante diversificados, variados e

adequados ao nível de escolaridade e de aprendizagem dos alunos, dando primazia à utilização de materiais autênticos.

No que se refere ao desenvolvimento da aula, considero que a minha competência linguística, comunicativa e científica foi um elemento facilitador do trabalho desenvolvido durante as aulas. A apresentação dos conteúdos foi feita de forma lógica e coerente, tendo sido desenvolvidas atividades de introdução e apresentação dos temas das aulas, encadeando-as com as demais atividades de forma harmoniosa e sem quebras de ritmo, não se verificando, por isso, tempos mortos no decorrer das mesmas. Deste modo, fiz uma gestão do tempo adequada entre as várias atividades. No entanto, em algumas aulas, não consegui cumprir totalmente o plano, a meu ver, não devido a uma má gestão do tempo, mas antes pela forma rigorosa e aprofundada como alguns assuntos foram tratados, assim como pelo surgimento de dúvidas por parte dos alunos.

Procurei respeitar os turnos de fala, incentivando os alunos a participar na construção do seu conhecimento através de atividades que desenvolvessem a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, promovi o interesse dos alunos pela matéria lecionada através de temáticas interessantes e algumas próximas da sua realidade, incentivando à sua participação e fomentando a interação aluno- aluno, aluno – professor – aluno. Neste contexto, considero que fiz do espaço de aula um espaço propício à aprendizagem dos alunos, no qual o erro foi encarado como algo natural neste processo, encorajando-os a ultrapassar as suas dificuldades, pelo que considero que fiz uma correta gestão do erro em contexto de sala de aula, tentando não causar constrangimentos nos alunos que condicionassem a sua evolução. Da mesma forma, procedi ao esclarecimento e resolução de dúvidas de forma diversificada e adequada, sempre utilizando a língua espanhola, tendo desenvolvido um trabalho constante e perseverante, neste âmbito, ao longo de todas as aulas. Nesta mesma linha, evidenciei uma boa capacidade de resposta perante situações imprevistas, tomando decisões adequadas e necessárias para a sua resolução. Assim, mostrei-me atenta aos alunos mais distraídos, tendo conseguido ter um bom domínio da turma e reposto a ordem de forma natural e assertiva quando foi necessário, recorrendo ao uso de diferentes tons de voz e a outras estratégias adequadas e pertinentes.

No que diz respeito à relação com os alunos, considero que estabeleci com eles laços de grande empatia desde o início, pautados pelo respeito mútuo e constante ao longo do trabalho desenvolvido com a turma. Por fim, creio que fomentei um clima muito positivo de

trabalho, sempre norteado pela preocupação com a integração e participação de todos os alunos nas atividades propostas.

3.3. Atividades extracurriculares

De acordo com o estipulado quer no meu *PIF*, quer no *Plano Anual de Atividades*, foi possível dinamizar e participar, ao longo do ano, em diferentes atividades extracurriculares, individualmente ou em conjunto com a minha colega de estágio.

3.3.1. Atividades extracurriculares de Português

No âmbito da área de Português, participámos na atividade de declamação de *Os Lusíadas* pelo ator Fernando Fonseca, realizada no dia 24 de novembro de 2015, na Escola.

No primeiro período, participamos na edição do jornal escolar, *Jornal da Brotero*, com a elaboração de um artigo sobre Língua Portuguesa, que foi publicado na rubrica intitulada *Ai, essa língua!* (anexo 1).

3.3.2. Atividades extracurriculares de Espanhol

Na área de Espanhol, foram desenvolvidas em colaboração com a minha colega de estágio as atividades extracurriculares que a seguir se descrevem.

Colaborámos na montagem da exposição sobre o *Día de la Hispanidad*, na Biblioteca Escolar e no dia 14 de outubro de 2015 acompanhámos a turma de Espanhol na visita à exposição.

Dinimizámos a celebração do *Día de los Muertos* no dia 29 de outubro, na turma da prática pedagógica, através do visionamento de vídeos que destacavam os aspetos culturais mais importantes desta celebração, seguida de audição de canções e realização de atividades lúdicas alusivas ao tema. Tendo sido o nosso primeiro contacto com a turma, foi um momento de mútuo conhecimento e promoção de uma tradição cultural hispano-americana que fomentou também a sociabilização com a turma.

No dia 17 de dezembro de 2015, dinamizámos as atividades alusivas à celebração do Natal e dos Reis em Espanha na turma da prática pedagógica. No sentido de aproximar os alunos à cultura espanhola, iniciámos a atividade com uma breve contextualização que foi

feita através da informação constante de um PowerPoint, a qual incidia sobre os aspetos culturais mais significativos destas celebrações, fazendo, simultaneamente, uma analogia com a forma de celebrar esta quadra festiva no nosso país. Neste contexto, demos-lhes também a conhecer algumas músicas tradicionais de Natal, os *villancicos*, e escreveram postais com o auxílio das professoras estagiárias (anexo 2). No fim da aula, foi distribuído um pequeno *turrón* a cada um dos discentes.

No dia 17 de março participei na *Muestra de Cine Español*, atividade desenvolvida no âmbito do “Projeto de Educação para a Cidadania”, acompanhando a turma ao auditório da Escola para assistir ao visionamento do filme *Cobardes*, de José Corbacho e Juan Cruz.

3.4. Conclusão

O percurso realizado ao longo da prática pedagógica reforçou a minha convicção de que a formação de um professor está permanentemente inacabada, pois há sempre mais alguma coisa a aprender. Esta experiência permitiu-me questionar e refletir constantemente sobre o meu desempenho e aprender que, mesmo quando tudo corre bem, há sempre algo que pode ser melhorado. Por outro lado, o contacto com professores mais experientes e, fundamentalmente, com os nossos orientadores permitiu-me observar outras formas de ensinar e daí recolher conhecimentos e experiências pedagógicas tão generosamente partilhados. O seu exemplo e dedicação, fruto da sabedoria que advém da experiência, assim como a sua disponibilidade para com os seus alunos, foram essenciais para a minha formação.

Parte II – Da abordagem do texto aos usos da língua: referências teóricas ao tema

Nesta segunda parte do relatório serão apresentadas as referências teóricas ao tema *Da abordagem do texto aos usos da língua*, bem como uma análise dos documentos orientadores para o ensino do Português e do Espanhol.

1. Introdução

O tema do presente relatório, *Da abordagem do texto aos usos da língua*, surgiu a partir do tema *O tratamento do texto*, comum a todos os alunos no presente ano letivo. A sua escolha decorreu do trabalho desenvolvido no âmbito do Seminário de Português e das minhas expectativas iniciais em torno da construção de uma aula de língua. No entanto, dada a natureza bidisciplinar deste relatório, surgiram algumas dificuldades iniciais para tentar estabelecer pontos de convergência entre ambas as línguas. Por este motivo, as referências teóricas ao tema serão apresentadas de forma independente para cada uma das áreas, porque ambas apresentam características muito próprias no que concerne, sobretudo, à abordagem do texto.

2. O Programa de Português para o Ensino Secundário

Dado que a turma de Português com que trabalhei pertencia ao Ensino Secundário, será feita uma breve análise do documento oficial regulador da disciplina à luz do tema do presente relatório.

O *Programa de Português do Ensino Secundário* está organizado em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, “tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (Buescu, 2014: 5). Nesta mesma linha, o documento evidencia a articulação do *Programa* em função de duas opções fundamentais: “a ancoragem no texto complexo [...] e a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre os domínios” (Buescu, 2014: 5). Do exposto até ao momento, verifica-se a importância atribuída ao texto e ao trabalho articulado com o mesmo nos vários domínios.

No que concerne ao texto, o *Programa* defende a sua complexidade crescente, associada ao princípio da progressão dentro dos vários domínios. No entanto, encontramos,

em termos de metodologia, linhas de orientação e ação específicas. Desta forma, o trabalho com o texto nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita deverá responder à progressiva complexificação dos textos e dos géneros, enquanto no domínio da Educação Literária “prevalece o princípio da *representatividade*, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais [...], são eles o valor histórico-cultural e o valor patrimonial associados ao estudo do Português, nas suas dimensões diacrónica e sincrónica” (Buescu, 2014: 5). Estas especificidades, inerentes à natureza dos textos, resultam na não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária e que, segundo o *Programa*, consagra dois pressupostos fundamentais: “o direito de acesso a um capital cultural comum, [...], e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu, 2014:5). Neste sentido, o documento prevê uma ampla articulação dos vários domínios, que englobe também o da Gramática, “onde se espera que o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua” (Buescu, 2014: 5). No seguimento desta ideia, o *Programa* aponta ainda para a exploração de um mesmo género textual em distintos domínios, “em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de *interpretar, expor e argumentar*, decisivas neste nível de ensino” (Buescu, 2014: 5).

Ora, dada a presença predominante do texto literário nos Programas do 10º ano de escolaridade, será sobre ele que este trabalho incidirá mais, precisamente por ser o núcleo central das sequências didáticas elaboradas e em função do qual se projetaram as restantes atividades. Deste modo, a articulação entre os vários domínios preconizada pelo *Programa* teve sempre que ser levada a cabo a partir do texto literário, daí que a necessidade de explorar as estruturas gramaticais da língua a partir dos textos literários, por exemplo, seja, a meu ver, evidente. Assim, ciente da importância do trabalho com todos os tipos de texto, a aula de Português enquanto espaço onde se criam contextos de aprendizagem terá, como defende Emília Amor, “de suscitar e organizar situações, propor atividades, disponibilizar recursos que proporcionem uma apropriação mais eficaz, não apenas orientada para os usos funcionais da palavra, na satisfação das necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua” (1994: 13).

2.1. A abordagem do texto literário e os usos da língua na aula de Português LM

A organização do trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada foi norteadada pelas orientações do *Programa de Português do Ensino Secundário*, no qual “[se defende] uma perspetiva integradora do ensino do Português, que [valorize] as suas dimensões cultural, literária e linguística” (Buescu, 2014: 10). Assim, tendo o texto como ponto de partida, ele assume-se como “o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo em torno dele que roda e se constrói a aula de língua materna” (Lopes, 2013: 7). Esta centralidade está bem patente no *Programa*, o qual “evidencia sem margem para dúvidas o relevo que o texto e as propriedades configuradoras da textualidade, designadamente a coesão e a coerência, assumem no universo do ensino-aprendizagem de Português” (Lopes, 2013: 7).

Relativamente ao texto, Lopes refere que “[se trata] de um objeto verbal complexo e fascinante, que mobiliza distintos planos de análise, viabilizando o desenvolvimento de competências de natureza muito diversa, na oralidade e na escrita” (2013: 7). Esta definição vai ao encontro das orientações consagradas pelo *Programa de Português*, sobretudo no que diz respeito à articulação dos vários domínios, dentro dos quais se trabalham diferentes competências. Nesta mesma linha, Emília Amor sublinha, também, a atenção dispensada à manifestação material do discurso, o texto, e às práticas a ele associadas, sendo, por isso, “na dimensão textual que se objetiva e melhor se dá conta (d) o jogo de escolhas entre o que a língua permite e obriga a dizer e o que a dinâmica interindividual e social reflete” (1994: 21). Estas novas perspetivas sobre o texto, fruto da investigação em áreas como a Linguística Textual, levaram a uma visão diferente. A este respeito, Lopes refere:

O texto não [pode] ser equiparado às unidades linguísticas tradicionalmente analisadas nos diferentes níveis de descrição Linguística: ao contrário do fonema, do morfema ou até mesmo da frase, o texto extrapola largamente esses domínios de análise e surge-nos como entidade do domínio comunicacional, autenticamente inserida em contextos variados [...].

Sob esta nova ótica, o texto passa a apresentar-se como uma entidade extremamente rica e analisável a partir de uma grande multiplicidade de enfoques. (2013: 16)

Sendo o tema do presente relatório *Da abordagem do texto aos usos da língua*, o texto enquanto entidade extremamente rica e analisável, foi sempre o ponto de partida para o encontro com a diversidade dos usos da língua. Privilegiou-se, no entanto, o texto literário, dada a sua centralidade no *Programa de Português para o Ensino Secundário*, o que motivou

a sua constante presença nas sequências didáticas elaboradas enquanto objeto estruturador das atividades desenvolvidas. Neste sentido, as referências teóricas apresentadas não têm como objetivo fazer um estudo sobre as características dos diferentes tipos de texto, mas sim expor, de maneira fundamentada, a metodologia de trabalho adotada para o desenvolvimento do tema. Assim sendo, centrar-me-ei na articulação que foi feita entre a literatura e as restantes áreas nucleares de aprendizagem do Português, com destaque para a leitura, a escrita e os usos diversificados da língua.

Porém, ciente da importância do reconhecimento da diversidade dos usos da língua preconizada pelo *Programa de Português*, convocaram-se na aula outros géneros textuais (como se verá nas sequências didáticas), sempre que foi possível e em estreita articulação com o texto literário, para a valorização destes textos nos domínios da leitura, da oralidade e da escrita. Desta forma, com base nas orientações do documento orientador da disciplina, tentei sempre promover o diálogo entre os cinco domínios a que obriga uma pedagogia global da língua.

Na língua, como defende Bernardes (2013: 33), “reside o fundamento curricular da própria disciplina de Português, tendo em conta que a aquisição de competência no uso do idioma é a finalidade última do trabalho docente nesta área”. Na verdade, se pensarmos que enquanto matéria de aprendizagem, a língua apresenta uma densidade que se confunde com a formação do próprio aluno enquanto indivíduo e cidadão, constatamos que, este aspeto, atribui ao docente de língua materna uma responsabilidade redobrada no que se refere à forma como programa e trabalha com a sua matéria de ensino (Bernardes, 2013: 33). Note-se que esta responsabilidade adquire ainda mais relevância se atendermos ao facto de a língua constituir “um instrumento transversal da aprendizagem dos outros saberes e um veículo insubstituível da afirmação social do aluno, da representação do seu pensamento, da expressão da sua criatividade e da realização da maioria dos seus atos de comunicação”. (Bernardes, 2013: 33). Por outro lado, “a língua ocupa um lugar único na conformação da literatura, seja qual for o prisma pelo qual a olhamos, visto que a criação literária dificilmente se pode perspetivar sem recurso à língua como matéria que sustenta o discurso”. (Bernardes, 2013: 34).

A partir do anteriormente exposto, é evidente não só a importante tarefa do professor enquanto agente que promove a aproximação dos discentes ao texto e proporciona aprendizagens significativas, como também o estreito nexos entre a língua e a literatura. Assim, o texto literário funcionou, nas sequências didáticas apresentadas como um instrumento essencial de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua,

“como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fónicos, lexicais, sintáticos e pragmáticos”. (Bernardes, 2013: 34). Por esta razão, o conhecimento de uma língua passa também pela integração dos usos que dela faz o registo literário. Desta forma, enquanto conteúdos de aprendizagem centrais ao longo da prática pedagógica, língua e literatura, funcionaram como duas caras de uma mesma moeda, fundamentais para o desenvolvimento de ambas as competências nos alunos, “porque só se gosta da língua pela leitura dos bons textos e estes só podem ser devidamente amados por quem compreenda bem a língua [...]” (Duarte, 2010: 92). A este respeito, Bernardes refere que:

Língua e Literatura ganham [...] em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento da especificidade estética do fenómeno literário, que reside, em grande parte, na matéria linguística que o suporta, projeta e reproduz. (2013: 34)

No que concerne à metodologia aplicada na execução das sequências pedagógicas, se atentarmos no significado da palavra “abordagem” por - “primeira exploração; primeiro contacto com um assunto ou problema”, “aproximação” e “modo de encarar algo, perspectiva” -, verificamos que qualquer um destes verbetes do Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora² seria adequado para falar da abordagem do texto em contexto de ensino-aprendizagem.

O *Programa de Português para o Ensino Secundário* reconhece que dentro dos textos complexos, o texto literário ocupa um lugar relevante “porque nele convergem todas as hipóteses de realização da língua”. Do mesmo modo, “ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo” (Buescu, 2014: 8), o que pressupõe, portanto, uma adequada contextualização das obras a estudar.

Assim sendo, no sentido de ajudar os alunos na aproximação ao texto literário, privilegiou-se a abordagem dos contextos. Para tal, torna-se necessário fornecer aos

² *abordagem* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consultado em 2016-08-05].

discentes instrumentos que os capacitem para a realização de uma leitura competente e lhes permitam aceder a um “capital cultural comum”, como é referido no *Programa*, o que só será possível mediante a disponibilização “de material que permita aos estudantes, na qualidade de leitores, construir imagens pessoais dos grandes quadros culturais em que a produção das obras sucedeu” (Bernardes, 2013: 67). Assim, na medida em que a leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural, foram sempre que se tornou necessário, desenvolvidas atividades que tinham como objetivo contribuir para um melhor enquadramento e entendimento do texto, a partir de dados contextuais selecionados que contribuíssem não só para o esclarecimento da mensagem literária como também para a construção de caminhos interpretativos ricos e informados. A este respeito, Bernardes refere que:

As aproximações pedagógicas ao texto que, em termos concretos, lançam mão de informação contextual criteriosamente escolhida e oportunamente apresentada aos alunos, para além de mais eficazes e adequadas sob o ponto de vista da interpretação [...], são aquelas que podem garantir o alcance de resultados de aprendizagem mais satisfatórios, ao mesmo tempo que propiciam a motivação, por convocarem elementos externos ao texto, muitas vezes curiosos e bizarros na sua alteridade histórica e cultural, aos quais os alunos aderem com facilidade e aos quais se mostram efetivamente sensíveis. (2013: 68)

Desta forma, recorrer a informação contextualizada acerca dos factos que rodeiam a produção e a receção dos textos literários, enquanto recurso pedagógico mobilizado na aula, pode ser um importante instrumento de motivação que auxilie o aluno durante o processo de interpretação que, simultaneamente, também “promove a literatura como fenómeno complexo” (Bernardes, 2013: 69). Por outro lado, o estudo dos contextos, ancorado numa abordagem didática que aproxime os alunos da realidade das obras literárias, promove o alargamento dos seus horizontes culturais e “potencia a dimensão de formação para a cidadania inerente ao estudo da literatura” (Bernardes, 2013: 82). Nesta mesma linha, deve privilegiar-se a abordagem interartística como estratégia para motivar os discentes, na medida em que representa

um procedimento pedagógico do maior alcance, uma vez que a mobilização didática do conhecimento das relações estéticas que historicamente se foram tecendo entre a literatura e as outras artes se pode converter num instrumento muito útil para a abordagem dos textos na aula, quer como estratégia de contextualização [...], quer na qualidade de veículo facilitador do acesso ao texto e aos mecanismos do seu funcionamento global durante o processo de leitura. (Bernardes, 2013: 99)

Este tipo de atividades podem contribuir não só para o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos, através das suas reações ao texto e em função da sua sensibilidade e do seu gosto, como também para o amadurecimento da sua capacidade interpretativa.

Na abordagem do texto, também o domínio do saber e das competências linguísticas é fundamental para a cabal interpretação do texto literário e, do mesmo modo, do texto não literário. A este respeito, Bernardes refere que “em contexto letivo, o uso dos textos literários permite uma aprendizagem da língua mais rica, eficaz e contextualizada” (2013: 43). O autor defende ainda que se a questão central da aprendizagem da língua está na aquisição da fluência no seu uso, é inegável que só os falantes que se revelem capazes de fazer um uso criativo da mesma alcançarão a mestria linguística. Para tal,

o professor deverá propor abordagens dos textos que deem relevo ao seu material linguístico e os apresentem como realizações da língua, ou seja, como objetos que, embora investidos de uma riqueza estética e humana particular, funcionam como atos de comunicação, reconhecíveis dentro do contexto linguístico que os torna viáveis, inteligíveis e passíveis de estudo. (Bernardes, 2013: 44)

Assim, a intervenção de componentes da análise linguística, como a sintaxe e a semântica, são essenciais para uma boa compreensão do texto no âmbito da leitura literária. Se pensarmos no quanto o reconhecimento do estilo de um autor está dependente de competências de ordem gramatical, verificamos que, por exemplo, no estudo realizado da *Crónica de D. João I*, seria “muito difícil apreciar e transmitir aos alunos que o poder de representação visual da prosa de Fernão Lopes deriva em muito da disposição sintática dos elementos gramaticais que transmitem noções do real” (Bernardes, 2013: 49). Ainda dentro do conhecimento linguístico, a componente da história da língua reveste-se de grande importância neste ano de escolaridade, na medida em que as obras presentes no programa são obras produzidas nas épocas mais recuadas da nossa história literária. A este respeito, Bernardes salienta que

Esta vertente estabelece com a leitura literária importantes nexos de mútuo esclarecimento, uma vez que, por um lado, a história da língua permite explicar a ocorrência de registos e modalidades linguísticas muito distantes das atuais, mas com elas diacronicamente relacionadas, e, por outro, é a literatura o principal repositório do património linguístico de uma cultura, que encontra preservada nos seus textos a riqueza do seu vernáculo e o testemunho vivo das mudanças que nele se vão operando e com as quais a história da língua se faz. (2013: 49)

No que concerne ao desenvolvimento da expressão oral, salienta-se a vantagem pedagógica da leitura em voz alta. Defendendo a importância da leitura expressiva, à qual recorri durante as aulas, Bernardes salienta a sua pertinência, “sobretudo em textos cuja significação reside em muito na organização prosódica e rítmica da mensagem, como sucede, por exemplo, com *Os Lusíadas*” (2013: 46). Para o autor, a leitura em voz alta, para além de facilitar o acesso ao texto, “é um excelente desbloqueio da competência de expressão oral, uma vez que se reveste de uma formalidade discursiva que os alunos sentirão necessidade de reutilizar noutras circunstâncias dos seus estudos e da sua vida ativa [...]” (2013: 47).

Relativamente à escrita, Carvalho aborda a sua dupla dimensão na aula de língua materna, enquanto objeto de conhecimento e veículo da sua própria transmissão. Atendendo a este duplo estatuto, salienta a necessidade de definir o que constitui um simples uso da linguagem e aquilo que representa uma atividade que prevê o desenvolvimento de uma determinada competência de uso. (2011: 82). No seguimento desta ideia, o autor refere que o recurso à escrita na aula de língua, em atividades de natureza diversa, é superior ao que toma a aprendizagem da escrita como objetivo. Na verdade, também foi assim no trabalho por mim realizado no estágio, ao longo do qual não foi possível desenvolver um trabalho oficial da escrita. Não obstante, o desenvolvimento desta competência não foi descurado, tendo sido integrada sempre que foi possível nas sequências didáticas desenhadas.

Assim sendo, o que se pretendia era a sua articulação com os outros domínios da disciplina de Português. Por isso, centrei-me na “importância de uma articulação do domínio da escrita com a abordagem dos conteúdos do âmbito do conhecimento explícito da língua ou com saberes procedimentais implicados nos outros domínios de uso da linguagem, a leitura e a oralidade” (Carvalho, 2011: 95). Deste modo, foi particularmente relevante a articulação entre leitura e a escrita, na medida em que, segundo Carvalho, “a leitura potencia o desenvolvimento de competências de escrita, ao favorecer a consciencialização do modo como a linguagem escrita funciona e a progressiva interiorização das suas estruturas [...]” (2011: 96).

3. O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Programa de Espanhol* apresenta-se como “um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica” (2001: 6). Neste

sentido, não se verificam restrições quanto à utilização do texto literário nas aulas de E/LE, uma vez que encontramos, no apartado dos objetivos gerais, referência ao mesmo: “Comprender textos orais e escritos, sobre temas de seu interesse, temas socioculturais [...] e mesmo textos literários contemporâneos, de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicológico e social” (2001: 8). No entanto, para chegar a este objetivo será preciso não descuidar o objetivo primordial da aprendizagem das línguas, que “é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (2001: 18).

Ora, por acreditar que o texto literário tem lugar na aula de E/LE enquanto “herramienta didáctica al servicio de las competencias comunicativas y culturales” (Acquaroni, 2007: 11), incorporei-o ao trabalho realizado durante o estágio, neste caso, como uma perspectiva de abordagem possível, fruto de uma escolha pessoal e não por imposição do programa porque, como pudemos constatar, o uso do texto literário não tem um carácter obrigatório, como acontece no Português.

Do ponto de vista metodológico, o *Programa* refere que

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. (2001: 3)

A partir da leitura do excerto, reafirma-se a importância do desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem de E/LE, com base numa metodologia dinâmica e centrada no aluno, que também encontramos nas orientações do *QEER*:

El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (2001:9)

O ensino-aprendizagem de E/LE orientado para a competência comunicativa pode recorrer ao texto literário como base para o desenvolvimento, não só desta competência, como também das subcompetências (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva e estratégica) que lhe estão associadas. Nesta mesma linha, o documento do *QEER* refere que:

no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. (2001: 91)

Desta forma, sendo o texto literário o ponto de partida para o trabalho das diversas competências (em função das quais os alunos fazem uso da diversidade dos usos da língua), estas, que têm momentos de preparação específica, como advoga o *Programa*, devem ter sempre em vista o desenvolvimento da comunicação. Neste sentido, todas elas devem ser desenvolvidas com base em atividades que tenham como objetivo a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, assim como a interação dos dois códigos.

Por outro lado, se pensarmos que “la literatura forma parte de la cultura y de la historia de un país”, como afirma Fuentes (2004: 151), a presença do texto literário enquanto recurso pedagógico no currículo da língua estrangeira é fundamental. A este aspeto faz também referência o *QEER*:

[...] el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. (2001: 2)

Assim, o trabalho de preparação e planificação das aulas partiu do texto literário seguindo as orientações quer do *Programa*, que do *QEER*. Por fim, concluo com as acertadas palavras de Acquaroni, que espelham e sintetizam a perspetiva adotada na elaboração das minhas propostas didáticas:

Estamos siendo fieles al espíritu del Marco, en la medida en que no concebimos nuestra propuesta de trabajo con textos literarios como una serie de ejercicios aislados para el desarrollo puntual de algún aspecto lingüístico concreto, sino como un verdadero despliegue de acciones concatenadas que emanan directa o indirectamente de los textos propuestos y que van movilizandando en el aprendiz distintas competencias (generales y comunicativas), conocimientos y destrezas. El resultado final que pretendemos alcanzar es una aproximación al fenómeno literario por parte del aprendiz en la que se hayan visto

involucrados distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos del sujeto. (2007: 73)

3.1. A abordagem do texto literário e os usos da língua na aula de E/LE

No início da prática pedagógica foi difícil decidir que tipo de textos iria trabalhar nas aulas de Espanhol, tendo em conta o tema do relatório, assim como um desejável equilíbrio em termos temáticos entre ambas as áreas curriculares. Neste sentido, e dado o peso do texto literário na área do Português, acabei por entusiasmar-me com a possibilidade da sua abordagem nas aulas de E/LE.

Inicialmente, como ambas as turmas eram de 10º ano, pensei em trabalhar excertos de obras como *El Quijote* e *Lazarillo de Tormes*, para poder fazer uma articulação com a área de Português, uma vez que estas obras são indicadas no Projeto de Leitura para o 10º ano. Embora a ideia fosse, a meu ver, boa, percebi rapidamente que seria inexecutável visto que o nível de língua dos alunos era o A1- iniciação.

Por outro lado, o facto de serem autores tão distantes no tempo poderia ser um fator de desmotivação para os discentes, uma vez que “la lejanía provoca una discordancia de realidades insalvable, ya que el aprendiz no nativo no cuenta con las mismas referencias culturales [...] de uno nativo para emplearlos estrategicamente” (Acquaroni, 2007: 78). Nessa mesma linha, Cassany refere que

Quando el objetivo prioritario es crear una motivación por la lectura, hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos sino también a su capacidad de comprensión. (2000: 503)

Ultrapassada esta contenda inicial, as dúvidas começaram a ser gradualmente ultrapassadas. Assim, para a segunda aula observada, o meu orientador sugeriu que utilizasse um texto literário do manual (neste caso, uma adaptação) para abordar o conteúdo sociocultural da emigração em Espanha. Após a preparação e lecionação da aula percebi que, optando por outro tipo de texto literário, seria possível utilizá-lo nas aulas de E/LE. Neste sentido, optei pela utilização de fragmentos de narrativas juvenis de autores espanhóis contemporâneos como recurso didático para trabalhar o meu tema nas aulas. Foram ainda trabalhados outros tipos de textos como o jornalístico, o conversacional e a banda desenhada. Não obstante, será sobre a utilização do texto literário nas aulas de E/LE que incidirá quer a argumentação, quer as propostas didáticas apresentadas neste relatório.

A partir da constatação da escassa presença de textos literários quer no manual adotado (*Endirecto.com 1*), quer noutros manuais consultados, procurei através da leitura e posterior seleção de fragmentos de novelas, elaborar propostas didáticas interessantes e completas que partindo da abordagem do texto, me permitissem trabalhar várias competências. Por outro lado, a constatação anterior fez-me também pensar na “necesidad de familiarizar a los aprendices de LE/L2 [...] con nuestra literatura [...] para proporcionarles las claves necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos y aumentar así su grado de integración social” (Acquaroni, 2007: 15). Da mesma forma, o texto literário oferece aos alunos a possibilidade de relê-lo na aula ou fora dela, permitindo-lhes, uma vez terminado o ano escolar, manter o contacto com a língua estrangeira, o que contribui para o reforço da aprendizagem (Jouini, 2008: 154).

Neste sentido, a leitura de obras literárias em língua espanhola reveste-se de grande importância nas aulas de E/LE na medida em que representam, na minha opinião, uma riquíssima fonte de informação cultural que pode contribuir para o alargamento do horizonte cultural dos discentes. São, também, uma fonte inesgotável de recursos linguísticos variados, cuja exploração pode ser muito enriquecedora e vantajosa para os alunos porque lhes permitirá ampliar o vocabulário, aumentar e consolidar as competências da compreensão escrita e da expressão escrita e oral e, ainda, fruir da maior plasticidade da língua literária.

A partir desta convicção realizei sequências didáticas, fruto de um processo trabalhoso, mas estimulante, que tiveram em conta não só o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também o nível de língua dos alunos. Assim, a maior dificuldade na hora de escolher um texto literário prende-se com a complexidade do próprio discurso literário, muitas vezes considerado como “una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de la lengua” (Filolla, 2004: 1). No entanto, nem sempre é assim. A este respeito, Acquaroni, salienta que “la literatura se concreta en variadas tipologías textuales, que cumplen diferentes funciones discursivas [...] y que, en numerosas ocasiones, emplean un vocabulario sencillo y asequible, capaz de reflejar el uso más convencional de un idioma” (2007: 17). Nesta mesma linha, Filolla refere que:

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta como resultado de un conjunto de usos de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales didácticos en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición. (2004: 1)

No seguimento desta ideia e de acordo com o defendido por Acquaroni, se a literatura é a única expressão artística que usa a língua como matéria-prima, isso significa que “el denominado lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la misma normativa lingüística” (2007:54). Assim, e em concordância com o anteriormente exposto é possível afirmar que os textos literários constituem uma “muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de una LE/L2 como cualquier otro tipo de material textual auténtico” (Acquaroni, 2007: 54).

Sendo o tema do meu trabalho *Da abordagem do texto aos usos da língua*, a escolha do texto literário prendeu-se com a sua riqueza, rentabilidade e eficácia enquanto recurso pedagógico para “la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas” (Acquaroni, 2007: 54). Assim sendo, tendo o texto literário como ponto de partida, tentou-se criar um contexto no qual se colocassem em prática as funções comunicativas sem ter que forçar as situações, trabalhando os diferentes recursos linguísticos, os modelos de usos da língua, associando-os a funções comunicativas específicas e contextualizadas (Acquaroni, 2007: 58).

Foi este o objetivo do presente trabalho: mostrar como a partir de um texto literário é possível, não só desenvolver a competência comunicativa, como também convocar para a aula uma diversidade de conhecimentos, não só linguísticos, mas também culturais, que possam contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos. A este respeito, Fuentes (2015: 152) refere que “la utilización de los textos literarios en las clases de español son una herramienta esencial para el aprendizaje del léxico, de la gramática, la ortografía o de la cultura en sí misma”. A autora defende a utilização do texto literário enquanto recurso didático e parte do processo de ensino-aprendizagem, salientando que uma das vantagens que a sua utilização proporciona aos discentes é a aproximação cultural, “puesto que son una muestra real que contextualizan el idioma en su contexto histórico, social y cultural. El texto literario permite interrelacionar lengua y cultura, ya que además de practicar la lengua, el alumno se ve inmerso en la cultura y la historia española” (Fuentes, 2015: 158). A este respeito Sitman e Lerner salientam que

la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural. (1994: 231)

Deste modo, é possível afirmar que “los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio y variado *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE” (Filolla, 2004: 3). Neste sentido, reconhecendo o enorme potencial do texto literário na tomada de consciência, por parte dos discentes, da confluência existente entre língua, arte e cultura, construí sequências didáticas que refletissem uma “manera integradora y abierta de trabajar con el material literario”, como defende Acquaroni (2007: 48).

Partindo da abordagem do texto para o desenvolvimento de alguns aspetos concretos da competência comunicativa, os alunos não só estabelecerão contacto com diferentes usos da língua, como eles próprios passarão a usá-los em situações comunicativas específicas enquanto utilizadores.

A competência comunicativa, que segundo o *QEER*, integra três competências básicas: a linguística, a sociolinguística e a pragmática, permite, por sua vez, o desenvolvimento de “distintos tipos de *conocimientos, destrezas y habilidades*” (Acquaroni, 2007: 55).

O desenvolvimento da competência linguística implica o desenvolvimento de conhecimentos lexicais, gramaticais, fonológicos e ortográficos. Neste contexto, se pensarmos que o texto literário serve para ler, escrever, aprender os mecanismos de funcionamento linguístico e muito mais, como defende Sáez (s.d: 60), verificamos que através da leitura temos acesso ao desenvolvimento de outros tipos de competências e conhecimentos não só de ordem linguística, mas também comunicativa e cultural.

Assim, pretendeu-se, ao longo da planificação/construção das sequências didáticas (que serão apresentadas na terceira parte deste relatório) promover “un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionará todo mediante una efervescencia de actividades. [...] En definitiva, integrar competencias como un continuum” (Sáez, s.d: 60). No seguimento desta ideia, Jouini (2008: 163) refere que “[t]eniendo en cuenta que los textos literarios que se ofrezcan al aprendiz de ELE implican siempre una actividad de lectura, se llegará a la práctica de las cuatro destrezas pues, a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer y escribir”.

Para tal, como defende Sáez (sd: 60), devemos entender o texto literário como um veículo de comunicação e não apenas como mero suporte discursivo para mostrar determinadas estruturas linguísticas.

No que diz respeito à competência sociolinguística, também ela pode ser favorecida com a inclusão de textos literários usados, por exemplo, como base temática para a discussão de determinados aspetos socioculturais. Assim, na medida em que falamos da dimensão social do uso da língua, os textos literários podem, efetivamente, ser utilizados como “ejemplos vivos e ilustrativos de variantes sociolingüísticas que posibilitan y organizan las relaciones entre distintas generaciones, sexos o grupos sociales, dentro de una comunidad lingüística concreta” (Acquaroni, 2007: 58).³

Dentro da competência pragmática, Acquaroni (2007: 58), destaca a utilidade do texto literário para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para dominar o discurso escrito através das características da textualidade, nomeadamente a coesão e a coerência, assim como para a identificação de distintas formas e tipologias textuais, sendo estes capazes de reconhecer as suas diferenças. Nesta mesma linha, Albaladejo, reconhecendo a riqueza linguística que comportam os textos literários salienta que:

[...] en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. (2007: 8)

Também Jouini defende que “[e]l texto literario, con su riqueza lingüística, constituye un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, al mismo tiempo que es exponente de las formas y funciones del habla cotidiana y de los diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua” (2008: 153).

Todos estes argumentos reforçam a pertinência da utilização do texto literário no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, enquanto recurso pedagógico válido e facilitador da prática e da integração das várias competências linguísticas. Em suma, “[e]l texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral” (Jouini, 2008: 153).

