

**A Educação Estética e as Técnicas Teatrais no Ensino e Aprendizagem
do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira**

Raquel da Assunção Bernardo Alves Coelho

**Relatório
de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Outubro, 2014

**A Educação Estética e as Técnicas Teatrais no Ensino e Aprendizagem
do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira**

Raquel da Assunção Bernardo Alves Coelho

**Relatório
de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Professora Doutora Christina Dechamps.

Agradecimentos

No momento da conclusão deste relatório, cumpre-me expressar toda a gratidão a todos aqueles que me acompanharam e que contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar às minhas orientadoras, Prof. Doutora Antónia Coutinho e Prof. Doutora Christina Dechamps, por todo o acompanhamento esclarecido e dedicado no decorrer deste trabalho.

Em seguida, agradeço ao Agrupamento Vertical de Escolas de Queluz-Belas, nomeadamente a todos os elementos da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Professor Galopim de Carvalho e da Escola Secundária Padre Alberto Neto que me acolheram e cooperaram na minha prática pedagógica para a aquisição de competências profissionais.

No que respeita ao teatro e teatro na educação, em matéria de fontes bibliográficas e indicações relevantes, cumpre-me agradecer à Prof^ª. Doutora Maria João Brilhante e ao Prof. Doutor Miguel Falcão.

Manifesto também os meus agradecimentos à animadora/atriz Lisa de Lemos e ao Marcos Ribeiro, pelo apoio e colaboração dedicada no momento das apresentações teatrais realizadas nas duas escolas onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada.

Cumpre-me ainda reconhecer o espírito de camaradagem e de entreajuda dos meus colegas, no decorrer dos dois anos de duração deste curso, com particular atenção para a Irina Francisco.

E, por fim, pelo amor sincero sem o qual a vida é um terreno estéril, aos meus pais, aos meus filhos, à minha irmã e ao Paulo.

Aos meus filhos

Anaïs e Bernardo

A Educação Estética e as Técnicas Teatrais no Ensino e Aprendizagem do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira

Palavras-chave: ensino das línguas, educação estética, técnicas teatrais, método didático, Português Língua Materna, Francês Língua Estrangeira

Resumo

O nosso trabalho consiste numa reflexão teórica sobre a aplicação prática da educação estética e das técnicas de teatro no ensino e aprendizagem das línguas e das literaturas.

Pretendemos estabelecer relações entre a educação estética e o ensino, visando uma aproximação, em termos didáticos, entre a cultura, as artes e a educação literária e linguística, mas também conduzir a aprendizagem no sentido da observação atenta e refletida para o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo através da ação.

A relação da imagem com o texto, tendo em vista a interpretação dramática, é uma forma de consolidar conhecimentos da obra literária inserida num contexto artístico mais amplo, e essa relação, para a realização de jogos dramáticos, serve a concretização em imagem viva, que é a do ator ou intérprete. Mas, acima de tudo, ela visa a formação integral e desenvolve a criatividade. A contemplação e o ato de criar só são possíveis se o aluno usufruir de uma educação estética, que fomenta em grande escala o gosto pelo texto inserido numa determinada cultura e na época em que se produziu.

Nesta proposta, incluímos o exercício e a interiorização do conhecimento linguístico através das *técnicas teatrais*, enquanto práticas intrínsecas ao teatro, numa atitude comunicativa que implica interpretar e compreender, e que fomenta a autonomia do indivíduo.

Pretendemos estimular o conhecimento integrado do aluno, associando a estética e as artes à aprendizagem das línguas, como meios impulsionadores da criatividade, da reinvenção e do fazer.

The aesthetic education and drama in teaching and learning of Portuguese Native Language and French Foreign Language

Keywords: language teaching, aesthetic education, drama, didactic method, Portuguese Native Language, French Foreign Language

Abstract

Our work consists in a theoretical reflexion about practical application of aesthetic education and drama in teaching and learning of languages and literature.

We intend to connect aesthetic education and teaching, in order to establish proximity, didactically speaking, between culture, the arts and literary and linguistic education, but also to conduct apprenticeship towards watchful and reflective observation regarding the development of a critical and independent mind through the action.

The connection between image and text, in view of dramatic interpretation, is a way to consolidate the knowledge of literary work inserted in a wider artistic context, and that connection, in order to achieve dramatic games, provides the living image, of the actor or the interpreter. But, most of all, it provides comprehensive training and develops creativity. Contemplation and the creation act are only possible if the student benefits from an aesthetic education, which generates the great taste for a text inserted in a certain culture and its period.

In this proposal, we include the exercise and internalization of the linguistic knowledge through *theatrical techniques*, as inherent practices in theatre, with a communicative attitude which implies the comprehension and interpretation, and promotes the individuals autonomy.

We intend to stimulate the students' inner knowledge, associating aesthetic and arts to the languages learning, as means to propel creativity, reinvention and the making.

Índice

Nota prévia	4
I. Dos conceitos teóricos	9
I.1. Do Francês Língua Materna ao Francês Língua Estrangeira	9
I.1.1. As atividades teatrais no ensino das línguas estrangeiras.....	12
I.1.1.1. Atividades teatrais na aula de língua.....	12
I.1.1.2. Que tipos de atividades propor ?.....	14
I.1.1.3. Metodologia da atividade.....	14
I.1.1.4. Projeto Teatral.....	15
I.2. A educação estética e o drama no ensino do Português	16
I.2.1 O texto dramático na aula de Português.....	25
II. ... à prática pedagógica	26
II.1. Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Queluz-Belas	26
II.2. Observação e prática de ensino do Português	28
II.2.1. Primeira Unidade Didática: a leitura expressiva.....	31
II.2.2. Segunda Unidade Didática: uma leitura encenada.....	34
II.2.3. Terceira Unidade Didática: do jogo dramático ao texto vivido.....	36
II.2.4. Quarta Unidade Didática: a reescrita.....	39
II.2.5. As apresentações orais.....	40
II.2.6. Algumas considerações sobre a observação e prática pedagógica em Português...42	
II.3. Observação e prática de ensino do Francês	44
II.3.1. Primeira Unidade Didática.....	46
II.3.2. Segunda Unidade Didática.....	47

II.3.3. Terceira Unidade Didática.....	48
II. 3.4. Projeto Teatral.....	49
Considerações finais.....	52
Referências Bibliográficas.....	56

Anexos

Anexo digital (CD – R)

«...melhor uma cabeça bem feita, do que bem cheia.»

Montaigne¹

«Ir à escola é estar sentado numa cadeira. É estar sentado em fila, com uma pequena mesa à frente. É estar sentado de costas para os colegas e a olhar para as costas de alguém. Ir à escola é estar sentado de lápis na mão a copiar algo. É estar quieto e mudo a observar o movimento cénico de um professor. (...)»

Maria de São Pedro Lopes²

¹ Citado por Barata (1979, p.27)

² Lopes (2011, p.19)

Nota prévia

O nosso trabalho pretende defender a educação estética e a utilização plural das técnicas teatrais e da arte dramática para o ensino e aprendizagem do Português língua materna e do Francês língua estrangeira em contexto escolar.

Esta escolha prendeu-se com circunstâncias diversas da nossa experiência profissional e académica na área da museologia e educação, onde pudemos desenvolver múltiplos projetos práticos bem como reflexões teóricas sobre o recurso ao drama para a transmissão de conteúdos sobre a arte e o património histórico e artístico.

O trabalho, que temos desenvolvido desde 1991, tem incidido sobretudo na área da museologia e educação, que se consubstanciou, em termos teóricos, numa tese de mestrado em *Arte, Património e Restauro*³, a que demos seguimento com a investigação para doutoramento⁴ na mesma área.

Devido a vários fatores, decidimos entretanto iniciar o presente mestrado em ensino que, com perspetivas profissionais, mas também complementares à área de estudos que temos vindo a seguir, nos tem levado a formular questões e a estabelecer relações entre a educação estética e o ensino, visando uma relação de aproximação, em termos didáticos, entre a cultura, as artes e a educação literária e linguística. Sendo a nossa formação de base a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e estando neste momento a desenvolver competências para o ensino do Português e do Francês, acabamos, inevitavelmente, por integrar e relacionar a experiência e os saberes adquiridos, ao nível da interpretação e comunicação do património histórico e artístico, com o ensino das línguas (materna e estrangeira), salientando essa relação irrefutável entre as línguas e as culturas em que se inscrevem. É um facto comprovado que as estratégias com recurso ao drama para a divulgação e interpretação do património histórico e artístico, que temos desenvolvido na área da museologia, assentam em métodos que motivam os públicos para o conhecimento da história e das suas memórias

³ Coelho, Raquel da Assunção Bernardo Alves, *História Viva. A Recriação Histórica como Veículo de Divulgação do Património Histórico e Artístico Nacional (1986 – 2009). Conceitos e Práticas*. (2010). Dissertação de Mestrado não-publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

⁴ Trabalho ainda não concluído e em vias de sofrer alterações por influência do presente mestrado em ensino.

culturais. Estas estratégias, confirmadas cientificamente ao nível internacional, mais do que nacional, estimulam as emoções e desencadeiam uma predisposição para a aprendizagem e memorização dos temas abordados.

Para a escolha do tema sobre o qual assentou a nossa prática de ensino supervisionada (PES), e dos conceitos e reflexões que de seguida abordaremos, não nos foram alheios, evidentemente, os documentos orientadores para a aprendizagem/ensino das línguas.

Tanto os Programas e Metas de Português como os de Francês Língua Estrangeira referem a utilização de técnicas teatrais para a aquisição de determinadas competências de forma mais ou menos explícita. Vejamos alguns exemplos concretos.

O *Programa do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), nos “Descritores de Desempenho” referentes à “Leitura”, sugere a exploração de “processos de apropriação e de (re)criação de texto narrativo, poético ou outro, propondo “alternativas distintas das do autor, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto; articular com atividades de leitura oral, recitação, dramatização e outras formas de expressão estética” (Reis et al., 2009, p.125). O mesmo acontece em relação à “Compreensão/Expressão Oral”, que orienta para a exploração de “diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais selecionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência”, dando o exemplo da “recitação, improvisação, leitura encenada, representação, etc.”, mas também a “Exploração de relações entre as várias formas de expressão estética (verbal, visual, musical, plástica, corporal).” (Reis et al., 2009, p.121). No Capítulo 3.4 deste documento, para além de estar contemplado o estudo de textos dramáticos nos três anos deste ciclo de estudos, o que pressupõe uma relação com o texto em cena, é referido que deve operar-se “o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura” (Reis et al., 2009, p.140), manifestações essas que incluirão o teatro. Mais adiante, os autores afirmam ser “fundamental proporcionar aos alunos experiências em que eles desenvolvam a capacidade de produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar, integrados em projetos de escrita com ligação ao trabalho sobre os textos literários [...]” (*Idem.*), práticas que experimentámos durante a nossa PES e que descreveremos no capítulo que lhe é destinado. No quadro “Referencial

de Textos – 3º Ciclo” (Reis et al., 2009, p.141), na coluna onde vêm mencionados “Textos Literários e Paraliterários para Leitura”, foca-se os textos dramáticos e os espetáculos de teatro. Para a Escrita, são referidos “diálogos, guiões para dramatizações ou filmes”. Este documento evidencia recorrentemente, e para todos os níveis de ensino, a necessidade de desenvolver a competência narrativa na oralidade e na escrita, estando prevista a realização de exposições orais por parte dos alunos, prática que tem continuidade e é reforçada no Ensino Secundário, de acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2014): “Valoriza-se ainda o trabalho realizado pelo aluno na turma, que permite o treino das apresentações formais sobre tópicos relevantes, como debates com diferentes graus de formalidade, em pequenos ou grandes grupos” (Buescu et al., 2014, p.8). Também aqui é salientada a importância da “compreensão histórica, cultural e estética” (Buescu et al., 2014, p.7). Nos conteúdos programáticos e Metas dos 10º, 11º e 12º anos, a Expressão Oral deve ser tratada através de “recursos verbais e não verbais (e.g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade [...])” (Buescu et al., 2014, p.11), todos eles passíveis de se adquirir através das técnicas teatrais. Os próprios temas sugeridos para apreciação crítica (oral) assentam em manifestações culturais, tais como peças de teatro. Para além da inclusão de textos dramáticos no elenco de obras a estudar no Ensino Secundário, para a “Educação Literária” enuncia-se a análise de “recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema [...])” (Buescu et al., 2014, p.54), para os três anos de ensino.

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE), os Programas foram criados em conformidade com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), cujas estratégias orientam para ação e para a comunicação, a partir da realização de tarefas. Neste sentido, os documentos destinados ao ensino do FLE apresentam recorrentemente recursos a técnicas teatrais.

Neste momento de reflexão sobre os pressupostos que nos trouxeram até aqui, deparámo-nos com uma notícia publicada no Jornal I, de 29 de junho de 2014, cujo título despertou a nossa curiosidade: “Estudo recomenda reforço de atividades culturais nas

escolas”⁵. Partindo da leitura da notícia, procurámos o estudo, publicado no *site* do Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais⁶. Deste estudo – “Cultura, Formação e Cidadania”, coordenado por Carlos Fortuna, salientamos três pontos, entre muitos outros, que vão ao encontro da nossa reflexão sobre o tema e objetivos que pretendemos atingir com defesa de estratégias de ensino com base na educação estética e artística. Entre as várias conclusões apresentadas no dito estudo, todas elas em consonância com o nosso trabalho, destacamos a seguinte:

Diversas análises apontam para a influência positiva que as disciplinas artísticas podem desempenhar na melhoria do “clima” existente na escola, tornando a sua frequência mais motivadora para os alunos, contribuindo deste modo para a redução das interações sociais negativas e os comportamentos potencialmente antissociais. Ao invés, os processos de desenvolvimento emocional despoletados pelas atividades artísticas, contribuem para melhorar a ligação emocional e os relacionamentos entre alunos e professores, o que favorece a perceção que ambos têm da escola, um aspeto decisivo quando se trata de equacionar estratégias de combate ao absentismo, ao insucesso e ao abandono escolar precoce (Fortuna, 2014, p. 3)

O autor apresenta algumas recomendações que também suscitaram o nosso interesse, das quais transcrevemos duas que julgamos mais relevantes neste momento do nosso relatório:

Reforçar a presença das artes e da cultura no meio escolar, através de um contacto regular dos alunos e professores com diversas linguagens estéticas e artísticas contemporâneas, e com diversos agentes artísticos e culturais [...];
Aumentar as oportunidades de formação-ação direcionada a professores/educadores no domínio da criação artística e cultural (*Idem*, pp. 4,5)

No seguimento deste estudo, fomos verificar a existência, ou não, de articulação entre as tutelas da Cultura e da Educação sob este prisma, e encontrámos um Programa de Educação Estética e Artística definido nos seguintes moldes:

[...] uma iniciativa do Ministério da Educação e pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar em parceria, sempre que possível, com as diferentes instituições culturais (museus, teatros, academias e outras). Pretende-se que crianças, professores e famílias desenvolvam o gosto pela Arte, criem hábitos culturais e considerem a arte uma área de conhecimento que se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano⁷.

⁵ *Jornal I Online*. Consultado em junho de 2014, de <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/estudo-recomenda-reforco-atividades-culturais-nas-escolas/pag/-1>

⁶ Fortuna, Carlos (2014). “Cultura, Formação e Cidadania”. Consultado em agosto de 2014, em <http://www.gepac.gov.pt/cultura-2020.aspx>,

⁷ *Site* do Ministério da Educação. Consultado em agosto de 2014, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/eea/programa.php?c=bloco&id=16>,

Nesta sequência, são apresentadas as finalidades do projeto, de grande interesse para o nosso trabalho. O *site* inclui uma ligação para o vídeo de apresentação deste Programa.⁸

Acrescentamos que, entre os vários autores que pudemos ler neste percurso de estudos, selecionámos alguns textos que considerámos mais relevantes para a apresentação do tema que aqui defendemos – a formação estética e a importância das técnicas teatrais para o ensino das línguas e da literatura – sobre os quais nos iremos deter seguidamente.