Passando agora aos critérios de seleção dos textos, foi necessário, neste âmbito, ter em conta o nível de língua dos alunos, que no caso da turma de Espanhol se situava no A1, de acordo com os níveis definidos pelo QECR. Consciente, no entanto, de que o grau de domínio linguístico dos alunos era elementar, mas convicta de que “en todos los niveles tiene

³ Ver sequência didática nº 2.

cabida el texto literario”, desde que se apliquen ou tenham em conta “criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de las frases, densidad semántica, [...])”, como refere Sáez (s.d: 61), optei pela narrativa juvenil devido, sobretudo, à sua clareza expositiva. A este respeito, citando Jurado Morales & Zayas Martínez (2002), Acquaroni (2007: 75) elenca alguns critérios a ter em conta na hora de escolher um texto, dos quais destaco os seguintes: a clareza do texto e a exposição clara e concisa, evitando obras demasiado irónicas e satíricas; e o grau de atração psicológica que a obra pode despertar no leitor (salientado que as histórias de terror e mistério são, geralmente, muito motivadoras para os jovens leitores). Desta forma, “[l]a lectura no tiene que suponer un reto o un fracaso en el alumno sino un recurso motivador que posibilite la consecución de los objetivos previstos” (Fuentes, 2015: 160).

Por isso, os textos escolhidos devem ser “funcionalmente rentables, servir de soporte para desencadenar otras actividades comunicativas dentro del aula o descubrir determinados temas que interesen a los aprendices” Acquaroni (2007: 75).

Outro aspeto importante a ter em conta é a exploração didática do texto literário. Neste sentido, todos os textos apresentados na aula devem estar pensados com uma finalidade concreta, ou seja, em função de determinados objetivos que o discente tem que conhecer antecipadamente, pois é a partir das atividades propostas que o aluno entrará em contacto com a língua mediante a prática e a produção (Fuentes, 2015: 160).

Por outro lado, é conveniente que os textos selecionados não sejam demasiado extensos pois, como sublinha Fuentes (2015: 160), o objetivo não é ler parte de uma obra literária, mas sim escolher fragmentos claros e contextualizados que sirvam como pretexto. O objetivo principal será “conseguir que sean un recurso motivador en el aula de ELE para la práctica del español, y que no supongan un problema que dificulte el proceso de aprendizaje” (Fuentes, 2015: 160).

Jouini assinala que as explorações didáticas de um texto literário podem ser variadíssimas (2008: 159). No entanto, as atividades que acompanham os fragmentos literários são uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. “Sin esta explotación didáctica, el uso del material literario en las clases de español no tendría ningún sentido” (Fuentes, 2015: 160). Por este motivo, os textos escolhidos “deben ser manejados como yacimiento que hay que aprovechar exhaustivamente procurando sacar de ellos el mayor número de actividades acordes con los contenidos y objetivos que estamos tratando en las distintas unidades del curso” (Jouini, 2008: 159).

No que concerne à metodologia, a utilização do texto literário “no genera una sola metodología de explotación; su presencia y uso didáctico pueden insertarse en distintas opciones metodológicas jugando con las varias destrezas comunicativas: hablar, leer, escribir, entender, narrar, describir, [...], además de las obvias actividades lingüísticas” (Jouini, 2008: 160). Como refere Cassany,

[c]on los textos seleccionados, hay que decidir qué ejercicio o actividad didáctica realizará el alumno en cada caso, es decir, si leerá o escuchará, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta qué punto será necesario trabajar cada texto, si los alumnos trabajarán por parejas o en pequeños grupos, el tiempo de dedicación, etc. (2000: 339)

Assim sendo, cabe ao professor decidir, em função do nível de língua dos alunos e do programa, que atividades selecionar para trabalhar na aula “porque los fines últimos que persigue todo docente no son otros que el desarrollo en el alumno de esa competencia lingüística tan deseada en nuestras clases” (Jouini, 2008: 160).

Atendendo ao exposto, a escolha dos textos para as sequências didáticas teve em conta os critérios anteriormente referidos, assim como a seleção de textos autênticos (à exceção da primeira sequência didática), a presença de estruturas linguísticas úteis para o cumprimento dos objetivos definidos, e sobretudo, que fossem interessantes e motivadores para os alunos, assim como promotores da sua participação ativa nas atividades propostas. A este respeito, Filolla refere que:

Es preciso destacar que la selección de textos literarios – por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea- posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. Por ello, las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua. (2004: 2)

Estas palavras reforçam tudo o que tem sido defendido até este momento. Assim sendo, cabe ao professor de E/LE, enquanto produtor de materiais pedagógicos, através da seleção de textos literários adequados, estimular o contacto dos aprendentes com estas “muestras de lengua”, incorporando-as como material didático para o ensino da E/LE desde

uma perspectiva integradora, capaz de desenvolver não só objetivos comunicativos, como também culturais, fundamentais na imbricada relação existente entre língua e cultura.

Parte III – Do texto aos usos da língua: práticas pedagógicas

Nesta terceira e última parte do relatório será feita a descrição das sequências didáticas que sustentam a metodologia adotada na aplicação prática do tema do relatório, bem como uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas em ambas as áreas curriculares ao longo da prática pedagógica supervisionada.

1. Atividades realizadas na aula de Português LM

As sequências didáticas desenvolvidas ao longo da prática pedagógica supervisionada de Português foram elaboradas de acordo com as orientações do *Programa de Português* para o 10º ano e o definido nas planificações do grupo disciplinar. A sua execução foi realizada em articulação com o trabalho da professora orientadora, de modo a garantir uma sequencialização harmoniosa dos conteúdos trabalhados.

Neste âmbito, apresentar-se-ão quatro sequências didáticas (todas com uma duração de 100 minutos) e a metodologia adotada em cada uma delas, de acordo com o desenvolvimento do tema do relatório. Posteriormente será feita uma breve reflexão crítica do trabalho realizado. Os trabalhos produzidos pelos alunos, assim como o seu comentário, constam dos anexos do presente relatório.

1.2. Sequências didáticas

Com a apresentação das sequências didáticas que se segue pretende-se explicar a metodologia adotada na aplicação prática do tema do relatório no âmbito da prática pedagógica supervisionada de Português.

Sequência didática 1

O objeto de estudo desta aula foi relativo ao excerto do capítulo 148, “*Das tribulações que Lixboa padecia per mingua de mantiimentos*”, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Com o intuito de dar seguimento ao trabalho iniciado na aula anterior, na qual os alunos tinham estudado o excerto “*Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavom o Mestre, e como aló foi Alvaro Paaez e muitas gentes com ele*”, tentou-se que as atividades

desta aula ancorassem na anterior. Assim, foi realizada uma atividade de pré-leitura, que consistiu no visionamento de uma reportagem (cuja estrutura e características estavam a ser trabalhadas pela orientadora) sobre os acontecimentos no Largo do Carmo da coleção 25 de abril de 1974 da RTP1⁴. Através do questionário oral, pediu-se aos alunos que identificassem semelhanças entre os acontecimentos retratados no texto e na reportagem. Pretendia-se que os estudantes conseguissem estabelecer relações entre dois momentos importantes da História de Portugal que, apesar de distantes no tempo, apresentam aspetos em comum, assim reconhecendo a importância do papel desempenhado pelo povo nestes processos de mudança. Neste contexto, fez-se no quadro um esquema comparativo dos dois momentos históricos analisados, com o objetivo de levar os alunos a mobilizar os conhecimentos adquiridos. Terminada esta atividade, fez-se uma breve contextualização sobre o Cerco de Lisboa e depois leu-se o texto que apresentamos em anexo (anexo 3). Nesta ocasião, o texto foi lido pela professora, uma vez que os alunos manifestaram algumas dificuldades na sua leitura em aulas anteriores. A leitura foi acompanhada de comentários que ajudaram os alunos na interpretação do excerto. A análise realizada destacou o poder da representação visual da prosa de Fernão Lopes, levando os alunos a constatar, através da leitura, que se trata de um discurso repleto de emoção, no qual encontramos pormenores vivos e dramáticos, salientando os efeitos descritivos e os apelos ao envolvimento do narratário. Recorreu-se ao diálogo vertical e horizontal, para que os alunos pudessem contribuir com as suas interpretações dos sentidos do texto na análise do mesmo. Por fim, realizou-se a atividade que acompanhava o texto e permitia sintetizar a temática do excerto.

A aula prosseguiu com a dinamização de uma atividade que tinha vários objetivos. O primeiro foi trabalhar a *intertextualidade* com os alunos. Uma minoria sabia o que era a intertextualidade, mas a maioria tinha apenas uma vaga ideia. Para colmatar esta lacuna, os alunos registaram uma breve definição no caderno e através da leitura e da identificação dos aspetos formais e temáticos entre ambos os textos, conseguiram entender o conceito. Foram, então, lidos alguns excertos da *Crónica de abril (segundo Fernão Lopes)* de Manuel Alegre (anexo 4). Com esta atividade pretendia-se que os alunos estabelecessem uma comparação entre a crónica e o poema, para que conseguissem apreender a relação que se estabelece entre ambos textos, contribuindo, ao mesmo tempo, para que sejam capazes de movimentar conhecimentos históricos e literários de diferentes épocas. Do mesmo modo, serviu, também, para lhes mostrar de que forma a Literatura revisita outros textos literários, mesmo que

⁴ Disponível em <http://www.rtp.pt/arquivo/?article=326&tm=34&visual=4> [Consultado em 2-11-2015].

temporalmente tão distantes de nós, valorizando, assim, o nosso património cultural e literário.

Por outro lado, a atividade serviu para introduzir o conteúdo gramatical: *Arcaísmos e neologismos. Palavras convergentes e palavras divergentes. Processos fonológicos de inserção, de supressão e de alteração de segmentos*. A explicação foi feita com recurso à exploração da informação de um *PowerPoint* (anexo 5) que permitiu aos alunos acompanhar a exposição. Recorreu-se ao diálogo orientado como forma de reativar conhecimentos já adquiridos pelos alunos no 9º ano de escolaridade. Depois, os alunos realizaram alguns exercícios de treino. A última atividade foi dedicada à expressão escrita, no sentido de aferir a compreensão dos alunos relativamente aos acontecimentos retratados pelos dois textos abordados na aula (os anexos 6 e 7 correspondem aos trabalhos dos alunos e ao seu respetivo comentário).

Sequência didática 2

No âmbito do domínio da Educação Literária, o objeto de estudo desta aula foi o soneto “*Um mover d’olhos, brando e piadoso*” de Luís de Camões. Pretendia-se dar seguimento ao estudo da lírica camoniana iniciada em aulas anteriores.

A aula teve início com uma atividade de interação oral, a partir da qual a professora fez algumas perguntas aos alunos na tentativa de recuperar informações que retiveram do estudo da contextualização histórico-literária feita anteriormente. A partir das respostas dadas e com recurso à exploração da informação de um *PowerPoint* (anexo 8), foram introduzidos os conteúdos a abordar nesta primeira parte da aula. Partiu-se das temáticas e das influências na lírica camoniana para introduzir a “Medida velha e Medida nova”. A propósito da medida velha, falou-se, de forma muito sucinta, nas redondilhas e leu-se um breve texto informativo (diapositivo 8) para consolidar este aspeto e clarificar as diferenças relativamente à medida nova. Seguidamente, iniciou-se a explicação sobre a medida nova e as características do soneto recorrendo ao supracitado *PowerPoint* para a explanação dos conteúdos, cuja exploração se fez de forma alternada com a leitura de outros textos informativo-expositivos. O objetivo da atividade era que os alunos compreendessem as diferenças, em termos formais e temáticos, entre a medida velha e a medida nova. Neste momento, introduziu-se o tema da representação da amada na lírica camoniana (diapositivo

13). Retomando alguns dos aspetos analisados anteriormente, foi explicado aos alunos que encontramos em Camões dois conceitos de beleza distintos, fruto das influências resultantes do contacto do poeta com outras culturas. A explicação foi complementada com a leitura de dois textos (anexo 9) alusivos ao tema. Após a leitura e a reflexão, realizou-se a questão de compreensão do texto que constava da ficha. Neste contexto, solicitou-se aos alunos a realização de uma atividade de expressão escrita, feita em regime de trabalho domiciliário, sobre a representação da amada na lírica camoniana. O trabalho solicitado foi posteriormente entregue, corrigido e devolvido. O objetivo era aferir a compreensão dos alunos relativamente ao tema exposto e verificar a eficácia da sistematização feita a partir da leitura de textos informativo-expositivos (anexo 10 e 11).

Como atividade de pré-leitura, foi lido um soneto de Petrarca (anexo 12) para que os alunos contactassem com um poema do autor que influenciou a escrita camoniana e pudessem estabelecer paralelismos em termos temáticos e formais entre ambos textos. De seguida, um aluno realizou a leitura expressiva do soneto “*Um mover d’olhos, brando e piadoso*” (anexo 13), que foi relido, fazendo as devidas paragens para o esclarecimento do significado de palavras ou de sentidos presentes no poema. Foram ainda explorados os aspetos formais e os recursos expressivos da composição poética. Recorreu-se ao diálogo vertical e horizontal, para que os alunos pudessem contribuir com as suas interpretações na análise do poema. Seguiu-se a resolução em grande grupo de uma ficha de trabalho sobre o poema (anexo 14), cujas respostas foram registadas pela docente no quadro, exceto a questão nº 2, que foi corrigida a partir de um diapositivo (anexo 15). Do manual, realizou-se apenas o exercício 6 (anexo 16), que serviu para introduzir o conteúdo gramatical e fazer a ligação com o momento seguinte da aula.

No que concerne ao domínio da Gramática, procedeu-se a uma revisão dos tempos e modos verbais, tendo os alunos realizado uma ficha de trabalho (anexo 17) com exercícios de treino, no sentido de consolidar e sistematizar conhecimentos prévios e detetar dificuldades relativamente ao conteúdo gramatical. A resolução da ficha foi feita em grande grupo e corrigida no quadro. No entanto, verificaram-se algumas dificuldades na correta aplicação dos tempos verbais, motivo pelo qual este conteúdo teve que ser retomado em aulas posteriores para proceder à sua consolidação.

Sequência didática 3

Esta aula foi consagrada ao estudo do Canto V de *Os Lusíadas* de Luís de Camões. A primeira parte da aula foi dedicada à contextualização do canto V, que foi realizada através da exploração da informação de um *PowerPoint* (anexo 18), dando especial relevo ao desenvolvimento dos acontecimentos. Pretendia-se situar os alunos na parte final do canto (estâncias 92-100), que corresponde aos excursos do Poeta. Neste contexto, foi trabalhado o tema da conciliação das armas e das letras, sobre o qual o poeta reflete neste canto, através da sistematização das referências recolhidas durante a leitura de textos informativo-expositivos (anexo 19). Esta abordagem teve como objetivo aproximar os alunos da realidade social e política do tempo de Camões e do sentir do próprio poeta, uma vez que:

a letra do texto poderá não ser completamente entendida sem o estabelecimento de nexos com a experiência de vida do poeta, [...]. Só o estudo desta experiência de vida e do contexto histórico [...], sem os quais dificilmente o aluno poderá aceder ao significado das reflexões do poeta em todo o seu alcance, quer no que respeita à descrição dos males morais do seu tempo, quer no que se refere às dificuldades particulares por que passou durante a elaboração da sua obra. (Bernardes: 2013: 73)

Do mesmo modo, esta atividade possibilitou uma melhor compreensão do texto, contribuindo também para o alargamento dos seus horizontes culturais.

Depois, como atividade de pré-leitura, leu-se a estância 90 (anexo 19). Embora esta não esteja contemplada nos conteúdos de Educação Literária do Programa, a sua leitura e comentário permitiu contextualizar as reflexões do poeta e, desse modo, favorecer a compreensão dos comentários e das críticas produzidas nas estâncias seguintes. Apesar de breve, esta atividade de preparação para a leitura revestiu-se, na minha opinião, de grande importância, pois permitiu aos alunos localizar as estâncias correspondentes às reflexões do poeta na estrutura do canto, evitando a estranheza que uma abordagem mais descontextualizada lhes poderia causar, e contribuiu, também, para consolidar e reforçar a explanação sobre o tema, feita anteriormente.

De seguida, os alunos realizaram a leitura expressiva das estâncias correspondentes às reflexões do Poeta (anexo 20). Cada um leu uma estância e comentou o seu conteúdo. As suas respostas foram complementadas pela docente com informações relevantes sobre o texto, fazendo releituras com as devidas paragens, para o esclarecimento do significado de palavras ou de sentidos presentes no poema que suscitaram dificuldades nos alunos. Seguidamente, realizou-se uma ficha de trabalho (anexo 21) em grande grupo. A questão nº

5 da página 232 do manual serviu para introduzir o conteúdo gramatical e fazer a ligação com o momento seguinte da aula.

No que concerne ao domínio da Gramática, procedeu-se a uma revisão das orações coordenadas. Para isso, fez-se uma sistematização teórica através da exploração da informação de um *PowerPoint* (anexo 22) e realizaram-se os exercícios da página 239 do manual (anexo 23). O objetivo desta atividade era recuperar conhecimentos e detetar dificuldades relativamente ao conteúdo gramatical.

Como atividade de pós-leitura, foi lida uma crónica de Miguel Esteves Cardoso intitulada “*A atividade de não ler*” (anexo 24). O objetivo desta atividade era levar os alunos a refletirem simultaneamente sobre as reflexões de Camões e do cronista, tentando encontrar afinidades entre as críticas tecidas por ambos. Neste sentido, foi desenvolvida uma atividade de expressão escrita sobre a atualidade das críticas camonianas à luz do excerto da crónica de Miguel Esteves Cardoso. Desta forma, os alunos trabalharam a expressão escrita e, ao mesmo tempo, mobilizaram conhecimentos e desenvolveram o seu espírito crítico (anexo 24 e 25).

Sequência didática 4

Nesta aula, o objeto de estudo foi o excerto 3 do Capítulo V, “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”, excerto da *História Trágico-Marítima – Narrativas de naufrágios na época das conquistas*, de António Sérgio, inserido no Tema 6, última unidade do programa do 10º ano de escolaridade.

Como estratégia de motivação ao estudo da obra, foi realizada a leitura e avaliada a compreensão de uma notícia (do Semanário *Expresso* - anexo 26) sobre a descoberta da *Nau Esmeralda*, que pertenceu à Armada de Vasco da Gama e naufragou na região do Índico. Pretendia-se que os alunos compreendessem a importância da preservação e do conhecimento dos relatos de naufrágios que compõem esta obra, pois é com base neles que se pode estabelecer um frutífero diálogo entre o presente e o passado. A leitura do texto foi feita em voz alta pelos alunos e posteriormente comentada pela professora com a ajuda dos mesmos.

De seguida, foi feita a contextualização histórico-literária da obra através da informação constante de um *PowerPoint* (anexo 27). Num primeiro momento, foi explicado

o que é a *História Trágico-Marítima*, que tipos de textos a compõem e em que período foram escritos e publicados. Depois, fez-se referência ao trabalho de compilação de Bernardo Gomes de Brito para, num terceiro momento, passar à adaptação feita por António Sérgio. Ao longo da apresentação, foram exploradas pinturas da época e outras fontes iconográficas evocativas dos naufrágios, que contribuíram para a compreensão das causas desses desastres pela sua expressividade. Do mesmo modo, fez-se referência a *Os Lusíadas* como forma não só de reativar e mobilizar conhecimentos já adquiridos, mas também para fazer notar que na epopeia se faziam sentir críticas e vaticínios de acontecimentos que formam parte deste lado mais trágico da Expansão Portuguesa. Foram lidos, em voz alta, pela docente, dois excertos (anexo 28) de relatos que evocavam a forte religiosidade da época e as dificuldades vividas pelos naufragos. O enquadramento prosseguiu com a exposição e comentário do tempo, do espaço, ação e personagens e linguagem e estilo da obra.

Antes da leitura do texto, realizou-se uma atividade de pré-leitura (anexo 29) na qual os alunos estabeleceram a analogia entre os vocábulos “pirata” e “corsário”. Seguiu-se a leitura do texto (anexo 30) e a realização de um questionário escrito (anexo 29) que permitiu aferir a compreensão dos alunos.

No que concerne ao desenvolvimento da competência gramatical, foram retomados os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à coesão frásica. Com efeito, não sendo a primeira vez que eram abordados os conectores discursivos, tendo em conta a parca diversidade nas produções escritas dos discentes, a retoma deste conteúdo foi pertinente. Para além disso, a tipologia dos exercícios da ficha de trabalho (anexo 31), desde o preenchimento lacunar, a substituição de conectores até à reescrita de frases, conferia uma gradação na dificuldade e, concomitantemente, na consciencialização do valor operativo dos conectores. Para a resolução dos exercícios, os alunos tiveram o auxílio de uma ficha informativa (anexo 32) passível de ser reutilizada aquando de qualquer produção escrita.

1.2. Reflexão sobre as aulas dadas lecionadas

A metodologia de trabalho adotada nas sequências didáticas anteriormente apresentadas procurou demonstrar de que forma a abordagem do texto promoveu a articulação de conteúdos que conformam os diferentes domínios e, conseqüentemente, a promoção da utilização de usos diferenciados da língua no contexto de ensino-aprendizagem

da língua materna. Consciente de que este processo exige a adoção de estratégias diversificadas e motivadoras que impliquem o aluno na construção do seu próprio conhecimento, procurei pensar e desenhar atividades que proporcionassem aprendizagens significativas aos discentes.

Dada a centralidade do texto literário no *Programa* do 10º ano, este foi sempre o ponto de partida para a organização das outras atividades. No entanto, sempre que foi possível, articulou-se o trabalho do texto literário com o texto não literário, através de recursos pedagógicos diversificados que promovessem o reconhecimento da diversidade dos usos da língua e contribuíssem para o progressivo desenvolvimento da capacidade de interpretar e argumentar dos alunos. Foi com este objetivo que se trabalharam outros géneros discursivos que, simultaneamente, permitiram trabalhar a expressão escrita dos discentes.

Para a abordagem dos textos literários utilizaram-se estratégias diversificadas, tendo essa mesma abordagem sido organizada a partir das diversas fases em que a leitura se processa, propostas por Emília Amor (1994: 100), que ancoravam objetivos a conteúdos distintos em cada uma das fases. Desta forma, a fase de pré-leitura privilegiou, essencialmente, a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e as atividades de contextualização, fundamentais para o aprofundamento da leitura. A fase de leitura propriamente dita foi orientada de acordo com a natureza da obra e os objetivos inerentes à sua seleção. Para tal, recorreu-se a leitura e à releitura, partindo da interação oral no sentido de orientar os alunos na construção dos sentidos do texto e aos questionários escritos para aferir a compreensão dos alunos. Na última fase da leitura, tentou-se proporcionar aos alunos uma perspetiva integradora da obra, potenciando o cruzamento com outros géneros textuais no sentido de promover a sua reflexão sobre os mesmos e que, sempre que foi possível, confluíram em atividades de expressão escrita.

Assim, na medida em que a leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural, foram desenvolvidas atividades que tinham como objetivo contribuir para um melhor enquadramento e entendimento do texto, a partir de dados contextuais selecionados que contribuíssem, não só para o esclarecimento da mensagem literária, como também para a construção de caminhos interpretativos ricos e informados.

Por outro lado, atendendo a que o conhecimento de uma língua passa também pela integração dos usos que dela faz o registo literário, realizaram-se atividades que permitiram a articulação entre o domínio da gramática e da educação literária, para o desenvolvimento e progressiva consolidação da competência linguística dos alunos.

Consciente de que a leitura é uma competência que exige um trabalho perseverante, procurou-se incentivar o envolvimento dos alunos com o texto através de estratégias que fomentassem a educação da atenção e o seu espírito crítico, o que foi conseguido através da relação da literatura com outras artes, nomeadamente a pintura. Esta estratégia revelou ser um instrumento muito útil para a abordagem dos textos na aula, quer como estratégia de contextualização, quer na qualidade de veículo facilitador do acesso ao texto e aos mecanismos do seu funcionamento global durante o processo de leitura, pelo poder expressivo das imagens apresentadas.

Para finalizar, considero que as sequências didáticas apresentadas são coerentes, no que diz respeito à estruturação dos conteúdos e das atividades apresentadas. A metodologia utilizada assentou no recurso a materiais pedagógicos e estratégias diferenciadas, que promoveram a articulação entre os diferentes tipos de texto contribuindo, assim, para uma pedagogia global da língua, a qual, por sua vez, pressupõe o diálogo entre os cinco domínios em torno dos quais se organiza o *Programa de Português*.

2. Atividades realizadas na aula de E/LE

As sequências didáticas que a seguir se apresentam foram realizadas em estreita articulação com o trabalho desenvolvido, quer pelo Orientador da Escola, quer pela minha colega de estágio. A sua elaboração respeitou os princípios orientadores do Programa da disciplina e o definido nas planificações do grupo disciplinar.

Em cada uma das sequências será descrita a metodologia seguida para a concretização prática do tema do relatório e, por fim, será feita uma reflexão crítica sobre as aulas lecionadas.

2.1. Sequências didáticas

Com a apresentação das sequências didáticas que se segue pretende-se explicar a metodologia adotada na aplicação prática do tema adotado no âmbito da prática pedagógica supervisionada. O objetivo principal foi elaborar sequências didáticas diversificadas que integrassem várias atividades comunicativas, partindo sempre do texto literário, por acreditar, como defende Acquaroni, que “la didáctica comunicativa e intercultural de una LE/L2 impone una planificación y secuencialización en el aprendizaje que contemple

aspectos tanto lingüísticos como socioculturales y que mobilize al sujeto que aprende en sus distintas competências, capacidades y, por qué no, emociones” (2007: 80).

De salientar ainda que, das catorze aulas lecionadas, só em seis foi possível trabalhar com o texto literário como ponto de partida para a projeção de atividades que permitissem aos alunos não só contactar com usos da língua diversificados, como utilizá-los ao longo do processo de aprendizagem com cada vez mais autonomia.

Sequência didática 1

Esta aula foi dedicada ao tema “*La inmigración en España*”, inserido na unidade didática 4 - “*Día a día*”.

Nesta aula, por sugestão do professor orientador, trabalhou-se o excerto de uma narrativa juvenil do manual adotado, que foi complementado com outros materiais feitos por mim. Esta aula tinha uma duração de 1 00 minutos. No entanto, só será feita a descrição dos primeiros 50 por ser a parte da aula que foi dedicada ao texto literário, embora ambas as partes estivessem relacionadas em termos temáticos. O texto, que remetia para a questão da emigração em Espanha, estava interligado com a segunda parte da aula, cujo tempo foi dedicado ao visionamento e exploração de um *corto* sobre a utilização do *Hiyab* (véu islâmico) na escola. Desta forma, a partir do texto abordaram-se questões relacionadas com a emigração e com a integração nas sociedades acolhedoras, assim como as diferenças culturais.

A primeira atividade foi uma atividade de motivação ao tema feita com recurso a imagens que constavam de um *PowerPoint* (anexo 33). O objetivo era introduzir o tema da aula, o qual foi rapidamente identificado como sendo a emigração. No entanto, houve alunos que apontaram rapidamente para a questão dos refugiados, presente nas imagens e fruto, obviamente, do impacto mediático que a situação dos refugiados sírios na Europa estava a ter naquele momento.

Seguiu-se uma pequena atividade de pré-leitura para contextualizar o fragmento dentro da obra e preparar os alunos para a leitura. Através da exploração dos elementos paratextuais do livro, numa imagem projetada em *PowerPoint* (anexo 34), fez-se uma breve referência ao autor e à história narrada. Neste contexto, foi também feita uma contextualização geográfica a partir da localização de Marbella num mapa, localidade onde decorre a ação da narrativa, com a colaboração dos alunos.

Seguiu-se a leitura do texto (anexo 35), que foi realizada, em voz alta, por alguns alunos. No decorrer da mesma, foi esclarecido o vocabulário e as expressões idiomáticas que suscitaram dúvidas aos discentes, através da releitura de algumas partes e da resolução do exercício 4, que permitiu o esclarecimento de alguns vocábulos dentro do seu contexto de ocorrência. Concluída a leitura, os alunos foram conduzidos numa breve interpretação do texto, seguindo a resolução das restantes questões que o acompanhavam. A questão número cinco foi resolvida oralmente, tendo sido aproveitada a alínea d) para introduzir as estruturas utilizadas para expressar opinião. O objetivo era levar os alunos a elaborar pequenas respostas para que expressassem a sua opinião, as quais seriam depois expostas oralmente. Este exercício, para além de promover o desenvolvimento da expressão oral, estabelecia a ponte para a segunda parte da aula.

Ao longo da aula desenvolveram-se atividades de compreensão leitora e de expressão e interação oral, organizadas em função do tema retratado pelo texto, o que me leva a concluir que “la literatura puede [...] ser utilizada en el aula para apoyar o ilustrar determinadas articulaciones culturales propias de la lengua meta y dar pie a actividades de debate, contraste o interacción” (Acquaroni, 2007: 47).

Sequência didática 2

O tema desta aula foi “La moda de los años 60, 70, 80 y 90”, inserido na unidade didática 9 – “*Vamos de compras*”.

Esta sequência didática tinha como tema central a moda. Consciente da dificuldade de selecionar um texto que se enquadrasse dentro do tema da aula consegui, após algumas pesquisas, encontrar uma narrativa juvenil que me permitiu trabalhar os conteúdos previstos sem que resultasse demasiado forçado o seu enquadramento na unidade didática em estudo. Desta forma, criei e adaptei todos os materiais utilizados durante esta aula para o desenvolvimento das atividades que, como se verá, estavam interrelacionadas.

Assim sendo, escolheu-se um fragmento como material didático por acreditar que, como defende Acquaroni, “esta forma *fragmentaria* de plantear el acercamiento a determinada novela sirve en muchos casos de motivación para despertar en los aprendices el deseo de leerla después, aunque ya sin la supervisión del profesor” (2007: 38). Esta opção teve, obviamente, em conta o nível de língua dos discentes, assim como a sua faixa etária, não esquecendo que a temática abordada no livro pode funcionar como motivação para a leitura

do texto, uma vez que se trata de uma narrativa juvenil, orientada e pensada para jovens da sua idade. Neste sentido, “los textos literarios también pueden servir como ejemplos vivos e ilustrativos de variantes sociolingüísticas que posibilitan y organizan las relaciones entre distintas generaciones, [...]” (Acquaroni, 2007: 58). O excerto selecionado reflete a dimensão social do uso da língua entre os mais jovens, o que pode, sem dúvida, contribuir para o desenvolvimento da competência sociolingüística dos alunos.

Partindo da abordagem do texto literário selecionado organizou-se esta sequência didática que foi dividida em três fases de exploração distintas.

A primeira atividade foi de pré-leitura e tinha como objetivo aproximar os alunos ao tema do texto. Para tal, foi explorada a informação constante de um *PowerPoint* (anexo 36), que permitiu abordar não só os elementos paratextuais da obra, como também apresentar brevemente a autora e um resumo da história. Neste contexto, através do diálogo horizontal e vertical proporcionou-se aos alunos um momento de interação oral, no qual foram questionados sobre o seu conhecimento acerca da literatura espanhola. Este momento foi ainda aproveitado para falar, sucintamente, sobre os valores transmitidos pela literatura e a sua relação com outras manifestações artísticas, como a música e o cinema, presentes na obra (diapositivo 6). Finalmente, explorou-se o título do livro – *Xenia, tienes un wasap* – que rapidamente foi associado ao uso das novas tecnologias e às novas formas de comunicar, não só pela palavra *wasap* como também pela presença do símbolo desta aplicação na capa.

Seguiu-se a fase da leitura ou a “etapa de descubrimiento y comprensión”, como refere Acquaroni (2007: 87), a qual tem por objetivo guiar o aluno no processo de descoberta, compreensão e interpretação do texto. Para tal, segundo a autora, é necessário proporcionar aos alunos atividades significativas e diversificadas à medida que avança a leitura, com a intenção de ir clarificando distintas partes ou aspetos que se considerem, em cada passo, relevantes para a compreensão do texto. Desta forma, “conseguimos motivar al aprendiz e implicarlo paulatinamente en ese encuentro con el texto, al tener que intervenir de algún modo sobre él para poder resolver las actividades que les vamos proponiendo” (Acquaroni, 2007: 87).

De seguida os alunos leram o texto em voz alta. Atendendo a que esta aula já decorreu no terceiro período, foram notórias as melhorias na leitura. Porém, os erros de pronúncia continuaram a ser corrigidos de forma natural e esclarecidas as dúvidas suscitadas pelos alunos ao longo da mesma. Depois, foram resolvidos em grande grupo os exercícios que acompanhavam o texto (anexo 37) para aferir a compreensão dos alunos, tendo sido corrigidos no quadro pela docente, exceto o exercício cinco que foi resolvido oralmente.

Todos os exercícios apresentados nesta fase foram orientados para o desenvolvimento de diferentes “destrezas de comprensión en los alumnos: ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas, captar el sentido general del texto [o] buscar algún dato específico, [...]” (Jouini, 2008: 163).

A segunda parte da aula (esta aula foi de 100’) começou com o tema da moda. Para a sua introdução e de forma a fazer a articulação com o momento da aula anterior, recorreu-se à capa do livro para que os alunos descrevessem a imagem e identificassem as peças de vestuário e os acessórios. Neste contexto, foram exploradas, através da interação oral, as imagens que constavam de um *PowerPoint* (anexo 39) sobre a evolução da moda, mediante a realização de perguntas que os alunos iam respondendo com o objetivo de desenvolver a sua expressão oral e enriquecer a aula com as suas intervenções. Pretendia-se que os alunos compreendessem as mudanças e inovações que se sentiram no mundo da moda em Espanha, ao longo destas décadas, levando-os a perceber que estas se verificaram a um ritmo diferente neste país e também em Portugal, devido à situação política vigente em ambos os países. Desta forma, complementou-se a informação disponibilizada pelo manual e enriqueceu-se o universo cultural dos alunos.

A ligação à atividade seguinte fez-se a partir do último diapositivo do *PowerPoint*, que serviu para introduzir um outro tipo de texto, no caso, um artigo de revista (anexo 40) sobre a moda dos anos 90. O texto foi lido pela docente, tendo aferido a sua compreensão através do questionário oral. Neste contexto e em articulação com o texto introduziu-se o conteúdo gramatical, o *Pretérito Imperfeito de Indicativo*. Assim, perguntou-se a uma aluna o que é que costumava vestir quando era pequena. A resposta foi dada utilizando o tempo verbal que íamos estudar, provavelmente devido à afinidade entre ambas as línguas. Aproveitando a resposta, conduziu-se os alunos para que percebessem que desde o início da aula tínhamos estado a trabalhar com este tempo verbal.

Neste sentido, se pensarmos no tempo enquanto categoria da narrativa, verificamos que a utilização da narrativa enquanto género literário na aula de E/LE pode ser de grande utilidade para o estudo de conteúdos gramaticais. Se atentarmos, por exemplo, na duração dos acontecimentos, verificamos que o narrador pode alterá-la em função da sua intencionalidade narrativa. Por outro lado, as coordenadas temporais contribuem de forma decisiva para a criação do ritmo e para a própria estruturação da obra, estando diretamente relacionadas com a utilização dos tempos verbais (Acquaroni, 2007: 36). Daí que, o que se pretendeu conseguir com a utilização deste texto literário foi “poner en relación la duración

temporal en el relato con la reflexión sobre lo que supone el empleo de los distintos pasados del indicativo [,]” (Acquaroni, 2007: 36), neste caso, do *Pretérito Imperfecto de Indicativo*.

Seguiu-se, então, uma breve exposição sobre a formação e usos do tempo verbal (em *PowerPoint* – anexo 41) e os alunos realizaram um exercício de treino, o qual foi resolvido sem nenhuma dificuldade pelos discentes.