⁸ Visualizado em agosto de 2014, em <https://www.youtube.com/watch?v=gBqWcX8yIv4&feature=related>

I. Dos conceitos teóricos...

I.1. Do Francês Língua Materna ao Francês Língua Estrangeira

No que concerne à aprendizagem/ensino das línguas, pudemos constatar, através das pesquisas realizadas no âmbito deste mestrado, que as técnicas teatrais constituem um método defendido e utilizado nestas disciplinas. Este possibilita o envolvimento do aluno na ação, o que estimula mecanismos que se prendem com competências globais, nomeadamente culturais, promove a participação ativa, implicando-o no esforço de compreender para poder contribuir para o desenvolvimento do processo em que, naturalmente, se vê implicado. Este método impulsiona o estímulo das emoções e dos afetos, o que provoca a predisposição para a aprendizagem dos temas literários, do léxico, das construções sintáticas, bem como para o desenvolvimento da competência comunicativa salientada no *Quadro Europeu Comum de Referencia* (Conselho da Europa: 2001: 23), para o ensino/aprendizagem das línguas, através de uma abordagem orientada para a ação.

No decorrer deste processo de pesquisa, verificámos que existe uma vasta bibliografia⁹ sobre o recurso às técnicas de teatro ou à arte dramática para o ensino das línguas, tendo encontrado textos e propostas de exercícios provenientes de países muito diversos, cujos autores defendem estratégias entre si similares. Este facto levou-nos a conceber que o jogo teatral é utilizado para compreender e “viver” o outro, o que está subjacente na aprendizagem de uma língua e de uma cultura. Isto implica, evidentemente, a literatura e as outras artes em diálogo, que constituem o nosso património e memória coletiva e a sua inesgotabilidade. Com efeito, as representações teatrais e/ou para-teatrais¹⁰, foram, desde sempre, utilizadas pelo Homem com fins didáticos e formadores;

⁹ cf. Referências Bibliográficas.

¹⁰ Quando nos referimos a para-teatro, falamos de “embriões dramáticos onde, raramente, se verifica a associação **texto/representação**. Este teatro, quase «mudo» de palavras – dos **arremedilhos**, às **laudes** de André Dias, passando pelos **momos** e **entremezes** – mas eloquente na sua visualidade, continha, porém, os ingredientes fundamentais para, sobre ele, alguém mais expedito, e, em síntese harmoniosa, reelaborasse poeticamente o que era disperso, para «oferecer» novas e decisivas formas de **espetáculo**, entendido este como síntese de códigos habilmente manejados para surpresa e deleite dos espectadores.” (Barata, 1991, p.73). Estas representações situam-se no período medieval anterior a Gil Vicente. Um dos grandes objetivos destas dramatizações era a educação religiosa das populações, sendo o teatro um meio privilegiado para tal fim, pela associação da imagem, do texto, do gesto, da expressividade corporal e da

os rituais místicos, as práticas religiosas, em todas as culturas, serviram-se, e servem-se ainda, da representação, tanto para a aproximação do ser humano com o desconhecido como para formar e conduzir os espíritos a determinadas crenças. Este é um exemplo, com práticas ancestrais, em que o recurso ao drama tem vindo a ser utilizado com fins educativos. Sabemos também que, numa perspetiva histórica, como a que nos é exposta por Mohamed (2008), as práticas teatrais têm servido a educação dos povos e dos cidadãos, pelo menos desde a antiga Grécia. Citando Reglat (2005, p.5), Mohamed (2008, p.178) afirma que o homem se apresenta em cena, mima, exprime-se pelo corpo e pela voz desde sempre, em todas as culturas. Sendo o teatro uma atividade pluridisciplinar, nunca foi praticado com o objetivo único de divertir; a humanidade serviu-se sempre dos meios que engloba como “institution de formation” (Mohamed, 2008, p.178). Já na antiga Grécia a tragédia servia a educação dos cidadãos. Os pedagogos humanistas do Renascimento punham em prática diálogos de teatro e de língua para a aprendizagem do latim (com recurso a modelos de conversação) conscientes de que, para além dos códigos linguísticos, a aprendizagem da língua se processava através de regras de comportamento e cortesia: “L’accent était mis, ainsi, sur le bon déroulement de l’échange et le ménagement de la relation interpersonnelle» (Godard et al., 2005, pp.122-123, citado por Mohamed, 2008, p.179).

Ao fazer referência aos colégios dos Jesuítas, onde o teatro serviu também a pedagogia para a aprendizagem do latim e da língua materna, Mohamed afirma que a representação pública é um fator para a motivação dos alunos na concretização e aperfeiçoamento da tarefa até ao final (Mohamed, 2008, p.179). Passados alguns séculos, Brecht funda o «théâtre didactique» para despertar a consciência do espectador, com o objetivo de desenvolver o seu espírito crítico sobre questões sociais e educá-lo, induzindo-o a participar na construção da sociedade e a repensá-la como elemento ativo dessa mesma sociedade.

A comunicação não se opera apenas pelo conhecimento de um léxico e das regras gramaticais. Ela produz-se tendo em conta o não-verbal e o para-verbal, e a prática teatral estimula precisamente esses aspetos, motivando a produção oral com recurso a tudo o que

diversão que cativava os públicos: “[...] não nos encontramos na presença de «teatro» pensado e visto na sua articulação texto/representação.” (*Idem*, pp.62-68).

a caracteriza. Mohamed faz referência ao *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, onde Jean-Pierre Cuq (2003) evoca o impacto da prática teatral no ensino:

Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle ; apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. (CUQ : 2003 citado por Mohamed, 2008, p.181).

Mohamed acrescenta, citando o mesmo autor, que o teatro, nas aulas de FLE, proporciona a descoberta da cultura através do estudo dos textos de teatro; o aluno insere-se no universo francófono através das personagens. Esta vantagem verifica-se também no campo da Educação Literária referida no atual *Programa de Português do Ensino Básico*:

[...] reitera-se que se deve promover a leitura de textos de qualidade que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade cultural e de experiências que ela elabora. A diversidade linguística que caracteriza a população escolar deve igualmente orientar a seleção de textos representativos das tradições culturais em presença. (Reis, 2009, p.139).

Podemos considerar que o recurso às técnicas de teatro é um meio que facilita não só a prática das línguas mas também o conhecimento aprofundado dos textos literários inseridos num determinado contexto cultural e social, pelo envolvimento que o recurso ao drama exige daqueles que o vão vivenciar, mesmo tratando-se de ações como a leitura expressiva de um poema ou de um excerto de uma obra literária. Acresce a isto que o teatro, envolvendo diversas expressões artísticas, é um excelente condutor de fatores culturais intrínsecos às línguas e às literaturas, sendo por isso um meio privilegiado para o seu conhecimento na sua diversidade.

Durante a nossa PES, constatámos que a leitura expressiva ou encenada, por parte dos alunos, sofre um nível de atenção e de compromisso muito diverso do exercício de leitura em voz alta. Quando se põem em prática mecanismos que conduzem à “dramatização” do texto lido, tanto o aluno que o “interpreta” revela, geralmente, um esforço acrescido à sua participação, como os alunos que assistem dedicam muito maior atenção àquele momento em que o colega os conduz na sua leitura dramatizada. Gera-se um compromisso de cumplicidade, que deve ser por nós motivado, em que todos

desempenham papéis fundamentais, tendo como principal enfoque o envolvimento com o texto literário e a língua que no-lo desvela¹¹.

As técnicas teatrais, num plano alargado, são estratégias que implicam a interpretação, utilizando um contexto, com ou sem cenário. Pode recorrer-se à simulação simples e curta, como aquilo que os autores francófonos designam de “jeu de rôle”, ou à leitura encenada de um texto literário em sala de aula, mas também à realização de um trabalho que pode desenvolver-se ao longo do ano escolar, com a apresentação pública de uma peça de teatro ou de um espetáculo pluridisciplinar no final do ano letivo.

I.1.1. As atividades teatrais no ensino das línguas estrangeiras

Para nos referirmos às atividades teatrais no ensino do FLE, escolhemos centrar-nos na obra de Adrien Payet (Payet, 2010), por desenvolver um método que vai ao encontro do que pretendíamos incrementar na prática. Com efeito, o autor apresenta-nos, de um modo claro e bem estruturado, os meios para pôr em prática atividades e projetos teatrais no ensino, com uma abordagem teórica e metodológica que complementa com fichas práticas. O texto divide-se em dois grupos principais: atividades teatrais na aula de língua e projeto teatral.

I.1.1.1. Atividades teatrais na aula de língua

Este grupo desenvolve-se em duas partes das quais apresentaremos a primeira – «Approche théorique et méthodologique». Na segunda parte, visando a prática, o autor inclui sessenta fichas para atividades a realizar em sala de aula, de acordo com vários temas, destinadas a todos os níveis de língua (A1 – C2), para a aprendizagem do vocabulário e da gramática através da comunicação e do jogo.

Evocando as vantagens das atividades teatrais, o autor centra-se, inicialmente, em aspetos pedagógicos, defendendo que os alunos devem, a partir do jogo, começar por conhecer o prazer de se exprimirem em língua estrangeira: “Les apprenants, devenant

¹¹ Fizemos a experiência com a leitura expressiva da *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos (12º ano) e com excertos do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Vieira (11º ano), cujos resultados referiremos no decorrer deste trabalho.

acteurs de leur propre apprentissage, s'investissent davantage dans le cours.” (Payet, 2010, p.13), o que motiva a aprendizagem. No decorrer destas atividades os alunos podem ultrapassar as barreiras da sua timidez, mas podem também manifestar medos e bloqueios. Assim, o autor aconselha que se comece com jogos de grupo, com base no drama.

Uma das finalidades de aplicar as técnicas de teatro em aulas de língua é o estímulo da oralidade, bem como dar vida à língua, criando situações de comunicação neste espaço de encontro que é o “palco”, sendo que o palco, aqui, é a sala de aula.

Se os alunos não descobrem nenhum proveito na aprendizagem da língua estrangeira, o teatro pode servir de motivação e de fim em si mesmo. A atividade teatral visa uma comunicação global que integra a expressão corporal, a voz e as emoções, o que permite ao aluno descobrir-se através da representação em língua estrangeira. Este desafio implica-o no prazer da aprendizagem : explora o seu corpo, o seu instrumento vocal, e toma consciência das potencialidades dos gestos para comunicar : “Les improvisations gestuelles rassurent les débutants car elles leurs permettent de s'exprimer sans blocage [...] Le jeu parlé prend place peu à peu en fonction de la progression des apprenants, jusqu'à trouver un juste équilibre entre expression orale et corporelle. » (Payet, 2010, p.17). Esta comunicação global através do drama permite a tomada de consciência sobre o modo como nos exprimimos, o que é uma ferramenta essencial tanto para comunicarmos em língua estrangeira como em todos os contextos académicos e profissionais dos nossos dias, ou seja, saber falar em público, numa entrevista, numa apresentação de um trabalho oral, etc. Com o jogo teatral, o aluno é levado a conhecer e a distinguir os gestos favoráveis à comunicação daqueles que a perturbam. Outro aspeto evocado é a memória corporal que permite a retenção das palavras, dos sons, das frases em contexto, associando-as ao gesto e às emoções. Pela dinamização de jogos de grupo, os alunos compreendem que têm todos um duplo papel: o de ator e o de espectador. É necessário instaurar noções de confiança e de entajuda no grupo para motivar os mais tímidos a lançarem-se no jogo teatral, o que pode gerar o conhecimento de si próprio e, conseqüentemente, novas relações com a voz, com o gesto e a exposição do corpo diante de um público.

Apesar dos benefícios enunciados sobre o recurso ao drama na aula de língua, existem dificuldades que é necessário conhecer para as poder superar. Num primeiro momento o medo do ridículo diante do grupo, que obriga a que se estabeleça um grau de confiança entre os seus membros de maneira a dominar esses receios individuais.

Um outro constrangimento é o barulho e a excitação provocados com este tipo de atividades: a criação do espaço de jogo, a dinamização de certos exercícios de grupo e a reação do público em sala de aula podem incomodar as aulas vizinhas. Para evitar estes constrangimentos, o autor propõe várias estratégias como, em lugar de se bater palmas, levantar e abanar as mãos.

I.1.1.2. Que tipos de atividades propor?

Payet sugere diversos tipos de atividades para explorar em aula, de acordo com os objetivos pedagógicos a atingir : dinamizar a aula; impulsionar a comunicação oral; realizar um trabalho de grupo sobre um tema. Os três tipos de atividades enunciados são : 1) « les jeux de dynamisation » ; 2) « les jeux de découverte » ; 3) « les scénettes parlées ou non-verbales ». Aconselha que se comece pelos primeiros, com jogos de concentração ou de relaxamento, passando, por fim, às pequenas cenas mimadas e depois faladas. Segundo o autor, a dinamização situa-se numa abordagem comunicativa visando criar interações entre os vários elementos da turma. Ele afirma que o ato falado em língua estrangeira é uma ação não-natural que pode provocar bloqueios. Considera também que os jogos de dinamização podem ser realizados no início da aula para captar a atenção dos alunos e introduzir noções novas, ou no meio da aula para atenuar uma baixa de concentração, e ainda no final da aula para concluir uma noção do programa.

I.1.1.3. Metodologia da atividade

No que respeita à metodologia, o autor vai referir-se a todas as fases importantes para a concretização dos interesses pedagógicos destas atividades no ensino e aprendizagem do FLE. Começa pela fase de preparação, com a escolha do exercício, os objetivos a ter em conta, a preparação do material necessário e dos suportes pedagógicos,

a adaptação do espaço, o número de participantes, as etapas da atividade e a sua duração. De seguida centra-se na fase de realização em que é necessário que o professor encoraje a participação dos alunos nas improvisações de modo a criar uma atmosfera favorável ao jogo. O professor deve tomar nota dos erros de língua e evitar interromper a improvisação, ou fazer um sinal previamente combinado, quando o aluno comete um erro de fonética de modo a promover a autocorreção. Para encorajar o jogo teatral, o professor pode ser o primeiro a começar, sobretudo nos níveis de iniciação. Neste contexto, Payet enuncia regras essenciais para que as atividades sejam bem sucedidas : 1) falar alto e articular bem as palavras ; 2) evitar ficar de costas para o público para não esconder as expressões do rosto; 3) clarificar o gesto porque todos os gestos têm a sua importância e significado; 4) evitar ficar imóvel e as mãos nos bolsos; 5) evitar a caricatura grosseira de personagens estereotipadas (Payet, 2010, p.17).

O autor propõe, por fim, a exploração do que foi feito durante a improvisação (um balanço em grupo sobre as dificuldades sentidas e correções linguísticas) e uma possível avaliação centrada no ponto de vista pedagógico: «la prononciation ; la fluidité du langage ; la richesse du lexique et la syntaxe» (Payet, 2010, p. 40), e, sob o ponto de vista teatral: «l'implication, les efforts de l'apprenant ; la clarté de l'expression corporelle ; le niveau d'audibilité» (Payet, 2010, p.41).

I.1.1.4. Projeto Teatral

Payet considera diversas vantagens quando se põe em cena uma peça de teatro em língua estrangeira; defende que pode promover a entreajuda entre os participantes de modo a chegarem a uma boa concretização diante do público, assim como oferecer fontes de motivação aos alunos. Pode ainda permitir a descoberta da literatura francesa e francófona de acordo com o nível em causa, bem como a expressão em língua francesa de uma forma divertida.

No que respeita às metodologias, é necessário, em primeiro lugar, conhecer bem o público-alvo, tendo em conta a idade e nível de língua.