A última fase da aula corresponderia à fase de pós-leitura ou “etapa de expansión” (Acquaroni, 2007: 90). Este momento, como defende a autora, poderia ser um momento para recapitular, para convocar os conhecimentos trabalhados na fase anterior a partir do fragmento do texto e dos diversos procedimentos didáticos utilizados, para que os discentes tomem consciência do sentido unitário do texto apresentado. Assim sendo, o objetivo principal desta última etapa é segundo Acquaroni:

una vez comprendido el texto, plantear actividades alternativas de refuerzo, ampliación o consolidación y buscar otros marcos situacionales o contextos de comunicación donde se puedan emplear vocabulario o estructuras del texto que hayan sido objeto de aprendizaje. Es el momento de desarrollar la expresión y la interacción oral y/o escrita. (2007: 90)

Também Jouini reflete sobre as atividades posteriores à leitura e salienta que o seu objetivo é “interiorizar la lengua, integrar la destreza lectora con las restantes destrezas de escribir, hablar y entender mensajes orales, hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, y relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista” (2008: 165).

Assim sendo, a atividade final foi dedicada à expressão escrita. O exercício, que constava da ficha de trabalho distribuída, consistia em redigir um final alternativo para o fragmento lido na aula, no qual utilizassem, naturalmente, o tempo verbal aprendido, assim como algum vocabulário relacionado com esta unidade. O trabalho foi realizado em grupo e resultou em pequenos textos interessantes, que foram objeto de análise e constam dos anexos deste relatório (anexo 38). No final, foram lidos os textos de alguns grupos, dado que não houve tempo para que todos lessem as suas composições.

Sequência didática 3

O tema desta aula, *Ciudades de España*, estava inserido na unidade didática 10 – “Viajes”. Sendo a minha intenção utilizar novamente um texto literário, a cidade escolhida para o desenvolvimento do tema não podia deixar de ser Barcelona, uma vez que é nela que

se desenrola a ação da narrativa juvenil, *Marina*, do autor catalão, Carlos Ruiz Zafón, selecionada para esta aula. O fragmento escolhido era relativamente mais complexo do que o da aula anterior. No entanto, o seu grau de dificuldade não comprometia a sua compreensão. Por outro lado, trabalhar um fragmento permitiu-me desenhar e organizar atividades para o desenvolvimento das várias competências propostas, concebendo uma aula que funcionou como um todo.

Em termos metodológicos, esta aula seguiu a organização adotada na sequência didática anterior. Porém, nesta ocasião a aula não teve início com uma atividade de motivação ao tema, tendo a aula sido introduzida a partir do sumário e do conteúdo da aula anterior, de forma a articular os conteúdos abordados. Neste sentido, a aula foi introduzida de maneira a motivar os alunos a trabalhar, dizendo-lhes que íamos fazer uma viagem até Barcelona. Como? Através da leitura de um texto e da nossa imaginação, respondi, pois ela leva-nos a todo o lado. Foi um momento de interação oral interessante, no qual recorri apenas a mim, porque acredito que o próprio professor pode ser um excelente agente motivador e que motivar também passa por aqui. Por isso, creio que este momento resultou muito bem, embora reconheça que é mais difícil motivar os alunos para o texto literário do que para um tema.

Seguiu-se a distribuição das fichas de trabalho (anexo 42) com o fragmento do livro e pediu-se aos discentes que observassem e descrevessem a imagem da capa do livro que acompanhava o texto, para que apontassem hipóteses sobre o tema. Depois de várias tentativas, confirmei que se tratava de uma história de mistério. O momento foi aproveitado para falar do autor e fazer um pequeno resumo da obra com o objetivo de aproximar os alunos ao texto.

Depois desta breve atividade de pré-leitura, realizou-se a leitura do texto que, como sempre, foi lido pelos alunos em voz alta. Durante a leitura foram esclarecidas as dúvidas de vocabulário e depois resolveram-se os exercícios em grande grupo. O exercício cinco, serviu para introduzir o conteúdo funcional, *preguntar e indicar direcciones*, tendo sido trabalhado a partir da informação de um *PowerPoint* (anexo 43), que foi concluído com um exercício de interação oral para o treino destas estruturas. Neste contexto, foram reativados e consolidados alguns aspetos gramaticais sobre os *indicadores de lugar*, já estudados em aulas anteriores.

Na segunda parte da aula foram explorados os conteúdos socioculturais. Recuperando informações do texto, levou-se os alunos a um “passeio” por Barcelona através da projeção de imagens da cidade (em *PowerPoint* – anexo 44), identificando os locais presentes no

texto, que são reais, e dando relevância aos locais mais importantes. Esta atividade serviu para fazer a ponte com a última parte da aula, correspondente à fase de pós-leitura, para a qual foi desenhada uma atividade de expressão escrita e de expressão oral. O objetivo era praticar o conteúdo funcional aprendido e desenvolver a expressão escrita e oral. O exercício consistia em elaborar um pequeno itinerário, utilizando tanto quanto possível as estruturas praticadas no exercício de interação oral, com a ajuda de mapas para chegar ao local indicado nos cartões (anexo 45) distribuídos pela docente, a qual exemplificou o que os alunos deveriam fazer antes de dar início à atividade.

Os trabalhos foram realizados em grupo (anexo 46), embora só dois tenham conseguido apresentar os seus trabalhos por não haver mais tempo de aula disponível.

2.2. Reflexão sobre as aulas lecionadas

A partir das duas sequências didáticas apresentadas anteriormente tentou-se mostrar que é possível, no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE, integrar o texto literário nas atividades de ensino-aprendizagem com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas e funcionais na língua estrangeira. Partindo da abordagem do texto procurei, de forma equilibrada, desenvolver as diferentes competências, numa abordagem que se pretendeu holística, criando a partir da sequencialização dos conteúdos um contexto que permitisse, simultaneamente, ampliar e complementar a competência comunicativa dos discentes. Neste sentido, os textos literários selecionados foram utilizados como recursos pedagógicos base para a projeção de atividades de aprendizagem motivadoras e estimulantes, dado que “aporta[n] abundantes referentes; en su conjunto, las aportaciones lingüísticas, temáticas, culturales, [...] son apoyos para la integración de sucesivos conocimientos de orden comunicativo” (Filolla, 2004: 9).

A leitura, sendo uma atividade fundamental na consolidação de diversos objetivos de formação, como vimos, permitiu a atualização do texto literário num processo ativo mediante o qual se aplicaram e ampliaram os conhecimentos (em função das competências) e se recolheram novas amostras de usos linguísticos, de valores pragmáticos e de criação estético-literária. Desta forma, a interação com o texto permitiu aos alunos, não só a ativação de conhecimentos prévios, como também a recolha de informação linguística (através dos valores pragmáticos observados no discurso literário, por exemplo) que pode revelar-se eficaz para o uso. (Filolla, 2004: 10). Por outro lado, o contacto dos discentes com o texto literário, pode, inclusivamente, contribuir para aprimorar a sua competência leitora e a

qualidade das suas produções escritas. Deste modo, a literatura enquanto “muestra de lengua” pode ser aproveitada em todos e cada um dos níveis de análise linguística (Acquaroni, 2007: 95).

Não esquecendo a importância do desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa dos aprendentes de E/LE, tentei, com base no trabalho apresentado, demonstrar que os textos literários “enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE y que la literatura es una (amplia) parcela del lenguaje que debidamente explotada en el aula es altamente rentable y enriquecedora” (Filolla, 2004: 24).

Por último, creio que as sequências didáticas apresentadas são coerentes, no que diz respeito à estruturação dos conteúdos e das atividades desenvolvidas, e ofereceram aos alunos uma visão integradora e complementar da língua estrangeira. Considero, por isso, que o trabalho desenvolvido pode ser uma mais-valia que abona a favor da inclusão do texto literário enquanto material didático na aula de E/LE, para o desenvolvimento das várias competências dos aprendentes de língua estrangeira.

Considerações finais

Ao longo do trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada de Português foi possível constatar o lugar de destaque que o texto ocupa no ensino da língua materna, uma vez que “a análise e produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua” (Fonseca, 1992: 227). Sendo o meu propósito partir da abordagem do texto para os usos da língua, foram criadas sequências didáticas que respondessem à pedagogia global da língua preconizada pelo *Programa de Português para o Ensino Secundário*. Neste sentido, promoveu-se o convívio dos alunos com diferentes tipos de texto, fomentando a abertura da aula de Português à pluralidade de discursos, porque, como afirma Fonseca,

[...] a pedagogia da língua não é outra coisa que *pedagogia dos discursos*, visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efetivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social. (1992: 236)

Por outro lado, atendendo a que no estudo da língua se deve tomar em consideração o uso da língua falada e escrita, em diferentes registos e vários estádios diacrónicos, a articulação feita entre a competência gramatical e literária foi feita sobretudo a partir do texto literário, por contingências programáticas, privilegiando a exploração criativa das virtualidades da língua e a história da língua, para explicar a ocorrência de registos e modalidades linguísticas muito distantes das atuais presentes nos textos literários estudados. Da mesma forma, articularam-se com a abordagem do texto competências como a compreensão oral, a expressão oral e a expressão escrita, essenciais na aprendizagem da língua materna.

O trabalho apresentado reflete a perspetiva pessoal adotada, fruto de um processo de trabalho árduo e que foi executado com grande sentido da responsabilidade. A metodologia adotada tentou ter em linha de conta a articulação de domínios e de conteúdos para o desenvolvimento das distintas competências, para fazer da aula um todo composto de atividades diversificadas, pertinentes e motivadoras e não um conjunto de atividades intermitentes, que transformassem os conteúdos apresentados em algo estanque e parcelar. Tentei dotar os alunos de instrumentos de trabalho que lhes permitissem aprofundar e consolidar os seus conhecimentos, através de experiências de ensino significativas, que simultaneamente os levasse a gostar da nossa língua e dos textos que com ela se fazem.

Termino com as acertadas palavras de Joaquim Fonseca que, a meu ver, refletem a linha orientadora que norteou o trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica.

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova. (Fonseca, 1992: 247)

No âmbito do ensino de E/LE, o trabalho realizado teve como objetivo principal demonstrar de que forma a inclusão do texto literário, enquanto material didático na aula de E/LE, potencia o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Por ser um recurso pedagógico pouco utilizado na aprendizagem da língua estrangeira e não existir nos manuais tanta abundância de textos literários, como acontece no Português, a preparação destas aulas foi sempre bastante trabalhosa, obrigando à realização de um trabalho de pesquisa continua. No entanto, foi vantajoso porque me proporcionou o contacto com obras que também não conhecia.

A escolha de narrativas juvenis prendeu-se com a sua clareza expositiva, para demonstrar que podem funcionar como amostras de língua que refletem os usos mais convencionais da língua, contrariando assim, a imagem de que o texto literário se caracteriza apenas pela sua complexidade linguística. Desta forma, considero que as sequências didáticas apresentadas mostram como o trabalho com o texto literário permite levar a cabo atividades diversificadas e interessantes para o desenvolvimento, não só da competência linguística e cultural, como também para o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa dos aprendentes de língua estrangeira.

Bibliografía

- ACQUARONI, Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO, García, M. D. (2007). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)”, in *marcoELE. Revista de didáctica ELE n° 5*, pp.1-51. Disponible em <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [consultado em 15-7-2016].
- AMOR, Emília (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BERNARDES, José Augusto & MATEUS, Rui Afonso (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BUESCU, Helena et alii (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARVALHO, José António Brandão (2011). “A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração”, in Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (org). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto Editorial, pp. 77-100.
- CASSANY, Daniel, LUNA, M. Y SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 5ª ed.
- CASSANY, Daniel (2004). “La expresión escrita”, in I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 917-935.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado em 16-7-2016].

- DUARTE, Isabel Margarida (2010). “Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos”, in *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora, pp. 89-105.
- FIOLLA, Antonio Mendoza (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, in *red Ele – revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* número 1. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817 [consultado em 3-7-2016]
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.) (2001). *Programa de Espanhol – Nível de iniciação (10º ano)*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário.
- FIGUEIRA, Maria de Lurdes (1996). *Escola Brotero: memórias de sempre*. Coimbra: Escola Secundária de Avelar Brotero.
- FONSECA, Joaquim (1992). *Linguística e Texto/ Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FUENTES, Charo Nevado (2015). “El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador”, in *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 4, pp. 151-167. Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0ahUKEwiepbvIrIXPAhVpKsAKHchUDf0QFggguMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FRILE%2Farticle%2Fdownload%2F304507%2F394277&usq=AFQjCNHuFz2SF9jgT4HBCq3bgq2AAZus1Q&sig2=SINkpGUpi51DbIdm3WrmyQ&bvm=bv.132479545,d.d24> [consultado em 16-7-2016].
- JOUNI, Khemais (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso, in *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 149-176. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110149A/18965> [consultado em 17-7-2016].

LOPES, A. C. M. & CARAPINHA, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.

SÁEZ, Begoña. (s.d.). *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*. Universidad de Valencia. pp. 57-66. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf [consultado em 18-7-2016].

SITMAN, R. & LERNER, I. (1994). “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, 227-233. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf [consultado em 18-7-2016].

ANEXOS



AMOR

DE MORTE

Em cada dia, um dia passa,
Sem se querer que o tempo passe.
Mas o tempo, em segredo, traça
Versos de amor na nossa face.

São cartas sem destinatário
Que nunca vêm devolvidas.
Tocam um silêncio solitário
De vidas cheias mas perdidas.

Quem as recebe aparece
Com um olhar meigo de pavores,
Sorriso afável que perece,

Olor doce de maus odores.
Só quem as recebe conhece
Que p'lo tempo morre de
amores.

HUGO ANTUNES, 11^º 1A

AI, ESSA LÍNGUA!

J á em tempos remotos da nossa língua era frequente o uso de abreviaturas na escrita, situação que prevalece nos dias de hoje, nas mais diversas formas de comunicação. O fenómeno está de tal maneira generalizado que tem levado a língua portuguesa a viajar “por mares nunca d’antes navegados”.

Desde o tradicional SMS, passando pelo *Messenger* do *Facebook* até à mais recente aplicação *Whatsapp*, encontramos um vasto repertório destes “exemplares linguísticos”, viva representação da “preguicite” que parece ter assolado a sociedade.

“Tará” a crise económica ligada à economia de expressão da língua? É certo que nos dias de hoje, o nosso quotidiano está embrenhado num ritmo frenético que nos obriga a dar respostas a várias solicitações de forma célere. Assim, “pq”, “tá”, “sff”, “tou”, “tive”, “amf”, “adrt”, “bjs” parecem traduzir a conhecida “lei do menor esforço”.

No entanto, também na oralidade é frequente encontrarmos alguns “lapsos linguísticos”. Entre os mais comuns estão *fizestes* e *hás de*, em vez de *fizeste* e *hás de*. Há outros, mas estes começam a ser de tal forma frequentes, que a sua utilização parece começar a estar bastante generalizada e enraizada, não reconhecendo, em alguns casos, a forma correta devido à interiorização da forma incorreta.

Seja como for, não podemos esquecer que são os falantes que atualizam a língua através do seu uso e, sejamos francos, nem tudo é mau! A língua também se adapta às novas realidades. Exemplo disto são os novos vocábulos criados para designar novas realidades, fruto da criatividade do falante e dos processos de criação vocabular existentes na língua.

GRUPO DISCIPLINAR DE PORTUGUÊS, ESPANHOL E FRANCÊS

Desta forma, encontramos palavras novas que primam pela originalidade e que espelham bem as constantes mutações a que as línguas estão sujeitas, sobretudo na literatura e na publicidade. É o caso da campanha publicitária da Worten para esta quadra natalícia. Para chamar à atenção para as novas tradições fruto do desenvolvimento tecnológico, lançou mão dos processos de criação vocabular, dando lugar a formas verdadeiramente originais para designar novas realidades. Assim, temos a *Natelfie* (*Natal+Selfie*) para nos dar conta de que as *selfies* fazem parte das novas tradições de Natal e a *Consoada* (*Consoada+Consola*) para fazer referência aos torneios de consola que as crianças fazem nas reuniões familiares da Consoada. A *Wifácil* (*Wi-Fi+Fácil*) designa a facilidade para o acesso constante à internet e o *Frisépio* (*Frigorífico+Presépio*) que alude aos encontros, não à volta do presépio, mas sim à volta do frigorífico. Verdadeiros exemplos da originalidade dos falantes que atestam que a nossa língua está “bem viva e de boa saúde”. Porém, não se esqueçam que a nossa língua merece continuar a ser trovada, qual trovador trova à sua dama, por todos nós, pois ela própria é uma “bela dama com mais de 800 anos”.

Votos de um Feliz Natal para todos.

Núcleo de Estágio de Português.

Ana Belém
Angela Pereira
Ana Sebastião



CULTURA E LAZER

EU SEI QUE TU EXISTES

*eu sei que tu existes
embora vivas oculto
nas correntes macias e confortáveis
do veludo diário das manhãs
que te vestem
eu sei que tu existes
porque vejo o teu olhar livre como o
vento
a devorar horizontes de luz
e a transportar paraísos platónicos*

*que colheste nos sonhos da noite
brincas às escondidas
fora de ti mas eu vejo-te
porque não sou lúcida
e a minha demência
vê para além dos meus olhos
quando deixares de te esconder
no silêncio da tua voz
renascerás
e verás de novo reinventar-se
o dia da primavera eterna*

GRAÇA ALVES



Anexo 2 – Postais de Natal



EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Leia o excerto seguinte do capítulo 148 da *Crónica de D. João I*.

Das tribulações que Lixboa padecia per mingua¹ de mantilmentos.

Na cidade nom havia trigo pera vender, e se o havia, era mui pouco e tam caro que as pobres gentes nom podiam chegar a ele; ca² valia o alqueire quatro libras; e o alqueire do milho quareenta soldos; e a canada³ do vinho tres e quatro libras; e padeciam mui apertadamente, ca dia havia i que, ainda que dessem por uô pãrn ãa dobra, que o nom achariam a vender; e começatom de comer pãrn de bagaço d'azeitona, e das queijos⁴ das malvas e raizes d'ervas, e doutras desacostumadas cousas, pouco amigas da natureza; e taes i havia que se mantinham em alfêoa⁵. No lugar u⁶ costumavam vender o trigo, andavam homens e moços esgaratando a terra; e se achavam alguã grãos de trigo, metiam-nos na boca sem testada outro mantilmento; outros se faztavom d'ervas, e beviã tanta agua, que achavom mortos homens e cachopos fazer inchados nas praças e em outros logares.

Das carnes, isso meesmo, havia em ela grande mingua; e se alguã criavom porcos, mantinham-se em eles⁷; e pequena posta de porco, valia cinco e seis libras que era ãa dobra castelãa; e a galinha, quareenta soldos; e a duzia dos ovos, doze soldos; e se almogãvares⁸ tragiam alguã boã, valia cada uô sateenta libras, que eram caforte dobras cruzadas, valendo entom a dobra cinco e seis libras; e a cabeça e as tripas, ãa dobra; assí que os pobres per mingua de dinheito, nom comiam carne e padeciam mal; e começatom de comer as carnes das bestas, e nom soamente os pobres e minguados, mas grandes pessoas da cidade, lazerando⁹, nom sabiam que fazet; e os geestos mudados com fame¹⁰, bem mostravom seus encubertos padecimentos. Andavom os moços de tres e de quatro anos pedindo pãrn pela cidade por amor de Deos, como lhes ensinavam suas mãres, e muitos nom tiñham outra cousa que lhe dar senom lagrimas que com eles choravom que era triste cousa de veer; e se lhes davom tamanho pãrn come ãa noz, haviã-no por grande bem. Desfalecia o leite aaquelas que tiñham crianças a seus peitos per



míngua de mantimento; e veendo lazarar seus filhos a que acorrer nom podiam, choravam ameüde sob¹ eles a morte ante que os a morte privasse da vida. Muitos esguandavam as prezes² alheas com chorosos olhos, por compeir o que a piedade manda, e nom teendo de que lhes acorrer, calam em dobrada tristeza.

30 Toda a cidade era dada a nojo³, chea de meaquínhas querelas, sem neuü prazer que i houvesse: uüs com gram míngua do que padeciã; outros havendo doo dos atribulados; e isto nom sem razom, ca se é triste e meaquinho o coração cuidadoso⁴ nas cousas contratas que lhe avimr podem, veede que fariam aqueles que as continuamente tam presentes tiñham? Pero⁵ com todo esto, quando repicãvom, neuü nom

35 mostrava que era fatimfo, mas forte e riço contra seus õmigos⁶. Esforçãvom-se uüs por consolãr os outros, por dar remedio a seu grãnde nojo, mas nom prestãva conforto de palavras, nem podia tal doar ser amansada com neüas doces razões; e assi como é natural cousa a mão fr ameüde onde see⁷ a doar, assi uüs homeës falando com outros, nom podiam em al departir⁸ senom em na míngua que cada uü padecia.

40 Ó quantas vezes encomendãvom nas missas e preegações que rogassem a Deos devotamente por o estado da cidade! E ficados os geolhos⁹, beijando a terra, braadãvom a Deos que lhes acorresse, e suas prezes nom eram compridas! Uüs chorãvom ante si, mal-dizendo seus dias, queixando-se por que tanto viviam, como se dissessem com o Profeta: "Óta veesse a morte ante do tempo, e a terra cobrisse

45 nossas faces, pera nom vossemos tantos males!" Assi que rogãvom a morte que os levasse, dizendo que melher lhe fora morrer, que lhe semem cada dia renovados desvairados padecimentos. Outros se quezelãvom¹⁰ a seus amigos, dizendo que fãvom desaventurada gente, que se ante nom derom a el-Rei de Castela que cada dia padecer novas mizquindades¹¹, firmando-se de todo nas peores cousas que fortuna em esto podia obrar¹².

Sabia porem isto o Meestre e os de seu Conselho, e eram-lhe doorousas d' ouvir taes novas; e veendo estes males a que acorrer nom podiam, çarrãvom suas orelhas do rumor do poboo.

50 Como nom queeres que maldissemos sa vida e desejassem moetter alguüs

55 homões e molheres, que tanta deferença há d' ouvir estas cousas aaqueles que as entom passãtom, como há da vida aa morte?

¹ falta; ² porque; ³ antiga medida para líquidos; ⁴ bobos; ⁵ melço cristalizado; ⁶ onde; ⁷ viviam deles (dos porcos); ⁸ negociantes de gado; ⁹ passando fome; ¹⁰ fome; ¹¹ preces; ¹² tristeza, abatecimento; ¹³ preocupado; ¹⁴ contudo; ¹⁵ inimigo; ¹⁶ está; ¹⁷ em al departir: falar sobre outra coisa; ¹⁸ fãvom ou pedem: apelações; ¹⁹ quezelãvom; ²⁰ mizérias; ²¹ firmando-se de todo nas peores cousas que fortuna em esto podia obrar: só pensando nos maiores males que naquelas circunstâncias lhe podiam acontecer.

1. Preencha, no seu caderno, uma tabela semelhante à apresentada com base na leitura do excerto.

Situação dos mantimentos na cidade	Caraterização geral da população durante o cerco		Reação do Mestre	Ponto de vista do cronista
a.	b.	e.	h.	i.
	c.	f.		
	d.	g.		

Anexo 4 - Crónica de abril (segundo Fernão Lopes) de Manuel Alegre



Escola Secundária de Avelar Brotero
Ano letivo 2015/2016

Crónica de abril (Segundo Fernão Lopes)

A rosa e a espada o Tempo a lua cheia

entre Abril e Abril memória e ato
este oculto invisível coração.

E a trote dos cavalos os blindados
(quem me acordas no meio do eu sono?)
«Lisboa está tomada». A rosa e a espada.

Subitamente as três da madrugada.

Andando o Povo levantado andando

Álvoro Pais de rua em rua: *«Acudamos
ao Mestre cá ele é filho d'El Rei D. Pedro».*

Entre abril e abril. Memória e ato.

Verás florir as armas: lua cheia.

Saini de Santarém o Capitão

já o Mestre matou o Conde Andeiro

e Álvaro Pais nas ruas cavalgando:

Matam o Mestre nos Paços da Rainha.

E o microfone as três e tal. E as gantes

que isto ouviram saíram pelas ruas

a ver que coisa era. E começando

a falar uns com os outros começaram

a tomar armas. *Aqui Posto de*

Comando. E soavam as vozes de arruado

pela cidade. E assim como vintem

que rei não tinha se moveram todos

com mão armada. E Álvaro Pais gritando:

Acudamos ao Mestre meus amigos

Acudamos que o matam sem porquê.

E o rouxinol cantou. Ouvi dizer

Que na torre soaram badaladas.

O doce cheiro a terra. O respirar

da armada. *«e sobre cada povo (Nietzsche)*

está suspensa uma tábua de valores».

Verás florir o Tempo. A rosa e a espada.

Nel mezzo del camin di nostra vita.¹

Subitamente as três da madrugada.

E começava a gente a juntar-se

e tanta era estranha de se ver.

Não cabiam nas ruas principais

cada uma desejando ser primeiro

e todos feitos d'um só coração

queimaram o traidor e a alveosa.

E em tudo isto era o tumulto assim

tão grande que uns aos outros não se curviam

e não determinavam coisa alguma.

E o trote dos cavalos blindados.

(Quem te acordas no meio do teu sono?)

Verás florir o Tempo: rosa e espada.

Subitamente as três da madrugada.

De cortinas corridas está o Carmo.

Da torre da Chaimite uma rajada

saltam vidros e cal da frontaria

e o tempo vai correndo sem resposta.

E não parava gente de juntar-se.

Onde matam o Mestre? Que é do Mestre?

De cima não faltava quem gritasse

que o Mestre estava vivo e o Conde morto.

Se está vivo mostrai-o e vê-lo-amos,

E a gente não parava de juntar-se.

Quem fechou estas portas? perguntavam.

Não sei se a história tem um fio se

não tem. Mas já de Santarém partiu

O Capitão. De negro vem vestido

em cima da Chaimite. Ouves? É o trote

das lagartas. Cavalos e cavalos.

O exército da noite e seus blindados.

O com cuidado e diligência

escrever verdade sem outra mistura.

1

¹ Verso do Canto I, Inferno, de *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri.
Tradução: «No meio da viagem da nossa vida».

CONTINUAÇÃO

Andando o Povo levantado andando
um Major aos seus homens perguntando:
Adere ou não? É só. Mais nada.
E o segundo – sargento perfilando-se:
Há vinte anos que espero este momento.

Verás florir o Tempo. E as armas
Desabrochadas: as três da madrugada.
Soem as vezes altos feitos ter
Começo por pessoas cujo azo
Nenhum povo podia imaginar.
E pois assim aviso que em Lisboa
Um cidadão chamado Álvaro Pais:

Onde matam o Mestre? Que é do Mestre?
De cima não faltava quem gritasse
que o Mestre estava vivo e o Conde morto,
mas isto já ninguém o queria crer.

Continuidade. Descontinuidade.
E o que é a rutura? E a História? *Um caos de*
acazos.

Kairos (dizem os gregos). Conjunturas
favoráveis.

Verás florir as armas.
E já o Capitão entra na Praça
andando o Povo levantado andando
apoiando a coluna quando avança
para cercar o Carmo as doze e trinta.

Traziam uns carqueja e outros lenha
alguns pediam escadas e bradavam
que viesse lume para porer fogo
e já o blindado toma posição.
O Capitão olha o relógio e conta
e antes que diga três interrompem vivas.

Verás florir o Tempo: espada e rosa.
Já sain a cavalo Álvaro Pais
já o Mestre matou o Conde Andeiro
está caído no Paço trespassado
o Lisboa prezada venham ver
o Capitão em cima do blindado
Arraial Arraial. E enflo o Mestre
Assomando a varanda a todos diz:
Amigos sossega! estou vivo e são.

E o rouxinol cantou. Olhai as armas
Desabrochadas. Cravo a cravo (ouvi
dizer). Andando o Povo levantado.

E não verás na crónica senão
(sem falsidade) a certidão da História.

Pais de Abril: Uma antologia.
Lisboa: Dom Quixote, 2014, pp. 59-63.



Ilustração de Luís Silva, representando o capitão
Salgueiro Maia e D. João I, Mestre de Avis

O português: génese, variação e mudança

Português 10º ano

Etimologia

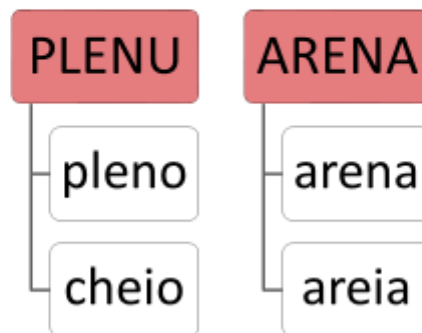
- A etimologia é a ciência que estuda a origem e a evolução das palavras.
- **Étimos** - palavras ou radicais que estão na base das palavras portuguesas.

[2]

Etimologia

- PALAVRAS DIVERGENTES

- ✓ São palavras que, apesar de provenientes do mesmo étimo, apresentam formas diferentes em português.



[3]

Etimologia

- PALAVRAS CONVERGENTES

- ✓ São palavras que, apesar de derivarem de étimos diferentes, apresentam a mesma forma em português.

SANU	São	Adjetivo	Saudável
SANCTU	São	Adjetivo	Santo
SUNT	São	Forma verbal	Verbo ser

[4]

Arcaísmos

- Ao longo da sua evolução histórica, a língua portuguesa foi ganhando e perdendo palavras.
- Alguns termos e expressões utilizados em fases anteriores do português foram desaparecendo e **palavras novas** surgem continuamente para dar resposta à necessidade de designação de novas realidades.



NEOLOGISMOS – teclar, googlar, internauta

[5]

Arcaísmos

- **ARCAÍSMO** – Palavra ou construção cujo uso é considerado antiquado pela comunidade linguística (DT).

Cousir	ver, observar
Ca	porque
Coita	dor, sofrimentos
À guisa de	à maneira de
Asinha	depressa

[6]

Processos fonológicos

- Ao longo dos tempos, a língua foi sofrendo alterações.
- Algumas delas estão relacionadas com as variações fonéticas, isto é, a variação dos sons das palavras (**fonemas**).
- A estas transformações dá-se o nome de **processos fonológicos**.
- Estes processos ocorrem não só ao longo da evolução histórica da língua, mas também nas variedades regionais, sociais e situacionais da língua atual.

{ 7 }

Processos fonológicos de inserção

Designação	Em que consiste	Exemplos	
		Variação histórica	Variação regional, social e situacional
Prótese	Adição de um fonema no início da palavra	spiritu > espírito scribere > escrever tirare > atirar	sentar > assentar lembrar > alebrar Mandar > amandar (<i>variação social</i>)
Epêntese	Adição de um fonema no interior da palavra	humile > humilde cheo > cheio	espelho > espeelho coelho > coeelho blusa > belusa (<i>variação social</i>)
Paragoge	Adição de um fonema no final da palavra	ante > antes	fizeste > fizestes amor > amore flor > flore (<i>variação social</i>)

{ 8 }

Processos fonológicos de supressão

Designação	Em que consiste	Exemplos	
		Variação histórica	Variação regional, social e situacional
Aférese	Supressão de um fonema no início da palavra	atonitu > tonto	ainda > inda está > tá (variação social / situacional)
Síncope	Supressão de um fonema no interior da palavra	pede > pee > pé	piscina > p[]scina (variação social)
Apócope	Supressão de um fonema no final da palavra	rosam > rosa	homem > home (variação social)

(9)

Processos fonológicos de alteração de segmentos

Designação	Em que consiste	Exemplos	
		Variação histórica	Variação regional, social e situacional
Redução vocálica	Enfraquecimento de uma vogal em posição átona		povo > povinho casa > casinha
Assimilação	Transformação de um fonema por influência de fonemas iguais ou semelhantes	ipse > esse nostru > nosto > Nosso	muito > mui[n]to (o ditongo "ui" nasaliza-se por influência da consoante inicial)
Dissimilação	Transformação de fonemas iguais ou semelhantes em fonemas diferentes	lilliu > lirio calamellu > caramelo	feminino > femenino ministro > menistro (oralidade)
Metátese	Mudança de posição de fonemas dentro de uma palavra	semper > sempre flore > frol > flor	prateleira > parteleira precisar > percisar (variação social)

(10)

Processos fonológicos de alteração de segmentos

Designação	Em que consiste	Exemplos
Sonorização	Transformação de uma consoante surda na sua correspondente sonora	LUPU > lobo TOTU > todo LACU > lago
Palatalização	Transformação de uma unidade ou sequência em som palatal	FLAMMA > chama CLAVE > chave
Vocalização	Passagem de uma consoante a vogal	NOCTE > noite MULTU > muito
Crise	Contração de duas vogais iguais	PEDE > pee > pé DOLORE > door > dor
Sinérese	Transformação de duas vogais iguais em ditongo	LEGE > lee > lei

Anexo 7 – Comentário dos trabalhos dos alunos

Como resultado das atividades desenvolvidas pelos alunos em contexto de aprendizagem, recolheram-se alguns elementos que foram incorporados neste trabalho. Os dados recolhidos, que a seguir se apresentam, provêm dos textos produzidos em situação de aula. Por esta razão, os dados aqui incluídos omitem o nome dos seus autores para que seja preservada a sua identidade. Deste modo, os discentes serão referidos genericamente como Aluno 1, Aluno2 e Aluno3 em todos os trabalhos apresentados.

Com esta atividade pretendia-se aferir a eficácia da metodologia utilizada e saber de que forma contribuiu para a compreensão do texto analisado na aula lecionada. No exercício realizado convidei os alunos a estabelecerem relações entre a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes e a *Crónica de Abril (Segundo Fernão Lopes)*, de Manuel Alegre, aquando da interpretação escrita.

Dos vinte e quatro alunos que integravam esta turma, apenas quatro entregaram os textos. Foram, no entanto, selecionadas três produções escritas para ilustrar o trabalho desenvolvido pelos discentes. Desta forma, o aluno 1 corresponderá ao nível mais baixo, o aluno 2 situar-se-á num nível intermédio e o aluno 3 representará o nível mais proficiente ao nível da capacidade de interpretação dos textos e da mobilização dos conhecimentos prévios e adquiridos, como também da capacidade da competência escrita.



O poema contemporâneo *Crónica de Abril* (Segundo Fernão Lopes) recria o texto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e cruza-o com um acontecimento marcante do século XX português: o 25 de abril de 1974. Após a leitura do poema apresentado, constrói uma exposição (150 a 200 palavras) na qual expliques em que medida os dois acontecimentos históricos, apesar de tão distantes no tempo, se podem comparar.

In PEREIRA, Maria João et alii (2015). *Palavras 10, Português 10º ano*. Areal Editores. Porto. p. 91.

Em ambas as crónicas apresentadas nas aulas de Português (*Crónica de Abril* e *Crónica de D. João I*) ^{encontramos} ~~tem~~ acontecimentos semelhantes, apesar de estarem ^{estão} ~~distantes~~ ^{presentes} no tempo.

Começo por destacar que em ambas as crónicas a ^{estão} ~~solidariedade~~ ^{presentes} do povo, a esperança, o facto de serem fortes perante o inimigo (falando do lado psicológico), o sofrimento (do povo) que em qualquer guerra é obrigado a incidir as populações de terror, ~~o medo~~, ^{as} ~~perdas~~ ^{perdas} familiares ou de amigos, ~~doenças~~, ~~fome~~ e tudo o que o acompanha.

Para mim em cada acontecimento de uma guerra qualquer todos os desastres que referi estão presentes, o povo de uma maneira ou de outra acaba sempre por sofrer, mas querendo e sendo obrigado a sacrificar-se para proteger o reino que afinal o governa; logo é normal que nestas duas crónicas haja acontecimentos semelhantes apesar de tão distantes no tempo.

Assim concluo que foram duas boas escolhas para comparar os acontecimentos nestas semelhantes, e que podem os tempos serem diferentes mas todas estas aventuras acabam sempre por se comparar.