Durante a PES, realizámos um projeto teatral de acordo com as metodologias traçadas por Payet nesta obra. O trabalho seguiu as várias etapas culminando numa

apresentação pública da peça, seguida de avaliação. No capítulo dedicado à prática, abordaremos este assunto com detalhe.

I.2. A educação estética e o drama no ensino do Português

Até agora temo-nos referido a autores francófonos porque no início do nosso trabalho de pesquisa deparámo-nos com uma aridez de estudos sobre o tema que temos em mãos, realizados no contexto português, que provocou em nós alguma inquietação. Deste modo consultámos dois investigadores em teatro e teatro na educação: a Prof. Doutora Maria João Brilhante¹² e o Prof. Doutor Miguel Falcão. Este último confirmou-nos a escassez de publicações sobre o recurso ao drama para o ensino do Português.

Começaremos por nos centrar na *Didática do Teatro* (Barata, 1979), mais precisamente no capítulo em que foca o «Jogo Dramático e programas oficiais: do Português à História» (Barata, 1979, pp.20-25), onde começa por referir:

o papel que o *jogo dramático*¹³ pode desempenhar na apresentação de alguns pontos, bem como o contributo inovador que pode trazer à análise dos textos dramáticos, focalizados como um dos elementos necessários do Teatro [...] enquanto manifestação pública, onde vários códigos coexistem e várias «artes» se entrelaçam. (Barata, 1979, p.20)

Partindo dos programas em vigor naquela data, o autor afirma:

o *jogo dramático* na escola tem a nível das disciplinas, apenas de *Português e Língua Portuguesa*, um papel importante a desempenhar. O constante incitamento à criatividade do

¹² Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com um vastíssimo currículo na área das Literaturas, Culturas e Estudos de Teatro, entre outros. Foi nossa professora, nessa faculdade, de História do Teatro em Portugal. Pôs-nos em contacto com o Prof. Doutor Miguel Falcão, investigador na área da educação e coordenador do curso de mestrado em Educação Artística na Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL, que nos prestou diversos e inestimáveis esclarecimentos sobre as “técnicas teatrais e o ensino”. Confirmou-nos que, no que diz respeito ao ensino do Português com recurso ao drama, a bibliografia em Portugal é muito escassa e dispersa, tendo-nos facultado algumas referências que foram objeto da nossa atenção.

¹³ Barata (1979) apresenta a distinção entre “jogo dramático” e “teatro” no capítulo 2.4 (pp. 44-47), estando o «jogo dramático» próximo do conceito de «expressão dramática», que é o uso de técnicas de teatro adaptadas ao ensino, o que não pode ser confundido com teatro. No Capítulo 2.3., (pp. 40 - 44), Barata refere: “*Jogo dramático* é sinónimo de coletivismo. A prática didática do jogo teatral ajudará a reduzir o individualismo [...]; a criança trabalhando em grupo está a *formar-se por si*, mas simultaneamente *com os outros*. [...] O *Jogo dramático* não assenta num texto fixo. Parte de uma situação dramática para desenvolver todo um guião cénico [...]. O *jogo dramático* não é pois, ainda teatro. Nem isso se pretende: é apenas um importante *exercício de comunicação*; e o teatro como cadeia de comunicação tem muitas das características ensaiadas no *jogo dramático* [...]”

aluno, sugerindo a realização de mesas-redondas, inquéritos, produção de textos, exposições sobre documentos vivos, etc., etc., podem (e devem), de acordo com o espírito deste programa fomentar o gosto pelo *jogo dramático* enquanto criação coletiva. [...] valorizar o trabalho de grupo é, desde logo, estar a contribuir para que o aluno se elabore *por si* e com *os outros*. (Barata, 1979, pp.20, 21)

Nesta linha de pensamento o autor refere a utilidade da *reinvenção*, com recurso aos *jogos dramáticos*, na leitura e compreensão dos textos recomendados no Programa de Português que não pertencem ao género dramático. Ao ser iniciado no jogo dramático a partir de outros géneros literários, o aluno “cedo se aperceberá que o que tem agora pela frente [ao estudar o género dramático] é apenas um *texto* já escrito, dramatizado, mas onde o «jogo dramático» está subjacente [...]”(Barata, 1979, p.23). Temos vindo a constatar¹⁴ que, de facto, o vivenciar da obra literária através do Teatro traz aos alunos um conhecimento imprescindível à compreensão das obras no seu todo. Oliveira Barata nomeia diversos autores, de leitura obrigatória, referidos nos Programas de Português, salientando aspetos em que o recurso ao drama é enriquecedor e complementar no ensino/aprendizagem destas obras; desde a época em que se enquadra a dados histórico-culturais: “E tanto melhor o fará, quanto melhor o tiver situado na sua época histórica, nas suas determinantes linguísticas (...), culturais, sócio-económicas, políticas.” (Barata, 1979, p.22). O autor acrescenta, referindo-se aos níveis do Ensino Secundário, que o aluno que vivencia o texto através do jogo dramático, para além de ficar desperto para o universo do Teatro, pode “constatar através dele que a história, apesar de não se repetir, sugere ao homem de hoje interrogações que, nalguns casos, se arrastam ao longo de séculos” (Barata, 1979, p.23). Este recurso, que implica as emoções e os afetos de forma viva, permite uma relação de proximidade que a leitura individual do texto (quando é feita), nestes níveis, pode não facultar.

Ainda atentos à obra de Oliveira Barata, por ser dos poucos autores portugueses que publicaram sobre o ensino do Português com recurso ao drama, salientamos o facto

¹⁴ Desde 2007, temos desempenhado a atividade de explicadora de Português e de Francês em Centros de Estudos, através da qual pudemos constatar que os alunos que nunca participaram ou assistiram a um espetáculo de teatro (e há muitos!) têm uma muito maior dificuldade em compreender o texto dramático, na sua especificidade e abrangência, com todos os conceitos que lhes são inerentes (que fazem parte dos Programas e das Metas Curriculares de Português), do que os que já tiveram contacto com representações teatrais. Por outro lado, é recorrente os alunos afirmarem que compreenderam muito melhor determinada obra depois de a terem visto em cena. Acrescentamos ainda que, no caso de alunos que pretendem preparar-se para a prova final do 12º ano, é frequente referirem que o que lhes está mais presente na memória são as obras que viram representadas, pertençam elas ao género dramático ou não.

de referir um aspeto que consideramos merecedor de destaque, que é o de o jogo teatral privilegiar a interdisciplinaridade com várias áreas de ensino: Literatura, Português, História, Desenho, Física, entre outras. No capítulo 1.4 – «Das Boas Intenções à sua Viabilização», Barata refere uma estatística publicada nessa altura pela Unesco: «A criança que até aos 14 anos não tiver contacto com o *teatro* é, potencialmente, um não-futuro-espectador ou animador teatral» (Barata, 1979, p.29), sendo mais facilmente manipulável através de meios potentes que inibem a reflexão e o espírito crítico como a televisão ou o mau cinema, e, acrescentamos nós, a má imprensa e a má “literatura” que proliferam.

O autor refere que em Portugal não existia, à data, um espaço horário nas escolas atribuído a manifestações artísticas como o jogo dramático, ao contrário do que já acontecia noutros países da Europa, onde as crianças e jovens usufruíam, nas escolas, de uma educação estética, incluindo a animação cultural. Portugal carecia (e carece) de meios para pôr em prática as “boas intenções” mencionadas nos programas, o que inibia o cumprimento do “imperativo constitucional de proteger a criança, com vista ao seu desenvolvimento integral [...]” (Barata, 1979, p.29). Ainda na sequência das considerações sobre a falta de meios nas escolas para a realização do jogo dramático, o autor afirma que seria desejável que fosse posto em prática em sala de aula; é ali que o aluno passa a maior parte do seu tempo, muitas vezes desmotivado, precisamente por ser impedido dos “movimentos de que necessita para o seu equilíbrio emocional, físico e até intelectual.” (Barata, 1979, p.30). Neste sentido, também o próprio professor deve ser um animador, dotado de uma preparação capaz de organizar aulas que revelem ao aluno novas possibilidades de aprendizagem, de autoconhecimento, de relação com os *curricula* e perceção do mundo.

Também Barata apresenta uma perspetiva histórica do recurso ao drama com fins didáticos, a que o ser humano sempre recorreu desde os primórdios da sua existência. Reportando-se ao *jogo*, intrínseco ao homem, o autor afirma que “é um *meio de conhecimento*; pelo *jogo* a criança entra no *mundo do real, fantástico ou imaginário*” (Barata, 1979, p.36). O conteúdo do jogo pode ser determinante na formação da criança porque “[...] não é uma estrutura fechada, mas antes um «vestíbulo» que «dá passagem para muitas portas».”(Barata, 1979, p.36). O jogo dramático é uma delas, que dá acesso a

tantas outras: estimula a criatividade, o conhecimento global e a formação da pessoa humana enquanto ser capaz de construir e pensar a sociedade onde se integra.

Ainda a propósito da distinção entre «teatro» e «jogo dramático», como anotámos atrás, Barata sublinha que não se pode incorrer na errada prática pedagógica que centra o jogo dramático apenas em torno de textos teatrais de modo a que o aluno não interiorize a ideia errada de que só é teatro aquilo que se apoia na palavra:

De uma vez por todas é necessário explicar ao aluno, ao jovem, que pode existir *teatro* sem um texto estabelecido, sem uma cenografia apurada; mais tarde, e progressivamente, explicar-lhe que entrar na pele do personagem não é um fim em si; é antes um meio, um salutar exercício para conhecer o mundo e dá-lo a conhecer. (Barata, 1979, p.45)

No final do 2º capítulo da obra em análise, o autor enuncia de que modo o *jogo dramático* pode ser posto ao serviço da didática. Num primeiro momento, diz tratar-se de um instrumento pedagógico que pode ser utilizado a par de outros, com “largo espaço de utilização dentro dos programas atuais do ensino pré-universitário” (Barata, 1979, p.46), por ser um meio privilegiado ao nível da expressão corporal e linguística e da comunicação. Ao permitir a expressão das preocupações quotidianas dos alunos, pode ir para além do âmbito do ensino, na medida em que o mundo real em que os alunos vivem é integrado no *jogo*, sendo através dele decifrado, mesmo integrado nas tarefas escolares, permitindo a descoberta e a compreensão do real. Proporciona novos sistemas de relações entre os membros da escola, fomentando o reforço de laços afetivos consolidados pelo trabalho em equipa.

Um outro autor que apresenta estudos e reflexões aprofundadas sobre as artes e o ensino em Portugal é Arquimedes da Silva Santos. Atentámos nas suas *Mediações Arteducacionais* (Santos, 2008) que nos revelaram diferentes aspetos que sustentam este nosso estudo.

Santos (2008) centra-se sobretudo na educação estética e no recurso às artes para o ensino em Portugal, onde se inclui a arte dramática. Antes de mais começa por referir a importância das artes na formação da personalidade, onde, mais uma vez, é salientada a “influência que a afetividade desempenha no desenvolvimento da criança e do adolescente” (Santos, 2008, p.19), sendo que a expressividade artística favorece a formação global do ser humano. Citando Sauriau, afirma a importância pedagógica do saber estético, não apenas na formação artística, mas na cultura geral, e no

“desenvolvimento genético da criança e do adolescente” (Santos, 2008, p.20). O autor afirma que se pretende recorrer a estratégias pedagógicas para a formação integral – cultural e social – do aluno/cidadão, assentes na formação estética. No decorrer da sua reflexão afirma que é quase “lugar comum a referência à importância das atividades expressivo-artísticas no desenvolvimento “harmonioso” da pessoa humana” (Santos, 2008, p.20). A arte permite a expressão do que existe de mais íntimo no ser humano, sendo uma forma de comunicação privilegiada da espécie e uma necessidade vital do homem. Assim, a pedagogia moderna “não deixaria de utilizar as expressões artísticas, baseada nas múltiplas ciências da educação, especialmente em estudos e experiências decorrentes da psicologia evolutiva e da sociologia da educação,” (Santos, 2008, p.30). A expressão através das artes possibilita o desenvolvimento harmonioso da personalidade, o que facilita a missão educativa. Citando Francine Best, considera que as atividades expressivas e artísticas são fundamentais no estímulo de veículos para a formação integral do indivíduo: “a educação estética faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afetividade, são integradas no ato de criação ou no ato de contemplação” (Santos, 2008, p.31). É na afetividade que se concentra a motivação primordial do desenvolvimento do jovem, sendo a expressividade artística o que há de

mais enraizado na psique humana, onde os impulsos, os instintos, as emoções, as paixões, a vida afetiva, em suma, germinam, se criam e se manifestam em formas múltiplas e várias, compreende-se o lugar que a psicopedagogia exige para as expressões artísticas, o desempenho das atividades artísticas no ensino. (Santos, 2008, p.31).

Quanto ao que denomina de âmbito intelectualizante do ensino escolar, verifica-se um alargamento e intensificação na esfera cognitiva, tendo sido comprovado, através de estudos experimentais, que os alunos que beneficiam de atividades artísticas obtêm melhor rendimento noutras disciplinas que, à partida, parecem não ter com elas relação. O autor adianta ainda que: “É conhecida a facilitação da aprendizagem das línguas, das literaturas, da história, pelas dramatizações; é conhecido o contributo das expressões plástico-visuais na aprendizagem da leitura, da escrita, e nos sinais e imagens que proliferam nesta sociedade de “mass-media” e códigos diversos.” (Santos, 2008, pp.31,32). Daqui se depreende a importância das expressões artísticas no ensino para a aprendizagem em contexto escolar.

O autor salienta ainda que o recurso às artes promove a integração do indivíduo na sociedade através das suas manifestações artístico-culturais diversas, a partir das quais comunga a vida dos outros, atenuando barreiras provocadas pelas diferenças: “Daí a tarefa universal da educação e da cultura, cabendo à escola essa missão do entendimento das linguagens artísticas.” (Santos, 2008, p.33). O aluno deve ser conduzido à compreensão e abertura ao mundo cultural e artístico da época e da comunidade em que se insere, mas também a outras épocas e realidades distantes no tempo e no espaço, sobretudo quando se pretende uma sociedade global (Santos, 2008, p.33).

Silva Santos também percorre a História, desde a civilização helénico-europeia até aos nossos dias, passando por Garrett, João de Barros, e pela Revolução de abril, para demonstrar que a educação artística sempre foi uma preocupação nas renovações do ensino em Portugal, embora saliente a resistência que sempre aqui se fez sentir, ao contrário do que foi acontecendo em outros países europeus.

O autor, ao longo da obra, como se pôde verificar, vai salientando os benefícios da educação estética e das expressões artísticas no ensino das crianças e dos jovens: “Tendo sempre em vista que o que mais interessa é o livre desabrochar das potencialidades da criança, subtraindo-a, tanto quanto possível, aos moldes formalizadores de didáticas mais ou menos conformistas” (Santos, 2008, p.83), exercendo as expressões um processo libertador de si e do outro.

No seguimento do trabalho de Santos (2008), Maria de São Pedro Lopes escreve *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão* (2011). Neste estudo a autora começa por apresentar a realidade da maioria das escolas em que o “mobiliário é organizado em função de abordagens expositivas, conducentes à passividade e ao não envolvimento das crianças em processos despoletadores de descobertas, de conhecimento.” (Lopes, 2011, p.19). Esta constatação despertou-nos, desde logo, a atenção, por termos sentido dificuldade, durante a nossa PES, em lidar com a disposição do espaço, em sala de aula, para a realização das atividades com recurso ao drama, como descreveremos no capítulo destinado a este fim.