A professora estagiária: Ana Pinto

Aluno 1

O aluno 1 revelou algumas dificuldades na interpretação dos dois textos, sendo a resposta bastante elementar, destacando apenas o papel do povo no devir dos acontecimentos. Por outro lado, o texto não corresponde efetivamente ao que foi solicitado, acabando o aluno por se afastar dos aspetos essenciais. Ao nível da competência escrita, o texto do aluno 1 é bastante pobre no uso de conectores para articular o seu discurso, o que comprometeu a sua coerência. Revela, assim, lacunas ao nível da organização de ideias e estruturação do texto, para além de não ter conseguido realizar uma articulação satisfatória entre os acontecimentos retratados nos textos.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA – ESCRITA



O poema contemporâneo *Crónica de Abril* (Segundo Fernão Lopes) recria o texto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e cruza-o com um acontecimento marcante do século XX português: o 25 de abril de 1974. Após a leitura do poema apresentado, constrói uma exposição (150 a 200 palavras) na qual expliques em que medida os dois acontecimentos históricos, apesar de tão distantes no tempo, se podem comparar.

In PEREIRA, Maria João et alii (2015). *Palavras 10, Português 10º ano*. Areal Editores. Porto. p. 91.

O poema contemporâneo "Crónica de Abril" e o texto da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes, têm alguns aspetos em comum. Primeiramente, a referência às "vozes do ouvido", ou seja, ao povo. Denota-se em ambos os textos, tal como a Álvaro Pais que dizia "Acorda-me ao Mestre". Seguidamente, é notável também a confusão e a alegoria entre o povo, ou seja, a agitação: "nem entendiam uns com os outros" e "cada um dorço no paizmeiro", retiradas, respetivamente do poema e da crónica. Reparando, igualmente, que em ambos os textos o povo se questiona "Onde matam o Mestre" e que este trazia lenha e canjeira para acender o fogo. No final da crónica e do poema o Mestre, vivo, dirige-se à varanda para anunciar ao povo que o Conde estava morto. Respetivamente, essas frases são: "O Mestre estava na janela (...) muito choravam (...) de se o veia vivo" e "o Mestre estava vivo e o Conde morto (...) Assomando à varanda a todos dias: / Amigosoosegni: estou vivo e não."

Concluimos, então, que, apesar de tão distantes no tempo e entre dois textos podem ser comparados.

Aluno 2

O aluno 2 demonstrou ter conseguido estabelecer algumas correspondências entre a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes e a *Crónica de Abril* (Segundo Fernão Lopes), de Manuel Alegre. Revelou, assim, maior capacidade em articular os acontecimentos dos textos que lhe foi proposto comparar, embora num registo ainda bastante elementar, uma vez que só refere alguns aspetos comuns. As citações textuais, em alguns casos, parecem indicar alguma confusão relativamente às relações intertextuais estabelecidas.

Este texto apresenta uma maior coerência, embora o aluno também não faça um uso diversificado dos conectores discursivos.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA – ESCRITA



O poema contemporâneo *Crónica de Abril* (Segundo Fernão Lopes) recria o texto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e cruza-o com um acontecimento marcante do século XX português: o 25 de abril de 1974. Após a leitura do poema apresentado, constrói uma exposição (150 a 200 palavras) na qual expliques em que medida os dois acontecimentos históricos, apesar de tão distantes no tempo, se podem comparar.

In PEREIRA, Maria João et alii (2015). *Palavras 10, Português 10º ano*. Areal Editores. Porto. p. 91.

Os acontecimentos históricos, que são o 25 de abril de 1974 e a crise de 1883-85 podem-se comparar porque têm muitos pontos em comum. O principal é o facto de, em ambas as revoluções, o Povo ganhar.

Em primeiro lugar, o País está em crise e há uma revolta ou revolução nos dois casos. Em segundo, Álvaro Pais manda o Pajem chamar o povo para salvar o Mestre e cavalga com outros cavaleiros para os Paços da Rainha. No 25 de abril, o capitão Salgueiro Maia comanda as tropas, que vão do Santarém até ao Quarteil da Caixa, em Lisboa, nos tanques.

Além disso, o Povo apoia o Mestre, tal como se junta aos soldados.

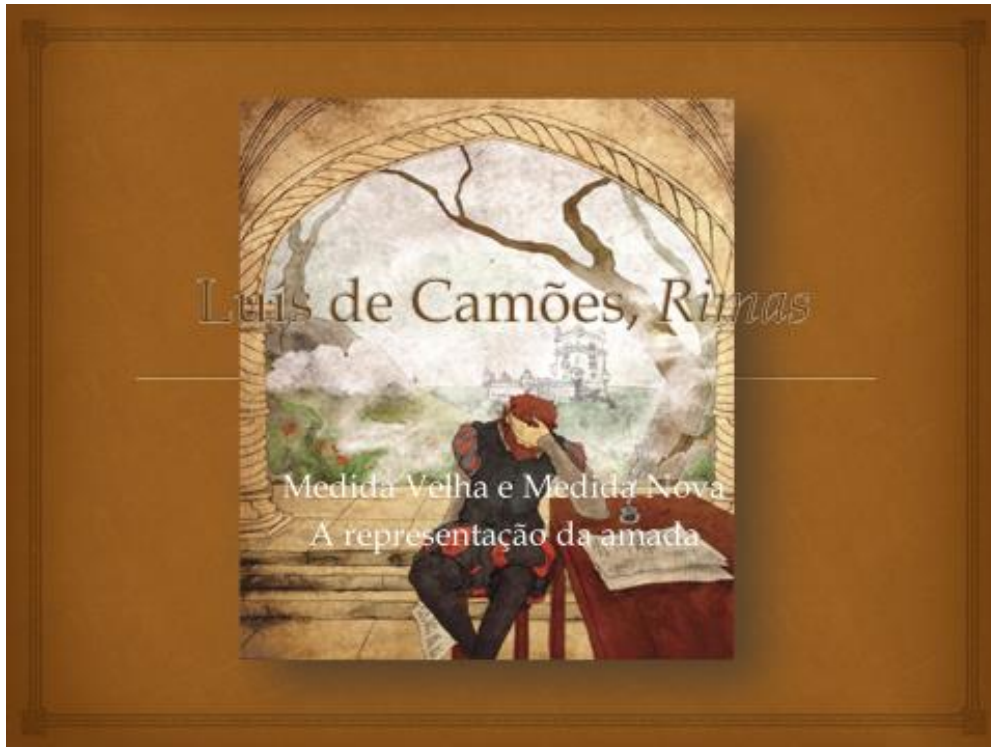
Por último, o grupo que é apoiado pelo povo vence. O Mestre torna-se rei de Portugal com o nome de D. João I e, no 25 de abril, tornamo-nos numa democracia.

Aluno 3

O aluno 3 demonstrou ter conseguido estabelecer correspondências entre os acontecimentos retratados nos dois textos, conseguindo realizar uma interpretação e articulação mais completas, fazendo referência ao tipo de situação retratada, aos protagonistas e às consequências das revoluções, destacando o importante papel desempenhado pelo povo em ambas as situações. Esta composição revelou-se mais consistente ao nível da organização de ideias e estruturação do texto, revelando a maior capacidade do aluno no que concerne à interpretação e articulação dos acontecimentos retratados nos textos e, conseqüentemente, na compreensão das relações intertextuais entre ambos.

Relativamente à coerência discursiva verifica-se, à semelhança dos casos anteriores, que o aluno faz um uso pouco diversificado dos conectores, embora os use de forma adequada.

Anexo 8 – Apresentação *PowerPoint* sobre a Medida Velha, Medida Nova e a representação da amada



Temáticas da poesia lírica de Camões



A representação da Natureza



A experiência amorosa e a reflexão sobre o amor



A representação da amada

Temáticas da poesia lírica de Camões



O tema do desconcerto



O tema da mudança



A reflexão sobre a vida pessoal

Influências da lírica camoniana



Influências

Lírica
tradicional

Inspiração
clássica

Lírica tradicional



∞ Medida Velha (redondilhas)

∞ Redondilha menor (5 sílabas métricas)

Sílabas gramaticais	a	que	la	ca	ti	va
Sílabas métricas	a	que	la	ca	ti	va Não se conta

∞ Verso pentassílabo

Medida Velha



Lírica tradicional



☞ Medida Velha (redondilhas)

☞ Redondilha maior (7 sílabas métricas)

Sílabas gramaticais	an	da	o	mun	do	con	cer	ta	do
Sílabas métricas	an	da+o	mun	do	con	cer	ta	do	

☞ Verso heptassílabo

Designa-se por **medida velha** (poesia tradicional ou poesia em redondilha) a poesia lírica composta em versos de cinco ou de sete sílabas, existente nos cancioneiros peninsulares ao longo de todo o século XV e grande parte do século XVI. Em Portugal (e também em Espanha) a introdução do decassílabo (medida nova) faz-se de forma gradual e não superadora, desde a terceira década de Quinhentos. De tal forma que **boa parte dos poetas** que acabariam por distinguir-se no culto dos novos metros **optaram por não enjeitar o verso antigo, continuando a usá-lo, com perseverança e em regime de alternância.**

José Augusto Cardoso Bernardes, "Medida velha", in *Dicionário de Lusiadas*, coord. Vítor Aguiar e Silva:

Caminho, 2011, p.579.

Medida Nova



Composição poética	Características	Características da estrofe
SONETO	<ul style="list-style-type: none">✓ Composição poética composta por 14 versos organizados em duas quadras e dois tercetos.✓ De temática diversa (amorosa, reflexiva, satírica, etc.).	<ul style="list-style-type: none">✓ Quadras e tercetos em verso decassilábico.

Medida Nova



☞ Medida Nova → Soneto

☞ Verso decassílabo (10 sílabas métricas)

Sílabas gramaticais	Um	mo	ver	d'o	lhos	bran	do e	pi	a	do	so
Sílabas métricas	Um	mo	ver	d'o	lhos	bran	do e	pi	a	do	so

(«Um mover d'olhos, brando e piadoso», v. 1)

Medida nova

Linguagem da poesia lírica camoniana



- ∞ O uso da linguagem ao serviço da **reflexão**, da **descrição** e da **confissão**.

- ∞ Uso diversificado de recursos expressivos:
 - ∞ Metáforas;
 - ∞ Hipérboles;
 - ∞ Aliteração;

- ∞ Uso de vocabulário e frase de influência latinizante.

A representação da amada



Luís de Camões

A representação da amada



- ca Por influência petrarquista, surge a imagem de uma mulher:
 - ca Angélica, um ser divino, de pele e cabelos claros, elementos físicos reveladores das qualidades da alma.
 - ca Com um poder transformador da Natureza e do Homem.



ca *Retrato de Simonetta Vespucci como uma ninfa, c. 1480, Sandro Botticelli (1445-1510), Stadel Museum, Frankfurt.*

A representação da amada



- ca Do contacto com outras culturas, nasce um novo conceito de beleza feminina:
 - ca De pele e cabelos escuros-distante do modelo petrarquista.
 - ca Capaz de provocar fascínio e tranquilidade no amador.



ca *Retrato de uma escrava africana, c. 1580, Annibale Carracci (1560-1609), Tomasso Brothers, Leeds, Inglaterra.*

A primavera, c. 1478, Sandro Botticelli (1445-1510),
Galeria Uffizi, Florença



O nascimento de Vénus, c. 1483-85, Sandro Botticelli
(1445-1510), Galeria Uffizi, Florença



Em conclusão



☞ Com o Camões das redondilhas, o confronto entre os dois padrões de beleza, isto é, o da mulher loura e o da mulher que não é loura, (...) dá lugar a uma constante tensão, determinada pelo polémico intuito de avaliar qual dos modelos leva a melhor sobre o outro.

Rita Marnoto, "Figura feminina, entre imitação e transformação", in Maria João Borges et al., *Lírica Camoniana: Estudos diversos*. Constância-Lisboa: Cosmos, 1996, p.58.

Bibliografia e Webgrafia



- ☞ Imagem do diapositivo 16: <http://www.uffizi.org/es/obras-de-arte/la-primavera-de-botticelli/>
- ☞ CATARINO, Ana et alii, (2015). *Sentidos 10, Português 10º ano*. Edições Asa.
- ☞ CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores.
- ☞ PEREIRA, Maria João et alii (2015). *Palavras 10, Português 10º ano*. Areal Editores. Porto. p. 91.

Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Textos de apoio

A medida nova

A maior parte da lírica camoniana é escrita em **medida nova**, no *dolce stil nuovo* italiano, introduzido entre nós por Sá de Miranda. É o caso de sonetos, canções, elegias, écloas, odes, oitavas e uma sextina...; e, no domínio da poesia épica, também o caso d’*Os Lusíadas*. [...]



Do ponto de vista temático, nos sonetos como noutras composições, Camões aborda temas de natureza sentimental – o Amor e as suas contradições, a mulher amada e os seus efeitos sobre o Eu, a morte da amada e o desconcerto sentimental que provoca no Eu; a Natureza e a sua profunda relação com o Eu e os sentimentos dos amantes, mas também temas autobiográficos e filosóficos – o «desconcerto do mundo» e a mudança.

Fonte: <http://purl.pt/14706>

Amélia Pinto Dias, *História da literatura em Portugal – uma perspectiva didática*, vol. I, Porto, Areal Editores, 2004, pp. 137-138.

Soneto

O soneto, que é o mais célebre sistema estrófico, levado à mais alta perfeição formal pelos clássicos, consta de quatro estrofes: **duas quadras e dois tercetos**, perfazendo, portanto, **catorze versos**. O esquema rimático é geralmente *abba*, nas quadras, e *cde* ou *cdc*, nos tercetos. Apresenta, assim, **rima emparelhada, interpolada e cruzada**. Na primeira quadra o poeta expõe a tese, na segunda explana-a e, no primeiro terceto, o poeta confirma a tese, concluindo o último terceto com a **chave de ouro**. Na poesia clássica portuguesa, o **decassílabo** é o verso próprio do soneto, por ser considerado como o mais belo e grave.

Amorim de Carvalho, *Tratado de Versificação Portuguesa*, Lisboa: Edições 70, 1974, p. 109 (texto adaptado)

A representação da amada

A obra camoniana retrata dois tipos de mulher. A primeira é uma imagem realista e aparece em algumas redondilhas. [...] A segunda é uma imagem petrarquista: está presente nos sonetos. [...]

A própria temática da medida velha é muitas vezes retirada da vida quotidiana: por isso as suas heroínas são mulheres apaixonadas, alegres, [...] prontas a lutar pelos seus interesses e pelos seus sentimentos. A imagem realista opõe-se à imagem petrarquista¹ em que a mulher personifica várias ideias: beleza, castidade, «alma gentil», «leda serenidade deleitosa», harmonia: a unidade profunda entre a beleza externa e a beleza interna.

Olga Ovtcharenko «A mulher na obra camoniana», in *Colóquio Letras* nº 125/126, 1992, pp. 9-10

Petrarca (1304-1374) é o grande cultor do «amor elevado», que celebra com múltiplos jogos de antíteses. Toda a sua obra é atravessada pela presença de Laura, a amada que conhece em 1327 e que lhe desperta um amor platónico. Apesar de a sua musa ter morrido em 1348, vítima da peste negra, Petrarca continua a cantá-la até ao fim dos seus dias, projetando o amor irrealizável numa cristalização perfeita que reflete a transcendência divina. A poesia petrarquista, escrita sob o signo da ausência e da solidão, impõe um modelo feminino, de cabelos loiros [pele nívea] e beleza serena, impalpável, abstrata, inacessível, símbolo de harmonia e perfeição [tendo a capacidade de contaminar positivamente a natureza].

Maria Graciete Besse: *Camões sonetos*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1992, p. 25 (texto adaptado)

1. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as falsas.


- a) Na sua poesia, Camões representa a mulher de forma objectiva, mas também cria uma imagem idealizada da mesma.
- b) É possível encontrar a imagem realista da mulher nos poemas da medida nova.

¹ Relativo a Petrarca, poeta toscano do século XVI, modelo da lírica renascentista.

- c) A mulher que é descrita objectivamente enquadra-se em cenas do quotidiano.
- d) A descrição da mulher centra-se apenas na sua beleza física.
- e) A grande inspiradora da poesia de Camões foi Laura, a mulher que ele amou.
- f) O petrarquismo define um ideal de mulher, sempre bela e perfeita; superior e atingível.
- g) Para Petrarca, a mulher é objeto de adoração, e a natureza transforma-se devido a sua presença.

Textos sobre **A representação da amada** e exercício:
In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores, p. 181.

Anexo 10 – Atividade de expressão escrita sobre *A representação da amada*

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO Ano letivo 2015-2016</p>
<p>Atividade de expressão escrita – A representação da amada</p>	
<p>Disciplina: Português Ano: _____ Turma: _____ Data: Terça-feira, _____ de janeiro de 2016</p>	
<p>Nome: _____ n.º _____</p>	

- A lírica camoniana retrata dois tipos de mulher.



Para fazeres o exercício, procede do seguinte modo:

- Lê os textos informativos sobre a representação da amada que analisámos na aula. Podes também consultar as páginas 210-211 do teu manual.
- Relê os poemas “Um mover d’olhos, brando e piadoso”, “Descalça vai para a fonte” e “Endechas”.

Comenta, agora, num texto expositivo–argumentativo (entre 150-200 palavras), a seguinte afirmação:

“Com o Camões das redondilhas, o confronto entre os dois padrões de beleza, isto é, o da mulher loura e o da mulher que não é loura, (...) dá lugar a uma constante tensão, determinada pelo polémico intuito de avaliar qual dos modelos leva a melhor sobre o outro.”

Rita Mamoto, “Figura feminina, entre imitação e transformação”, in maria João Borges et al., *Lírica Camoniana: Estudos diversos*, Constância-Lisboa: Cosmos, 1996, p.58.

Tópicos a que podes recorrer		
Medida velha		Medida nova
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceito de beleza feminina mais realista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagem de uma mulher de influência petrarquista.
Aspetos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novo conceito de beleza resultante do contacto com outras culturas: “mulher de tez negra” ▪ Valorização do quotidiano. ▪ Representação da jovem da lírica tradicional. ▪ Maior realismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de beleza feminina idealizada, símbolo de harmonia e perfeição. ▪ Mulher inatingível. ▪ Maior abstração.

Aspetos formais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redondilha maior (verso heptassílabo). ▪ Redondilha menor (verso pentassílabo). ▪ Temática amorosa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonetos (versos decassílabos). ▪ Temática amorosa.
------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REDAÇÃO DO TEXTO

Introdução: (1º parágrafo; entre 3 e 4 linhas; reação muito genérica à observação feita – por exemplo: brevíssima identificação dos modelos de representação da amada; concordância/discordância relativamente ao que é afirmado):

Desenvolvimento da argumentação: (um ou vários parágrafos; apresentação, por exemplo, dos conceitos de beleza veiculados por cada um dos modelos e as características formais (estilo, estrutura, linguagem) destas composições poéticas).
Começando pela representação da amada de influência petrarquista, posso referir como traços temáticos mais salientes

Porém/ora, o modelo de beleza feminina presente nas redondilhas é diferente.
Contrariamente ao modelo de influência petrarquista, neste

Não há dúvida, portanto, que quanto às características temáticas, e no que respeita à representação da amada, os dois modelos se afastam:

Vejamos, agora, ao aspetos formais: na medida velha,

Na medida nova, **pelo contrário**,

Apesar das divergências anotadas,

Conclusão: (retomar, muto resumidamente, o ponto de vista defendido na argumentação, articulando-o com a tese inicial).

Concluindo/Em suma/Para concluir, podemos, então, dizer

Exercício adaptado de AZEVEDO, M. Olga. et alii (2011). Da Comunicação à Expressão – Exercícios Gramática Prática do Português. Lisboa: Lisboa Editora.

Bom trabalho!

A professora estagiária, Ana Pinto

Anexo 11 – Comentário dos trabalhos dos alunos

Nesta aula, solicitou-se aos alunos a realização de uma atividade de expressão escrita (anexo 10), realizada em regime de trabalho domiciliário, por não haver tempo de aula disponível, sobre a representação da amada na lírica camoniana. O objetivo era aferir a compreensão do tema exposto e verificar a eficácia da sistematização feita a partir da leitura de textos informativo-expositivos.

A inclusão destes materiais foi feita ao longo do trabalho desenvolvido com a turma a fim de complementar e reforçar as informações transmitidas pela professora e de familiarizar os alunos com a leitura deste tipo de textos e, em consequência, contribuir para o progressivo desenvolvimento das capacidades de interpretar, expor e argumentar, preconizadas pelo *Programa de Português para o Ensino Secundário*. Verificou-se que os alunos não só não estavam habituados à leitura de bibliografia crítica, como não sabiam rentabilizar as informações veiculadas por estes textos. Por este motivo, incluí nas minhas aulas, sempre que foi pertinente, textos informativo-expositivos para que os estudantes reconhecessem a importância da sua leitura para o desenvolvimento e ampliação dos seus conhecimentos, enquanto recurso pedagógico útil que contribui para a melhor compreensão dos textos literários e ferramenta indispensável, no ensino secundário, na organização autónoma do seu estudo.

Por outro lado, a atividade pretendia desenvolver a expressão escrita dos discentes, promovendo, assim, a articulação entre os vários domínios. Para tal, forneceu-se aos alunos orientações para a redação do texto no sentido de melhorar a organização das ideias apresentadas e a estrutura do próprio texto, uma vez que se tinham verificado lacunas a este nível.

Dos vinte alunos que integravam esta turma, apenas oito entregaram os textos. Seguidamente, apresentam-se as três produções selecionadas para ilustrar o trabalho desenvolvido pelos discentes. Como no caso anterior, o aluno 1 corresponderá ao nível mais baixo, o aluno 2 situar-se-á num nível intermédio e o aluno 3 representará o nível mais proficiente ao nível da capacidade de interpretação dos textos e da mobilização dos conhecimentos prévios e adquiridos, bem como da capacidade da competência escrita.

Ao longo do estudo dos poemas de Camões como "Descalça vai para a fonte", "Endechas", "um mover d'olhos, brando e piadoso" e "Ondados fios d'ouro reluzente" analisamos que estes poemas têm um ideal de mulher, ^{tanta na medida velha como na medida nova} onde na minha opinião o ideal de mulher varia de pessoa para pessoa.

Começando pela representação do amado de influência petrarquista, posso referir como traços temáticos mais salientes na medida velha é um conceito de beleza feminina mais realista, é uma beleza resultante do contacto de outras culturas como "mulher de tez negra", é uma mulher mais ^{podemos observar isto no poema "Endechas"} do quotidiano, há um maior realismo. Na medida velha há uma redundância maior ou menor. Na medida nova podemos ver que a imagem de uma mulher de influência petrarquista (pele branca, cabelos loiros, olhos claros), é uma modelo de beleza feminina idealizada, consiste na mulher perfeita, podemos analisar isto no poema "Descalça vai para a fonte". Na medida nova vemos que existem sonetos.

Apesar da medida nova e da medida velha terem ideais de mulher e aspetos formais diferentes observamos que ambas têm o mesmo tema, têm uma temática amorosa.

Aluno 1

O aluno identifica os modelos de beleza elencando os poemas onde são representados, embora o faça de forma pouco objetiva, e expressa a sua opinião como tinha sido solicitado. No desenvolvimento apresenta os conceitos e as características formais, conforme tinha sido pedido, ainda que de forma confusa, uma vez que revela lacunas na organização das ideias e, conseqüentemente, na organização do texto. Relativamente à conclusão, verifica-se a ausência da retoma do tema defendido no desenvolvimento, não tendo o aluno articulado a sua argumentação com a tese inicial apresentada. Assim, a interpretação dos textos e o comentário da citação foi feita de forma elementar, o que me leva a concluir que a interpretação da informação destes textos é um processo moroso, que exigiria um maior grau de maturação. Por este motivo, os alunos devem contactar com estes textos de forma perseverante para conseguirem expor de forma estruturada e fundamentada os seus argumentos.

No que concerne à expressão escrita, a coerência textual continua a revelar-se frágil, devido à parca utilização dos conectores.

Durante o século XVI eram usados dois tipos de modelo para caracterizar a amada nos poemas que se denominam por medida nove e medida velha.

Começando pela representação de amada de influência petrarquista, posso referir como traços temáticos mais salientes que a amada era idealizada e simbolizava a harmonia e a perfeição, que é quase divina, inatingível. Porém, o modelo de beleza feminina presente nas redondilhas é diferente. Contrariamente ao modelo de influência petrarquista, neste a amada é negra, que trabalha arduamente todos os dias, apresentando-se com maior realismo do que a mulher petrarquista. Não há dúvida que quanto às características temáticas sobre a amada, os dois modelos se afastam: "Nem a mulher é bonita por dentro e no outro não é tão bonita como a do modelo petrarquista mas é bonita por dentro".

Vejam agora aspectos formais: na medida velha os versos são heptassilábicos ou pentassilábicos e a métrica é o anapa e na medida nove os versos são decassilábicos (soneto) e o versículo heptassilábico é o anapa.

Em suma, podemos dizer, então, que existem dois tipos de modelos e que não podemos distinguir a amada nos seus vários aspectos e os seus aspectos formais.

Aluno 2

A composição deste aluno revela uma apresentação mais objetiva dos conceitos e das características formais pedidas, no entanto, na introdução não se posiciona relativamente à concordância ou não com os modelos apresentados e, na conclusão, também não faz a articulação entre a argumentação e a tese inicialmente proposta. Embora este texto apresente maior clareza expositiva, a sua capacidade de relacionamento com as informações dos textos situa-se ainda num nível elementar. O texto apresenta algumas ideias pouco claras relativamente às diferenças entre a representação da amada na medida velha e na medida nova, ainda que o diálogo estabelecido oralmente com os alunos tivesse exposto a sua capacidade em compreender as referidas diferenças. Por este motivo, penso que a compreensão da informação destes textos seja um processo moroso, que exige persistência no trabalho com eles para o desenvolvimento de uma capacidade de compreensão mais sólida, que também se reflita nas produções textuais dos alunos.

Atentando no realismo da medida velha e na idealização da mulher na medida nova, posso discordar da afirmação pois, no meu ponto de vista, todas as mulheres são únicas e deveriam sentir-se igualmente lisonjeadas tendo os poemas de Camões e não diferentes por não serem louras. Dito isto, devo dizer que já não existe muita desconformidade com padrões de beleza, como iremos concluir.

Começando pela representação da amada de influência petrarquista, posso referir como traços temáticos a idealização, a perfeição - cabelos louras e pele clara - sendo esta inatingível, a serenidade e delicadeza da mulher. Ela é aqui símbolo de harmonia, tendo a capacidade de contaminar positivamente a natureza. Quanto à formalidade, reparamos em um tema amoroso e nos versos decassilábicos - dez sílabas métricas.

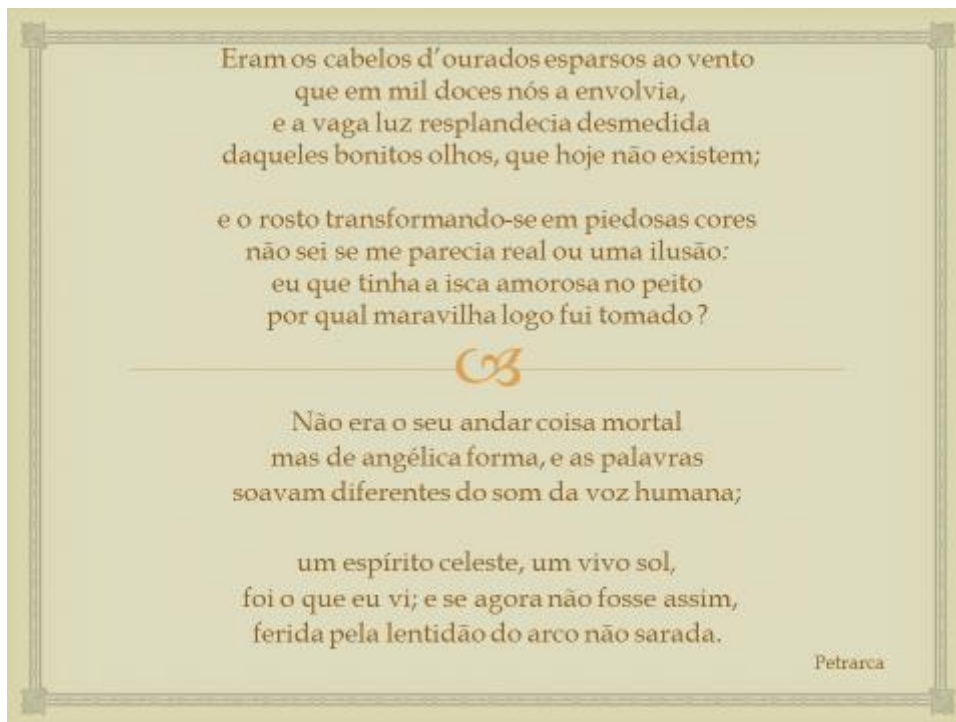
Ora o modelo de beleza feminina presente nas redondilhas é diferente. Contrariamente ao modelo de influência petrarquista, neste existe um certo realismo, uma valorização do quotidiano e um interculturalismo. Quero com isto dizer, um resultado de uma mistura / interação / contacto com outras culturas e raças, como, por exemplo "mulher de tez negra". Relativamente a aspectos formais, e em conformidade com a medida nova, o grande tema continua a ser o amor, mas, por outro lado, as palavras são expressas em redondilhas - menor de cinco versos e maior de sete versos.

Apesar das divergências anotadas reparamos então que têm o tema do amor em comum.

Em suma, podemos, sim, avaliar qual dos modelos leva a melhor sobre o outro, mas (que, por outro lado) o facto de a mulher ser ou não loura, ter ou não pele clara não afeta o tema amoroso. Então, atualmente já não existe tanto essa polémica em relação a estes padrões de beleza, fazendo com que este já não seja constante, como "diz" a afirmação.

Aluno 3

Este aluno destaca-se positivamente por apresentar um texto que respeitou o solicitado em todas as fases de redação do mesmo, não apresentando lacunas na organização das ideias e do texto. Evidencia aptidão em relacionar as informações dos textos e capacidade para adotar um ponto de vista, como é pedido na introdução. A argumentação é coerente, tendo sido bem articulada com a tese proposta na fase inicial e com a conclusão. É de salientar que o aluno assume um posicionamento pessoal e crítico na conclusão que denota uma maior maturidade do discente na sua capacidade de compreender, expor e argumentar. Este aluno faz um uso mais diversificado dos conectores, o que se reflete numa maior coerência das ideias apresentadas.



Anexo 13 - Soneto “Um mover d’olhos, brando e piadoso” (manual *Sentidos 10*)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA



Um mover d’olhos, brando e piadoso

Um mover d’olhos, brando e piadoso,
sem ver de quê; um riso brando e honesto,
quasi forçado; um doce e humilde gesto¹,
de qualquer alegria duvidoso;

- o um despejo² quieto e vergonhoso;
um reponso³ gravíssimo e modesto;
ôa pura bondade, manifesto
indício da alma, limpo e gracioso;

- o um encolhido cusar; ôa brandura;
o um modo sem ter culpa; um ar sereno;
um longo e obediente sofrimento;

esta foi a celeste fermosura
da minha Circe⁴, e a mágica veneno
que pôde transformar meu pensamento.

Lira de Camões. *Edição*. Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro
] da Costa Fimbo. Coimbra, Almedina, 2005 [1994], p. 161.

¹ rison
² desembaraço, cusadia
³ tranquilidade
⁴ na mitologia grega, Circe
era uma feiticeira,
especialista em Venenos



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: *Rimas*, Luís de Camões

Disciplina: Português **Ano:** _____ **Turma:** _____ **Data:** Terça-feira, _____ de janeiro de 2016

Nome: _____ **n.º** _____

«Um mover d’olhos, brando e piadoso», Luís de Camões

1. Delimite as partes em que pode ser dividido o poema e indique o que é tratado em cada uma delas ao nível temático e formal.

2. Nas primeiras três estrofes, é descrita uma figura feminina. Complete a seguinte tabela sobre o retrato da amada.

A. Elementos físicos e morais	B. Expressões caracterizadoras
a) o olhar	
b)	«brando e honesto,/quási forçado» (discreto)
c) o rosto	
d) o desembaraço	
e)	«gravíssimo e modesto» (porte senhorial)
f)	«pura/manifesto indício da alma, limpo e gracioso»
g) o ousar	
h) o medo	
i)	«sereno»
j) o sofrimento	

3. Identifique a anáfora usada em quase todo o poema e explicito o seu valor expressivo.

3.1. Classifique o tipo de mulher aqui representada.

4. Analise a estrutura formal desta composição poética e classifique-a.

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores. p. 178.

Anexo 15 – Correção em *PowerPoint* do exercício 2 da ficha de trabalho

Ficha de trabalho - exercício 2 (correção)

A. Elementos físicos e morais	B. Expressões caracterizadoras
a) o olhar	«brando e piadoso»
b) o sorriso	«brando e honesto,/quási forçado» (discreto)
c) o rosto	«doce e humilde»; «de qualquer alegria duvidoso»
d) o desembaraço	«quieto e vergonhoso» (serena e tímida)
e) a postura	«gravíssimo e modesto» (porte senhorial)
f) a bondade	«pura/manifesto indício da alma, limpo e gracioso»
g) o ousar	«encolhido» (tímida)
h) o medo	«sem ter culpa»
i) o ar	«sereno»
j) o sofrimento	«longo e obediente»

6

6. Assinale a opção que completa corretamente cada afirmação.

6.1 Na expressão “Um mover d’olhos” (v. 13) estão presentes

- (A) um determinante artigo indefinido, um verbo, uma preposição e um nome comum.
- (B) um determinante artigo indefinido, um nome comum, uma preposição e um nome comum.
- (C) um determinante artigo definido, um nome comum, uma conjunção e um nome comum.
- (D) um determinante artigo indefinido, um nome comum, uma preposição e um nome próprio.

6.2 Na expressão “esta foi a celestes fermosura / da minha Circe” (v. 12 e 13), os constituintes sublinhados desempenham a função sintática de

- (A) sujeito e complemento direto.
- (B) complemento direto e sujeito.
- (C) sujeito e predicativo do sujeito.
- (D) sujeito e complemento indireto.

6.3 O complexo verbal “pôde transformar” (v. 14) é composto por

- (A) um verbo auxiliar no presente do indicativo e um verbo principal no infinitivo.
- (B) um verbo auxiliar no infinitivo e um verbo principal no presente do indicativo.
- (C) um verbo auxiliar no pretérito imperfeito do indicativo e um verbo principal no infinitivo.
- (D) um verbo auxiliar no pretérito perfeito do indicativo e um verbo principal no infinitivo.

 BLOCO INFORMATIVO – pp. 308-315 e 319-321

Anexo 17 – Ficha de trabalho: Revisão dos tempos e modos verbais



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: Revisão dos tempos e modos verbais

Disciplina: Português Turma: ___ Ano: ___ Data: Terça-feira, ____ de janeiro de 2016
Nome: _____ n.º _____

1. Faz corresponder os enunciados da coluna da esquerda aos respetivos valores dos verbos apresentados na coluna da direita.

- | | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| a) Fez o que me tinha prometido . | 1. facto atual |
| b) Amanhã a festa começará às 18h. | 2. facto passado que durou um determinado período de tempo |
| c) Preciso de um telemóvel novo. | 3. facto passado concluído |
| d) Antigamente ela fazia natação sincronizada. | 4. facto passado anterior a outro também passado |
| e) Acabei o trabalho sobre Camões. | 5. facto a ser realizado |

1.1. Identifica os tempos verbais das formas destacadas nas frases do exercício 6.

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

2. Neste poema joga-se com diferentes formas do verbo *sonhar*. Identifica os tempos e os modos em que se encontram:

Tema e variações

*Sonhei ter sonhado
Que havia sonhado.*

a) ter sonhado _____

*Em sonho lembrei-me
De um sonho passado:
O de ter sonhado
Que estava sonhando.*

b) havia sonhado _____

*Sonhei ter sonhado...
Ter sonhado o quê?
Que havia sonhado
Estar com você?
Estar? Ter estado,
Que é tempo passado.*

c) estava sonhando _____

*Um sonho presente
Um dia sonhei
Chorei de repente,
Pois vi, despertado,
Que tinha sonhado.*

d) tinha sonhado _____

e) sonhei _____

Manuel Bandeira, *Obra Poética*

2.1. Completa as frases que se seguem com **formas compostas** do verbo *sonhar*:

- a) Se _____ estaria mais contente.
b) Quando _____ isso outra vez conto-te.
c) _____ ou foi mesmo verdade?
d) Ultimamente _____ muito.