Mais uma vez, nesta obra, se verifica a necessidade de explicitar a terminologia utilizada neste âmbito: a diferença entre “teatro” e “expressão dramática”. A autora cita

Brian Way¹⁵ com um exemplo em que as respostas à pergunta «O que é uma pessoa cega?» nos parecem esclarecedoras. São apontadas duas soluções possíveis; a que pertence à categoria da educação académica: «É uma pessoa que não vê», e a que pertence à Expressão Dramática: «Fecha os olhos e tenta encontrar a saída da sala», o que revela que, no segundo caso, a descoberta é feita através da experiência direta. Para o autor citado por Lopes (2011, p.25), a expressão dramática transcende o conhecimento, enriquece a imaginação e o indivíduo, visando a formação da pessoa no seu todo, o que corrobora tudo o que já foi dito pelos autores supracitados. Quanto à distinção entre teatro e expressão dramática, Brian Way, citado por Lopes (2011, p.25), afirma que o primeiro se baseia na comunicação entre os atores e a audiência e a segunda, ou seja, o *Drama*¹⁶, assenta na experiência vivida pelos participantes. A autora acrescenta que o objetivo do drama na educação é o desenvolvimento da pessoa e não do drama, embora este também evolua.

Ao longo das suas reflexões vai citando vários estudos sobre a expressão dramática e a educação, afirmando que o teatro na educação deve basear-se no jogo dramático, tendo como finalidade o desenvolvimento da criança e do jovem. Evidencia o carácter socializante do projeto dramático, por ser uma experiência em que o grupo partilha e reúne as suas diferenças com um fim comum. Dorothy Heathcote, uma das autoras citadas, refere a importância primordial da expressão dramática na aprendizagem, nomeadamente das línguas: «[...] a unique teaching tool, vital for language development and invaluable as a method in the exploration of other subject areas»¹⁷, através da qual o aluno é estimulado a pensar, a falar, a relatar para outros, a comunicar. Como se pode depreender, o objetivo principal do recurso ao drama na educação não é mostrar um trabalho a um público, embora isto possa acontecer. O mais importante é o percurso – o fazer – e aquilo que os alunos interiorizam no decorrer do processo, que pode ou não ser exibido para outros que não estiveram nele implicados. A expressão dramática, ao contrário do teatro, centra-se na exploração e não na *performance*. Embora, por vezes,

¹⁵ Escreveu *Development Through Drama* (1967, p.1) e foi «um dos pioneiros no estudo de assuntos relacionados com a Educação Dramática», in Lopes (2011, p.25).

¹⁶ “Drama” e “Expressão Dramática” são considerados sinónimos, designando, pois, o mesmo conceito que é a aplicação de técnicas teatrais à educação. A terminologia utilizada em Portugal pelo Ministério da Educação é “Expressão Dramática”. A palavra “drama” é sobretudo utilizada por autores anglófonos.

¹⁷ Dorothy Heathcote citada por Lopes (2011, p.27)

este trabalho em educação acabe por culminar num trabalho artístico, este não é o seu fim, como acontece com o teatro. A autora acrescenta ainda que esta distinção é necessária sobretudo porque, ao nível histórico, deste Platão até ao século XX, o teatro foi trabalhado nas escolas associado ao estudo da Literatura e do texto dramático e, desde meados do século XX, as técnicas teatrais começaram a ser objeto de estudo para a educação do indivíduo no âmbito de todas as matérias. No que concerne às Línguas, já vimos que o recurso ao drama sempre se revelou eficaz e foi posto em prática ao longo de vários séculos, mesmo para além do estudo do texto dramático.

Lopes (2011) também se detém sobre as terminologias usadas desde meados do século XX até à atualidade. Salientamos as designações “jogo dramático”, usada em França desde 1936, e “expressão dramática”, que começou a usar-se no Quebec em 1972. Ambas são, ainda hoje, utilizadas em vários países, como Portugal, focando a aplicação das técnicas de teatro ao ensino.

Também aqui é sublinhada a vantagem, que o drama potencia, das emoções e dos sentimentos na aprendizagem (Lopes, 2011, p.30). A autora foca o valor educacional do drama na sua ligação com o currículo, afirmando que o currículo se “humaniza” com estes recursos, uma vez que é o próprio aluno que se vai envolvendo emocionalmente na construção do conhecimento, tornando-se agente crítico da sua representação e da sua relação com a vida. Trata-se de

um processo de interpretação do comportamento humano que vai para além dos textos dramáticos e das capacidades associadas com a representação; é uma prerrogativa de todas as pessoas, e não apenas de algumas; e que compreender o teatro é um processo ativo e formador de juízos críticos. (Lopes, 2011, p.42).

Assim, surge de novo a noção de “aprendizagem integrada”, porque os contextos criados, propiciadores da descoberta, podem abranger várias áreas do conhecimento, o que em Línguas, Literaturas, Culturas é imprescindível. Patrice Baldwin (2004), citada por Lopes (2011, p.46), considera o drama uma metodologia de aprendizagem que transcende as fronteiras das diferentes disciplinas por ser ativa e porque se baseia nos conhecimentos que a criança tem do mundo: “quando o drama é abordado como uma metodologia de aprendizagem, mobiliza, integra e desenvolve várias inteligências que abrem caminhos mais facilmente ajustáveis aos diferentes estilos de aprendizagem da população estudantil” (Lopes, 2011, p.46). O drama é considerado pela generalidade dos autores

como um método de aprendizagem imbuído de uma enorme força motivacional para as crianças e jovens, devido aos estímulos afetivos e emocionais, ao processo da descoberta através da ação, da simulação:

Aceita-se hoje como facto que, se um indivíduo simular a ação de uma entrevista para um emprego, que essa experiência o ajudará na situação real da futura entrevista. Esta técnica tornou-se, aliás, em algumas grandes empresas norte-americanas, numa prática generalizada no treino do pessoal, sobretudo de quem trabalha em relações públicas. (Lopes, 2011, p.50)

O mesmo acontecerá no caso de os alunos simularem, por exemplo, apresentações orais, tendo orientações prévias, com base em técnicas de teatro, para as porem em prática. Este foi um dos aspetos que observámos durante a PES e que pretendemos salientar neste relatório.

Estas técnicas podem, como temos visto, aumentar a motivação e diminuir a ansiedade dos alunos sujeitos a tais exercícios, podendo, assim, concentrar-se com vantagem nos assuntos que pretendem expor e defender, melhorar a comunicação verbal e não-verbal, aumentar a autoconfiança, sublinhando-se que o aluno aprende a aprender. O drama é considerado um método de aprendizagem que se fundamenta na pedagogia da autodescoberta, em que o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento para os alunos passarem a imaginar e a refletir em conjunto, o que os automotiva. Através destas técnicas, os alunos são levados a resolver por eles mesmos as questões com as quais se confrontam, o que também promove a sua autonomia. Com o drama, o aluno aprende pela ação. Para Lopes (2011) este “será um pré-requisito para desenvolver competências sociais, emocionais, físicas, cognitivas e criativas, uma vez que a carga simbólica envolvida nas experiências dramáticas permite um espaço para o exercício e domínio de nova informação, em processo de assimilação.” (Lopes, 2011, p.60). Sendo uma estratégia de ensino que proporciona a interdisciplinaridade, logo passível de envolver de forma integrada conteúdos de todas as disciplinas (e a autora oferece vários exemplos), relacionando-as umas com as outras, destaca-se aqui a língua que: “sendo a mais facilmente conectada com o Drama, é usada em todas as suas vertentes: falar, ouvir, ler e escrever.” (Lopes, 2011, p.60).

A competência cultural proporcionada pelas técnicas teatrais é amplamente salientada pela generalidade dos autores, à qual Lopes (2011) também faz referência, e comprova através de diversas experiências realizadas com crianças e jovens.

I.2.1. O texto dramático na aula de Português

Ficou aqui bem explícito que o recurso a técnicas teatrais ou a jogos dramáticos não significa fazer teatro. Também está clarificada a ideia de que estes jogos não se estruturam, obrigatoriamente, no texto escrito, e muito menos no texto dramático. Parece-nos, todavia, relevante apresentar aqui uma outra perspetiva, de Zurbach (1999) que se centra na leitura e interpretação do texto dramático nas aulas de Português dos níveis de ensino pré-universitário. Com as renovações no ensino em Portugal nos anos subsequentes à Revolução de 1974, procurou-se métodos inovadores para o ensino do Português, nomeadamente para a leitura e análise do texto dramático, o que implicou a sua experimentação no espaço. Esta necessidade de explorar o género dramático para além da tradicional apreensão livresca levou à preocupação da universidade e dos Ministérios da Cultura e da Educação em desenvolver estudos e formação na área do teatro com o fim de proporcionar ao público escolar “uma cultura teatral de jovem espectador, com oficinas de expressão dramática e teatro na escola ou programas de animação teatral” (Zurbach, 1999, p.50). Tradicionalmente o texto dramático no ensino era lido como qualquer outro género literário, não era estabelecida a relação do texto com a cena e, portanto, com a ação que lhe é intrínseca. Desta forma, o destinatário primeiro do texto de teatro, o espectador, ficava excluído, e as particularidades estruturais deste género por decifrar, não se cumprindo o papel comunicativo, na sua totalidade, que está subjacente ao fenómeno teatral.

O teatro como jogo passou a ocupar um lugar importante no ensino, sobretudo a partir de 1977, com a publicação da obra ensaística intitulada *Les Textes de théâtre*, de Richard Monod. Nesta altura assiste-se, em França, à “entrada” da representação na escola, em particular na aula de língua materna, para o estudo de textos literários. Este modelo veio influenciar a pedagogia em Portugal, numa tentativa de inovação do ensino das línguas e da literatura, como constatámos com Barata (1979). Monod, centrado no ensino da língua materna, visava a formação estética do aluno. Na mesma altura, Jean-Pierre Ryngaert publicou *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*, que foi traduzido para português. Citando-o, Zurbach salienta o que todos os autores sublinham: “o jogo dramático pode até prescindir do texto escrito, da obra teatral inscrita no programa.”

(Zurbach, 1999, p.53). Um dos objetivos destes trabalhos é romper definitivamente com o estudo do texto teatral apenas como obra literária, centrado na palavra escrita, e introduzir o jogo e a improvisação no ensino da língua materna. O jogo teatral começou a servir o ensino e o estudo das línguas com a introdução de várias práticas provenientes do drama, como *ateliers* de escrita teatral¹⁸ ou a produção textual a partir dos códigos textuais do teatro. Assim, assistiu-se a uma renovação dos processos de interpretação dos textos teatrais com a introdução do leitor/interprete, agente da produção de sentido. Este aspeto veio também incrementar a produção verbal, com a criação de novos textos a partir do jogo, utilizando a palavra, a voz, o corpo no processo comunicativo.

Atualmente, o ensino do Francês Língua Materna integra uma área de teatro no ensino secundário com duas finalidades precisas: associar o jogo dramático à pedagogia e formar o espectador de teatro. Em Portugal, como temos referido, houve estudos e reflexões sobre a importância das técnicas teatrais no ensino, nomeadamente do Português. Podemos observar algumas diretrizes nesse sentido a partir dos documentos orientadores, na atualidade, como, aliás, começámos por referir. Mas consideramos que o recurso ao drama no ensino do Português Língua Materna está muito aquém do que se observa tanto em países francófonos como anglófonos, entre outros a que não fizemos referência por não nos podermos alongar mais neste trabalho.

II. ...à prática pedagógica

II.1. Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Queluz-Belas¹⁹

Realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) em dois estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento Vertical de Escolas de Queluz-Belas: Francês na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Professor Galopim de Carvalho e Português na Escola Secundária Padre Alberto Neto. Trata-se de um mega-agrupamento,

¹⁸ Michel Vinaver publica, em 1993, *Écritures dramatiques* onde apresenta uma reflexão teórica e proposta prática sobre a leitura e interpretação do texto de teatro para promover a dramaturgia “como estudo das escritas e das práticas teatrais e área autónoma de trabalho científico”, in: Zurbach, 1999, p.54.

¹⁹ Grande parte da informação que revelaremos neste subcapítulo foi retirada do documento: Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas (2013). *Projeto Educativo 2013-2017*, Queluz., que nos foi facultado pela professora cooperante Cristina Sousa.

constituído em 2012, cuja população escolar engloba 4281 alunos desde o pré-escolar até ao Ensino Secundário e aos Cursos de Educação e Formação de Adultos. A percentagem de alunos estrangeiros é de 11,7%, sobretudo oriundos dos PALOP e do Brasil. O corpo docente é estável, com 77,6% dos professores integrados nos quadros, ou seja, 266 num total de 343 docentes. O pessoal não docente é composto por 121 elementos.

Este Agrupamento Vertical integra doze unidades orgânicas a funcionar nas freguesias de Queluz e de Belas no concelho de Sintra, tendo como escola-sede a Escola Secundária com 3º Ciclo Padre Alberto Neto. Esta última fez parte do Programa de Modernização do Parque Escolar, o que lhe conferiu muito boas condições ao nível das instalações. No que concerne à Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho, embora não tenha sido abrangida pelo referido Programa, encontra-se em bom estado de conservação e oferece boas condições de trabalho.

Os alunos destas escolas provêm das freguesias de Queluz e de Belas, duas das mais populosas do concelho, onde a maioria da população exerce atividade profissional noutras freguesias e concelhos. O nível de escolaridade dos habitantes das duas freguesias é o seguinte: na de Queluz 6,9% não possui nenhum grau de escolaridade; 26,0% possui o 1º Ciclo; 21,4% possui o Ensino Secundário e 13,1% obteve um nível de ensino superior. Na Freguesia de Belas 7,7% não possui nenhum grau de escolaridade; 21,3% possui o 1º Ciclo; 22,2% possui o Ensino Secundário e 17,9% concluiu o ensino superior.

Pudemos observar que, entre os alunos com os quais mantivemos contacto, tanto nas turmas de Francês como de Português, existem realidades socioeconómicas e culturais muito díspares. Referiremos adiante algumas particularidades observadas nas aulas e nas reuniões que presenciámos, bem como no decorrer de projetos que desenvolvemos, de acordo com aspetos que nos parece pertinente sublinhar em cada momento, tendo em conta o tema proposto e os objetivos deste relatório.

Após a leitura do *Projeto Educativo 2013-2017* e do *Regulamento Interno* deste Agrupamento, verificámos não existir referência à educação estética ou educação artística, existindo apenas menção à prática de atividades culturais no Capítulo “Bibliotecas Escolares / CRE” do *Regulamento Interno* (pp. 43, 44), no Artigo 71.º, alínea f): “Realizar atividades de animação pedagógica e cultural”.

Tomámos conhecimento de que existem grupos de teatro nas duas escolas onde decorreu a nossa PES, sendo, na Escola Básica 2, 3 Professor Galopim de Carvalho, dinamizado pela professora de Educação Moral e Religiosa e por um professor de Educação Física, com ensaios ao longo do ano, às quintas-feiras. Os documentos referidos não mencionam os grupos de teatro.

Acrescentamos que esta área suburbana de Queluz-Belas serviu, durante vários séculos, até meados do século XX, o recreio das elites sociais. Destaca-se o período setecentista com a construção do palácio real na quinta de Queluz, onde a família real se instalava nos meses da primavera e do verão. Zona de quintas, solares e *chalets*, alguns preservados, outros desaparecidos por incúria e agruras do tempo, muitos pela ignorância e voracidade material que levou à construção desordenada na região, tornada “dormitório”. Foi nosso objetivo, durante a prática de ensino, alertar, também, para a existência deste património histórico, com fins pedagógicos visando a cidadania.

II.2. Observação e prática de ensino do Português²⁰

A nossa prática de ensino teve início no dia 9 de setembro de 2013, na Escola Secundária Padre Alberto Neto, onde conhecemos as professoras cooperantes, Dra. Cristina Sousa (Francês) e Dra. Isabel Leal (Português). Nesse dia, estivemos presentes na reunião do Departamento de Línguas e no dia seguinte na reunião geral de professores, o que nos permitiu um primeiro contacto com a escola e com o corpo docente na sua totalidade, e com os professores do Departamento de Línguas em particular. Nos dias subsequentes, presenciamos as habituais reuniões de preparação do ano letivo – Conselho Pedagógico de Francês e Português; Conselhos de Turma; reunião de planificação do 11º ano de Português e dos Cursos Profissionais – até ao dia 23 de setembro em que as aulas se iniciaram. Nas primeiras reuniões de estágio com a professora cooperante de Português recebemos instruções para começarmos por assistir e lecionar em todas as suas

²⁰ Iniciámos o capítulo teórico deste relatório com a língua estrangeira, por termos tido acesso a bibliografia sobre esta matéria antes de nos podermos acerrar dos textos que referem o drama para o ensino do Português. No que concerne à observação e prática de ensino, iniciámos com a língua materna. Deste modo, neste capítulo referente à prática pedagógica, deter-nos-emos, num primeiro momento, sobre o que experienciámos em primeiro lugar, passando posteriormente ao Francês Língua Estrangeira.

turmas (11.º anos B, H, E/F e 12.º P dos Cursos Profissionais), o que preenchia a manhã letiva, não sendo possível assistir em simultâneo às aulas de Francês, na Escola Básica 2, 3 Professor Galopim de Carvalho, por haver horários sobrepostos.

Dado que assistimos e lecionámos em todas as turmas da Dra. Isabel Leal, não nos parece plausível descrevermos com minúcia todas as planificações e aulas postas em prática, nem o espaço de que dispomos neste trabalho nos permite tal feito. Assim, salientaremos e deter-nos-emos sobre o trabalho desenvolvido sobre o tema que aqui nos ocupa, tentando articular a prática pedagógica com os pressupostos teóricos que abordámos no primeiro capítulo deste relatório.

Para a elaboração das planificações e planos de aula, tivemos em conta o *Programa de Português*, as *Metas Curriculares* e alguns textos científicos referidos no Capítulo anterior.

Um dos nossos objetos de reflexão incidiu nas competências ao nível do ensino do Português a que melhor se aplicariam as estratégias com recurso ao drama. Nesta sequência, formulámos um pequeno guião que nos serviu de base para o desenvolvimento das planificações e prática pedagógica:

1. Produção oral
 - 1.1. Orientação para a apresentação oral (observação e propostas)
 - 1.2. Comunicação: verbal e não-verbal (corpo, voz, expressão facial, gesto, olhar...)
2. Compreensão Escrita / Compreensão Oral – Leitura: tópicos de orientação
 - 2.1. Leitura em voz alta (trabalhámos, mas não apresentamos descrição)
 - 2.2. Leitura expressiva (Álvaro de Campos)
 - 2.3. Leitura dramatizada (Padre António Vieira)
3. Compreensão Escrita / Produção Escrita – Escrita e reescrita
 - 3.1. Dois exemplos práticos: 1) Sinais de pontuação em *Memorial do Convento*; 2) Discurso indireto livre em *Os Maias*
4. O texto dramático e a dramatização do texto: não trabalhámos nenhum texto dramático com os alunos, mas encenámos e apresentámos uma dramatização de excertos de um romance – *Memorial do Convento*.

Todos estes tópicos foram utilizados nas várias unidades que pusemos em prática, embora não pela ordem acima indicada, conforme passaremos a descrever.

No dia 23 de setembro teve início a nossa observação das aulas de Português e no dia 9 de outubro lecionámos a nossa primeira aula ao 12º ano dos Cursos Profissionais. Esta primeira unidade didática, constituída por um segmento e dois blocos letivos (uma aula de 45' e duas aulas de 90'), incidiu na matéria referente ao heterónimo Álvaro de Campos. Os conteúdos sobre o ortónimo pessoano e os heterónimos Alberto Caeiro e Ricardo Reis já haviam sido lecionados pela Dra. Isabel Leal e pela nossa colega de estágio, em aulas anteriores a que assistimos. Assim, planificámos a unidade tendo em conta a recuperação de alguns conteúdos já transmitidos.

As grelhas de Plano de Aula e de Planificação de Unidade Didática foram-nos facultadas pela professora cooperante.

Em todas as aulas, por nós planificadas e lecionadas, foram aplicadas estratégias com recurso às técnicas de teatro, complementadas com a observação e análise de imagens. O recurso à análise e interpretação do texto iconográfico²¹ revela-se-nos pertinente não só para promover o enriquecimento cultural dos alunos, tendo em vista a sua formação integral, como consideramos ser uma ferramenta que se prende com pelo menos cinco aspetos importantes para o estudo da literatura e a sua aprendizagem:

- 1) No que concerne à literatura, há que ter em conta que, na maioria dos casos, as correntes estéticas floresceram em simultâneo nas artes plásticas e na produção literária (em certos momentos, os movimentos estéticos desabrocham com as Belas Artes, seguindo-se as Letras), e que umas não são inteligíveis sem se tomar contacto com as outras (esta constatação foi bem visível nas aulas que incidiram na poesia de Cesário Verde e n' *Os Maias*, ao abordar-se o Impressionismo literário).
- 2) O exercício da observação atenta e de interpretação do texto iconográfico enriquece e estimula a leitura analítica e crítica do texto escrito.
- 3) A prática da produção oral, através da observação, reflexão e discussão em grupo, a partir de uma imagem projetada em sala de aula, torna-se mais imediata e espontânea,

²¹ Ao optarmos pelo uso da palavra “iconográfico” não estamos, obviamente, a referir-nos a um estudo ou descrição aprofundados das representações figuradas, mas, precisamente, pretendemos despertar para a sua análise crítica, enquanto documentos que oferecem diversas leituras interpretativas, tal como o texto literário.

dado que toda a informação se encontra ali condensada. Por outro lado, o aluno tem de produzir o seu próprio texto, uma vez que a imagem não apresenta, habitualmente, as palavras que ele pode ter tendência a decalcar ou a citar para se exprimir, como acontece com o texto escrito. Ou ainda, se o aluno está habituado a memorizar uma série de “traços literários” (Ceia, 2006, p.2)²² ou temáticos para caracterizar cada autor ou período estético, neste caso é-lhe exigido o despertar do seu próprio juízo crítico, o que lhe traz excelentes vantagens para a compreensão e análise do texto.

4) A imagem permite um outro tipo de conhecimento e memorização dos conteúdos que o texto escrito não proporciona, sendo importante para complementar a interiorização de um dado assunto.

5) Por último, mas não menos importante para nós, dado o tema que temos em mãos, a análise de representações figuradas é fundamental para a criação de alguns exercícios com recurso ao drama, tanto no que respeita à criação e interpretação de personagens, como na criação de elementos cenográficos e, sobretudo, para uma melhor assimilação do contexto histórico, social, artístico e cultural, em que o texto escrito foi produzido, facilitando a análise crítica.

II.2.1. Primeira Unidade Didática: a leitura expressiva

Antes de passarmos à descrição da nossa planificação e do modo como a pusemos em prática no 12.ºP, cumpre-nos fazer uma breve descrição do perfil da turma, uma vez que foi com ela que desenvolvemos o trabalho mais relevante da nossa prática pedagógica em Português.

Antes de termos contacto com os estudantes, tivemos conhecimento das características do grupo no dia 13 de setembro, no Conselho de Turma, onde cada um dos 18 alunos foi descrito individualmente. Embora tenhamos recolhido anotações para cada caso no caderno diário que fomos preenchendo ao longo da PES, não nos parece necessário fazer aqui uma descrição detalhada. Genericamente, foi transmitido que se

²² O artigo de Carlos Ceia “Considerações sobre o cânone e o professor de português” foi-nos facultado numa aula de Didática do Português. Pudemos recuperá-lo em setembro de 2014, de http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/consideracoes_canone.pdf

tratava de um grupo de alunos com uma média de 18 anos de idade (uma das alunas tinha 20 anos), maioritariamente empenhados, apesar de alguns não o serem, educados, embora conversadores.

A partir da observação que fizemos, pudemos apurar que alguns alunos se debatiam com muitas dificuldades em Português (Produção Escrita, Compreensão Escrita e, em alguns casos, Produção Oral), talvez por não ser esta a sua língua materna. Revelaram-se, todavia, muito interessados em superar esses obstáculos. Havia, por outro lado, alunos que se destacavam, tanto nos bons resultados obtidos nos exercícios para a avaliação, como na participação das atividades propostas em aula, nomeadamente no que concerne à interpretação do texto, ao pensamento e à capacidade crítica. De um modo geral eram trabalhadores, muito afáveis, recetivos e cooperantes.

Nesta primeira aula sobre Álvaro de Campos, começámos por contextualizar o primeiro modernismo português facultando algumas referências históricas, sociais, artísticas e culturais deste despertar do século XX. Através da apresentação de imagens e da sua exploração oral em diálogo com os alunos, tentámos transportá-los para o cenário de uma Lisboa conservadora, onde se reúne um grupo de jovens artistas destinados a romper com as convenções: “a geração dos criadores que introduziram o modernismo em Portugal” (Gonçalves, 2005, p. 5). Para melhor demonstrar esta procura de rutura ao nível estético, projetámos a imagem da pintura “Cabeça” de Santa-Rita, sobre a qual incidiu um exercício de exploração orientada em que os alunos foram conduzidos à análise e interpretação da obra pictórica na sua relação com os experimentalismos artístico-literários desse tempo. Conforme se pode verificar através do Plano de Aula (cf. Anexo I, pp. i - iv), os alunos foram recebendo algumas linhas orientadoras para desencadear o processo da descoberta que se foi cumprindo através do exercício de pergunta/resposta e da reflexão conjunta entre a professora e os alunos, fomentando diversas possibilidades de leitura.

Pelo exposto, foi nosso objetivo, neste segmento letivo, conduzir os alunos à leitura expressiva da “Ode Triunfal” de Álvaro de Campos, a partir de alguns elementos preparatórios que lhes fomos fornecendo.

No decorrer da aula abordámos algumas questões teóricas relativas ao estudo do modernismo e do heterónimo em análise, que vêm explicitadas no Plano de Aula já

mencionado, com o propósito de facultar a interiorização das principais intenções do experimentalismo poético das três fases de Campos. Aspirámos que, através destas linhas orientadoras, os alunos se mostrassem aptos a compreender a experiência modernista/futurista para uma leitura expressiva da “Ode Triunfal”. No final da aula foi pedido aos alunos que treinassem em casa a leitura expressiva do poema, de acordo com as seguintes diretivas:

A voz / entoação: tendo em conta o sentido do texto; ritmo: nem muito lento nem muito rápido, boa articulação e clareza na produção dos sons; o corpo: as expressões facial e corporal devem corresponder aos sentimentos e intenções expressos no texto:

- Linguagem impetuosa, excessiva
- Canta o mundo contemporâneo
- Celebra o triunfo da máquina, da força mecânica e da velocidade
- Energia e movimento.

Na segunda aula desta unidade recuperámos alguns conhecimentos adquiridos em aulas anteriores através da observação comentada de imagens sobre o *Portugal Futurista* e a Geração do *Orpheu*, antes de passarmos à leitura expressiva da “Ode Triunfal” de Álvaro de Campos. No momento da leitura, que foi repartida por vários alunos, pudemos constatar que, em certos casos, ou por timidez ou por uma menor apropriação do sentido do poema, não se observou um dizer do texto revelador de emoções. Mas, na maioria dos casos, os alunos revelaram uma boa apreensão do sentido do texto e das intenções do poeta, fazendo uma leitura que revelou uma compreensão do modernismo/futurismo e desta fase de Campos.

Passámos à análise detalhada do poema em diálogo com os alunos para terminar com a resolução escrita de uma ficha de compreensão do texto.

Tendo referido anteriormente (primeira aula) as principais características das três fases de Álvaro de Campos, solicitámos aos alunos que preparassem em casa a leitura expressiva do poema “Aniversário”. A última aula desta Unidade Didática, decorreu mediante uma estrutura idêntica às duas primeiras, tendo sido concluída a matéria referente às três fases do poeta em estudo. Na generalidade, os alunos manifestaram, através das leituras expressivas e da exploração orientada dos textos, com um momento,

para cada fase, dedicado à resolução de exercícios escritos, a apreensão dos conteúdos desta Unidade.

II.2.2. Segunda Unidade Didática: uma leitura encenada

A nossa segunda experiência prática, composta por três blocos letivos de 90 minutos, foi lecionada em novembro, às turmas dos 11.º anos B, H, E/F. Foi-nos proposto, pela professora cooperante, preparar uma Sequência Didática que se focasse no estudo dos capítulos IV e V do *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira.

Para a elaboração das três aulas que nos couberam, preparámos, em primeiro lugar, os dois capítulos integrais do sermão com anotações ao nível do léxico que, por conter vocábulos e expressões em desuso, poderiam velar a compreensão do texto. Esse texto por nós trabalhado foi distribuído no início das aulas para que cada aluno pudesse acompanhar a leitura e análise do texto barroco, na aula como em casa, e acrescentar anotações no decorrer dos exercícios propostos.

Ao capítulo IV dedicámos dois blocos de 90 minutos e apenas um bloco ao capítulo V. Tal escolha deveu-se a termos precedido o estudo do texto com a análise de um desenho de Pieter Bruegel (*Os peixes grandes comem os pequenos*), que possibilitou uma leitura intertextual entre as duas obras, com o intuito de realçar os traços essenciais do tema principal do sermão e, especificamente, dos capítulos em estudo, ao mesmo tempo que pretendemos reforçar a sua compreensão e interiorização. Como temos referido, consideramos que a observação de imagens relacionadas com os textos a explorar é uma estratégia enriquecedora que permite trabalhar com mais destreza as técnicas teatrais, uma vez que a expressão dramática é também imagem em movimento, e a imagem um fragmento captado de cenas vivas.

A nossa Sequência Didática culminou com uma proposta de Produção Escrita com base, precisamente, na análise da imagem apresentada e na sua relação com o *Sermão de Santo António aos Peixes* de António Vieira, para uma reflexão crítica sobre a atualidade da afirmação contida no sermão de que “os homens se comem uns aos outros”.

Dedicamos, de seguida, algumas linhas ao primeiro bloco desta Unidade, que se iniciou com a recuperação de conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e uma síntese dos conteúdos a abordar nos capítulos agora a desbravar. Este momento preambular pareceu-nos importante uma vez que a leitura dramatizada só acontece se os alunos compreenderem o que estão a ler. Deste modo, introduzimos os aspetos principais focados no texto para estimular a sua leitura através da compreensão das intenções do autor. Para tal, projetámos e comentámos o esquema que havia sido distribuído no início da aula, em fotocópia, juntamente com o texto integral anotado.

Num segundo momento, fizemos a apresentação esquemática dos capítulos IV e V que projetámos (*PowerPoint*), e que havíamos fornecido aos alunos em fotocópia no início da aula.

A introdução ao estudo do texto barroco partiu da análise do desenho de Bruegel com o fim de estimular a observação e a interpretação. Com a imagem projetada na tela, os alunos foram participando na sua análise crítica, orientada através do diálogo entre a professora e os alunos (cf. Anexo II, pp. v - xi). Partindo da constatação da existência de figuras imaginárias no desenho de Bruegel, passámos à leitura de um excerto da *Descrição da Cidade de Lisboa*²³, de Damião de Góis, contemporâneo do pintor, que refere a existência de tritões e sereias nos arredores de Lisboa.

Por último, e ainda focados na imagem projetada, passámos à leitura de um excerto onde se propõe uma leitura da obra gráfica²⁴, para complementar a interpretação feita anteriormente pelos alunos. Finda a observação da imagem inserida no seu contexto cultural e histórico, e salientando que a sua produção se deu cerca de cem anos antes da do texto de Vieira, iniciámos a sensibilização para a leitura dramatizada do capítulo IV, tendo em conta as referências históricas já enunciadas: relacionando o sermão com o lugar e o tempo em que aconteceu a pregação. Estando munidos agora de ferramentas que lhes permitiriam compreender o texto a interpretar, situámos os alunos/interpretes em S. Luís do Maranhão, no século XVII, implicando toda a turma na ação, sendo que o que leu encarnou o papel de António Vieira e os restantes foram os pregadores e colonos, a quem

²³ Góis, Damião (2001), *Descrição da Cidade de Lisboa*, Trad. do texto latino, introdução e notas de José da Felicidade Alves, Livros Horizonte, 2ª Ed., p. 34.