3. Explica o valor expresso pela utilização do conjuntivo nas frases:

a) Oxalá ele **tenha** mais sorte.

b) Se eu **tiver** tempo ajudo-te a pintar a sala.

c) **Tenha** cuidado, **vá** devagar.

d) Não sei se o **visite**; talvez ele **prefira** a solidão.

Introdução

4. Lê o seguinte texto:

Ando a ler um belo romance. Tenho de o acabar depressa porque os exames estão a aproximar-se e começo a pensar que devo concentrar-me para ter bons resultados. Estou certa de que vou conseguir. Também já deixei de ir a festas, por agora. Depois hei de desferrar-me nas férias.

4.1. Sublinha os complexos verbais e distingue os que têm auxiliares modais, temporais e aspectuais.

4.2. Explicita os valores aspectuais dos complexos verbais que seleccionaste.

5. Considera a frase ***Eles dirigiram-se à praia.***

a) Coloca-a na negativa.

b) Inicia-a por *Talvez*.

c) Reescreve-a no futuro do indicativo.

d) Reescreve-a no condicional simples.



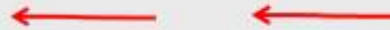
Estâncias	Acontecimentos	Planos da narrativa	Narrador
CANTO V	1 - 3	Viagem	Vasco da Gama
	4 - 36		
	37 - 60	Mitológico	Vasco da Gama e Adamastor
	61 - 85	Viagem	Vasco da Gama
	86 - 89		
	90 - 100 (92 - 100)	Poeta	Poeta

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores, p. 221

Os Lusíadas – canto V



analepse

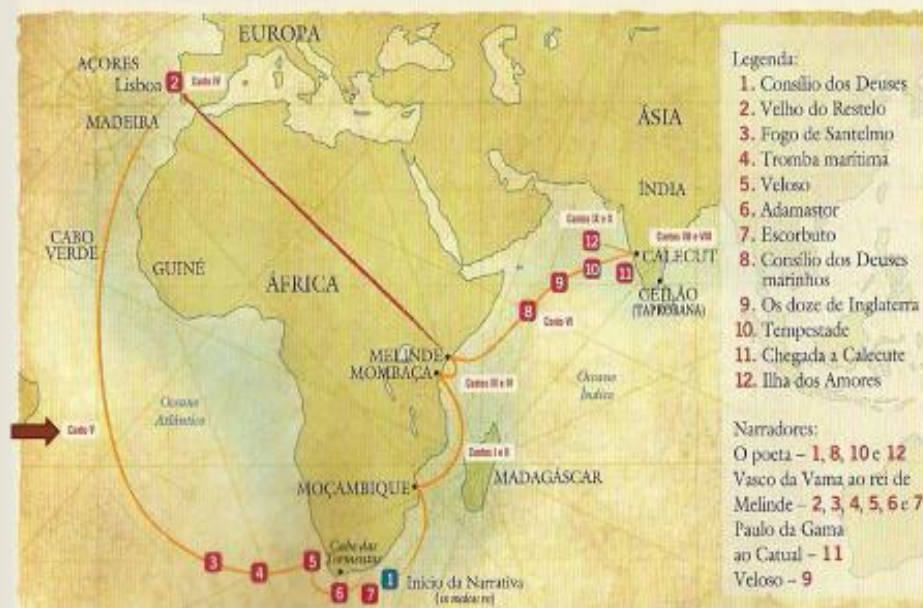


Partida de Lisboa (1-3)	Fogo de Santelmo e Tromba marítima (18-23)	Episódio de Fernão Veloso (30-36)	Episódio do Adamastor (37-60)	Viagem até ao Rio dos Bons Sinais (61-80)	O escorbuto (81-83) Viagem até Melinde (84-85)	Palavras finais de Vasco da Gama (86-91)	Reflexões do Poeta sobre o desprezo das letras e das artes (92-100)
Viagem até ao Zaire (4-13)							



prolepse

Os Lusíadas



In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores, p. 221.

A chegada de Vasco da Gama a Calecut em 1498 , Roque Gameiro



A CHEGADA DE VASCO DA GAMA A CALECUT, 1498



Fonte: http://purl.pt/6941/3/e-292-a_2PG/e-292-a_2PG_24-C-B0150/e-292-a_0001_1_p24-C-B0150.jpg (consultado em 03-04-2016)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha informativa – *Os Lusíadas* (Canto V)

Reflexões do poeta

N' *Os Lusíadas*, mais de uma vez [e sobretudo em final de canto] [...] esquecemos os heróis e é no poeta que atentamos, [aconselhando-se] a si próprio, lamentando-se, ou com desassombro fustigando os epígonos² dos heróis. [...] Tudo isto nos permite, no poema, conviver, a espaços, não apenas com o espírito altíssimo do poeta, senão também com a concreta realidade do homem, do cristão e do português, nos seus momentos de confiança exaltante e de profunda depressão melancólica, no orgulho do passado, na evocação de cujas glórias encontrava estímulo, não tanto para a evasão da austera, apagada e vil tristeza do presente, como para a forte, oportuna, desassomburada lição com que escarmenta³ os descendentes dos heróis.

Hernâni Cidade, *Luís de Camões – O épico*, 2ª edição, Lisboa, Editorial Presença, 1995, pp. 170 e 172 (texto adaptado)

Canto V – As armas e as letras

Toda a epopeia camoniana pode ser lida como a defesa de um valor que o poeta não se cansa de apontar: a conciliação das armas e das letras, *topos* que vinha da mais recuada Antiguidade, mas que ganhava especial atualidade, num momento em que a grande e a pequena aristocracia, absorvida com o comércio resultante da expansão, e desejosa de enriquecer rapidamente, manifestava desinteresse por se cultivar e por apoiar as artes [...].

[...] Trata-se de um discurso de grande vigor oratório, que pretende envergonhar os destinatários, estabelecendo um paralelismo antitético entre os portugueses e os outros povos, que prezam o paradigma do herói letrado, personificado por César. [...] Mas a cultura, o amor das artes exigem tempo, comunidade e gerações.

Maria Vitalina Leal de Matos, «Os Lusíadas», in Vítor Aguiar e Silva (coord.), op.cit., pp. 495-497 (texto adaptado)

***Atividade de pré-leitura* – Estância 90 do canto V**

Da boca do facundo Capitão
Pendendo estavam todos, *embebidos*,
Quando deu fim à longa narração
Dos altos feitos, grandes e subidos.
Louva o Rei o sublime coração
Dos Reis, em tantas guerras conhecidos;
Da gente louva a antiga fortaleza,
A lealdade de ânimo e nobreza.

² *Epígonos* – geração anterior.

³ *Escarmenta* – repreende, critica.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

As reflexões do poeta continuam no canto V, agora versando o desprezo que os portugueses têm pelas artes e a sua incapacidade para responder ao ideal de homem renascentista – aquele que consegue aliar as artes e as letras.

92

Quão doce é o louvor e a justa glória
 Dos próprios feitos, quando são louvados!¹
 Qualquer nobre² trabalha que³ em memória
 Vença ou iguale os grandes já passados.
 As envejas da ilustre e alheia história
 Fazem mil vezes feitos sublimados.
 Quem valorosas obras exercita,
 Louvor alheio muito o esperta e incita.

93

Não tinha em tanto os feitos gloriosos
 De Aquiles, Alexandre, na peleja,
 Quanto de quem o canta os numerosos⁴
 Versos: Isso só louva, isso deseja.
 Os troféus⁵ de Míclades, famosas,
 Temistocles despertam só de enveja;
 E diz que nada tanto o deleitava
 Como a voz que seus feitos celebrava.

94

Trabalha por mostrar Vasco da Gama
 Que essas navegações que o mundo canta
 Não merecem tamanha glória e fama
 Como a sua, que o Céu e a Terra espanta.
 Si, mas aquele Herói que estima e ama
 Com dões, mercês, favores e honra tanta
 A lira Mantuana⁶, faz que soe
 Eneias, e a Romana glória voe.

95

Dá a terra Lusitana Cipriões,
 Césarés, Alexandros, e dá Augustos;
 Mas não lhe dá contudo aqueles dões⁷
 Cujas falta os faz duros e robustos.
 Octávio, entre as maiores opressões,
 Compunha versos doutos e venustos⁸
 (Não dirá Fúlvria⁹, certo¹⁰, que é mentira,
 Quando a deixava António por Gláfrica¹¹).



Luís de Camões. 1885. Serviço da Ponte.

96

Vai César sojugando toda França
 E as armas não lhe impedem a ciência;
 Mas, nãa mão a pena e noutra a lança.
 Igualava de Cícero a eloquência.
 O que de Cipião se sabe e alcança
 É nas comédias grande experiência.
 Lía Alexandre a Homero de maneira
 Que sempre se lhe sabe à cabeceira.

¹ celebrados. ² qualquer pessoa que seja nobre. ³ pois que
⁴ numerosos. ⁵ troféus. ⁶ Virgílio. ⁷ aquelas qualidades

⁸ glaciosos. ⁹ Urcilla, mãe de António. ¹⁰ certamente. ¹¹ Glúcia,
 amante de António

97

Enfim, não houve forte Capítão
Que não fosse também douto e ciente,
Da Lácio¹², Grega ou Bárbara nação,
Senão da Portuguesa tão somente.
Sem vergonha o não digo: que a razão
De algum não ser por versos excelente
É não se ver prezado o verso e rima,
Porque quem não sabe arte, não na estima.¹³

98

Por isso, e não por falta de natura,
Não há também Virgílicos nem Homeros;
Nem haverá, se este costume dura,
Fios Eneias nem Aquíles feros.
Mas o pior de tudo é que a ventura
Tão ásperas os fez e tão austeros,
Tão rudos e de engenho tão remisso,¹⁴
Que a muitos lhe dá pouco ou nada disso.

99

Às Musas agradeça o nosso Gama
O muito amor da pátria, que as obriga
A dar aos seus,¹⁵ na líra, nome e fama
De toda a ilustre e bélica fadiga;
Que ele, nem quem na estirpe seu se chama,
Callope não tem por tão amiga
Nem as filhas do Tejo,¹⁶ que deixassem
As telas d'ouro fina e que o cantassem.

100

Porque o amor fraternal¹⁷ e puro gosto
De dar à toda o Lusitano feito
Seu¹⁸ louvar, é somente o pros(s)uposto
Das Tágides gentis, e seu respeito.
Porém não deixe, enfim, de ter disposto
Ninguém a grandes obras sempre o peito.¹⁹
Que, por esta ou por outra qualquer via,
Não perderá seu preço e sua valia.

¹² do Lácio, Latina

¹³ isto a estima

¹⁴ acanhado, fraco

¹⁵ à família de Vasco da Gama ou aos portugueses, consoante as interpretações

¹⁶ Tágides

¹⁷ de irmão (As Tágides são aqui consideradas irmãs dos Portugueses)

¹⁸ o seu

¹⁹ vontade

1. Divida em partes a reflexão, considerando o assunto e a pontuação.
2. Comprove a superioridade da navegação de Vasco da Gama, ilustrando com uma afirmação valorativa do texto.
3. Refira, explicitando, o recurso expressivo presente nos versos 3 e 4, da estância 96.
4. Apresente os elogios e as críticas que o poeta endereça aos portugueses, referindo as consequências que este extrai do perfil de povo que traça.
5. Defina o ideal de Homem renascentista, atendendo à reflexão camoniana e atendo na imagem da página anterior.
6. Indique a funcionalidade do conector “Por isso”, na estância 98.
7. Identifique a função sintática do segmento “a todo o Lusitano feito” (est. 100, v. 2)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: *Unidade 5 – Luís de Camões, Os Lusíadas*

Disciplina: Português Ano: _____ Turma: _____ Data: Terça-feira, _____ de abril de 2016

Nome: _____ n.º _____

Educação Literária: Canto V – Reflexões do Poeta

1. Partindo das palavras de Vasco da Gama, o poeta dá início a uma reflexão pessoal.
 - 1.1. Indique o tema dessa reflexão.
 - 1.2. Transcreva para o seu caderno excertos textuais que comprovem as afirmações destacadas no texto informativo a seguir apresentado.

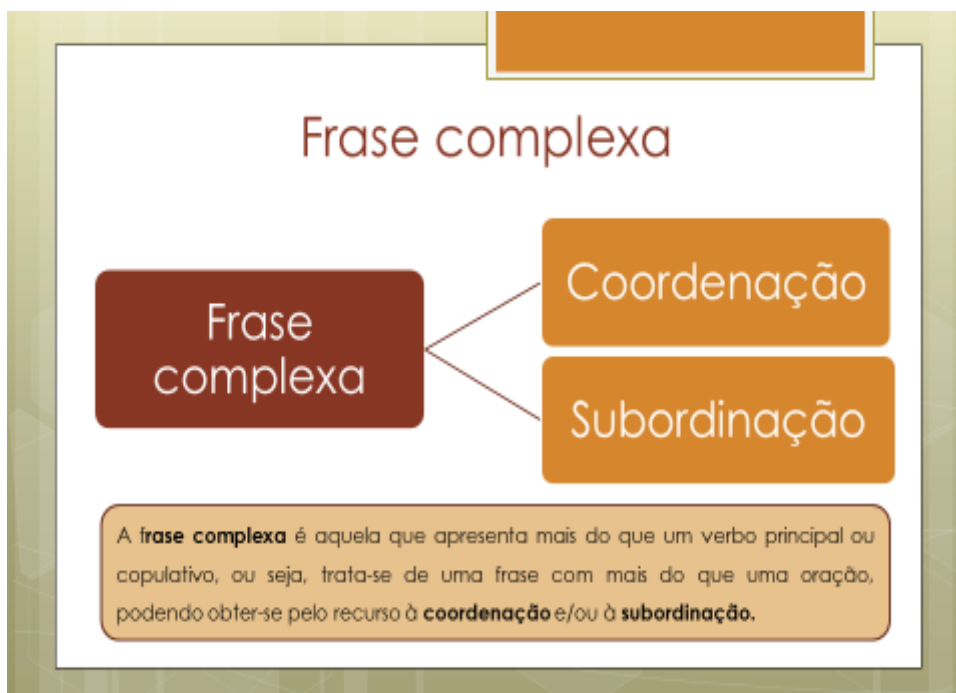
No canto V (est. 92-100), o poeta censura os portugueses que desprezam a poesia, tecendo uma crítica acerba à falta de estima que os líderes políticos portugueses revelam em relação à criação literária (A), ao contrário da atitude que mantinham os grandes chefes militares e políticos da Antiguidade, que protegiam só poetas ou eram eles próprios cultores das letras (estes sabiam que só através da escrita se tornariam imortais) (B); o poeta afirma ainda que é por falta de cultura que a elite portuguesa despreza a criação artística (C) [...].

O sentido crítico do escritor e a sua capacidade de análise não lhe permitiam omitir a perceção da situação nacional, que começava a dar sinais de decadência: os portugueses do século XVI pareciam ter esquecido o valor da arte e da cultura [...].

Análise das obras Os Lusíadas, Luís de Camões/Mensagem, Fernando Pessoa. Porto: Porto Editora (p.45)

2. Apresente uma proposta, fundamentada, de divisão do texto em partes.
3. Justifique a utilização do conector “Enfim” (est.97, v.1) no contexto em que ocorre.
4. Atente na estância 94. Transcreva dois exemplos de personificação e refira a sua expressividade.
5. Sintetize a crítica contida na seguinte reflexão: «*Porque quem não sabe arte, não na estima*» (est.97, v. 8).

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores, p. 234.
In SILVA, Pedro et alii, (2015). *Outras expressões, Português 10º ano*. Porto Editora, p.274.



Orações coordenadas

- Uma oração coordenada é aquela que surge numa **frase complexa**.

Ao nível da frase complexa, a **coordenação** é um processo de combinação de duas ou mais frases.

- Não depende sintaticamente da oração com a qual tem uma relação de coordenação.

Orações coordenadas

- Distinguem-se das subordinadas na medida em que, em geral, **não podem ser antepostas** à oração com a qual surgem coordenadas.

Exs.: *Os marinheiros sofreram várias adversidades e nunca se lamentaram.*

* *E nunca se lamentaram os marinheiros sofreram varias adversidades.*

Orações coordenadas

- As **orações coordenadas** podem ser:

Assindéticas ➡ oração que é coordenada por meio de uma vírgula.

Ex. *Os navegadores sacrificaram-se, não se pouparam a esforços, foram grandiosos.*

Sindéticas ➡ oração que é coordenada por meio de uma conjunção ou de uma locução coordenativa.

Ex. *As ninfas ficaram fascinadas e convidaram os nautas portugueses.*

Oração coordenada copulativa

- Oração que se inicia com uma **conjunção ou locução coordenativa copulativa**, transmitindo uma **ideia de adição**.
- Ex.: Vénus recompensa os portugueses e oferece-lhes um banquete.

↑
Oração
coordenada
copulativa

Oração coordenada adversativa

- Oração iniciada por uma **conjunção ou locução coordenativa adversativa** e que estabelece uma **ideia de contraste** face à oração com que surge coordenada.
- Ex.: Camões foi renascentista, mas deve muito aos modelos clássicos.

↑
Oração coordenada
adversativa

Oração coordenada disjuntiva

- Oração iniciada por uma **conjunção ou locução coordenativa disjuntiva** e que transmite uma **ideia de alternativa** em relação à oração com a qual surge coordenada.
- Ex.: Os navegadores partiram de livre vontade ou foram obrigados a embarcar?

↑
Oração coordenada
disjuntiva

Oração coordenada conclusiva

- Oração iniciada por uma **conjunção ou locução coordenativa conclusiva** e que apresenta uma **conclusão** em relação à oração com que surge coordenada.

Ex.: O poema épico camoniano relata factos extraordinários, logo todos devem conhecê-lo.

Oração coordenada
conclusiva

Oração coordenada explicativa

- Oração iniciada por uma **conjunção explicativa** e que exprime **uma justificação/ explicação** que legitima o ato de fala expresso pela oração com que surge coordenada.

Ex.: Pensa-se que Camões não terá sido reconhecido, pois morreu pobre e só.

Oração coordenada
explicativa

Bibliografia

- AZEVEDO, M. Olga. et alii (2011). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática do Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- BUESCU et alii (coord.), (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*, Ministério da Educação, Lisboa.
- CATARINO, Ana et alii, (2015). *Sentidos 10, Português 10º ano*. Edições Asa.
- PINTO, Dias Alexandre e NUNES, Patrícia (2015). *Entre nós e as palavras 10*. Santillana.

APLICAR

1. Indique quais as frases simples do conjunto seguinte.
 - a. Os heróis camonianos são homens de carne e osso que se lançaram na aventura marítima.
 - b. Quase todos os cantos de *Os Lusíadas* apresentam considerações do poeta sobre diversos temas.
 - c. As reflexões do poeta são suscitadas por acontecimentos narrados em momentos anteriores.
 - d. O poeta, numa das suas reflexões, lamenta que os portugueses não apreciem a arte.
2. Complete, no seu caderno, as frases seguintes, usando a conjunção/locução conjuncional coordenativa adequada.
 - a. Os marinheiros passaram por vários sacrifícios, _____ devem ser recompensados.
 - b. Camões sente-se desprotegido, _____ não desiste do seu canto.
 - c. Nenhum poeta anterior a Camões escreveu uma epopéia _____ teve a ousadia de o tentar.
 - d. Pensa-se que Camões não terá sido reconhecido, _____ morreu pobre e só.
 - e. Segundo o épico português, os seus contemporâneos _____ desprezavam as artes _____ ignoravam o seu trabalho poético.

2.1 Classifique as orações coordenadas obtidas.
3. Registe, no seu caderno, a opção que corresponde à afirmação correta para cada item.
 - 3.1 A frase *Vénus recompensa os portugueses e oferece-lhes um banquete na ilha dos Amores* integra uma oração coordenada.
[A] adversativa. [C] copulativa.
[B] disjuntiva. [D] explicativa.
 - 3.2 A conjunção “e” em *Os marinheiros sofreram várias adversidades e nunca se lamentaram*, no contexto, tem valor.
[A] aditivo. [C] conclusivo.
[B] adversativo. [D] explicativo.
 - 3.3 A oração sublinhada em *Os navegadores partiram de livre vontade ou foram obrigados a embarcar*? classifica-se como
[A] coordenada adversativa. [C] coordenada copulativa.
[B] subordinada causal. [D] coordenada disjuntiva.
4. Una os dois pares de frases, recorrendo à conjunção ou locução conjuncional coordenativa adequada e registe-as no seu caderno.
 - a. A poesia camoniana é sublime. A leitura de *Os Lusíadas* é exigente para o leitor.
 - b. O poeta afasta-se dos homens do seu tempo. Este prefere associar-se a Apolo e às Musas.

ATIVIDADE DE EXPRESSÃO ESCRITA

1. Lê o excerto de uma crónica de Miguel Esteves Cardoso sobre a leitura.

A atividade de não ler

De todo o tempo que perdem os portugueses, não há eternidade como o tempo que perdem a *não ler*.

É o facto cultural mais observador de todos – os portugueses *não lêem livros*. Em nenhum outro país da Europa é tão raro ver alguém a ler um livro em público. Causa genuína aflição vê-los a não ler. Na praia, nas salas de espera, nos comboios, enquanto almoçam sozinhos, nos cafés... em toda a parte se vê uma população atarefadamente dedicada à atividade de não ler. Porque é que não aproveitam estes tempos mortos?

Não se sabe. Uma das causas será o facto de o português ter horror à solidão. Esteja onde estiver, e por muito entediada que seja a sua condição, o português prefere estar a olhar para os outros – os tais que, por sua vez (e em vez de estar a ler), estão a olhar para ele. O português tem medo de se mergulhar num livro, porque isso significa que deixa de estar à *coca*. Não pode estar em lado nenhum sem sentir que está de serviço, a controlar a situação. Olha os que entram, os que saem; os que ficam, os que voam e fazem “Bzzz...” Nem é só por bisbilhotice – é por desconfiança. Não pegam num livro porque têm medo de apanhar com uma paulada nas costas enquanto estão distraídos, para um português, ler é estar desprevenido.



Picasso, *Mulher Reclinada a Ler*, 1960.
Musée Picasso, Paris, França

Os preconceitos contra a leitura são terríveis. Entre o povo, diz-se que faz mal à digestão ler a seguir ao almoço ou ao jantar. [...] Existe também a noção grosseira de que ler “cansa a vista”, porque faz mal puxar muito pela cabeça. [...]

Viver é experimentar, enquanto ler é deixar de viver. É por isso que, nos lugares públicos, preferem passar o tempo a viver – a ver a vida dos outros. No fundo, os portugueses querem *saber o que se passa*, mais do que querem, através da leitura de livros, *passar a saber*. Se lêem jornais, é com esta mesma intenção de “saber o que se passa” – folhear as páginas é como estar fechado num café ainda maior.

Têm medo de entrar nas livrarias, que pensam serem só para intelectuais, segundo a definição corrente de “intelectual” – alguém que lê um livro de vez em quando, por estrita obrigação profissional. [...]

Anexo 25 – Comentário dos trabalhos dos alunos

Os trabalhos dos alunos recolhidos resultam da atividade de pós-leitura realizada na terceira sequência didática, na qual foi lida uma crónica de Miguel Esteves Cardoso intitulada “*A atividade de não ler*”. O objetivo era levar os alunos a refletirem simultaneamente sobre as reflexões de Camões e as do cronista, tentando encontrar afinidades entre as críticas tecidas por ambos. Desta forma, através da articulação dos domínios da leitura, da oralidade e da escrita, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a expressão escrita e, ao mesmo tempo, mobilizar conhecimentos e desenvolver o seu espírito crítico.

Os textos produzidos revelaram melhorias na organização das ideias e do discurso quando comparados com os primeiros trabalhos escritos.

A articulação do texto literário com outros géneros textuais teve como objetivo melhorar a capacidade de interpretação, de exposição e de argumentação dos alunos. A propósito do trabalho com o texto e a escrita, o *Programa de Português para o Ensino Secundário* reforça a importância dada a este domínio e salienta que escrever para aprender e escrever para pensar, na sua articulação com o ler para escrever, “são capacidades que pressupõem o concurso da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária e da Gramática.” (Buescu, 2014:9). Assim sendo, considero que o trabalho apresentado reflete a minha preocupação com o anteriormente exposto.

A recolha de trabalhos realizados permitiu também aferir as dificuldades ao nível da expressão escrita e implementar estratégias e atividades, que permitissem supri-las. Verificou-se, por exemplo, que os alunos faziam uma parca utilização dos conectores discursivos nas suas produções escritas. Para os tentar ajudar a diversificar a sua utilização, procedeu-se à retoma deste conteúdo gramatical na última aula observada através da realização de uma ficha de exercícios.

Por tudo isto, considero que apesar de não ter sido possível levar a cabo um trabalho oficial da escrita, as atividades desenvolvidas promoveram o desenvolvimento da expressão escrita a partir da abordagem do texto, tendo sido visíveis algumas melhorias nas produções escritas dos alunos.

1.1. Redija um texto expositivo, de 120 a 150 palavras, sobre a atualidade das críticas camonianas, à luz do excerto desta crónica.

Na atualidade, o facto de que os portugueses ^{placeem} dão mais valor à leitura pode não ser completamente verdade.

É verdade que na escola damos texto de poetas variados, mas a decisão de darmos texto foi do Ministério não dos alunos, então os alunos podem sentir-se obrigados a ler em vez de ser por vontade própria.

Mesmo sendo assim, hoje em dia, a leitura é mais valorizada do que era antigamente porque, como Camões dizia, antes os portugueses não davam valor nenhum às artes, puliam ser fortes, gostam em bater, mas eram ignorantes em termos de que desprezavam a leitura, as artes.

Seja assim, avaliemos entemos de leitura e de valorização das artes, mas não completamente, só avaliemos completamente quando lermos por vontade própria. As artes são extremamente importantes para construir uma sociedade desenvolvida, então, enquanto não damos o valor suficiente, ou o valor que as artes merecem, não teremos uma sociedade desenvolvida.

Como se diz que a poesia de Camões é intemporal também podemos dizer que as suas críticas também o são, o que não é bom, temos de mudar a sociedade.

Aluno 3

Verificou-se uma evolução na capacidade de interpretar, expor e argumentar da maioria dos discentes relativamente às primeiras produções escritas. O *corpus textual* escolhido para ilustrar o trabalho desenvolvido corresponde ao desempenho apresentado pela grande maioria da turma. É de salientar que dos vinte alunos, dezanove entregaram os seus textos, o que me permite concluir que houve uma progressiva consciencialização, por parte dos estudantes, da importância do seu envolvimento na realização destas atividades.

Os três textos apresentados revelam melhorias na capacidade de argumentação dos discentes. O aluno 1, apesar de concordar com a atualidade das críticas camonianas assume um posicionamento bastante crítico perante o tema da leitura e da cultura, o que faz com que acabe por se afastar ligeiramente do tema. Note-se que a discussão oral realizada após a leitura da crónica suscitou o entusiasmo dos alunos no que concerne à temática tratada quer no poema que na crónica, o que acabou por se refletir nas composições entregues. Este aspeto é, a meu ver, positivo e reflete uma maior maturidade dos alunos.

No segundo texto, o aluno também concorda com as críticas do poeta e defende o reconhecimento da importância da cultura e das artes para o desenvolvimento da

sociedade. As ideias apresentadas estão organizadas de forma coerente e são sustentadas por explicações fundamentadas, fruto da perspectiva pessoal do aluno.

A terceira composição apresenta uma boa articulação das informações recolhidas na leitura dos dois textos. É curioso que o aluno começa por não concordar totalmente com o cronista, apresentando argumentos para a sua discordância, como a leitura em contexto escolar. Revelou uma boa capacidade para defender os argumentos apresentados, reconhecendo a atualidade dos excursos do poeta.

O resultado desta atividade foi bastante satisfatório, tendo os alunos evidenciado o seu espírito crítico relativamente aos dois textos lidos e estudados na aula, na produção de textos mais estruturados. No entanto, há dificuldades que prevalecem, como a utilização pouco diversificada dos conectores discursivos.



Unidade 6 – *História Trágico-marítima*

Estava perdido desde 1503 e esta segunda-feira foi anunciada a sua descoberta pelo governo de Omã. O mais poderoso e importante navio da armada de Vasco da Gama é a mais antiga embarcação dos Descobrimentos Portugueses encontrada e investigada por arqueólogos



Navio português incluído na armada de Vasco da Gama descoberto em Omã

O Ministério do Património e Cultura de Omã anunciou esta segunda-feira a descoberta de um navio português naufragado numa ilha remota de Omã em 1503, que fazia a carreira da Índia e estava incluído na armada de Vasco da Gama.

O navio é, de acordo com aquela entidade, a mais antiga embarcação dos Descobrimentos Portugueses encontrada e cientificamente investigada por arqueólogos. Em comunicado, o ministério salientou que o navio português, incluído numa das armadas de Vasco da Gama com destino à Índia, naufragou em 1503 durante uma tempestade ao largo da ilha Al Hallaniyah, na região Dhofar, de Omã.

Os responsáveis do país informaram ainda que o local do naufrágio foi inicialmente descoberto em 1998 pela empresa britânica Blue Water Recoveries Ltd, no 500.º aniversário da descoberta de Vasco da Gama do caminho marítimo para a Índia. Contudo, o ministério só deu início ao levantamento arqueológico e à escavação em 2013, tendo sido desde então realizadas mais duas escavações em 2014 e 2015, com a recuperação de mais de 2800 artefactos.

A nau *Esmeralda*, de Vicente Sodré, só foi possível de localizar através da descoberta de artefactos como um disco importante de liga de cobre - com o brasão real português e uma esfera armilar - e um emblema pessoal de D. Manuel I. Foram também encontrados um sino de bronze - com uma inscrição que sugere que o navio data de 1498 -, cruzados de ouro cunhados em Lisboa entre 1495 e 1501 e uma moeda de prata rara - o Índio - que D. Manuel I terá mandado fazer especificamente para o comércio com a Índia.

“A extrema raridade do Índio (só se conhece um outro exemplar no mundo inteiro) é tal, que possui o estatuto lendário da moeda “perdida” ou “fantasma” de D. Manuel I”, adiantou o Ministério do Património e Cultura de Omã.

“Era o navio mais poderoso e o mais importante da armada”

A descoberta deste antigo navio da armada portuguesa é um dos mais importantes e relevantes achados arqueológicos recentes para Portugal, como atesta o historiador Paulo Pinto.

Em declarações à agência Lusa, o investigador do Centro de História d'Aquém e d'Além-Mar (CHAM) da Universidade Nova de Lisboa explicou que este "navio era poderoso e o mais importante da armada". "Se foram agora encontrados os seus restos, é um achado arqueológico muito importante e relevante até para a compreensão do que foram estes primeiros anos da presença portuguesa naquela região", disse.

O investigador esclareceu ainda que o navio e o capitão estavam integrados na armada de Vasco da Gama quando chegaram à Índia, mas as circunstâncias que rodearam o naufrágio e os conduziram ao naufrágio não têm nada a ver com a viagem de Lisboa para a Índia. O navio seria um dos usados por Vicente Sodré, responsável pela quarta armada à Índia, para patrulhar a região da Omã, bem como levar a cabo uma série de ações de retaliação contra navios muçulmanos nesta região.

"As fontes falam que o navio se perdeu junto às ilhas de Cúria Múria provavelmente em abril ou maio de 1503, o que bate certo com o local onde [agora] dizem ter encontrado o navio. Depois terá aparecido um tufão, um temporal e o navio afundou", disse, adiantando que terão sobrevivido apenas uma ou duas pessoas.

O investigador salientou também que a região em causa "não é assim tão grande para que o achado esteja incorreto". "Tanto quanto sei, por esses anos, provavelmente este foi o único navio da armada portuguesa naufragado naquela região. As fontes portuguesas dizem claramente que foi perdido junto a essas ilhas", concluiu.

In <http://expresso.sapo.pt/internacional/2016-03-14-Navio-portugues-incluido-na-armada-de-Vasco-da-Gama-descoberto-em-Oma> 14.03.2016 às 13h58 [consultado em 07.05.2016]



Unidade 6
HISTÓRIA TRÁGICO-
MARÍTIMA

Português
10º ano

HISTÓRIA TRÁGICO-MARÍTIMA

Coletânea de relatos de naufrágios e desastres marítimos de naus portuguesas.

Naufrágios e desastres ocorridos durante os séculos XVI e XVII

Na «carreira da Índia»
ou nas travessias atlânticas

Publicação em formato popular, sob a forma de folhetos avulsos → LITERATURA DE CORDEL



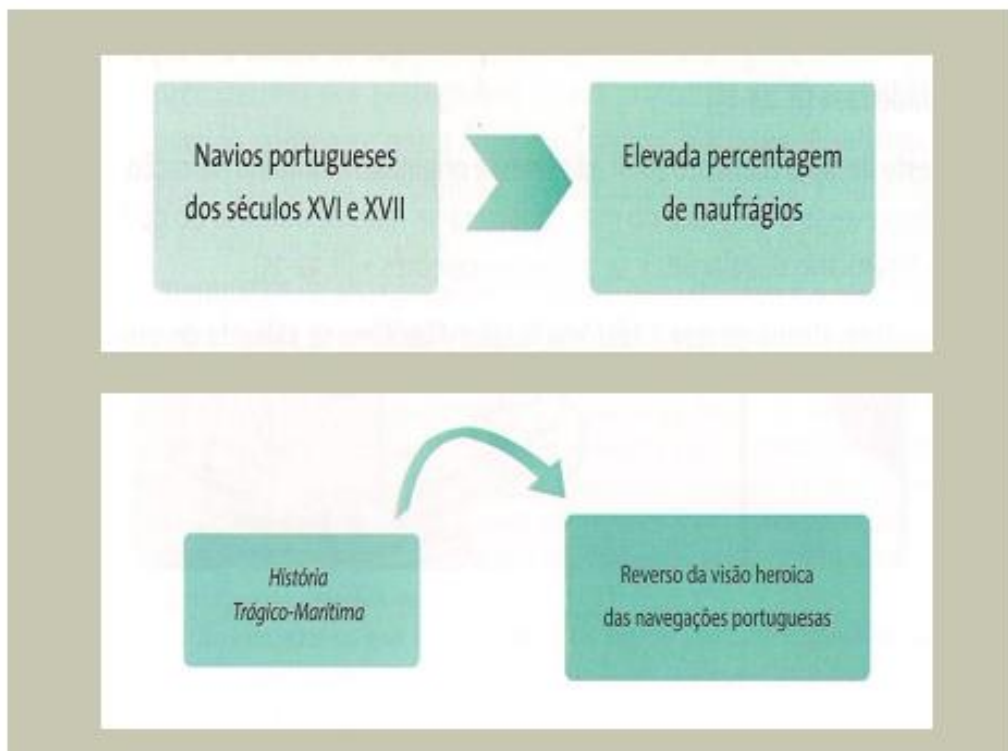
HISTÓRIA TRÁGICO-MARÍTIMA

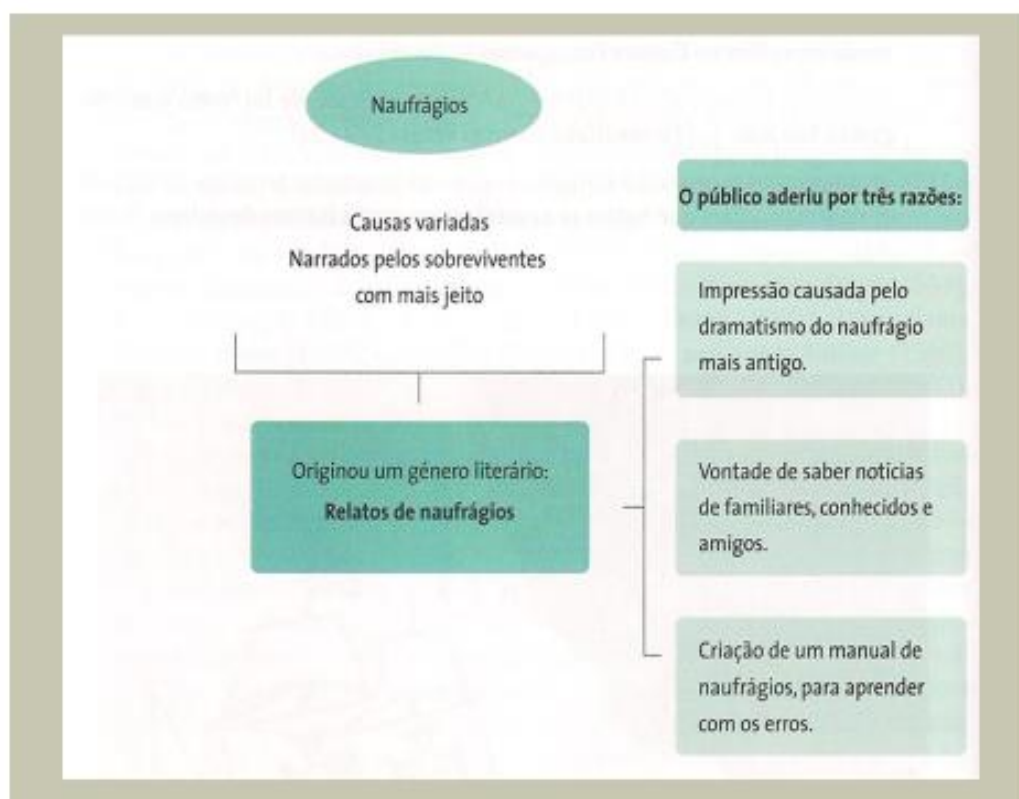
Frontispício da primeira edição da *História Trágico-Marítima* (vol. II, 1735).

HISTÓRIA TRÁGICO- MARÍTIMA

- Bernardo Gomes de Brito compilou uma antologia de naufrágios em 1735 e 1736.
- Organizados em dois volumes.
- Publicou 12 relatos.

1	Galeão grande São João (1552)	7	Nau Santo António (1561)
2	Nau São Bento (1154)	8	Nau Santiago (1585)
3	Nau Conceição (1555)	9	Nau São Tomé (1598)
4	Naus Águia (1560) e Garça (1559)	10	Nau Santo Alberto (1593)
5	Nau Santa Maria da Barca (1559)	11	Nau São Francisco (1597)
6	Nau São Paulo (1561)	12	Galeão Santiago (1602) e Nau Chagas (1594)







Embarcações Portuguesas partem de Lisboa, gravura a partir da obra *Americae Tertia Pars*, de Theodore de Bry, 1562.

«[...] o espectáculo assustador da dor e da tragédia marítima [...] só alcança sentido através de uma visão escatológica e cristã. De acordo com o princípio da edificação moral, nos relatos da História Trágico-Marítima [...] reitera-se esta concepção teológico-moral da existência: a perda das naus em tremendos naufrágios representava o castigo divino, pois essas embarcações “vão e vêm tão aiastradas de pecados” (Diogo do Couto).»

José Cândido de Oliveira Martins



RELATOS DE NAUFRÁGIOS

- A Viagem é um tema importante e transversal na Literatura.
- Já n' *Os Lusíadas* há a evidência dos perigos e dos erros das viagens.
- Nessas errâncias marítimas, associadas à difusão da fé, o naufrágio surge como uma manifestação de castigo divino pelos erros humanos (Culpa/Castigo), adquirindo um efeito de exemplaridade.
- Os relatos de naufrágios têm uma dimensão preferencialmente trágica.
- A perda ou a morte são inevitáveis, dominando uma atmosfera fatalista.

CAUSAS DOS NAUFRÁGIOS APONTADAS NOS RELATOS

- Largada fora da época regulada pelas normas.
- Excessivas dimensões e má construção das embarcações.
- Cargas excessivas e má distribuição nas embarcações.
- Tempestades.
- Equipamentos deficientes (bombas de água ou velas).
- Inexperiência dos pilotos.
- Falta de cooperação entre os navios.
- Os ataques de piratas, corsários ou navios estrangeiros.

Gravura A



- Cv. — coveleira
- e. — escotas
- E. — escovém
- G. g. — gôvea grande
- G. p. — gôvea de proa
- T. — traquete
- V. G. — vela grande

Gravura B



- A. — amarra
- a. — amarrilhos
- CH. — chaptéa
- E. — enxárcias
- e. — escovém
- G. — gurupés
- M. — mesas das enxárcias
- V. G. — verga grande
- V. g. — verga da gôvea grande
- V. T. — verga do traquete

In SÉRGIO, António (2015). História Trágico-Marítima. Narrativas de naufrágios da época das conquistas. Porto Editora, pp. 136-137



Imagem que ilustra o naufrágio de uma nau da armada de 1549 capitaneada por Diogo Botelho Pereira, in Livro de Lisuarte de Abreu (1565).



«Encalhe da nau São Paulo na ilha de Sumatra», in *Livro de Lisuarte de Abreu* (1565).



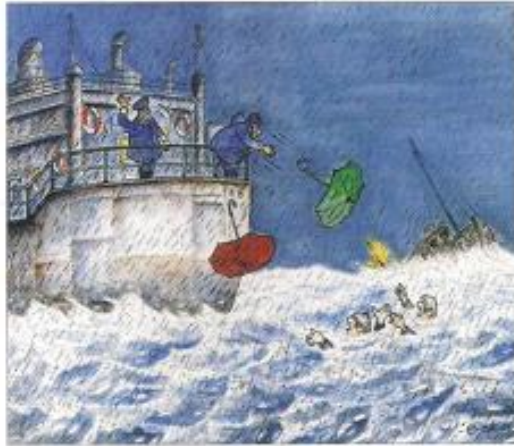
«Viagem e naufrágio da nau São Paulo, em 1560»,
in *Bernardo Gomes de Brito, História Trágico-Marítima* (1735).



Andries van Eertvelt, *Mar de Tempestade* (século XVII).



O naufrágio, 1772,
Claude-Joseph Vernet (1714-1789), National Gallery of Art, Washington.



PAVECIC, Marijan (Croácia), 2007. "Socorro". In 9.º Porto Cartoon World Festival – Globalização. Porto: Afrontamento (p. 234)



AYRES, Érico Junqueira (Brasil), 2007. "Assalto no mar". In *Op. cit.* (p. 226)

Descrição das atitudes humanas nos relatos

- Condição psicológica dos tripulantes e dos passageiros
- Desorientação e desespero na situação de naufrágio
 - Momentos de agonia
 - Reação à morte iminente (aspeto religioso)
 - Apelos à divindade nos momentos-limite
- Atitudes individuais (os heróis dos relatos)
 - Atitudes de grupos de personagens



Por menor da capa do tomo segundo da *História Trágico-Marítima, Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho* (1736).

«As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho (1565)»

NAUFRAGIO
Que passou
JORGE DE ALBUQUERQUE
COELHO
Vindo do Brazil para este Reyno no
anno de 1565.



ESCRITO
POR BENTO TEIXEIRA PINTO
Que se achou no ditto Naufragio.

Capa de uma edição avulsa (século XVII) do *Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho*.



António Sérgio (1883-1969)

Os temas e a ideologia

A fé e a mensagem cristã

Defesa dos valores da doutrina cristã

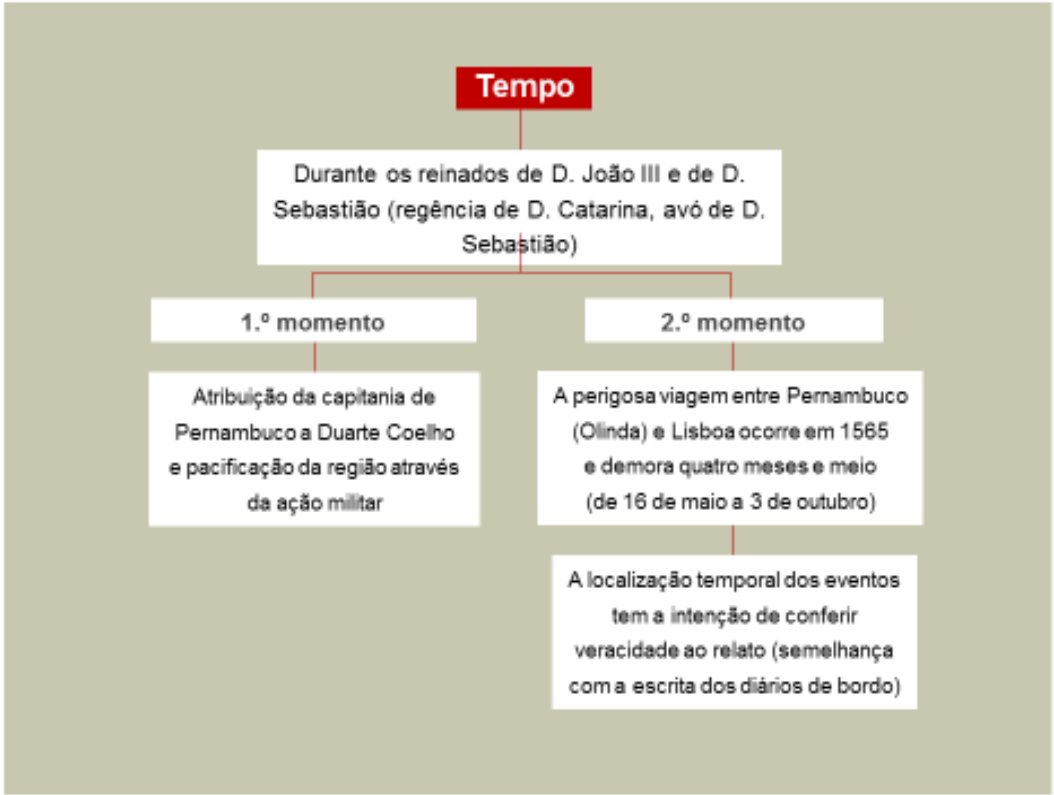
Jorge de Albuquerque Coelho como modelo de postura cristã perante a adversidade (fé, esperança e caridade — serviço aos outros)

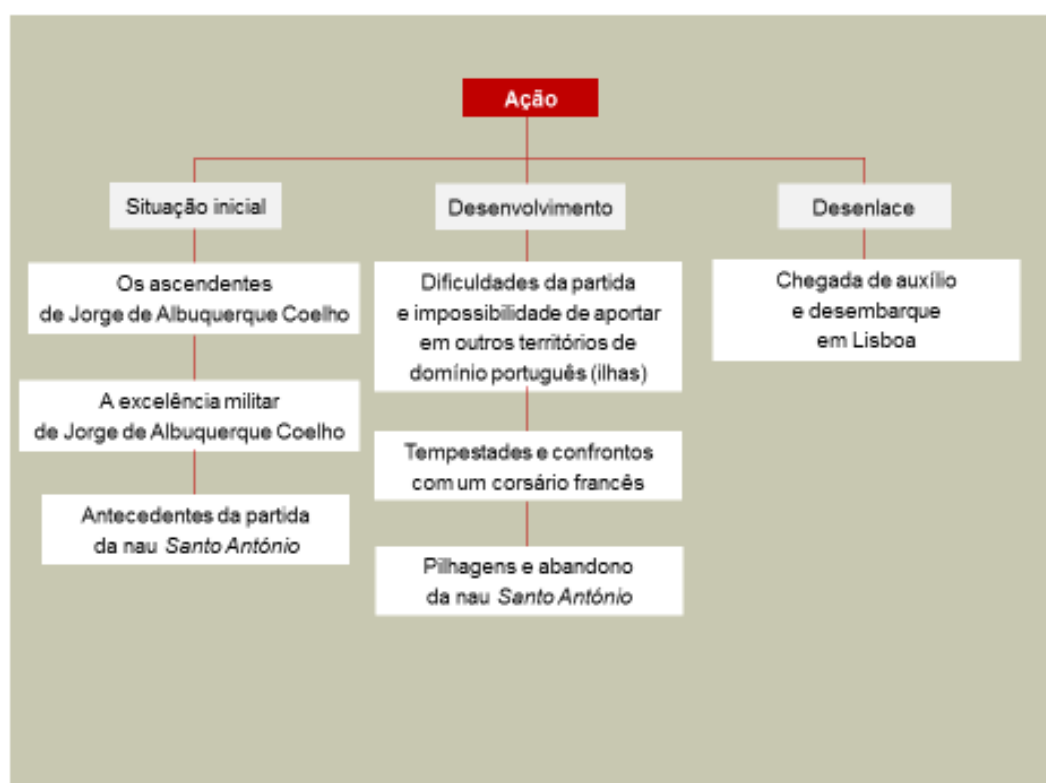
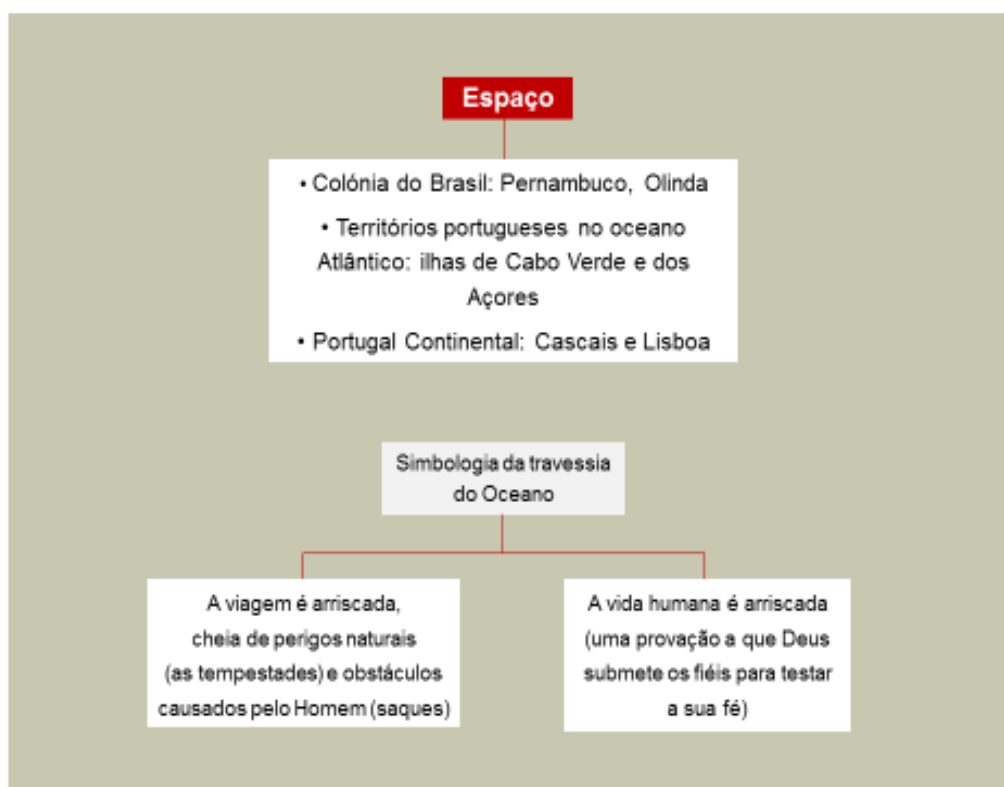
Mentalidade barroca: imagem da vida como uma passagem (a viagem da alma pelo mundo, exposta às adversidades e perigos)

Portugal e a decadência do Império

Lado negro, desastroso da expansão (a ganância)

Jorge de Albuquerque Coelho como modelo de dedicação à pátria, de retidão de caráter, de bom português





Personagens

Jorge de Albuquerque Coelho

- Protagonista: herói religioso, militar e cívico
- Reúne qualidades de cristão virtuoso, de patriota honrado e de bom cidadão
- Encarado como um líder de princípios firmes
- Toda a sua vida está ao serviço da pátria, da salvação da nau que comanda e dos seus companheiros

Duarte Coelho (pai) e Duarte de Albuquerque Coelho (irmão)

- Fidalgos de carácter que se devotam à pátria

Os tripulantes e passageiros da nau *Santo António*

- Contrastam com o seu líder
- Revelam-se desorganizados e indisciplinados
- Mostram o seu oscilante estado de espírito
- Centram-se no materialismo (criam discussões)
- Falham enquanto cristãos (perdem a fé)



Os corsários franceses

- São os antagonistas da nau portuguesa (violência)
- Assumem-se como inimigos dos portugueses em termos religiosos (luteranos)
- O capitão do corsário francês mostra-se impressionado com a coragem de Jorge de Albuquerque

Linguagem e estilo

- **Tom arcaizante:**

- Escolha de vocábulos caídos em desuso
- Aproximação ao relato original publicado em 1736

- **Marcas de oralidade:**

- Introdução de falas de personagens
- Recurso a interjeições

- **Campos lexicais da área da ciência náutica:**

- Cuidado em reportar os acontecimentos com precisão técnica, referindo os instrumentos utilizados

WEBGRAFIA

- https://www.google.pt/search?q=antonio+sergio&hl=ptPT&rlz=1T4WQIB_ptPTPT578PT578&biw=1280&bih=621&site=webhp&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwiK95396M_MAhUDDsAKHeRpAjYQsAQIGg#imgrc=euRJs04mosF-sM%3A
- <http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/historia-tragicomaritima?id=16089611>
- <http://wwwpoetanarquista.blogspot.pt/2014/01/pensamento-do-dia-por-antonio-sergio.html>
- http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiG7b58s_MAhXKVxoKHY31CIIQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.santillana.pt%2Ffiles%2F1503%2F11358.pptx&usg=AFQjCNErOPwNcGylmXyZ_9leMfQhdF30w

Anexo 28 - Excertos dos relatos de naufrágios lidos aos alunos

▪ Naufrágio de Sepúlveda (1552)

«Manuel de Sousa, com sua mulher, os meninos, o piloto, o contramestre, e alguns companheiros que com eles ficaram, seguiram aquele grupo de noventa náufragos.

Ao fim de dois dias, porém, tornaram os Cafres, deram neles, e despiram-nos completamente.

Dona Leonor não se deixou despir, defendendo-se às punhadas e às bofetadas; e então decerto acabaria a vida se não fossem os rogos de Manuel de Sousa, que lhe dizia que todos nascemos nus e que mostrasse resignação à vontade de Deus. Choravam entretanto os dois meninos, pedindo comer e nada havia que lhes pudessem dar...

Vendo-se nua, lançou-se na areia, cobrindo-se toda com os seus cabelos. Fez uma cova e meteu-se nela. Ainda lhe deram uma mantilha rota; porém, nunca mais Dona Leonor se ergueu dali.

Os companheiros, quando a viram assim e ao seu bom capitão, por piedade e vergonha se afastaram um pouco. E disse ela ao piloto, com voz fraquíssima:

- Bem vedes como estamos, André Vaz. Percebeis que não podemos passar daqui; aqui acabaremos os nossos pecados. Ide vós embora. Fazei por vos salvar, e encomendai-nos a Deus. Se puderdes ainda chegar `Índia, - e a Portugal, em algum tempo, - contai como foi que aqui ficámos.»

In SÉRGIO, António (1991). *História Trágico-Marítima, Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Lisboa. Livraria Sá da Costa. pp. 30-31.

▪ A catástrofe da Nau «Santiago» (1585)

«O que tornou mais horrível aquela tragédia foi o ser a noite muito escura, que mal se viam os homens uns aos outros. Levantou-se uma grita, um tropel, uma confusão enorme, no meio do estrépito do fender do casco, do estalar das madeiras, do quebrar e cais da mastreação. Tripulantes e passageiros, não tratando mais que da salvação das almas, pediam confissão aos religiosos com tantas lágrimas, tantos gritos, tão pouco tino, que ansiavam por confessar-se ao mesmo tempo e o iam

fazendo em tão alta voz que se ouviam todos uns aos outros, excepto os fidalgos e mais gente nobre, os quais se confessavam em segredo. Um homem, não querendo esperar, gritava perdidamente as suas culpas, tão graves e monstruosas que um religioso lhe tapou a boca: - que se calasse, por amor de Deus! E que logo o ouviria de confissão. Confessado, perguntava de longe ao sacerdote se era verdade que o absolvera.

Deram os padres grande exemplo de serenidade e de paciência. Frei Tomás Pinto, recolhendo-se ao chapitêu da nau, foi ferido na cabeça pelo aparelho caído de uma antena: e, mantendo uma mão na ferida, com grandes dores, assistia ao ofício das confissões.

Antes do fim da noite já estavam todos confessados; depois houve práticas e ladainhas.»

In SÉRGIO, António (1991). *História Trágico-Marítima, Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Lisboa. Livraria Sá da Costa. pp. 39-41.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: Unidade 6 – História Trágico-Marítima

Disciplina: Português **Ano:** _____ **Turma:** _____ **Data:** Terça-feira, _____ de maio de 2016

Nome: _____ **n.º** _____

Educação Literária:

Capítulo V – “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”

▪ **Atividade de pré-leitura**

1. Atente nos verbetes de dicionário.

PIRATA *nome de 2 géneros.* **1** aquele que ataca e rouba navios; corsário; **2** pessoa que se apodera do controlo de um navio, geralmente de forma violenta, e o obriga a desviar-se da rota, como meio de pressão para fazer determinadas exigências; **3** pessoa que não respeita os direitos de autor, utilizando ou produzindo cópias de material protegido por *copyright* sem a devida autorização; **4** INFORMÁTICA aquele que invade sistemas informáticos para obter ou alterar informação ilicitamente; **5** aquele que enriquece à custa de outrem por meios violentos e/ou ilícitos; ladrão; malandro; velhaco; **6** [fig.] pessoa cruel e/ou sem escrúpulos [...] (Do grego *peiratés*, «idem», pelo latim *pirata-*, «idem»).

CORSÁRIO *nome masculino* **1** navio particular autorizado a atacar e pilhar as embarcações doutra nação com que está em guerra; **2** comandante desse navio; **3** navio armado de piratas; **4** pirata [...] (Do latim medieval *cursariū-*, «de curso», pelo italiano *corsaro*, «corsário», de *corsa*, «corrida»).

AA.VV., 2010. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora (pp.1201,404)

1.1. Refira os sentidos comuns às duas entradas de dicionário.

1.2. Baseando-se nos verbetes, explique por que razão o vocábulo “*pirata*” é mais abrangente do que o termo “*corsário*”.

1.2.1. Identifique o processo de formação de palavras que determinou a utilização da palavra “*pirata*” na área da informática (aceção 4).

1.3. Leia o texto seguinte e explicita a aceção com que a palavra “*corsário*” é utilizada.

▪ **Leitura**

1. Indique o assunto principal deste excerto, explicando a razão da nau vir «*tão despreparada para a guerra*» (l.31).

2. A Nau de *Santo António* é abordada por um grupo de corsários franceses.

2.1. Transcreva do texto as expressões que confirmam o descuido com que os portugueses se fizeram ao mar.

2.2. Comente a expressividade da inclusão de palavras de Jorge de Albuquerque no discurso do narrador.

3. Depois de um combate prolongado, que durou três dias, a tripulação, num gesto de traição a Jorge de Albuquerque e aos seus companheiros, rende-se aos franceses.

3.1. Relacione os pontos de vista do narrador e do protagonista, expressos nas linhas 19 a 51, relativamente à atitude do mestre e do piloto da Nau Santo António.

3.2. Observe o vocábulo “**assenhoreavam**”e, baseando-se no[s] processo[s] de formação da palavra, explique o seu significado.

4. “Tão poucos **petrechos** de guerra” (l.42).

4. 1. Identifique o étimo do vocábulo destacado.

4.2. Os dicionários registam como sinónimo geral «apetrecho(s)». Com se chama o processo fonológico que explica a diferença entre «petrecho» e «apetrecho»?

5. O capitão francês desenvolve um apreço especial por Jorge de Albuquerque Coelho. Refira os aspetos que justificam a sua simpatia.

6. Identifique o recurso expressivo presente na frase seguinte e indique o seu valor:

«*armados de espadas, de broquéis, de pistoletes, e alguns deles com alabardas*» (ll. 31-33).

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores.

SILVA, Pedro et alii, (2015). *Outras expressões, Português 10º ano*. Porto Editora.

EUSTÁQUIO, Ana et alii, (2015). *Intertextos 10, Português 10º ano*. Plátano Editora.

A professora estagiária: Ana Pinto

O caráter de Jorge de Albuquerque Coelho é constantemente posto à prova.

EXCERTO 3

Encontro com os corsários

A 3 de setembro, navegando eles em demanda das ilhas, alcançou-os uma nau de corsários franceses, bem artilhada e consertada, como costumavam. Vendo o piloto, o mestre e os demais tripulantes da “Santo António” que não iam em estado de se defenderem, pois mais artilharia não havia a bordo que um falcão¹ e um só berço² (afora as armas que o Albuquerque trazia, para si e para os seus criados) determinaram de se render. Jorge de Albuquerque, porém, opôs-se a isso com a maior firmeza. Não! por Deus, não! Não permitisse Nosso Senhor que uma nau em que vinha ele se rendesse jamais sem combater, tanto quanto possível! Dispu-
= ssessem todos ao que lhes cumpria, e ajudassem-no na resistência, pois somente com o berço e com o falcão tinha ele esperança que se defenderiam!

Só sete homens, contudo, se lhe ofereceram para o acompanhar, e com esses sete, e contra o parecer de todos os demais, se pôs às bombardas com a nau francesa, às arcabuzadas³, aos tiros de flecha, determinado e enérgico. Durou esta luta quase três dias, sem ousarem os franceses abordar os nossos pela dura resistência
= que neles achavam, apesar de os combatentes serem tão poucos e de não haver senão o berço e o falcão, aos quais Jorge de Albuquerque pessoalmente carregava, bordeava, punha fogo, por não vir na viagem bombardeiro, ou quem soubesse fazê-lo tão bem como ele.

Ora, vendo o piloto, o mestre, os marinheiros, que havia perto de três dias que
= andavam eles neste trabalho; que recebiam os nossos muito dano dos tiros disparados pelos franceses, e que já lhes ia faltando a pólvora, - pediram ao fidalgo e aos que o ajudavam que consentissem enfim na rendição, pois lhes era impossível o prosseguir na defesa: não fossem causa de os matarem a todos, ou de os meterem no fundo! Responderam a isto os combatentes que estavam decididos a
= não se renderem enquanto capazes para pelejar. Os outros, vendo-os assim determinados, deram de súbito com as velas em baixo, e começaram a bradar para os franceses: entrassem, entrassem na nau, que se lhes rendia!

Os que combatiam, indignados, quiseram matar o piloto e o mestre, pelo ato de fraqueza a que forçavam todos; não tardou,
= porém, que subissem e entrassem dezassete franceses, armados de espadas, de hinoques, de pistoletes, e alguns deles com alabardas. Num instante se assenhoriaram da nau.

Verificando a maneira como vinha esta, perguntaram com que artilharia e que munições se haviam defendido tantos dias, e o número dos homens que combatiam. Responderam-lhes que só Jorge de Albuquerque fizera tudo, para o carregarem a ele com toda



- a culpa. Ouvindo isto, dirigiu-se o capitão dos franceses a Jorge de Albuquerque
- 40 Coelho com o rosto soberbo e melancólico, e disse-lhe assim:
- Que coração temerário é o teu, homem, que tentaste a defesa desta nau tendo tão poucos petrechos de guerra, contra a nossa, que vem tão armada, e que traz seis dezenas de arcabuzeiros?
- Ao que respondeu o Albuquerque Coelho, bem seguro de si:
- 41 - Nisso podes ver que infeliz fui eu, em me embarcar em nau tão despreparada para a guerra; que se viera aparelhada como cumpria, ou trouxera o que a tua traz de sobejo, creio que tivéramos, tu e eu, estados differentissimos em que estamos. Aliás, a boa fortuna que tivestes, agradece-a à traição desses meus companheiros - o mestre, o piloto, os marujos, - que se declararam contra mim; pois se me
- 42 houvessem ajudado, como me ajudaram estes amigos, não estarias aqui como vencedor, nem eu como vencido.
- Contravelo o capitão francês:
- Não te desconsoles, amigo: é isto fortuna da guerra, que hoje favorece uns, amanhã outros. Pelo bom soldado que tu és, far-te-ei muito boa companhia e
- 43 àqueles que te ajudaram a combater: que tudo merece quem faz o que deve, cumprindo a obrigação da sua pessoa.

¹ pequena peça de artilharia; ² peça de artilharia curta; ³ inflamar a pólvora

1. Com base no primeiro parágrafo, compare as duas naus.
 - 1.1 Avalie a atitude de Jorge de Albuquerque no contexto em que este a toma.
2. Identifique de que forma o narrador, no segundo parágrafo, engrandece a resistência de Jorge de Albuquerque e dos homens que o apoiaram.
3. Caracterize a atitude do piloto, do mestre e dos marinheiros, explicitando a sua consequência tanto nos restantes tripulantes da nau como nos resistentes.
4. Comente a funcionalidade do recurso ao discurso direto como forma de relatar as palavras dirigidas pelo capitão dos franceses a Jorge de Albuquerque.
5. Releia as falas do capitão dos franceses e os versos d' *Os Lusíadas* que se seguem.

Falas do capitão dos franceses	<i>Os Lusíadas</i>
<p>- Que coração temerário é o teu, homem, que tentaste a defesa desta nau tendo tão poucos petrechos de guerra, contra a nossa, que vem tão armada, e que traz seis dezenas de arcabuzeiros?</p> <p>[...]</p> <p>- Não te desconsoles, amigo: é isto fortuna da guerra, que hoje favorece uns, amanhã outros. Pelo bom soldado que tu és, far-te-ei muito boa companhia e àqueles que te ajudaram a combater: que tudo merece quem faz o que deve, cumprindo a obrigação da sua pessoa.</p>	<p>«Ó gente ousada, mais que quantas No mundo cometeram grandes cousas, Tu, que por guerras cruas, tais e tantas, É por trabalhos vilos nunca repousas,» (“discurso do Adamastor”, canto V, est. 41, vv. 1-4)</p> <p>Por meio destes horríveis perigos, Destes trabalhos graves e temores, Alcançam os que são de fama amigos As honras imortais e graus maiores; (canto VI, est. 95, vv. 1-4)</p>

- 5.1 Defina o modelo de herói que subjaz nos excertos selecionados de ambas as obras.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: Gramática – Articuladores / Conectores do discurso

Disciplina: Português Ano: _____ Turma: _____ Data: Terça-feira, _____ de maio de 2016

Nome: _____ n.º _____

1. Leia as seguintes frases retiradas/adaptadas da obra *As aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e complete-as com conectores cujo valor se encontra entre parênteses.

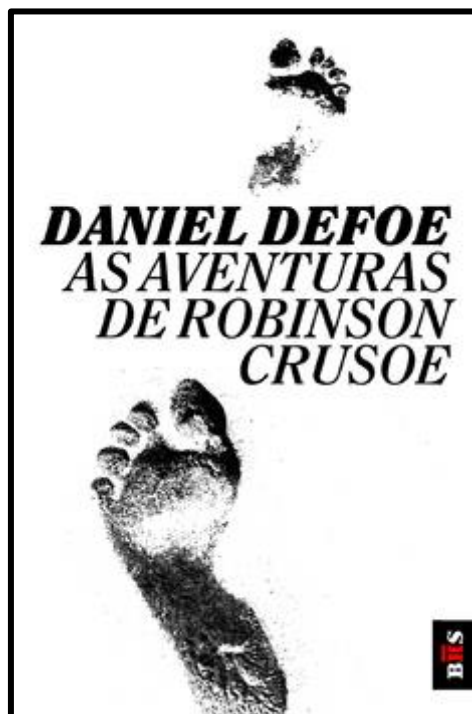
- porém ▪ e ▪ mas ▪ para ▪ segundo ▪ apesar de ▪ mas
- quer ▪ no caso de ▪ mas ▪ quer ▪ concluindo ▪ apesar de ▪ se
- desde já

a) «O meu pai, de idade avançada, havia-me educado convenientemente, _____(alternativa) dando-me ele próprio algumas lições, _____(alternativa) enviando-me para uma escola fora do povoado. O seu intuito era fazer-me estudar leis, _____(contraste) os meus planos eram muito diferentes».

b) «_____ (conclusão), recordou-me o exemplo do meu irmão, com o qual havia usado os mesmos argumentos _____(finalidade) o dissuadir de entrar no exército de Flandres, onde tinha perecido».

c) «_____ (contraste) tudo, não levei isso a cabo com tanta precipitação como a que sentia arrastar-me».

d) «Acrescentei que _____ (hipótese) quisesse interceder por mim junto do meu pai _____(adição) obter dele licença _____(finalidade) eu fazer uma viagem por mar, _____(tempo) prometia que no regresso, _____(hipótese) não me adaptar àquela vida errante, renunciaria a ela



_____ (adição) recuperaria o tempo perdido, a partir desse instante, duplicando o meu trabalho».

e) «Continuámos a trabalhar, _____ (contraste) como a água subia cada vez mais no porão, _____ (esclarecimento) todas as aparências, o buque ia soçobrar; e _____ (concessão) o temporal começasse a diminuir um tanto era, _____ (contraste), impossível que pudesse aguentar-se na água o tempo bastante para poder chegar ao porto mais próximo».

2. Substitua os conectores destacados por outros de valor idêntico, reescrevendo as frases. Faça as alterações necessárias.

a) «**Depois** de pescar durante algum tempo sem qualquer fruto, **porque** quando sentia algum peixe picar o meu anzol não o puxava, receoso de que o mouro o visse, disse a este último:

- Aqui não conseguimos nada de jeito».

b) «**Enfim**, tomei todas as precauções imagináveis para a conservação dos meus bens».

c) «**Mal** saltei para bordo, fizemo-nos à vela».

d) «**Enquanto** estive ausente da praia temi que as feras me tivessem devorado as provisões, **mas** no regresso encontrei-as intactas».

3. Construa frases introduzindo conectores cujo valor se encontra indicado entre parênteses. Faça as alterações necessárias.

a) Robinson fugiu num barco. Arrependeu-se durante a viagem. (*contraste*)

b) Naufragou numa ilha deserta. Não teve uma vida fácil. (*esclarecimento*)

c) Não estava sozinho. Encontrou pegadas na praia. (*ênfase*)

d) Viu-se sozinho na praia todo roto. Ninguém tinha sobrevivido. (*certeza*)

e) Cortou folhas de palmeira. Desfiou-as. Colocou-as em cima das traves. Amarrou-as com sisal. (*sequência*)

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano – Caderno de Atividades*. Lisboa. Texto Editores, pp.47-48.

Bom trabalho!
A professora estagiária,
Ana Pinto



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha Informativa

ARTICULADORES/CONECTORES DO DISCURSO

Os **conectores** são palavras utilizadas para assegurar a coesão interfrásica, na medida em que estabelecem a ligação entre orações, frases ou entre diferentes partes do texto.

Podem pertencer a diferentes classes gramaticais, como advérbios ou locuções adverbiais, conjunções ou locuções conjuncionais e preposições ou locuções prepositivas.

De acordo com o tipo de relação que estabelecem, os conectores podem agrupar-se em diversas categorias, que se apresentam no quadro abaixo.