²⁴ Hagen, Rose-Marie e Rainer (2004), *Bruegel – A Obra de Pintura*, Ed. Taschen / Público, Trad. Lucília Filipe, p. 22.

se dirigiu a pregação. As indicações prévias à leitura do texto assentaram nos seguintes tópicos:

- 1) O aluno que vai ler o excerto do sermão encarna a figura do padre António Vieira que exprime, no seu discurso “furioso”, a sua indignação perante o comportamento dos que oprimem e exploram os mais fracos, condenando o comportamento dos homens brancos (colonos) em relação aos índios do Maranhão.
- 2) Os restantes alunos encarnam os destinatários do sermão, entre os quais se encontram os pregadores e os colonos, que são alvo das suas acusações.
- 3) A leitura é feita de pé, tendo como suporte o texto projetado, de modo a possibilitar uma postura apropriada à representação de um padre que fala do alto do púlpito e uma melhor projeção da voz e expressividade corporal.
- 4) A voz / entoação deve estar de acordo com o sentido do texto; o ritmo (nem muito lento nem muito rápido); boa articulação e clareza na produção dos sons; o corpo – expressão facial e corporal devem corresponder aos sentimentos e intenções expressos no texto: fúria, indignação, acusação, ensinamento, ironia, etc.

Ao introduzirmos o exercício da leitura dramatizada do texto, pretendemos, em primeiro lugar, cativar a atenção dos alunos para uma atividade para a qual é atribuído um papel de destaque ao texto, bem entendido, mas também ao leitor que o interpreta, que lhe dá vida e que o partilha com os ouvintes, também estes leitores atentos à interpretação dada àquelas palavras e ideias nelas contidas. Porque todos foram implicados neste processo, não só de leitura, mas de interpretação dramática e interpretação textual, mantivemos os alunos atentos ao papel desempenhado pelo colega/leitor e ao texto que todos haveriam de interpretar e que, como tal, era necessário apreender.

II.2.3. Terceira Unidade Didática: do jogo dramático ao texto vivido

Nesta terceira experiência, realizada em março, regressámos ao 12.ºP, para o estudo de *Memorial do Convento* de José Saramago, tendo escolhido as temáticas: O sonho e o seu contrário – o Santo Ofício; A vontade para a concretização do sonho; A

criação – a arte e o pensamento iluminista. Esta Unidade preencheu dois blocos de 90’ (cf. Anexo III, pp. xii - xv).

Começámos pela leitura e compreensão de excertos das partes VI, XI, XV da obra, através do exercício de exploração orientada do texto. Recorremos à visualização de imagens: Padre Bartolomeu e a passarola; “As três árvores” de Rembrandt; Domenico Scarlatti e o cravo, que foram projetadas em relação com a análise dos excertos. Inserimos, no mesmo *PowerPoint*, exercícios de pergunta/resposta a desenvolver oralmente com os alunos, de acordo com a orientação expressa no Plano de Aula (cf. Anexo IV, pp. xvi - xxi). Neste bloco, pretendemos salientar a relevância de algumas personagens na obra, tendo em conta a crítica social, cultural e política nela manifesta, de modo a introduzir a aula seguinte, onde sete alunos participariam numa breve encenação previamente preparada.

A preparação da segunda aula desta unidade teve início em 18 de fevereiro, em que foram escolhidos os alunos que iriam integrar o elenco da representação teatral. A esses alunos foram distribuídos guiões adaptados de excertos da obra de Saramago. Idealmente, estes guiões teriam sido preparados em aula com os alunos, mas, não sendo possível, a adaptação foi feita por nós, embora tenhamos trabalhado em aula a pontuação e a introdução discurso direto, que era um dos objetivos do recurso a técnicas de teatro para o estudo do texto e sua compreensão.

Entre as personagens representadas pelos alunos tivemos um casal de nobres do século XVIII, um inquisidor, Baltasar, Blimunda e duas narradoras. Convidámos uma atriz para representar, na primeira cena, a mãe de Blimunda, e na segunda cena, Blimunda no reencontro final com Baltasar.

Dada a originalidade da estratégia usada, a Dra. Isabel Leal propôs-nos alargar a assistência, nesta aula, a uma outra turma do 12.º ano e preparar uma segunda apresentação a acontecer na “Semana da Leitura”, organizada pela biblioteca da escola, ambas concretizadas com sucesso.

Esta ação foi apresentada, primeiramente, no decorrer do segundo bloco de 90’ da Unidade dedicada a *Memorial do Convento*. Começámos por fazer uma breve introdução ao tema a tratar, com a projeção de duas imagens de Autos de Fé realizados em Lisboa. A representação iniciou-se ao som do cravo de Domenico Scarlatti. As cenas dramatizadas

partiram de excertos das partes V e XXV da obra em análise. A música voltou a fechar a cena, desta feita com uma cantata humana do disco “Música na Corte de D. João V”, pelos Segréis de Lisboa. No final, projetámos novas imagens de modo a salientar outros aspetos sociais e culturais não referidos anteriormente, e fechámos com uma conversa sobre o tema: “Apesar da força opressora (da Inquisição), há lugar à realização do sonho?” (cf. Anexo V, pp. xxii - xxiv).

Após a realização deste trabalho, enviámos um inquérito por *email* aos alunos e professores que presenciaram as apresentações (cf. Anexo VI, pp. xxv - xxvi). Obtivemos várias respostas cujos resultados revelam que a atividade foi muito bem acolhida e relevante para o estudo da língua e da literatura. Embora a maioria das respostas fossem de escolha múltipla, os inquiridos puderam redigir comentários e observações. Entre estes, houve uma que nos tocou particularmente e nos confirmou o quanto é importante o recurso a estratégias como as que aqui defendemos, que, para além da matéria dada, envolvem os alunos na aprendizagem através da experiência vivida, o que promove relações emocionais na aquisição dos conhecimentos. A frase que transcrevemos, foi-nos enviada por um aluno, via *email*, a acompanhar a resposta ao questionário: “Sra. Professora, muito obrigado por nos proporcionar o momento teatral. O que nós aprendemos consigo! Estará sempre presente connosco para o resto das nossas vidas.”²⁵

Outros alunos responderam revelando um resultado muito positivo pelo menos no que respeita à sua formação cultural e estética, mas também emocional e literária.

Após a realização desta aula com recurso ao drama, uma das professoras que estiveram na assistência pediu-nos as fotografias²⁶ captadas durante a ação para a exposição dos trabalhos dos alunos dos Cursos Profissionais da ESPAN²⁷ na *Futurália 2014*, o que muito nos honrou. Apesar de estarmos conscientes da impossibilidade de fixar o que se refere a determinados sentimentos e emoções vividas nestes exercícios de carácter efémero, anexamos aqui algumas imagens, na tentativa de ilustrar os dois momentos referidos (cf. Anexo VII, pp. xxvii - xxxii).

²⁵ Transcrevemos com alguns erros corrigidos. Trata-se de um aluno de origem africana, cuja língua materna não é o Português e que, por tal facto, apresentava dificuldades na escrita. Este aluno não participou na representação como personagem, apenas como público.

²⁶ As fotografias foram gentilmente captadas pela Dra. Isabel Leal no decorrer da aula com a apresentação teatral.

²⁷ Escola Secundária Padre Alberto Neto.

Como já referimos, a dramatização teve uma segunda apresentação na Semana da Leitura, realizada na biblioteca da escola, aberta à comunidade escolar. Foram feitas algumas alterações e novos ensaios de modo a adequar o que foi preparado para uma aula a uma apresentação mais alargada, onde não haveria o mesmo tipo de contextualização da parte da professora. Compareceram várias turmas e professores dos 12.º anos. O resultado foi muito gratificante, tendo acontecido uma conversa final entre os vários intervenientes: alunos/público, alunos/atores, professores, etc. Destaco aqui algumas apreciações proferidas oralmente: um dos alunos referiu que foi através da representação ali apresentada que decifrou alguns aspetos relacionados com o final do romance que não havia compreendido, apesar de ter assistido à peça de teatro, que se encontra em cena em Mafra, sobre *Memorial do Convento*. Outros alunos referiram que ficaram a compreender melhor o relevo dado à atitude opressiva dos grupos do poder em relação aos mais fragilizados, nomeadamente da Inquisição. Um professor de Educação Física referiu, entre outras apreciações positivas, que ter assistido à representação lhe despertara o desejo de reler o romance.

II.2.4. Quarta Unidade Didática: a reescrita

Esta Unidade, realizada em maio, incidiu no estudo de *Os Maias*, mediante o tema “Crónica de costumes: o espaço social e a crítica”. Foram selecionados vários excertos dos capítulos VI (O jantar no Hotel Central); X (As corridas de cavalos); XII (O jantar em casa dos Gouvarinho); XVI (O sarau no Teatro da Trindade).

Desta feita optámos pela leitura em voz alta dos excertos, o que seria um aspeto interessante para reflexão, posta em confronto com outros modos de leitura, mas nem o espaço no-lo permite, nem foi esse o intuito central do recurso a técnicas teatrais usadas nesta Unidade.

Mais uma vez recorreremos à leitura e à exploração orientada dos excertos (distribuídos em fotocópia e por nós anotados), através do diálogo entre a professora e os alunos, com base numa ficha de trabalho para a orientação da análise e da descoberta dos temas, onde também introduzimos imagens que considerámos importantes para o alargamento cultural dos alunos a partir do romance.

No decorrer do exercício de reflexão sobre o texto, introduzimos uma atividade cuja resolução revelou a existência de dificuldades, por parte dos alunos, tanto na sua realização como na compreensão do texto. Na verdade tivemos necessidade de nos deter mais tempo na execução deste exercício do que planeámos. Este consistiu na passagem das falas de personagens do discurso indireto livre para o discurso direto, como se se tratasse da preparação de um guião para ser representado (cf. Anexo VIII, pp. xxxiii - xxxvi). Foi elaborado um embrião de reescrita do texto não-dramático para vir a ser (hipoteticamente) representado através do drama. Acontece que os alunos, confrontados com o discurso indireto livre, não só revelaram não compreender onde terminava a voz do narrador e começava a da personagem, como, em certos casos, não haviam entendido que ali existia também vozes de personagens fundidas com a do narrador, o que denota, para além do desconhecimento deste processo, uma deficiente compreensão do texto. Acabaram por concluir o exercício com êxito e, na aula seguinte, mediante uma proposta similar, a resolução aconteceu sem obstáculos. Este exercício teria sequência no caso de estarmos efetivamente a lecionar em turmas atribuídas, porque, após a elaboração dos guiões, passaríamos à apresentação das cenas reescritas a partir do romance, o que requer mais tempo do que aquele de que dispúnhamos.

II.2.5. As apresentações orais

Algumas das aulas observadas consistiram em apresentações orais feitas pelos alunos dos 11.º anos, sobre temáticas relacionadas com o estudo de *Frei Luís de Sousa* e *d'Os Maias*. Abrimos um sub-capítulo para apresentar uma reflexão sobre este tipo de exercício, uma vez que está diretamente relacionado com o nosso tema e é recorrente no ensino das línguas.

Como assistimos às apresentações em quatro turmas, pudemos observar casos muito díspares e diversificados no desempenho dos alunos. Para além da escolha dos temas, na generalidade relevantes para o estudo das obras, houve alunos que prepararam muito bem os temas e suportes para a apresentação, mas que memorizaram o texto que proferiram oralmente, dizendo-o tão rapidamente que mal se percecionava. Outros proferiam-no timidamente, em voz baixa, olhando para a projeção do *PowerPoint* na tela

ou para a folha de papel, provocando a dispersão da audiência. Houve casos de alunos que apresentaram os trabalhos com as mãos nos bolsos, os braços cruzados, falta de vivacidade e má articulação das palavras, provavelmente também por timidez e nervosismo, mas também por não receberem orientações concretas para o desempenho na comunicação oral. Em alguns casos, surgiram prestações que se destacaram muito pela positiva no que concerne ao cativar da assistência através de uma boa projeção de voz, boa dicção, fluência da linguagem, riqueza lexical e sintática e boa expressão corporal, enfim, reuniam as características que se podem alcançar através das técnicas teatrais. Acontece que temos conhecimento de que os alunos, geralmente, não são preparados para este tipo de exercício, embora ele lhes seja exigido nas disciplinas de línguas, pelo menos. No decorrer da nossa atividade em Centros de Estudos, dedicamos, pelo menos uma aula, à preparação dos nossos explicandos quando confrontados com estas provas (que são avaliadas pelos professores). Temos observado que, até hoje, em situação alguma, auferiram de uma preparação neste sentido, o que lhes provoca receios e inseguranças. Pelo contrário, quando preparados, ficam muito mais aptos e confiantes para realizar a prova. Esta questão foi salientada pelo Prof. Joaquim Dolz, na conferência proferida na FCSH, no dia 26 de junho de 2014²⁸, que fez referência aos diversos registos e usos na oralidade (na vida profissional, por exemplo), afirmando que a aptidão para passar do uso familiar a uma capacidade discursiva de uso escolar faz parte dos géneros que se aprendem na escola. Também Dolz, nesta sequência, referiu a importância da entrevista profissional, cuja preparação faz parte do ensino da expressão oral.

Deixo a nota de que a inclusão das técnicas teatrais para a realização destes exercícios nos parece indispensável para orientar e exercitar o aluno no seu desempenho positivo, tanto nos resultados, como ao nível da consciencialização do que se pretende com um trabalho deste âmbito. Frequentemente, os jovens ainda não sabem gerir estratégias para serem bem sucedidos porque não percebem, sequer, o que se pretende com este tipo de prova, que é, a nosso ver, um exercício necessário, pelo menos para a sua formação académica e profissional.

²⁸ Conferência a que assistimos, intitulada “Ferramentas profissionais e abordagens no ensino da expressão oral e escrita: balanço e perspetivas”, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), junho de 2014.

II.2.6. Algumas considerações sobre a observação e prática pedagógica em Português

Ainda a respeito do uso de imagens para a descodificação do texto, pudemos observar que, muitas vezes, estas são usadas indevidamente ou de forma deficiente. Num primeiro ponto, a respeito da apresentação de documentos em *PowerPoint* preparados pelos alunos, estes devem ser esclarecidos de que a ilustração só é pertinente se estabelecer relação com o texto com o qual dialoga. Reparámos também no uso de imagens sem legenda, ou com legendagem deficiente, tanto em trabalhos de alunos, como nos próprios manuais: um dos manuais escolares que consultámos, num capítulo dedicado ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, apresenta uma pintura de Fragonard, do século XVIII (quando existem imagens similares do século XVI); noutros casos, surgem imagens sem qualquer legenda, o que, para além do vazio que se gera em relação à autoria, data, proveniência, põe em causa direitos de autor, entre outros fatores. É importante que os alunos sejam esclarecidos sobre a relevância do texto iconográfico portador de conteúdo crítico proveniente do pensamento humano, e que, tal como o texto literário, tem de ser identificado (com autoria, datação, proveniência, localização, etc.), através da legenda. A ilustração, a reprodução de uma obra de arte, não devem exercer uma função meramente decorativa, sobretudo nestes níveis de ensino: deve existir uma relação de intertextualidade entre o texto escrito e o texto iconográfico, que também oferece uma leitura e possibilidades de análise crítica. Um é complementar do outro, devendo haver pertinência e cuidado na sua escolha.