VALOR DE	EXEMPLOS
Adição/enumeração	e, ora, pois, também, além disso, e ainda, não só...mas também, por um lado...por outro(lado)
Alternativa	fosse...fosse, ou, ou então, ou...ou, ora...ora, quer...quer, seja...seja, alternativamente, em alternativa, senão...
Causa	visto que, pois, porque, pois que, por causa de, dado que, já que, uma vez que, porquanto...
Certeza	sem dúvida, é evidente que, evidentemente, certamente, com toda a certeza, decerto, naturalmente...
Consequência	de tal modo, de tal forma que, de modo que, tanto...que, por tudo isto...
Conclusão/inferência	assim, portanto, logo, daí, enfim, em conclusão, em suma, por conseguinte...
Dúvida	possivelmente, tal vez, provavelmente, por ventura, é provável, é possível ...
Ênfase/realce	efetivamente, com efeito, na verdade, como vimos, note-se que, atente-se em, repare-se que, veja-se que, constata-se...
Esclarecimento	quer isto dizer que, (não) significa isto que, com isto não se pretende que, que se pense que...
Exemplificação	por exemplo, como se pode ver, isto é, é o caso de, é o que acontece com...
Sequência/ordem	em primeiro lugar, em segundo lugar, de seguida, depois, por fim, antes de mais
Finalidade	para, para que, com o fim de, com o intuito de, a fim de, com o objetivo de...
Hipótese/condição	se, a menos que, (mesmo) admitindo que, exceto se, supondo que, salvo se...
Espaço	aqui, ali, acolá, além, lá, ao lado, sobre, à esquerda, no meio, naquele lugar, o lugar onde, mais adiante...

Tempo	quando, após, antes, depois, seguidamente, anteriormente, em seguida, até que, por fim, então...
Opinião	a meu ver, parece-me que, estou em crer que, em nosso entender...
Oposição/ contraste	mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado, pelo contrário, contrariamente, com a ressalva que...
Resumo	por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma, em nosso entender, a meu ver...
Semelhança	do mesmo modo, tal como, pelo mesmo motivo, assim como...

In CALMEIRA, Célia et alii, (2015). *Mensagens, Português 10º ano*. Lisboa. Texto Editores, p. 330.

Anexo 33 – Atividade de motivação ao tema da emigração⁴



Pasajeros vuelven al autobús destino Gao.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2014/01/12/album/1389532452_567149.html#1389532452_567149_1389533815



Parada del autobús de la línea Bamako Mopti. Un grupo de pasajeros reza la oración del Magreb a la caída del sol. La penúltima oración del día.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2014/01/12/album/1389532452_567149.html#1389532452_567149_1389533288

⁴ As fontes que acompanham as legendas das imagens foram consultadas em 30-11-2015.



En la imagen, niños refugiados se protegen de la lluvia mientras esperan para ser registrados en el centro de Presevo, Serbia, el 20 de octubre de 2015.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2015/10/28/album/1446028003_106084.html#1446028003_106084_1446029661



Una mujer sostiene a un bebé. Va seguida de un grupo de más Inmigrantes que están cruzando la frontera con Grecia, en Gevgelija, Macedonia, el 19 de octubre de 2015.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2015/10/28/album/1446028003_106084.html#1446028003_106084_1446029434



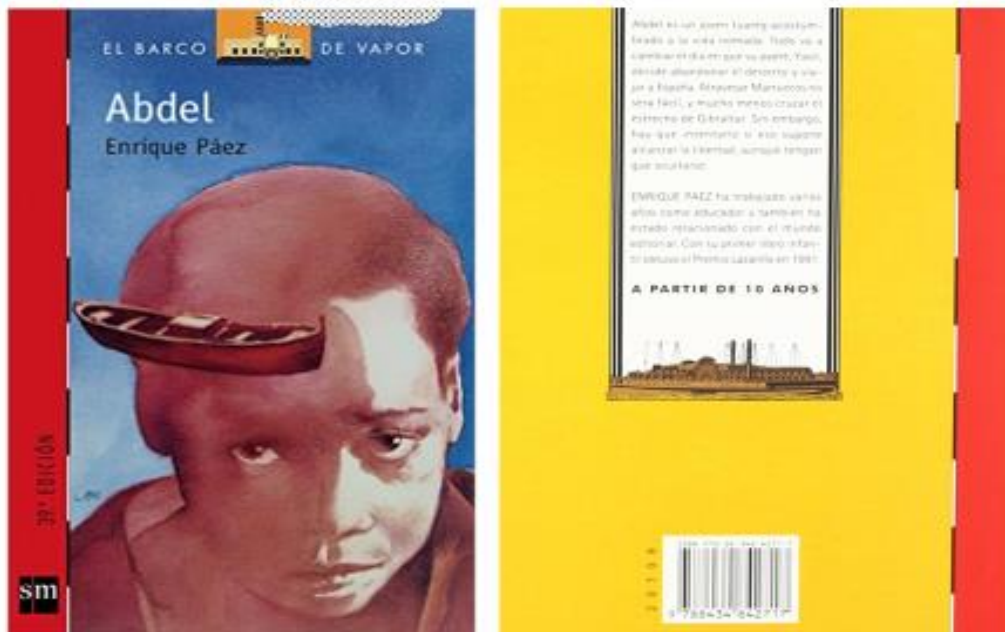
Migrantes afganos desembarcan en la isla griega de Lesbos después de haber cruzado el mar Egeo desde Turquía el pasado 28 de octubre.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2015/10/28/album/1446028003_106084.html#1446028003_106084_1446052343



Fuente: http://elpais.com/elpais/2014/02/25/planeta_futuro/1393344984_448309.html

Anexo 34 – Actividad de pré-leitura: *Abdel*



Portada y contraportada

Fuente: <http://www.amazon.es/Abdel-Barco-Vapor-Roja-Enrique/dp/8434842718> [consultado el 30-11-2015]



Fuente: <http://www.geografiainfinita.com/2015/02/la-historia-de-espana-vista-a-traves-de-12-mapas/> [consultado el 30-11-2015]



Lee la primera frase del texto. En tu opinión, ¿quién habla y por qué vive allí?



25

Abdel



Vivo en un cementerio aunque no soy un muerto. Tampoco el enterrador. Soy un hijo del desierto escondido entre las tumbas de Marbella. Puede que la situación suene graciosa, pero no lo es en absoluto. Mi padre está en la cárcel. Yo soy menor de edad en un país extranjero, inmigrante ilegal, y sin documentos que me identifiquen. La policía me busca. Una banda de traficantes de droga me busca. Si alguno de ellos me encuentra, estaremos perdidos: mi padre y yo.

Estamos en el mes de julio, así que al menos no hace demasiado frío por las noches. No tengo más ropa que la que llevo puesta. Tengo hambre. Apenas he comido desde hace tres días. También tengo miedo. Mucho miedo. Y no solo a que me encuentren, sino porque el hecho de dormir junto a un montón de cadáveres no es lo que yo llamaría pasar unas buenas vacaciones. No me gusta estar aquí, pero no puedo abandonar a mi padre. Él confía en mí, estoy seguro. Yo soy el único que puede ayudarle, aunque no sepa cómo.

Ahora tengo mucho tiempo libre. Esto es un contrasentido, ya lo sé, porque de libre tiene poco. Quiero decir que me sobran horas durante el día. No oscurece hasta bien pasadas las nueve y media de la noche, y no puedo arriesgarme a salir de mi escondite a la luz del sol, con toda la gente husmeando por ahí. No es fácil pasar inadvertido en un país extranjero.

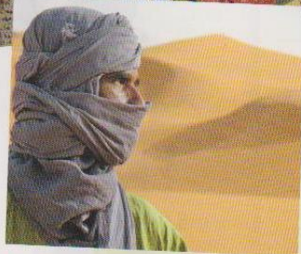
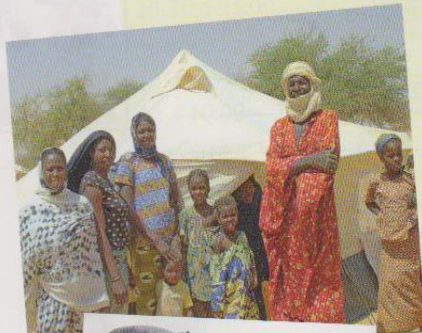
Vivo como las lechuzas y los búhos, pero mucho más aburrido. La soledad no me asusta, porque crecí en el desierto, pero echo de menos los espacios abiertos. Nací en alguna parte del desierto, en una *jaima* o tienda de una caravana de tuaregs. Desciendo de una larga familia beréber, y mi padre, Asir Muhbahar, era uno de los hombres más respetados de la tribu. Aquí, en cambio, no es nadie. Tal vez no debimos salir del Sáhara, por muy mal que nos fueran allí las cosas.

– La democracia europea es el paraíso de la libertad. Empezaremos una nueva vida en España – me dijo antes de emprender el viaje.

Ahora no opina lo mismo, claro. Los tuaregs no somos una raza de hombres libres, y no tenemos derechos en ningún lugar del mundo. Las fuerzas marroquíes nos han ido expulsando de la tierra, y ni en las dunas del desierto podemos cabalgar tranquilos.

Recuerdo a mi madre, Amina, muy lejanamente. Murió a manos de los soldados marroquíes. Yo tenía seis años. Yo la sigo echando de menos. Nuestra casa, aunque apenas fueran cuatro paredes de adobe, fue saqueada y destruida. Mi padre estuvo a punto de morir de pena. Fue la única vez que le he visto llorar en mi vida.

– No volveremos a tener una casa nunca más – me dijo entonces, todavía lo recuerdo.



Pueblo Tuareg

in *Abdel*, Enrique Páez (adaptado)

2 Lee el texto y busca las expresiones que confirmen las siguientes afirmaciones.

- a. Abdel aún no ha cumplido los 18 años.
- b. Su padre se encuentra detrás de las rejas.
- c. Abdel no es español.
- d. Este chico es un sin papeles.
- e. Lo andan buscando tanto defensores de la ley como infractores.
- f. Durante el día Abdel no tiene nada que hacer.

3 Completa las siguientes frases según la información del texto.

- a. Abdel es _____
- b. Este chico vive en un cementerio porque _____
- c. Su vestuario se limita a _____
- d. Abdel tiene hambre porque _____
- e. Sus vecinos son _____
- f. Abdel solo se atreve a salir a buscar alimento cuando _____
- g. Es oriundo de _____
- h. El padre de Abdel decidió dejar su país porque _____



4 ¿Qué significan las siguientes palabras y expresiones en el texto? Elige la opción correcta.

a. graciosa (l.3)

- 1. misteriosa
- 2. divertida
- 3. interesante

d. husmeando (l.17)

- 1. indagando
- 2. trabajando
- 3. paseando

b. arriesgarme (l.16)

- 1. estar tranquilo
- 2. resolverme a
- 3. correr peligro

e. inadvertido (l.18)

- 1. desprevenido
- 2. desapercibido
- 3. descuidado

c. escondite (l. 17)

- 1. tumba
- 2. refugio
- 3. cueva

f. como las lechuzas y los búhos. (l.19)

- 1. rezando todo el día
- 2. comiendo restos
- 3. haciendo una vida nocturna

5 Contesta a las siguientes preguntas.

- a. Explica la situación en la que se encuentra Abdel.
- b. Di cuáles son los sentimientos de Abdel y el porqué.
- c. Explica qué aspectos de su pasado recuerda Abdel.
- d. Di qué parte del texto te ha gustado más y justifica tu opinión.

Ex. 2

- a. l. 3; 4
- b. l. 3
- c. l. 4
- d. l. 4
- e. l. 5
- f. l. 14; 15

Ex. 3

- a. l. 1-2
- b. l. 4-6
- c. l. 8
- d. l. 8-9
- e. l. 10
- f. l. 16-17
- g. l. 21-23
- h. l. 26-28; 29-33

Ex. 4

- a. 2
- b. 3
- c. 2
- d. 1
- e. 2
- f. 3

Xenia, tienes un wasap

Gemma Pasqual i Escrivà



Autora: Gemma Pasqual i Escrivà



- Nació en Almoines, Valencia en 1967.
- Estudió Administración de Empresas y trabajó como analista de sistemas en la empresa IBM.
- Cambió la programación por la escritura.
- Ha escrito principalmente novelas infantiles y juveniles.
- Ha colaborado en diferentes revistas especializadas en literatura.
- Desde 2013 es la vicepresidenta en la Comunidad Valenciana de la Asociación de escritores en Lengua Catalana.

Fuente: <http://www.escriptors.cat/autors/pasqualg/>
[Consultado el 26-03-2016]



Resumen

- Xenia es una adolescente que vive con su abuela desde que sus padres fallecieron en un accidente de tráfico.
- En el cine, se encuentra con Carlos, un compañero del instituto con el que no había hablado demasiado, y acaban quedando para hacer juntos el trabajo de literatura.
- Carlos es un chico guapo del grupo de los populares, y Xenia junto con su amiga Paula suelen pasar desapercibidas en clase.
- Xenia espera que Carlos le escriba y por eso está atenta a WhatsApp, abriendo a cada dos por tres la conversación que tiene con él.





Temas y valores

- Amistad
- Literatura
- Tecnología
- Música
- Cine



Personajes

Xenia

La abuela de Xenia

Paula


Carlos

David

Webgrafía

- ✓ http://www.anayainfantilyjuvenil.es/catalogos/proyectos_lectura/IJ00527201_9999974368.pdf [consultado el 24-03-2016]
- ✓ <http://www.wiriko.org/cine-audiovisuales/las-cinco-razones-para-odiar-casablanca/> [consultado el 24-03-2016]
- ✓ http://www.wallconvert.com/converted/the-beatles-wallpaper_151905-1920x1200-175507.html [consultado el 24-03-2016]

Anexo 37 – Texto e ficha de trabalho: “Xenia, tienes un wasap”

	ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO Ano lectivo 2015-2016
Ficha de trabajo: <i>Xenia, tienes un wasap</i>	
Asignatura: Español	Curso: _____ Clase: _____ Fecha: Jueves, _____ de _____ de 20____
Nombre: _____	n.º _____

1. Lee el siguiente texto.

Xenia esperaba haciendo cola en una de las taquillas del cine. Paula se retrasaba; no era extraño en ella. Dos personas más y sería su turno. Empezaba a impacientarse, tamborileaba con los dedos su pequeño bolso de colores mirando alrededor. Dejó pasar a la pareja que iba detrás, un padre y un hijo, ambos con la misma gorra. [...]

Paula no daba señales de vida. Miraba nerviosa hacia atrás, mientras todos los ojos estaban clavados hacia al frente, en la gran escalinata y el cartel enorme de la película. Dejó pasar a una pareja de enamorados; no debían de tener más edad que ella, y ocupaban muy poco espacio de tan pegados como caminaban. [...]

De pronto oyó un silbido que la avisaba que tenía un wasap.

10 No podía ser otra que Paula.

«La he liado y mis padres se han vuelto locos. No puedo salir», y una carita triste.

Xenia se quedó boquiabierta, sin saber qué responder.
«¡¡¡¡¡Quéééé???!!!».

15 Escribió, pero no esperó respuesta. Conociendo a su amiga, seguro que la había liado mucho. Lo hacía siempre, estaba como el perro y el gato con sus padres y al final siempre acababa castigada.

¡No podía ser! En realidad, ella no tenía ninguna intención de ver esa película; era cosa de Paula. No podía perder aquella tarde de domingo; aún no había terminado el trabajo de literatura y era para el lunes. Y ahora se encontraba abandonada a la puerta del cine y no sabía qué hacer. La chica del uniforme de detrás del cristal la apremiaba; los de la cola, también. Pidió un poco de paciencia. Tenía que valorar muchas cosas antes de tomar una decisión como esa. No había ido nunca al cine sola. Era un poco triste. Siempre lo había hecho con su abuela, con el instituto o con Paula.

25 -¡Venga! – dijo una voz de la cola.

-¡Siempre hay una primera vez! - exclamó Xenia.

Compró la entrada y subió la gran escalinata, solitaria, acompañada de una multitud anónima [...].



La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro

Entregó la entrada a un chico uniformado y de repente la envolvió un aroma irresistible de palomitas. Miró atentamente la lista de los precios prohibitivos.

30 -¡Esto es un atraco! – exclamó, y enseguida reparó en que había formulado su pensamiento en voz alta. [...]

Revolvió su pequeño bolso de colores. Dentro, en uno de sus bolsillos cerrado con una cremallera, llevaba el dinero, justo para un cubo de palomitas y un refresco. Eso sí, se quedaba sin paga y aún era domingo. «¡Un día es un día!» [...]

35 Y con una sonrisa de oreja a oreja cargó con el refresco y el cubo a rebosar de palomitas. Caminaba contenta hasta la sala siete cuando de repente unos chicos pasaron corriendo por su lado, comenzaron a darse empujones entre ellos y, en una de estas embestidas, le hicieron perder el equilibrio, solo un instante, un instante que se prolongó demasiado. El tiempo justo para dar una vuelta y observar que todavía venía otro a toda velocidad. No pudo reaccionar y el chico chocó con ella. La cogió por la cintura en un intento de detener el fuerte embate y evitar que ella cayera al suelo. Entonces fue cuando vio, como a cámara lenta, que la tapa de plástico del vaso que sostenía salía disparada y que el refresco que contenía, acompañado de las palomitas, saltaban por los aires e iban a parar a su cara, a su sudadera, y lo que aún era peor, a los vaqueros que acababa de estrenar. Y, repentinamente, todo se detuvo. Cerca de su cara reconoció al chico rubio que la miraba con unos
45 ojos como platos a causa del susto.

In http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/capitulos_promocion/LI00527201_9999974689.pdf
Nevia, tienes un wasap, Gemma Pasqual i Escrivà [consultado el 24-03-2016]

1.1. ¿Qué significan las siguientes palabras y expresiones del texto? Elige la opción correcta.

- | | |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| A) "tamborileaba" (l. 3) | D) "estaba como el perro y el gato con sus padres" (l.16,17) |
| 1. Tocar el tambor o el tamboril. | 1. No se lleva bien con sus padres. |
| 2. Imitar el ruido del tambor con los dedos. | 2. Aborrece a sus padres. |
| 3. Celebrar, alabar, ponderar. | 3. Se lleva muy bien con sus padres. |
| B) "no daba señales de vida" (l. 5) | E) "apremiaba" (l. 21) |
| 1. Tardaba en llegar. | 1. Darle un premio a alguien para que haga algo. |
| 2. No mostraba indicios de su existencia. | 2. Avisar a alguien para que haga algo con rapidez. |
| 3. No había señales de su presencia. | 3. Meter prisa a alguien para que haga algo con rapidez. |

La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro

C) "La he liado mucho" (1.11)

1. Ponerse en una situación comprometida.
2. Atar o envolver con una cuerda.
3. Comprometerse con alguien.

F) "sudadera" (1.43)

1. Manta que se pone a las cabalgaduras.
2. Jersey o chaqueta deportiva, a veces con capucha.
3. Sudoración intensa debido al nerviosismo.

2. Lee el texto y busca las expresiones que confirmen las siguientes afirmaciones.

2.1. Paula siempre llegaba tarde.

2.2. Xenia no tenía muchas ganas de ver la película.

2.3. Las palomitas eran muy caras.

2.4. Su disposición mejoró después de comprar el refresco y las palomitas.

2.5. Xenia conocía al chico que la sujetó para que no se cayera.

3. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

3.1. Xenia decidió ir al cine porque ya había terminado los trabajos que tenía que hacer.

3.2. Le parecía triste ir al cine con su abuela.

3.3. Su amiga Paula siempre estaba metida en líos y por eso, sus padres se enfadaban mucho con ella.

3.4. Paula le envía un SMS para avisarla de que no podía ir al cine.

3.5. Xenia casi se cae porque la empujaron unos chicos.

3.6. Un chico moreno evitó que Xenia se cayera al suelo.

4. Identifica todas las prendas de vestir y accesorios presentes en el texto.

5. Con base en la explicación de tu profesora y después de la lectura de este fragmento del libro, ¿qué temas y valores crees que pueden estar presentes en esta historia?:

5.1. ¿Te gustaría leer este libro? ; ¿Por qué?

La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro

Anexo 38 – Comentário dos trabalhos dos alunos

Como resultado das atividades desenvolvidas pelos alunos em contexto de aprendizagem, recolheram-se alguns elementos que foram incorporados neste trabalho. Os dados recolhidos provêm dos textos produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula. Por esta razão, os dados publicados neste trabalho omitem a identidade dos alunos para que seja preservada a sua identidade. Deste modo, e uma vez que os alunos trabalharam em grupo, os grupos serão referidos genericamente como Grupo1, Grupo2 e Grupo3.

Embora a metodologia tenha sido a mesma, partir do texto literário para os usos da língua, a análise das produções escritas assume, naturalmente, contornos diferentes da realizada no âmbito da língua materna. As atividades de expressão escrita, no âmbito da LE, afiguraram-se como o culminar de todo o percurso desenvolvido na aula, o qual tinha como elemento central o texto literário, imbricado estrategicamente em todas as atividades desenvolvidas. Por outro lado, dado que os textos foram elaborados em grupo, não é possível aferir a evolução individual dos discentes. Optou-se pelo trabalho de grupo porque, em níveis iniciais, o trabalho cooperativo pareceu-me ser mais motivador e proveitoso.

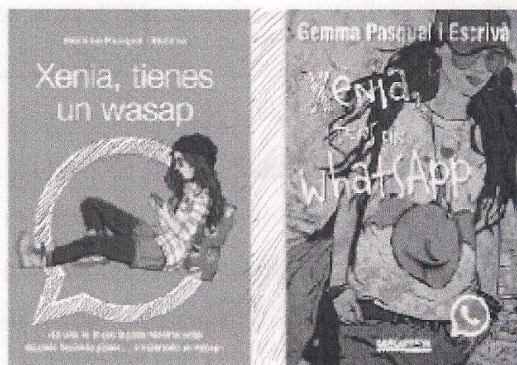
As produções escritas são, compreensivelmente, bastante elementares se atendermos ao nível de língua dos alunos (A1 – Iniciação). No entanto, consciente da importância do desenvolvimento da competência da expressão escrita, mesmo em níveis iniciais, realizei atividades para o seu trabalho em articulação com o texto literário, fomentando também a criatividade dos alunos.

As produções escritas que a seguir se apresentam correspondem à última atividade realizada na segunda sequência didática. O seu objetivo era utilizar o tempo verbal aprendido nesta aula para dar um final ao fragmento lido, através da redação de um pequeno texto.

Actividad de expresión escrita

- No hemos leído el final del primer capítulo del libro, por eso, lo vamos a escribir nosotros. En grupos, tenéis que crear un final alternativo para este capítulo en el que nos contéis que pasó después de que apareciera el chico que ayudó a Xenia. Para ello, **escribid un pequeño texto para vuestro final alternativo en el que uséis el pretérito imperfecto de indicativo.**

Al final de la clase, tenéis que leer vuestro texto en voz alta a los compañeros.



Quando ellos estaban en ^acinema, apareció la abuela de Xenia que también decidió ir ^aver la misma película.

Ellos hablaban de ^(varios)varias cosas ^{mientras} cuando veían la película.

Ella comía las palomitas ^y él la observaba.

Él era un chico guapo, sus ojos eran verdes y su pelo era castaño y corto.

Grupo 2

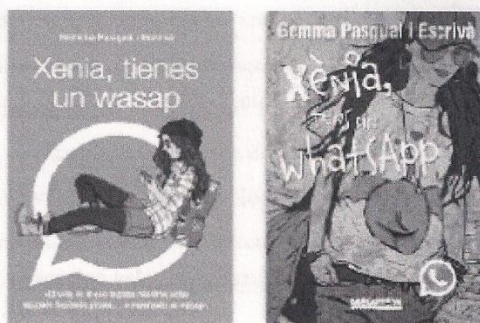
Este grupo de alunos também fez uma boa utilização do tempo verbal, optando pela construção de frases mais curtas, o que trouxe menos complicações em termos sintáticos. De salientar, como no caso anterior, as dificuldades com a utilização da preposição *a* e as interferências da LM na troca da conjunção “e” e a utilização do “ss” na palavra “asunto”. A respeito da utilização da LM, Cassany i Comas refere que:

En general, el uso de la lengua materna al escribir en la L2 facilita que la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de ideas. El uso de la L1 durante la composición es más frecuente con aprendices principiantes o con escaso dominio de L2 [.] (Cassany i Comas, 2004:933).

Actividad de expresión escrita

- No hemos leído el final del primer capítulo del libro, por eso, lo vamos a escribir nosotros. En grupos, tenéis que crear un final alternativo para este capítulo en el que nos contéis que pasó después de que apareciera el chico que ayudó a Xenia. Para ello, **escribid un pequeño texto para vuestro final alternativo en el que uséis el pretérito imperfecto de indicativo.**

Al final de la clase, tenéis que leer vuestro texto en voz alta a los compañeros.



Ellos se conocían ^{del} de el instituto. Él también estaba solo y la invitó ^a para ir con él.

- ¿quieres ver la película conmigo?

- Sí, pero yo voy a ver "Samba" y tú?

- yo también.

Ellos fueron a ver la película juntos y como siempre, Xenia estaba muy nerviosa y tambaleaba con los dedos su pequeño bolso.

Al final, ella fue para casa y escribió un wasap a su amiga Paula para contarle lo que se le pasó.

Grupo 3

Este grupo não se limitou a redigir um texto meramente descritivo, tendo introduzido um diálogo, o que é positivo, pois denota maior segurança no domínio da língua. É de salientar a alternância entre o *Pretérito Imperfecto* e o *Pretérito Indefinido*, normal quando falamos de ações no passado, mas que os alunos ainda não tinham estudado. Verificam-se também as situações apontadas nos casos anteriores.

As produções escritas apresentadas são, como já referi, bastante elementares, embora seja algo natural se pensarmos que se trata do primeiro ano de aprendizagem da língua estrangeira para estes alunos. Não obstante, os objetivos definidos para esta atividade foram alcançados, tendo os alunos não só utilizado os conhecimentos gramaticais adquiridos como dado provas da sua criatividade na língua estrangeira.

LA MODA DE LOS AÑOS 60, 70 Y 80

Español 10º ano

Los años 60



Mary Quant



Marisol fue todo un icono del cine español de los años 60

Los años 60

- En España la minifalda primero fue censurada. En 1964 se permitió su uso y fue Massiel, con su triunfo en Eurovisión, quien se encargó de popularizar su uso en 1968 cuando esta prenda se acortó unos centímetros más.



Massiel, Festival de Eurovisión (1968)

BOMBA 66

LA MINIFALDA

El verano pasado fue la crónica del test definitivo para la minifalda. En realidad, se le dio un primer test en 1964, cuando se permitió su uso en España. El resto del mundo tuvo que esperar un tiempo, por diferentes razones, y con España a la cabeza. Pronto pasó de ser el piloto. Los lectores van más allá, los lectores que se deci-



El primer test fue el de la minifalda en 1964, cuando se permitió su uso en España. El resto del mundo tuvo que esperar un tiempo, por diferentes razones, y con España a la cabeza. Pronto pasó de ser el piloto. Los lectores van más allá, los lectores que se deci-



“La diseñé pensando en mí y en mis amigas; no pensé que tendría tanto éxito, aunque mi mayor éxito ha sido ser útil a la época y a la generación a la que pertenece”, **Mary Quant**.

Los años 70



Los años 70



Los años 70



Los años 80



Los años 80



Los años 80



Los años 90

¿Qué se usaba en los 90?

Webgrafía

- <http://asofed.com/wordpress/2013/07/10/la-minifalda-51anos-de-historia/> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://quemedices.diezminutos.es/noticias-famosos/de-marisol-a-pepa-flores/marisol04> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://olevision.com/2009/05/eurovision-siglo-xx-anos-60/> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://www.srtajara.com/2011/08/27/la-minifalda-en-los-60s/> [Consultado el 27-03-2016]
- <https://www.discogs.com/Formula-V-Dos-Caminos-Me-Falta-Su-Amor/release/5588971> [Consultado el 27-03-2016]
- <https://culturoseando.wordpress.com/2013/03/18/divertido-concierto-de-formula-v-en-briviesca/> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://www.miguel-rios.com/web/biografia.html> [Consultado el 27-03-2016]
- <https://www.discogs.com/Los-Bravos-Black-Is-Black/release/1214325> [Consultado el 27-03-2016]

Webgrafía

- <http://marciamello.com.br/blog/wp-content/uploads/2015/03/anos701.jpg> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t5-capitulo-78/720733/> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://modaellas.com/moda-de-los-anos-70/moda-anos-70-pantalones-acampanados/> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://blog.rtve.es/moda/2014/05/locos-por-la-moda-de-los-a%C3%B1os-80-en-och%C3%A9ntame-otra-vez.html> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://mujerdespuesde40.blogspot.pt/2014/07/50-anos-dando-las-gracias-mary-quant-y.html#sthash.inRxfl88.dpuf> [Consultado el 27-03-2016]
- <http://www.popsugar.com/celebrity/Michael-Jackson-Career-Pictures-3374256#photo-3374256> [Consultado el 27-03-2016]

Anexo 40 – Ficha de trabalho: *La moda en los años 90*



ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
Ano letivo 2015-2016

Ficha de trabalho: Unidade 9 – Vamos de compras
Assinatura: Español **Curso:** _____ **Clase:** _____ **Fecha:** Jueves, _____ de _____ de 20____
Nombre: _____ **n.º** _____

La Moda en los años 90

Los años 90 fueron una época marcada por la influencia musical, pero también por la moda como una forma de expresión. Por aquel entonces se destacaban las influencias del estilo *grunge*, absorbidas de grupos como Pearl Jam y Nirvana.

El pasado martes se conmemoraba la muerte del líder del grupo Nirvana y mayor exponente del *grunge*, Kurt Cobain. Quienes hicieron parte de este fenómeno musical, y nacieron entre 1961 y 1981 (también llamados la Generación X), vivieron la década de los 80 y 90 en su máximo esplendor, años en los que los sonidos *punk* se volvieron menos enérgicos, para dar paso a letras apáticas y guitarras con notas impredecibles. Así como la música marcaba el inicio de una época, la moda también lo hacía.

El uso de los zapatos clásicos de la firma Converse y las botas militares Dr. Martens se volvían casi una regla estilística para los adeptos, así como las camisas con estampado de cuadros y las prendas con desgastes y agujeros – hechos a propósito –. La regla era simple: entre más desaliñado, mejor. Incluso, cortar por sí mismo los cuellos y mangas de las camisetas era parte inherente de la tendencia, así como sacar los jeans viejos del guardarropa y cortarlos manualmente, hasta convertirlos en *shorts* improvisados.

Otras prendas características de la tendencia eran los pantalones pitillo, las chaquetas de cuero y los vestidos o faldas largas. Y como dejar de lado las camisetas en algodón con estampados coloridos y callejeros, o aquellas, sin duda, icónicas, con las imágenes de los grupos musicales del momento.

El pelo, para hombres y mujeres, se usaba largo y despeinado, o con peinados desestructurados en el caso de las mujeres. Y en cuanto a accesorios, los gorros de lana y las gafas de sol XL, marcaron la tendencia.

Adaptado de <http://www.fucsia.co/moda/tendencias/articulo/tendencia-grunge/50214> [consultado el 25-03-2016]

1. Completa el texto en pretérito imperfecto.

La moda grunge tuvo sus orígenes a principios de los 90. Nirvana o Pearl Jam
1 _____ (ser) sus máximos exponentes.

La moda 2_____ (caracterizarse) por la poca importancia que sus seguidores 3_____ (dar) a su imagen, la gente 4_____ (decir) que 5_____ (ser) un tanto desaliñada.

Los chicos 6_____ (usar) prendas holgadas y cómodas, 7_____ (ponerse) camisas de cuadros tipo leñador, 8 _____ (ir) con vaqueros rotos por la rodillas y 9_____ (calzar) unas zapatillas All Star.

Las chicas también 10_____ (vestirse) con prendas amplias. Se las 11_____ (ver) con vaqueros desgastados o con unas faldas tan largas que 12 _____ (arrastrar) por el suelo.

In Pacheco, Luísa et alli. *Endirecto.com 1*. Espanhol 10º ano, Nivel de iniciação. Areal Editores, p. 139.

Anexo 41 – Apresentação PowerPoint: Pretérito Imperfecto de Indicativo



Formación

	1ª Conjugación -ar	2ª/3ª Conjugación -er/-ir
Yo	-aba	-ía
Tú	-abas	-ías
Él, ella, usted	-aba	-ía
Nosotros	-ábamos	-íamos
Vosotros	-abais	-íais
Ellos, ellas, ustedes	-aban	-ían

Formación

Hablar	Comer	Vivir
Habl <u>a</u> ba	Com <u>í</u> a	Viv <u>í</u> a
Habl <u>a</u> bas	Com <u>í</u> as	Viv <u>í</u> as
Habl <u>a</u> ba	Com <u>í</u> a	Viv <u>í</u> a
Habl <u>á</u> bamos	Com <u>í</u> amos	Viv <u>í</u> amos
Habl <u>a</u> bais	Com <u>í</u> ais	Viv <u>í</u> ais
Habl <u>a</u> ban	Com <u>í</u> an	Viv <u>í</u> an

La 1ª y la 3ª persona de singular tienen la misma forma

El acento está siempre en la terminación

Verbos irregulares

	IR	SER	VER
Yo	Iba	Era	Veía
Tú	Ibas	Eras	Veías
Él, ella, usted	Iba	Era	Veía
Nosotros	Íbamos	Éramos	Veíamos
Vosotros	Ibais	Érais	Veíais
Ellos, ellas, ustedes	Iban	Eran	veían

Ir y Ser tienen el acento en la raíz

Usos del Pretérito Imperfecto

Describir cualidades

Usamos el PRESENTE para describir cómo son actualmente las personas o las cosas:



Ej. **Es** un móvil muy bueno. **Tiene** internet y **es** muy ligero. **Puedes** hacer un montón de cosas con él.

Usamos el IMPERFECTO para hacer eso mismo recordando personas o cosas del pasado:



Ej. Mi primer móvil **era** muy malo. **Pesaba** mucho y no **tenía** cámara ni internet. No **podías** hacer casi nada con él.

Usos del Pretérito Imperfecto

Describir situaciones habituales

Usamos el PRESENTE para describir situaciones y hechos que se desarrollan habitual o regularmente en la actualidad:



Ej. Me **encanta** leer. Mi madre me **regala** un libro todos los meses, pero ahora no **tengo** tiempo ni para leer.

Usamos el IMPERFECTO para hacer eso mismo recordando hechos que presentamos como habituales o regulares en una situación pasada:



Ej. Cuando **era** pequeña me **encantaba** leer. Mi madre me **regalaba** un libro nuevo todos los meses, pero me lo **leía** en un par de días.

Usos del Pretérito Imperfecto

Describir situaciones momentáneas

Usamos el PRESENTE para describir lo que está pasando en un momento concreto del presente:



Ej. Mira, creo que no **voy** a ir a la fiesta. **Estoy** cansada y **tengo** un montón de trabajo.

Usamos el IMPERFECTO para hacer eso mismo recordando lo que estaba pasando en un momento concreto del pasado:



Ej. Me llamó Marta a las siete porque no **iba** a venir a mi fiesta. **Estaba** muy cansada y **tenía** un montón de trabajo.


Webgrafía

- Imágenes:
- http://selfietimeout.blogspot.pt/2015_10_01_archive.htm [Consultado el 24-03-2016]
- <http://www.rocambola.com/movil/mobil/alcatel-pixi-4-nuevo-movil-de-3-5-pulgadas> [Consultado el 24-03-2016]
- <http://frenchiemania.com/wp-content/uploads/2015/04/razones-para-no-tener-bulldog-frances-ocupado.jpg> [Consultado el 24-03-2016]
- <http://revistaporsermujer.com/manifiesto-para-ninas/>
- <http://cdn.gananci.com/wp-content/uploads/2015/12/Hablando-por-telefono.jpg> [Consultado el 24-03-2016]
- <http://www.lavidadelreves.es/blog/page/27/> [Consultado el 24-03-2016]

Bibliografía

- Alonso Raya, Rosario et alii. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Editorial Difusión, 2011, pp. 135-137.

Anexo 42 – Ficha de trabajo: *Marina*, Carlos Ruiz Zafón

	ESCOLA SECUNDÀRIA DE AVELAR BROTERO Any lectiu 2015-2016
Ficha de trabajo: <i>Marina</i> , Carlos Ruiz Zafón	
Asignatura: Español	Curso: _____ Clase: _____ Fecha: Jueves, _____ de _____ de 20 _____
Nombre: _____	n.º _____

1. Lee el siguiente texto.

Marina me guió a través de las calles de Sarrià con rumbo desconocido y sin más indicio de sus intenciones que una misteriosa sonrisa.

-¿Adónde vamos? pregunté tras varios minutos.

-Paciencia. Ya lo verás.

5 Yo la seguí dócilmente, aunque albergaba la sospecha de ser objeto de alguna broma que por el momento no acertaba a comprender. Descendimos hasta el Paseo de la Bonanova y, desde allí, giramos en dirección a San Gervasio. Cruzamos frente al agujero negro del bar Víctor. Un grupo de "pijos", parapetados tras gafas de sol, sostenía unas cervezas y calentaba el sillín de sus Vespas con indolencia. Al vernos pasar, varios tuvieron a bien bajarse las Ray Ban a media asta para hacerle una radiografía a Marina.
10 "Tragad plomo", pensé.

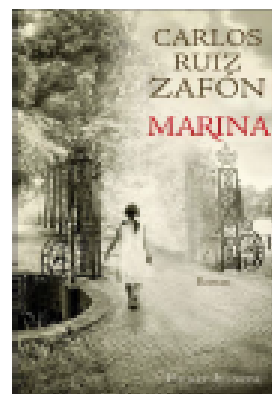
Una vez llegamos a la calle Dr. Roux, Marina giró a la derecha. Descendimos un par de manzanas hasta un pequeño sendero sin asfaltar que se desviaba a la altura del número 112. La enigmática sonrisa seguía sellando los labios de Marina.
15

-¿Es aquí? pregunté, intrigado.

Aquel sendero no parecía conducir a ninguna parte. Marina se limitó a adentrarse en él. Me condujo hasta un camino que ascendía hacia un pórtico flanqueado por cipreses. Más allá, un jardín encantado poblado por lápidas, cruces y mausoleos enmohecidos palidecía bajo sombras azuladas. El viejo cementerio de Sarrià.
20

El cementerio de Sarrià es uno de los rincones más escondidos de Barcelona. Si uno lo busca en los planos, no aparece. Si uno pregunta cómo llegar a él a vecinos o taxistas, lo más seguro es que no lo sepan, aunque todos hayan oído hablar de él. Y si uno, por ventura, se atreve a buscarlo por su cuenta, lo más probable es que se pierda. Los pocos que están en posesión del secreto de su ubicación sospechan que, en realidad, este viejo cementerio no es más que una isla del pasado que aparece y desaparece a su capricho.
25

Ese fue el escenario al que Marina me llevó aquel domingo de septiembre para desvelarme un misterio que me tenía casi tan intrigado como su dueña. Siguiendo sus instrucciones, nos



La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro

acomodamos en un discreto rincón elevado en el ala norte del recinto. Desde allí teníamos una buena visión del solitario cementerio. Nos sentamos en silencio a contemplar tumbas y flores marchitas. Marina no decía ni pío y, transcurridos unos minutos, yo empecé a impacientarme. El único misterio que veía en todo aquello era qué diablos hacíamos allí.

En <http://volandocentrelprohibido.blogspot.pt/2014/07/marina-carlos-rui-zafon-pdf.html>
Marina, Carlos Ruiz Zafón [consultado el 19-04-2016]

1.1. ¿Qué significan las siguientes palabras y expresiones del texto? Elige la opción más adecuada de acuerdo con el sentido del texto.

A) "Un grupo de pijos" (l. 7, 8)

1. Un grupo de chicos que siempre van mal vestidos.
2. Un grupo de chicos que presumen de su apariencia y estatus social.
3. Un grupo de chicos que se consideran muy inteligentes.

C) "Tragad plomo" se refiere a (l. 11)

1. Tragarse algo.
2. Darle envidia a alguien.
3. Molestar a alguien.

E) "Ubicación" (l. 25)

1. Estar en determinado espacio y lugar.
2. Estar en un lugar indeterminado.
3. Estar en un sitio desconocido.

B) "parapetados tras gafas de sol" (l.8)

1. Escondidos tras las gafas de sol.
2. Protegidos por las gafas de sol.
3. Aburridos tras las gafas de sol.

D) " Descendimos un par de manzanas" (l. 13)

1. Bajaron a por un par de manzanas.
2. Bajaron un par de calles.
3. Bajaron a comprar un par de manzanas.

F) "desvelar" (l. 27)

1. Ocultar algo a alguien.
2. Quitarle el velo a algo.
3. Revelar algo desconocido.

2. Lee el texto y busca las expresiones que confirmen las siguientes afirmaciones.

2.1. El narrador no sabía hacia dónde iban.

2.2. El grupo de chicos "pijos" miró a Marina detalladamente.

2.3. El cementerio de Sarrià era uno de los lugares más recónditos de Barcelona.

2.4. Marina estaba muy callada.

La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro

3. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Justifica tu respuesta con frases o expresiones del texto.

- 3.1. El narrador pensaba que Marina le estaba gastando una broma.
- 3.2. El bar de Víctor era un sitio con mucha claridad.
- 3.3. El cementerio de Sarriá era un local fácil de localizar.
- 3.4. Marina y el narrador fueron al cementerio un jueves del mes de septiembre.
- 3.5. El silencio de Marina dejaba al narrador muy tranquilo.
- 3.6. El narrador sabía perfectamente lo que hacían en el cementerio.

4. Lee la siguiente frase del texto:

“Descendimos hasta el Paseo de la Bonanova y, desde allí, giramos en dirección a San Gervasio.”

4.1. Indica el sentido/información que transmiten estas expresiones del texto:

- a) señalan un objeto o lugar.
- b) indican un sitio concreto.
- c) indican el nombre de un lugar.
- d) indican una dirección.

4.2. Identifica en el texto otras palabras o expresiones con el mismo sentido.

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA Y EXPRESIÓN ORAL

▪ El 10º curso de Español de la Escuela Secundaria de Avelar Brotero se ha ido de excursión a Barcelona. Como van a estar apenas tres días en la ciudad, los alumnos se han dividido en grupos de cuatro para que todos puedan visitar los monumentos o locales que más les interesan y, así, aprovechar mejor el tiempo. Todos se reúnen a la hora de cenar y hablan sobre lo que han visto y por dónde han ido.

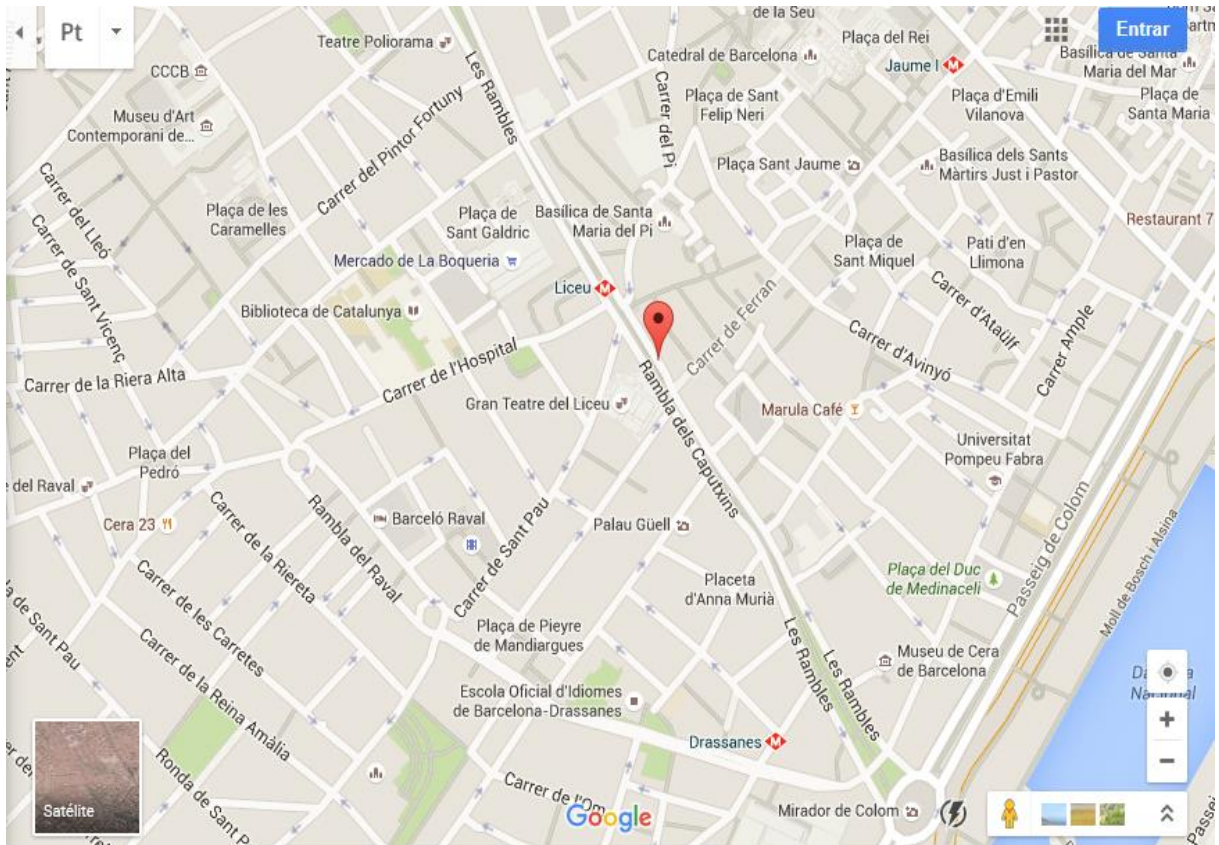
4

En grupos, escribid las indicaciones correctas que les daríais a vuestros compañeros para llegar al local que habéis visitado. Para ello, seguid las siguientes instrucciones:

1. Observad la imagen de la tarjeta que la profesora os ha entregado.
2. Observad los mapas y localizad la imagen.
3. Indicad la estación de metro o la localidad en la que vuestros compañeros deben salir.
4. Indicad el itinerario que deben seguir para llegar hasta el monumento o el local que habéis visitado.

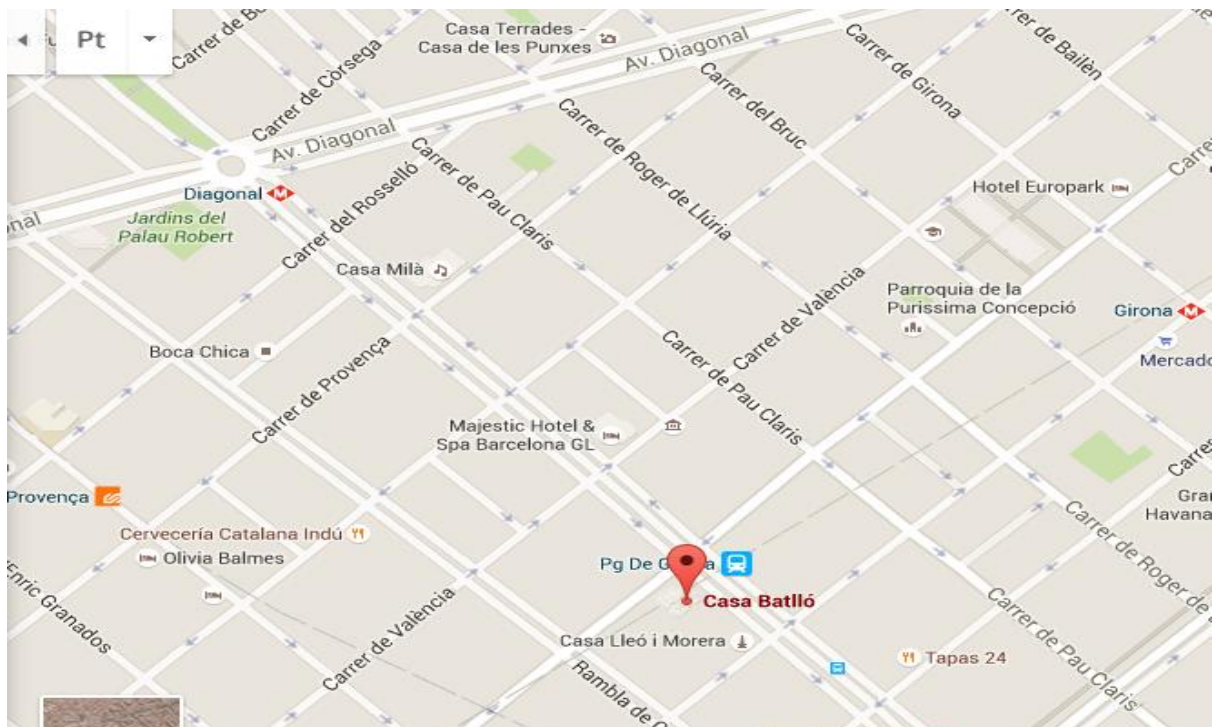
Passeig – paseo	Carrer – calle	Estació – estación	Plaça – plaza	Parc - parque
-----------------	----------------	--------------------	---------------	---------------

La profesora en prácticas: Ana Pinto
El profesor orientador: Jorge Monteiro



MAPA 3 Fuente:

<https://www.google.pt/maps/place/Mercado+de+La+Boqueria/@41.3817439,2.1693966,17z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x12a4a2f7b51e5a01:0x860ac654dc73add5?hl=pt-PT> [consultado el 19-04-2016]



MAPA 4 Fuente:

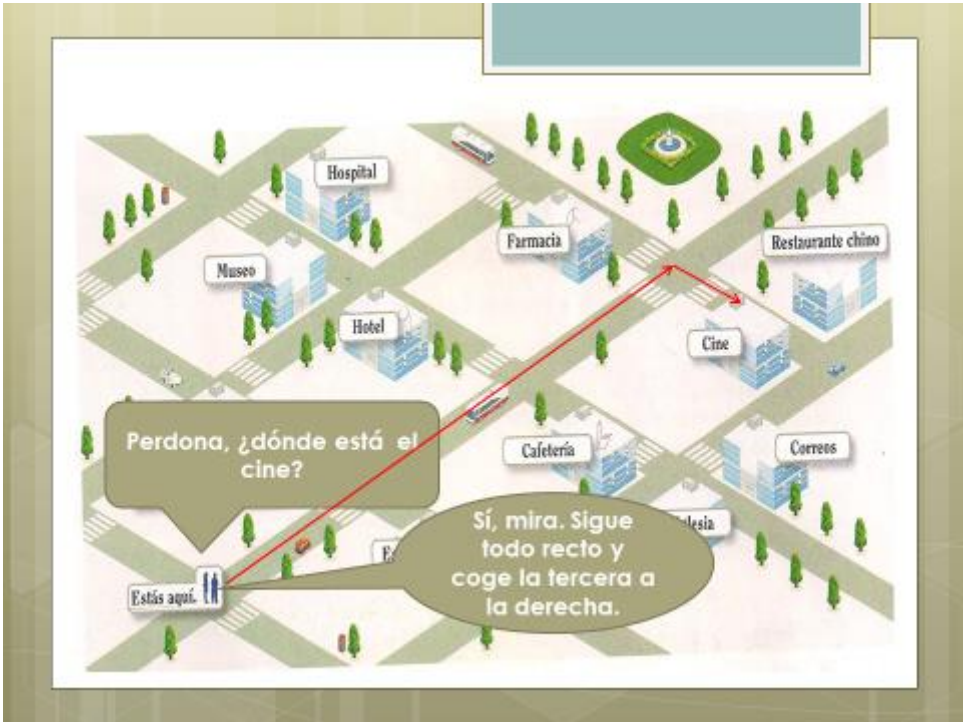
<https://www.google.pt/maps/place/Casa+Batll%C3%B3/@41.3939709,2.1617667,16z/data=!4m2!3m1!1s0x12a4a2e494b4161:0x40d2782f9e2e4e0f> [consultado el 19-04-2016]

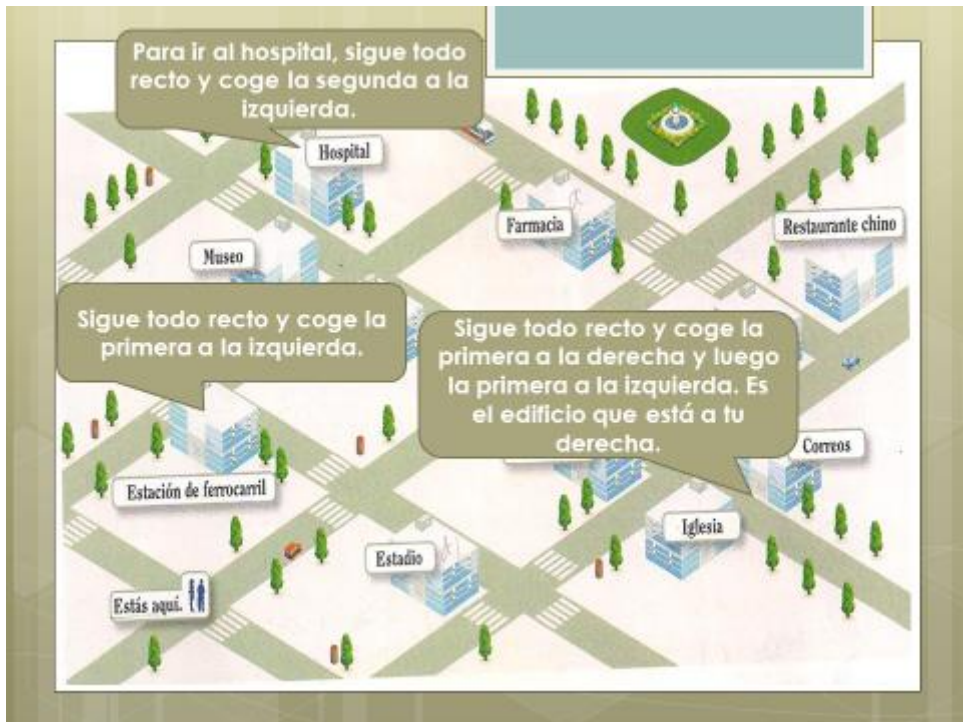
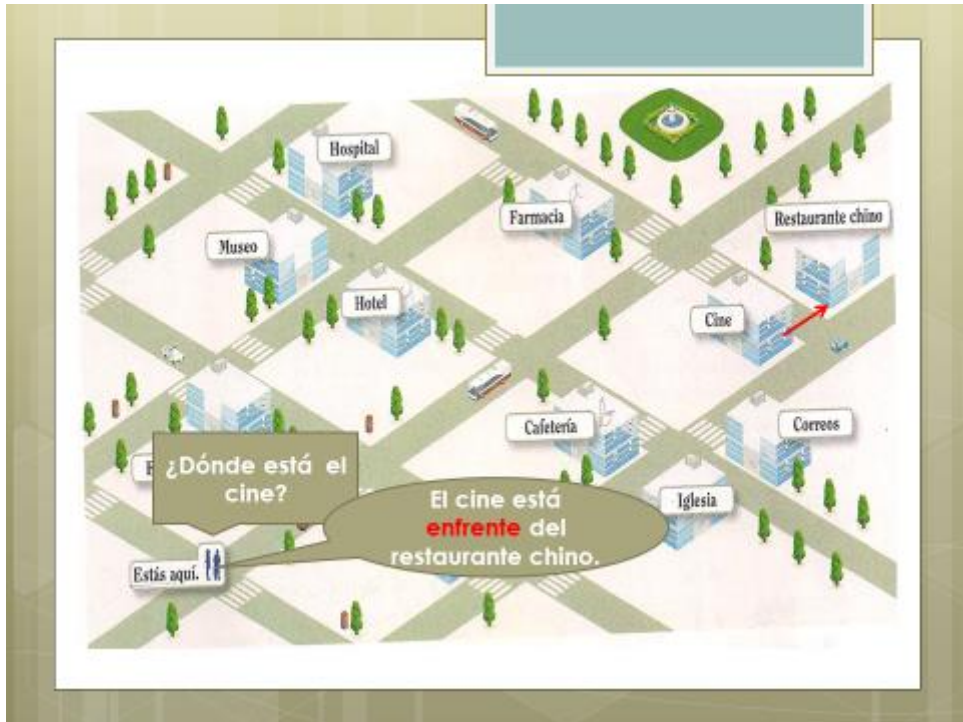
Anexo 43 – Apresentação *PowerPoint*: Preguntar/Indicar dirección



Preguntar una dirección	Indicar una dirección
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cómo se va a ...?	<ul style="list-style-type: none">▪ Sigue/Siga todo recto.
<ul style="list-style-type: none">▪ Perdona/Perdone, ¿dónde está...?	<ul style="list-style-type: none">▪ Coge/Coja la primera /la segunda a la derecha/a la izquierda.
<ul style="list-style-type: none">▪ Perdona/Perdone, ¿hay un/a ... aquí?	<ul style="list-style-type: none">▪ Cruza/Cruce ...▪ Ve/ vaya ...

Indicadores de lugar	
Entre	Detrás
Debajo	Delante / enfrente
Encima	A la derecha
Al lado	A la izquierda









Vista panoràmica de Sarrrià



Plaza de Sarrià, Barcelona



Colegio de San Ignacio, Sarrià



Cementerio de Sarrià



La Sagrada Família, Antonio Gaudí



Casa Batlló, Antonio Gaudí



La Pedrera, Barcelona



Catedral de Barcelona



Palacio de la Generalitat de Cataluña, Barcelona



Palacio de la Música Catalana



Museo de Arte Contemporáneo, Barcelona



Liceu de Barcelona



La Rambla, Barcelona



La Rambla, Barcelona



Mosaico de Joan Miró



La Rambla, Barcelona



Mercado de La Boqueria,
Barcelona

ST JOSEP
LA BOQUERIA



Mirador de Colón



Barrio Gótico, Barcelona



Parc Güell, Barcelona



Barceloneta, Barcelona



Plaza de Las Glorias Catalanas y Torre Agbar, Barcelona



Imagen aérea del Camp Nou, estadio de FC Barcelona

Webgrafía

- <http://www.witlab.es/grafica-decorativa/mapas-y-planos-tipograficos/> [consultado el 27-04-2016]
- http://regioes.blogspot.pt/2011_04_01_archive.html [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.barcelonahotels.es/index.html> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.machodominante.es/planos-y-mapas-que-haran-que-quieras-viajar> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.barcelonaenhorasdeoficina.com/marina-nos-acompana-pasear-por-sarria/> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.orangesmile.com/guia-turistica/barcelona/mapas-detallados.htm> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.telegraph.co.uk/finance/property/pictures/9220850/Are-these-the-worlds-most-beautiful-buildings.html?frame=2200788> [consultado el 27-04-2016]

Webgrafía

- http://simplement-estimar.blogspot.pt/2011_08_30_archive.html [consultado el 27-04-2016]
- <http://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-gaudi-casa-batllo-image3697475> [consultado el 27-04-2016]
- <http://meet.barcelona.cat/es/descubre-barcelona/distritos/ciutat-vella/catedral> [consultado el 27-04-2016]
- http://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/20150319_Tancament-del-Pressupost-de-la-Generalitat-de-Catalunya-de-lany-2014 [consultado el 27-04-2016]
- http://www.palaumusica.cat/es/el-edificio-modernista_23602 [consultado el 27-04-2016]
- <http://irbarcelona.com/museos-de-barcelona/> [consultado el 27-04-2016]

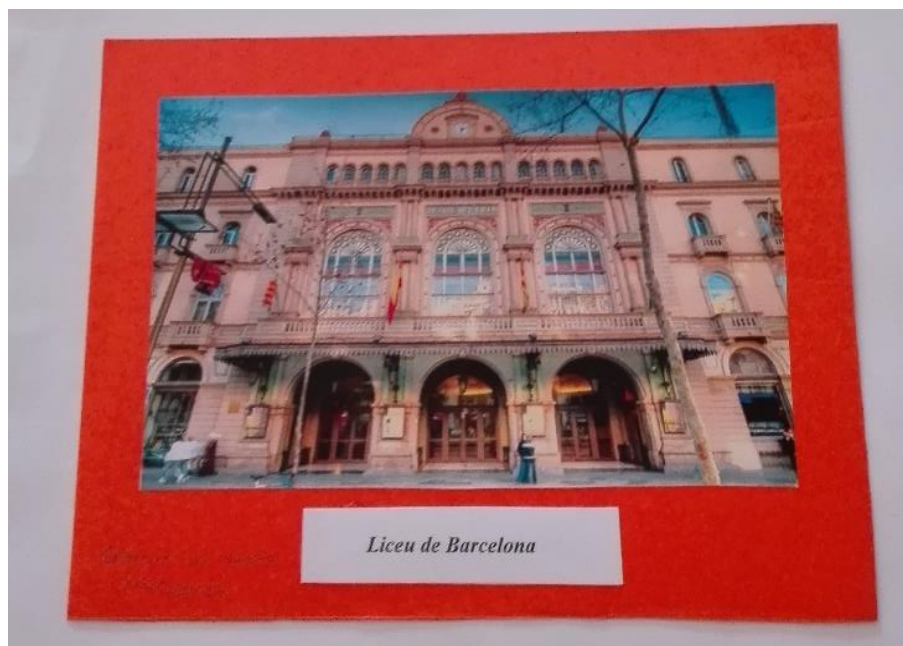
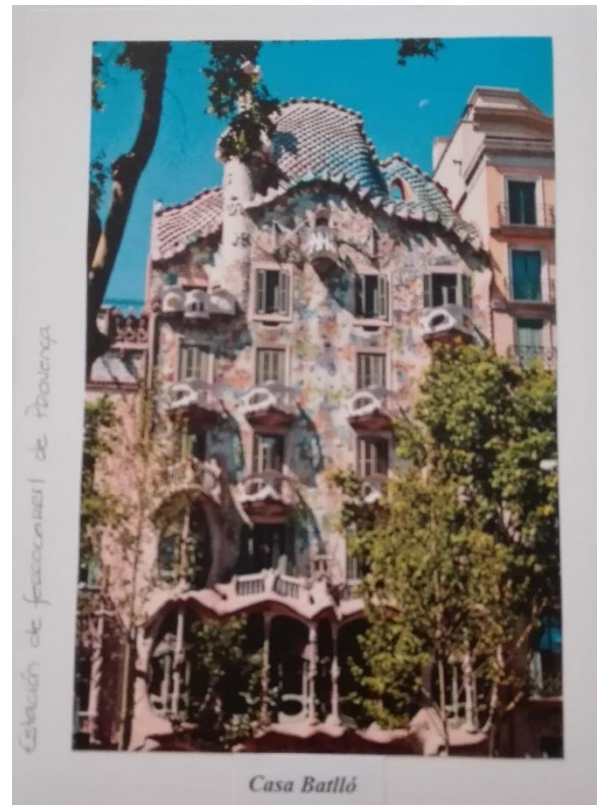
Webgrafía

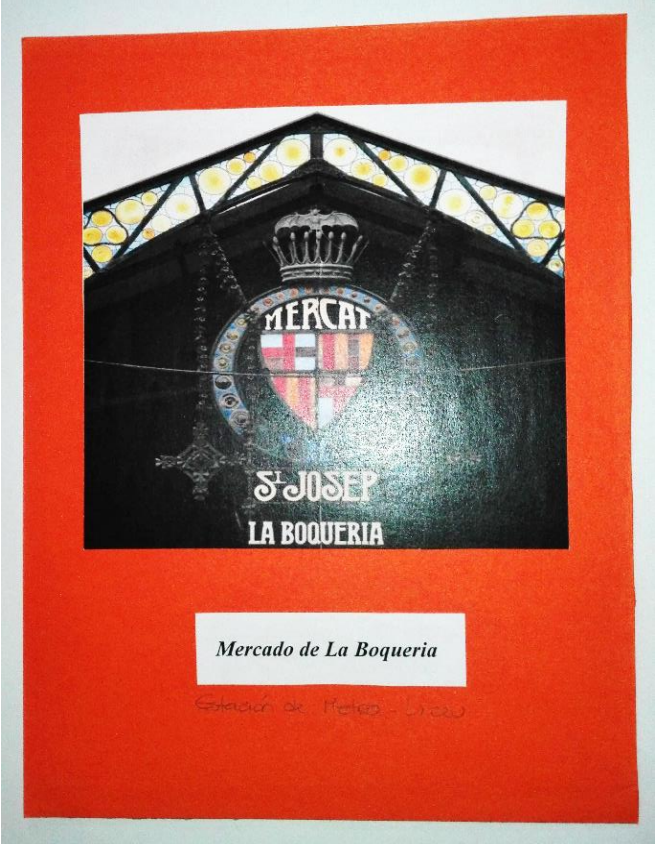
- <http://www.descubrirelarte.es/2015/10/22/el-gran-teatre-del-liceu-abre-sus-puerta-a-la-nueva-temporada.html> [consultado el 27-04-2016]
- http://www.barcelona.com/barcelona_hotels/hotel_ramblas [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.sitiosdebarcelona.net/tag/la-rambla/> [consultado el 27-04-2016]
- <http://hdimagegallery.biz/las+ramblas+barcelona+spain+map> [consultado el 27-04-2016]
- <http://juliobcnessence.blogspot.pt/2008/01/les-rambles-de-bcn.html> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.zurferstravel.com/ve/2014/02/18/5-datos-curiosos-sobre-barcelona-espana/> [consultado el 27-04-2016]

Webgrafía

- http://www.placesonline.es/europa/espana/cataluna/barcelona/lugares_de_interes/mirador_de_colon.asp [consultado el 27-04-2016]
- <http://enbarcelona.com/restaurantes/noticias/Lo-mejor-de-la-Barceloneta-1387> [consultado el 27-04-2016]
- <http://planetacativante.com.br/10-coisas-para-se-fazer-de-graca-em-barcelona/> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.globo-rojo.com/es/entorno/barcelona/que-visitar/parc-queill/> [consultado el 27-04-2016]
- <http://barcelofilia.blogspot.pt/2014/06/placa-de-les-glories-iv-1992-2014.html> [consultado el 27-04-2016]
- <http://www.elmundo.es/cataluna/2015/11/23/5653322eca47419b318b45de.html> [consultado el 27-04-2016]

Anexo 45 – Fotografias dos cartões da atividade de expressão escrita







Ana
Estació de Metro de Baquell
Torre Agbar



Museo de Arte Contemporáneo
Estació de Metro - Liceu



La Rambla



Barrio Gótico

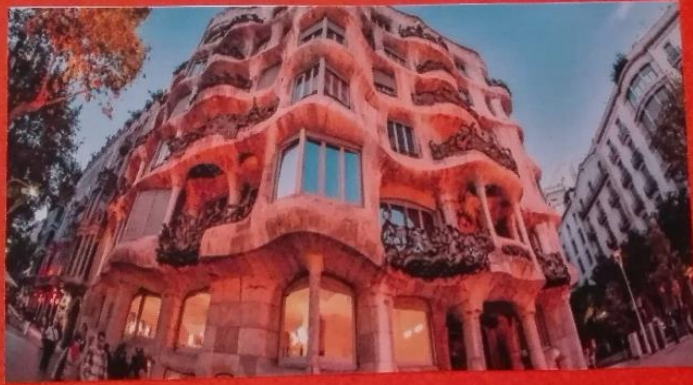


Generalitat de Catalunya



Estación
de
Metro -
Jaume I

Catedral de Barcelona



Casa Milà, La Pedrera
Estación de Metro - Girona

Anexo 46 – Comentário dos trabalhos dos alunos

Os textos dos discentes que se seguem correspondem à última atividade da terceira sequência didática. A metodologia de trabalho foi igual à da aula anterior, tendo os alunos trabalhado em grupo. O objetivo da atividade era o desenvolvimento da expressão escrita e oral.

En grupos, escribid las indicaciones correctas que les daríais a vuestros compañeros para llegar al local que habéis visitado. Para ello, seguid las siguientes instrucciones:

1. Observad la imagen de la tarjeta que la profesora os ha entregado.
2. Observad los mapas y localizad la imagen.
3. Indicad la estación de metro o la localidad en la que vuestros compañeros deben salir.
4. Indicad el itinerario que deben seguir para llegar hasta el monumento o el local que habéis visitado.

Mapa 4- Salir en estación de ferrocarril de Provença sigue
todo rato y coge a la quante a la esquienda y
esté en frente a la Casa Leo i Munn

Grupo 1

O problema mais evidente neste texto é a construção frásica que decorre da ausência de pontuação e do determinante artigo definido “la”, assim como da incorreta utilização da preposição ”a”, o que o torna pouco coerente. É de salientar a troca da letra “c” pela “qu” para o fonema /k/ em início de palavra, assim como a palavra “esquienda” que está mal grafada, pois deveria ser “izquierda”.

Verifica-se que este tipo de erros é muito frequente entre os alunos, sobretudo a utilização da dupla grafia em palavras como “asunto”, que não é permitida em espanhol, como podemos atestar nos exemplos anteriormente apresentados. Resultam, obviamente, da interferência com a Língua Materna, embora sejam naturais neste nível de língua. No entanto, mesmo nestes níveis, é importante realizar um trabalho perseverante neste domínio junto dos discentes a fim de interiorizarem a sua correta utilização e melhorarem progressivamente a sua expressão escrita.

En grupos, escribid las indicaciones correctas que les daríais a vuestros compañeros para llegar al local que habéis visitado. Para ello, seguid las siguientes instrucciones:

1. Observad la imagen de la tarjeta que la profesora os ha entregado.
2. Observad los mapas y localizad la imagen.
3. Indicad la estación de metro o la localidad en la que vuestros compañeros deben salir.
4. Indicad el itinerario que deben seguir para llegar hasta el monumento o el local que habéis visitado.

La imagen se encuentra en el mapa 3.
Salid en estación de metro de Liceo, girad a la derecha y después a la izquierda, eged novamente a la derecha. /
Cruzad la primera calle a la derecha. Es un edificio en frente.

Grupo 2

Ao contrário do que acontece no texto anterior, este grupo utilizou sempre a segunda pessoa de plural do Imperativo e a pontuação, o que confere maior clareza ao discurso. De salientar, unicamente, a ausência do artigo definido “la” antes de “estación” e as palavras “novamente” y “direcha” (devia ser “derecha”) que não estão corretamente grafadas.

En grupos, escribid las indicaciones correctas que les daríais a vuestros compañeros para llegar al local que habéis visitado. Para ello, seguid las siguientes instrucciones:

1. Observad la imagen de la tarjeta que la profesora os ha entregado.
2. Observad los mapas y localizad la imagen.
3. Indicad la estación de metro o la localidad en la que vuestros compañeros deben salir.
4. Indicad el itinerario que deben seguir para llegar hasta el monumento o el local que habéis visitado.

Nosotros tened que salir en la estación de Encants.
Sigan todo recto y cojan la moena a la derecha.
Después sigan todo recto hasta llegaren a la
sagrada Familia.

Grupo 3

Neste último texto, verifica-se a utilização incorreta da segunda pessoa de plural

do imperativo (“vosotros tened que salir” em vez de “salid”), assim como uma alternância no uso dos registos, passando do registo informal (vosotros) para o registo formal (ustedes). É notória a expressão “hasta llegarem” que lembra, nitidamente, a expressão portuguesa “até chegarem”.

Como já referi anteriormente é importante o trabalho persistente destes aspetos para o progressivo desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por isso, a dinamização de atividades que coloquem os alunos a escrever, mesmo que sejam textos pequenos e muito elementares, são, na minha opinião, extremamente importantes mesmo nos níveis iniciais da aprendizagem da língua estrangeira.

Conclusão

Considero que ambas as atividades finais apresentadas e comentadas eram bastante completas e interessantes porque permitiram trabalhar os vários conteúdos articulados durante a aula. Do mesmo modo, penso que se enquadram perfeitamente no tema do presente relatório, na medida em que se partiu do texto para os usos da língua.

Por fim, sendo a competência da expressão escrita uma das que exige um trabalho mais aturado é, a meu ver, pertinente o desenvolvimento desta competência linguística, a qual deve ser incentivada mesmo em níveis iniciais, para que os aprendentes possam progressivamente superar as suas dificuldades e fazer um uso da língua com maior correção e crescente autonomia.