Neste período de observação e prática pedagógica, foram-nos propostas outras atividades relacionadas com o ensino. Para além de termos participado nas várias reuniões ao longo do ano letivo, preparámos testes de avaliação, critérios de correção de provas escritas, cenários de resposta, corrigimo-las e avaliámo-las; criámos exercícios de Produção Escrita, corrigimos e avaliámos; elaborámos Planificações a longo, médio e curto prazo, num processo intenso sobre o qual não nos iremos deter, para nos centrarmos no tema que nos cabe explorar.

Em suma, no que concerne às técnicas teatrais, como lhes chamámos (expressão traduzida a partir dos autores francófonos), na nossa prática pedagógica em Português

recorremos a quatro estratégias próprias do âmbito do teatro, nas unidades didáticas que preparámos e lecionámos:

1) Leitura expressiva (primeira Unidade Didática)

- é necessário fazer uma contextualização prévia em relação ao texto a ler, de modo a que o aluno compreenda as intenções, as ideias, os sentimentos expressos para o poder interpretar, sentir e fazer sentir;

- fornecer ao aluno os recursos essenciais no que respeita a técnicas de teatro, conforme foram referidos na descrição da Unidade.

2) Leitura encenada ou dramatizada (segunda Unidade Didática)

- seguem-se os passos do ponto anterior, mas há necessidade de criar um ambiente cenográfico (onde estamos?), caracterizar as personagens intervenientes (quem somos?), distribuir papéis, de preferência por todos os alunos presentes. No caso posto em prática, tínhamos um protagonista (Vieira), e figurantes (colonos, indígenas, etc.), todos eles previamente caracterizados oralmente, com recurso a imagens e outros textos coevos. Neste caso seria interessante introduzir alguns adereços caracterizadores de cada personagem (p. ex.: um terço para o padre; perucas ou joias (símbolos de ostentação) ou armas (simbolizando a opressão) para os colonos; penas para os índios, etc.).

3) Representação teatral – quadros vivos (terceira Unidade Didática)

- Neste caso construímos, com os alunos e a colaboração de uma atriz, uma recriação histórica a partir de dois momentos centrais de *Memorial do Convento* – os Autos de Fé. Construímos um guião a partir do texto, escolhemos e distribuímos as personagens (com os respetivos figurinos e adereços), encenámos, ensaiamos e fizemos duas apresentações públicas. Os alunos receberam indicações ao nível do corpo, gesto, voz, movimentos cénicos, etc., ao longo dos ensaios que precederam as apresentações.

4) A reescrita do texto não-dramático para a construção de um guião (quarta Unidade Didática)

- Neste caso há que ler muito bem o texto, analisá-lo, compreendê-lo ao nível do léxico, seleccionar o que pretendemos pôr em relevo, a mensagem a transmitir, com

que intenções e para que fins (ou público). Nesta unidade não fomos além da descodificação do discurso indireto livre e a transposição para o discurso direto.

Para uma análise detalhada da nossa prática pedagógica, sugerimos a consulta dos Planos de Aula que incluímos nos Anexos deste relatório. Por solicitação da Dra. Isabel Leal, os Planos foram elaborados com muito detalhe, incluindo, até, as perguntas que planeámos fazer oralmente aos alunos e os cenários de resposta. Como tal, parecemos ser perceptível, a partir desses documentos, que anexamos, o modo de realização das aulas que tencionámos.

II.3. Observação e prática de ensino do Francês

A nossa observação e prática pedagógica em Francês Língua Estrangeira (FLE) teve início no dia 12 de novembro com duas turmas de 7.º anos (Nível A1).

Num primeiro momento, aquilo que nos pareceu mais complicado foi adaptar os conhecimentos científicos a um nível muito elementar, sendo difícil utilizar a língua de uma forma mais ou menos espontânea, mas, pelo contrário, ter de pensar, palavra a palavra, em todos os enunciados por nós produzidos, com o maior rigor para não causar confusão e desmotivação nos alunos. Foi este o primeiro aspeto em que refletimos: “Como falar?”; “Como explicar?”, ainda na fase inicial de observação das aulas.

No que diz respeito às planificações, consideramos ter tido um bom acompanhamento da parte da Dra. Cristina Sousa, que nos deu instruções muito claras e detalhadas sobre todos os aspetos e dúvidas que lhe fomos colocando. Deparámos-nos com outra dificuldade que se prende com a quantidade de conteúdos a explorar exigida pelo Programa de Francês, para tão curto espaço de tempo, num nível elementar. Ao pormos em prática a nossa segunda Unidade Didática, muitos destes constrangimentos haviam sido superados. No que diz respeito à observação, consideramos ter assimilado e refletido sobre as aulas observadas, transformando esse resultado em práticas pedagógicas criativas e metódicas, tendo recorrido a estratégias enunciadas por Payet (2010), através de atividades teatrais, como descrever-se a si e aos colegas (física e psicologicamente) ou descrever uma família, através de jogos de personagens (cf. Anexos X - XIII). Elaborámos planificações criativas, recorrendo a estas estratégias que

considerámos poderem servir as diferenças individuais da turma, através de texto, imagens e técnicas teatrais. Seleccionámos metodologias adequadas às competências a desenvolver, tendo em vista a criação de aprendizagem efetiva, seguindo os documentos orientadores²⁹. Recorremos, ainda, a autores especializados em técnicas de teatro para o ensino do FLE³⁰, tendo realizado algumas das atividades sugeridas na bibliografia. Integrámos a abordagem de conteúdos culturais, nomeadamente pintura e música francesas, articulando-os com os conteúdos programáticos e visando a produção de enunciados relevantes (cf. Anexos IX - XIV). Consideramos, deste modo, ter cultivado uma atitude inovadora, cientificamente alicerçada.

Contribuímos para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sócio-afetivas dos alunos, estimulando sempre a sua participação ativa, tanto na oralidade como na escrita, tendo mantido um clima de aula marcado pelo entusiasmo e pela autodisciplina. Propusemos atividades de incentivo à autoaprendizagem e julgamos ter contribuído para a criação de atitudes e valores de cidadania, estruturantes na formação pessoal dos alunos, nomeadamente no decorrer do projeto teatral, atividade que implica a criação de noções de respeito pela equipa, método, rigor, autonomia, solidariedade, cumplicidade, conhecimento de si próprio e do outro para o sucesso do trabalho em grupo.

No que concerne à avaliação, desenvolvemos estratégias de auto e heteroavaliação da atividade pedagógica, tendo em vista a formação permanente. Colaborámos na avaliação dos alunos, mediante as orientações da Dra. Cristina Sousa, com rigor e método.

Quanto à intervenção na escola e relação com o meio, dinamizámos um projeto teatral com as duas turmas dos 7.º anos F e G, tendo organizado todas as etapas da atividade, integrando todos os alunos nas diversas tarefas inerentes a estes projetos, conforme descreveremos adiante, com criatividade e iniciativa. Tentámos envolver a comunidade educativa no seu todo. Cabe-nos salientar que a realização deste projeto só

²⁹ Nomeadamente através da leitura atenta de : Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA – Coleção perspectivas atuais / Educação.

³⁰ Seguimos sobretudo Payet, Adrien (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: Clé International.

foi possível devido à disponibilidade e envolvimento absoluto da Dra. Cristina Sousa, que nos apoiou incondicionalmente em todos os passos deste trabalho, mas também ao envolvimento e apoio de outros docentes e discentes, cuja colaboração foi inestimável, e ao empenhamento e dedicação constantes dos alunos que, em férias e em horário extraescolar, estiveram sempre presentes nos ensaios e em todas as tarefas propostas, mantendo sempre uma atitude de respeito pelo trabalho em equipa, muito empenhamento e grande entusiasmo. Salientamos ainda a colaboração dos pais e outros alunos que assistiram à representação final com regozijo.

Gostaria de revelar que o resultado final do projeto teatral excedeu as nossas expectativas, ficando cientes que a participação dos alunos neste projeto contribuiu para a sua formação pessoal e integral, para além da aprendizagem linguística, tal como também contribuiu para a nossa.

II.3.1. Primeira Unidade Didática

A nossa primeira experiência prática ocorreu no dia 18 de novembro e ocupou apenas um bloco de 90', na turma G do 7.º ano. Este grupo foi-nos apresentado no Conselho de Turma, realizado no dia 12 de setembro, e caracterizado como muito heterogéneo e problemático. Com efeito, entre os 27 alunos, encontravam-se dois do Ensino Especial, dois repetentes e diversos casos aos quais foi atribuído acompanhamento psicológico, devido a problemas familiares e sociais considerados graves, ressaltando um em que se assistia a “acessos de fúria”, agressividade, muito baixa autoestima, embora o problema ainda não tivesse sido diagnosticado.

Apesar deste contexto, o trabalho que realizámos com esta turma foi muito gratificante e permitiu-nos uma reflexão importante sobre as estratégias com recurso ao drama que adiante referiremos.

A aula (cf. Anexo IX, pp. xxxvii - xlii) incidiu numa parte da *Unité 2*: «L'école, c'est super, non?» do Manual adotado. Mais precisamente, introduzimos conteúdos referentes às “disciplinas” e aos “dias da semana”. Utilizámos diversos recursos, entre os quais a projeção de imagens em *PowerPoint*, de modo a permitir que fosse feita a associação oral e escrita com as imagens apresentadas.

Após a aquisição do vocabulário e a compreensão do seu significado a partir das imagens, exercitámo-lo oralmente com jogos de pergunta/resposta. Assim, a professora começava por colocar a questão, incitando o aluno à resposta, e, seguidamente, era o aluno a colocar a mesma questão, dirigindo-se a outro colega, e assim sucessivamente. Esta é uma das atividades teatrais referidas por Payet (2010), que já havíamos verificado ser também utilizada pela Dra. Cristina Sousa, no decorrer das aulas observadas. Para além da oralidade, os alunos realizaram alguns exercícios escritos no caderno e no manual. No final da aula projetámos um vídeo com uma canção sobre os dias da semana, e os alunos cantaram, utilizando o léxico introduzido em aula, após a audição e visualização do texto integrado no vídeo.

II.3.2. Segunda Unidade Didática

A segunda sequência prática em Francês deu-se entre o dia 6 de janeiro de 2014 até ao dia 4 de fevereiro, com as duas turmas do 7.º ano: F e G. Lecionámos toda a Unidade 3 do Manual – «Voilà mon portrait !».

A turma F apresentava características completamente diversas da turma G, descrita anteriormente. Era composta por 18 alunos, havendo um de Ensino Especial. Era um grupo mais homogêneo e, genericamente, com um nível social e cultural superior ao do 7ºG. Apesar disto, constatámos, em concordância com a professora cooperante, que estes alunos, embora dedicassem mais tempo ao estudo, se apresentavam menos desenvolvimentos na participação nos exercícios de interação oral e jogos dramatizados.

Não vamos descrever detalhadamente cada uma das dezasseis³¹ aulas destas sequências (cf. Anexo X, pp. xliii - lvii), até porque mantivemos uma estrutura similar em todas elas: incidimos nas várias competências a desenvolver (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita; interação oral); abordámos conteúdos discursivos, morfosintáticos, lexicais, fonológicos e socioculturais, recorrendo a diversos recursos, atividades e estratégias, das quais salientamos a projeção de imagens e as simulações orais ou jogos de dinamização aos quais chamámos “jeu de rôles”. Detemo-nos um

³¹ Foram lecionadas oito aulas a cada turma, sendo a última, para cada uma delas, destinada à avaliação escrita.

momento sobre a utilização desta designação, para alguns dos jogos que pusemos em prática, por poderem não ser exatamente jogos em que o aluno ou o professor representa uma personagem, logo, a designação “jeu de rôles”, pode ser discutível. Nestas simulações, propusemos jogos orais em que um elemento perguntava e esperava uma determinada resposta do segundo elemento sobre o tema em foco; por exemplo a descrição física ou psicológica de si próprio ou de um colega, recorrendo à expressão corporal e facial. Por se tratar de jogos de dinamização através de ações simuladas, mantivemos a designação “jeu de rôles”, por não se tratar de diálogos espontâneos. Payet (2010) inclui-as nas atividades teatrais. Os alunos aderiram bem aos exercícios propostos, revelando uma evolução positiva na aquisição de conhecimentos que puderam demonstrar em sala de aula, mas também no exercício escrito que preparámos e avaliámos no final da unidade.

II.3.3. Terceira Unidade Didática

A terceira sequência prática em Francês aconteceu em março de 2014, com a turma F do 7.º ano, e incidiu na Unidade 6 do Manual – «Je te présente ma famille». Planificámos e lecionámos dois blocos de 90’ (cf. Anexos XI, pp. lviii - lxi e XII, pp. lxii - lxxv). Na primeira aula, pusemos em prática um jogo teatral em que uma parte dos alunos simulou elementos de uma família a partir de uma árvore genealógica previamente projetada e explorada ao nível lexical e gramatical. Para a realização do jogo, foram distribuídos cartões, com os nomes dos membros da família, que os alunos penduraram ao pescoço de modo a que os colegas os pudessem identificar enquanto personagens com uma determinada identidade e grau de parentesco em relação aos outros elementos. Os que não estavam a representar a família, receberam cartões com perguntas que iam colocando aos colegas que, por sua vez, deveriam responder formulando e produzindo oralmente as respostas corretas de acordo com a figura representada.

Na segunda aula desta Unidade, projetámos uma sequência de pinturas de várias épocas, de artistas que retrataram a família em diversos contextos (cf. Anexo XIII, pp. lxxvi - lxxvii). Num primeiro momento, através de perguntas colocadas pela professora, os alunos foram levados a descobrir e identificar os vários elementos de cada família. Num

segundo momento, foi proposto a um aluno de cada vez a apresentação dos elementos da família representada na pintura como sendo a sua própria família, sendo que ele assumia o papel de uma personagem representada na pintura. Embora os alunos tivessem aderido com entusiasmo às propostas que lhes colocámos, na segunda atividade os resultados foram muito mais conseguidos do que na primeira, sobretudo porque o primeiro jogo exigia uma mobilidade no espaço que a disposição das mesas na sala não permitia. Contudo, ao nível linguístico, ambas as propostas revelaram resultados positivos. Com a introdução de pinturas de outras épocas tivemos em vista não só, mais uma vez, a formação integral do aluno, mas também o contacto com quadros do século XVIII que lhes iriam ser úteis para a realização do projeto teatral, que descreveremos de seguida.

II. 3.4. Projeto Teatral

Para dar início ao projeto teatral, planificámos um bloco de 90' (para as duas turmas do 7.º ano) com o intuito de motivar e informar os alunos sobre todas as tarefas a realizar para a sua concretização (cf. Anexo XIV, pp. lxxviii - lxxvii). Esta aula decorreu na biblioteca da escola, de modo a que os alunos pudessem aceder à *Internet*, uma vez que o projeto incluía a criação e desenvolvimento de um *blogue* onde foram sendo publicadas as várias fases deste processo, desde o trabalho de pesquisa realizado pelos alunos à publicação das fotografias, por eles captadas, durante a representação final.

Fomos seguindo todos os passos delineados num plano global que havíamos apresentado à Dra. Cristina Sousa e à nossa colega de estágio, que desafiámos a integrar o projeto, tendo em conta o seu tema de estágio (literatura), ficando ela responsável pela pesquisa, conceção e preparação para a leitura dos poemas destinada ao momento final da peça. Este plano englobou sete momentos, tendo como base a teoria e metodologia apontadas por Payet (2010), no capítulo dedicado ao “Projet théâtral”: 1) sessão de sensibilização; 2) distribuição do guião e de uma ficha de inscrição para a escolha das tarefas a desempenhar por cada aluno; motivação para o trabalho de pesquisa e para a criação do momento de poesia (a integrar a peça); 3) publicação, no blogue, do trabalho de pesquisa realizado pelos alunos para a construção de cenários, som, elementos para a comunicação; definição das personagens; 4) prova de figurinos; preparação dos

acessórios e materiais sonoros; conhecer o espaço da representação; ensaios; 5) distribuição da comunicação; ensaio geral; 6) espetáculo; 7) avaliação; publicação das fotografias e vídeo no blogue (cf. Anexo Digital (9_Plan_p_theatral)). Este plano, traçado em linhas gerais, foi sendo seguido, desde fevereiro a maio, tendo havido algumas alterações de acordo com as necessidades que fomos detetando no decorrer das várias etapas.

O guião para a peça foi escrito por nós a partir das matérias lecionadas ao longo do ano (léxico e conteúdos gramaticais). Idealmente, este guião deveria ter sido construído pelos alunos com a orientação da professora, mas, dado que tivemos de repartir o nosso tempo pelas duas escolas e disciplinas (Português e Francês), não nos foi possível concretizar este trabalho com os alunos. Situámos a peça no século XVIII e chamámos-lhe “Une soirée au château de Versailles”. Esta escolha prendeu-se com três fatores: 1) A existência de um palácio desta época em Queluz, o que nos permitiu fazer uma sensibilização e relação com o património local; 2) tratar-se de um momento histórico e de uma figura de relevo da história e cultura francesas; 3) termos acesso a guarda-roupa, adereços e elementos cenográficos desta época.

Após a escolha das tarefas pelos alunos, através da ficha que lhes foi fornecida, estes foram recebendo orientações para o desenvolvimento do trabalho de modo a que todos participassem: cenógrafos; técnicos de som; ajudantes de memória; responsáveis pela comunicação e atores. Todos participaram na pesquisa sobre a época, desde a música à história, passando pela produção artística deste período, com destaque para a pintura de onde foram retiradas informações relativas ao vestuário, mobiliário e objetos para a criação de cenários e adereços, a atitude das figuras representadas, etc. Os alunos responsáveis pela comunicação criaram os cartazes, os convites, a folha de sala, fotografaram, e, no dia do espetáculo, receberam o público, distribuíram a folha de sala, acompanharam cada elemento do público ao seu lugar. Outros responsabilizaram-se pelo som, pela montagem e desmontagem dos cenários e os “atores” representaram com muito entusiasmo, rigor e empenho. Um dos alunos, porque revelava grandes dificuldades em língua francesa, destacou-se e surpreendeu não só pelo seu trabalho de “ator” como pela disciplina e cooperação em todas as tarefas. Esse mesmo aluno disse-nos que tinha descoberto o seu rumo – queria ser ator. Os resultados foram muito gratificantes e

reveladores, não só no dia da apresentação pública da peça, mas no decorrer de todo o processo, nomeadamente nos ensaios, através dos quais os alunos revelaram uma enorme vontade em superar os obstáculos relativos à língua francesa, mas também no que respeitou à timidez, à autoconfiança, à disciplina e ao trabalho de cooperação e entreajuda em grupo, que funcionou muito bem. As várias fases do trabalho foram registadas através da fotografia³² (cf. Anexo XV, pp. lxxvii - lxxxvi) e, na ação final, do vídeo.

No final os alunos preencheram um inquérito com algumas perguntas de modo a concretizar-se uma avaliação do trabalho cujos resultados apresentamos em anexo (cf. Anexo XVI, pp. lxxxvii - lxxxviii).

Consideramos que, para além de promover o gosto e motivação pela aprendizagem da língua e da cultura francesas, este trabalho revelou-se muito positivo no que concerne a aspetos emocionais, de autoestima, de autoconfiança, de entreajuda e de inclusão. Esta constatação vai ao encontro do que referem os autores citados no primeiro capítulo deste trabalho, nomeadamente Lopes (2008) e Santos (2011), quando referem a importância do ensino através das artes e do drama para a formação global do indivíduo, pelo conhecimento de si próprio e no relacionamento com o outro. Os alunos assumiram responsabilidades diversas no decorrer da tarefa: desde a pontualidade e rigor nos ensaios (nomeadamente durante a pausa escolar), memorizaram rapidamente os textos, repetiram as falas em língua estrangeira tentando não cometer erros de fonética, superaram constrangimentos que se prendem com a timidez (e houve um caso que surpreendeu também neste aspeto, por ser uma aluna muito tímida e apresentar uma atitude de desmotivação em relação à aprendizagem em todas as disciplinas), revelaram excelentes capacidades de trabalho, de saber fazer e de “aprender fazendo”. E fazer bem. Acrescentamos que, entre os alunos que assumiram papéis de “ator”, havia vários com baixo aproveitamento em Francês, que se empenharam tanto ou mais do que os alunos com bom aproveitamento nesta língua. Pelo seu bom desempenho e dedicação, a Dra. Cristina Sousa informou-nos que conseguiram todos alcançar um nível positivo no final do ano letivo.

³² A Dra. Cristina Sousa captou imagens nos ensaios e, no dia da apresentação pública, as fotografias foram captadas por uma aluna responsável pela comunicação, e o vídeo pela professora bibliotecária, a quem muito agradecemos.

Considerações finais

Ao longo deste relatório temos vindo a referir-nos a *técnicas teatrais* enquanto estratégias que recorrem às práticas intrínsecas ao teatro. Focámos algumas delas através de textos científicos, mas também de exemplos que pusemos em prática em sala de aula. Desde a leitura encenada à reescrita, passando pelos jogos dramáticos e a criação de projetos teatrais visando o conhecimento integrado de aspetos culturais associados à aprendizagem das línguas e à produção linguística, todos são impulsionadores da criatividade, da reinvenção e do fazer.

Conforme salientámos, as técnicas teatrais, num plano alargado, são estratégias que implicam a interpretação, utilizando um contexto, com ou sem cenário. Não se trata da produção e realização de espetáculos de teatro. Esta noção, embora nos parecesse evidente, revelou-se bastante constrangedora no decorrer deste mestrado em ensino. Deparámos-nos com grandes dificuldades em desfazer o equívoco de que o nosso tema não era o «teatro», nem o nosso fim fazer teatro na escola, nem fazer da sala de aula ou da escola uma sala de espetáculos. O recurso ao drama é apenas um meio possível para a aprendizagem das línguas, no meio de outros tantos passíveis de enriquecer e de inovar (ainda) o ensino destas disciplinas em Portugal.

Como tem vindo a ser referido, o ensino/aprendizagem das línguas com recurso ao drama é um exercício de comunicação que implica interpretar e compreender, e que fomenta a ação. É certo que, com este tipo de exercício, nem todos os alunos reagem da mesma forma; se alguns revelam um grande à-vontade e até apetência para as artes dramáticas, outros mostraram-se mais reservados em expor-se perante os colegas. Todavia, pudemos constatar que, ultrapassadas algumas inibições, os alunos se envolvem no texto inserido na sua época, aprofundam a sua visão crítica do mundo, imergem no texto de modo a lerem nele problemas que lhes são comuns ou que os preocupam, conseguindo exprimir, oralmente (e por escrito), a sua visão crítica sobre a mensagem ou mensagens nele contidas e o que este lhes suscita ao nível do pensamento humano, ou humanizante.

A relação da imagem com o texto, tendo em vista a interpretação dramática, é uma forma de consolidar conhecimentos da obra literária inserida num contexto artístico mais amplo, e essa relação para a realização de jogos dramáticos serve a concretização em imagem viva, que é a do ator ou intérprete. Mas acima de tudo, ela visa a formação integral e desenvolve a criatividade. A contemplação e o ato de criar só são possíveis se o aluno usufruir de uma educação estética, que fomenta em grande escala o gosto pelo texto inserido numa determinada cultura e na época em que se produziu.

Também na pintura houve, desde sempre, a consciência da sua função didática através das narrativas que foram sendo exploradas por esta arte. Por exemplo, no século XVIII, o pintor William Hogarth criou um tipo de pintura imbuída de ensinamentos e lições de acordo com bons ou maus comportamentos humanos:

As suas pinturas, de facto, lembravam uma espécie de pantomima em que todas as personagens têm uma tarefa determinada e esclarecem o seu significado através de gestos e do uso de atributos cénicos. O próprio Hogarth comparou esse novo tipo de pintura à arte do dramaturgo e do encenador teatral. Empenhou-se em realçar o que chamava de “caráter” de cada figura, não só através da sua expressão fisionómica mas também por meio do vestuário e do comportamento. Cada sequência pictórica por ele criada pode ser lida como uma história, ou, melhor dizendo, como um sermão. (Gombrich, 2006, p. 462)

É com base na relação intrínseca entre a língua e o texto escrito, a representação por imagens e a ação dramática que defendemos o recurso a estas estratégias para o ensino das línguas.

Como foi dito no decorrer deste trabalho, a interpretação teatralizada do texto confere-lhe uma dimensão alargada que passa pela voz, pela dicção, pela expressão corporal e facial, o olhar, compreensão, interpretação, confluindo tudo para a imagem em movimento – viva – que implica a dialética entre as palavras, intenções e emoções expressas pelo autor e as nossas, leitor/intérprete. É nesse sentido que a observação de imagens que realcem, complementem e enriqueçam o conhecimento e envolvimento com o texto literário nos parece ser relevante para o trabalho com recurso às técnicas de teatro.

Como vimos, desde Platão até ao século XX, o teatro (e o texto iconográfico) foi sendo utilizado no ensino das línguas e das literaturas. E hoje, os documentos orientadores continuam a fazer referência à importância da educação estética e do drama no ensino do Português e do Francês, visando a aprendizagem integrada, que desenvolve

a inteligência, a sensibilidade e a afetividade, fatores inibidores da desmotivação, da indisciplina e promotores da inclusão.

O recurso às técnicas teatrais promove a criatividade, o envolvimento e responsabilização do aluno na ação – aprende a fazer, a ser, a conviver e a conhecer, que são os quatro pilares da educação promulgados pela UNESCO³³. Cada aluno é implicado na concretização do projeto conjunto (mesmo no jogo simples), tendo, cada um, uma atenção particular por parte do professor que, neste caso, nunca pode ver uma turma como uma massa a quem impõe o conhecimento, mas com quem, individualmente, o constrói. Nesse sentido cada aluno é estimulado a conhecer, o que desenvolve também a autonomia.

Numa conferência publicada no *Youtube*³⁴, o professor e pedagogo David Rodrigues afirma que existe muita investigação sobre a Educação Alternativa, com métodos que funcionam na aprendizagem – como a dramatização, o trabalho em grupo, etc. –, mas que estes não são usados. E pergunta: «Por que razão diferenciar a Educação Alternativa da educação “a sério”, se a primeira funciona? Por que não fundi-las, a “a sério” e “a que funciona”?».

Apresentámos autores que têm vindo a defender e a comprovar a valia da educação estética e o recurso ao drama para o ensino das línguas em Portugal, pelo menos desde meados dos anos de 1970 do século XX, mas até hoje, como referiram Oliveira Barata (1979) e Arquimedes da Silva Santos (2008), não passámos das boas intenções (ou de não-intenções). A educação estética não se compreende, não se valoriza, e não se põe em prática em Portugal, embora se revele complementar, se não essencial, para a aquisição de competências linguísticas e literárias.

A língua, a cultura e a literatura são meios fundamentais de partilha, de integração, de compreensão e de comunicação do aluno e da pessoa em sociedade, através dos quais, como cidadãos, seremos capazes de acolher e exprimir sentimentos, emoções, de criar e de assumir posições críticas e ativas perante o mundo, valorizando,

³³ Delors, Jacques, et al. (1996). “Os quatro pilares da educação”, pp. 89- 102, in : *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Versão brasileira (1998). Consultada em setembro de 2014, em

<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

³⁴ “Pensar utopicamente a educação”. Visualizado em agosto de 2014, em https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A

respeitando e aprendendo com a diversidade. O ensino das línguas requer estratégias que promovam a motivação para a aprendizagem e para um conhecimento linguístico e cultural bem fundado.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas (2013). *Projeto Educativo 2013-2017*. Queluz.
- Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas (n.d.). *Regulamento Interno*.
- Barata, José Oliveira (1979). *Didática do Teatro – Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barata, José Oliveira (1991). *História do Teatro Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blasco, Annie (12 Décembre 2012). «Enseigner le français avec le théâtre». Recuperado em 4 de maio de 2013, de Francparler : <http://francparler-oif.org/didactique/les-entretiens/1863-enseigner-le-francais-avec-le-theatre.html>
- Buescu, Helena, Maia, Luís C., Silva, Maria Graciete & Rocha, Maria Regina (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, Helena C., Morais, José, Rocha, Maria Regina & Magalhães, Violante F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1º, 2º, 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ceia, Carlos (2006). “Considerações sobre o cânone e o professor de português”. Consultado em setembro de 2014 em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/consideracoes_canone.pdf
- Chaves, Joaquim Matos (1989). *Santa Rita – Vida e Obra*. Quimera Editores.
- Coelho, Raquel da Assunção Bernardo Alves, *História Viva. A Recriação Histórica como Veículo de Divulgação do Património Histórico e Artístico Nacional (1986 – 2009). Conceitos e Práticas*. (2010). Dissertação de Mestrado não-publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA – Coleção perspetivas atuais / Educação.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle (2005). «Les activités ludiques». In : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 456-459).Grenoble : PUG.
- Delors, Jacques, et al. (1996). “Os quatro pilares da educação”, pp. 89- 102, in : *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Versão brasileira (1998). Consultado

em setembro de 2014, em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Fortuna, Carlos (2014). “Cultura, Formação e Cidadania”. Consultado em agosto de 2014, em <http://www.gepac.gov.pt/cultura-2020.aspx>

Góis, Damião (2001). *Descrição da Cidade de Lisboa*. (Trad. do texto latino, introdução e notas de José da Felicidade Alves). Livros Horizonte, p. 34.

Gombrich. E. H. (2006). *A História da Arte*. Lisboa: Público – Comunicação.

Gonçalves, Rui-Mário (2005). *Almada Negreiros*. Paço de Arcos: Caminho.

Hagen, Rose-Marie e Rainer (2004), *Bruegel – A Obra de Pintura*. Lisboa: Taschen / Público, p. 22.

Lopes, Maria de São Pedro (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Lopes, Teresa Rita (1996). “Pessoa Ficção de Si Próprio”. In *Homenagem a Fernando Pessoa*, Lisboa: Colibri, pp. 15-25.

Mohamed, Elsir Elamin Hamid (2008). «Théâtre et enseignement du français langue étrangère». In : *Synergies Algérie* n°2, pp. 177-184. Recuperado em 3 de maio de 2013, de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>

Payet, Adrien (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé International.

Reis, Carlos et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Santos, Arquimedes da Silva (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Textos de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

Saraiva, A. J. & Lopes, Óscar, (2001). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 993-1010.

Silva, Fátima, Viegas, Filomena & Duarte, Isabel Margarida (2011), *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Vieira, Joaquim (Dir.), (2001). *Fotobiografias Século XX – Almada Negreiros*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Vieira, Joaquim (Dir.), Zenith, Richard (Texto) (2001). *Fotobiografias Século XX – Fernando Pessoa*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Zurbach, Christine (1999). “O texto dramático na aula de Português: algumas notas para hoje”. In: *Revista Aprender*, Nº 22 (pp. 49-56). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Recuperado em 24 de abril de 2014, de <http://www.esep.pt>.

Outros textos consultados:

«De la perruque comme élément rituel» (21/03/2012). Consultado em maio de 2013, em «Le web pédagogique : Le jeu en classe de langue» :

<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/jeu-dramatique/>

«Exemples de sujets de jeux de rôles en classe de FLE ». Recuperado em maio de 2013, de

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/dossier_telecharger/Exemples%20de%20sujets%20de%20jeux%20de%20roles%20en%20classe%20de%20FLE.pdf;

«Exercice en interaction (3 ou 4 minutes environ)». In : «Sujets en interaction : support de communication !» (23/05/2009). Consultado em maio de 2013, em Insuf-fle :

<http://insuf-fle.hautetfort.com/tag/jeux+de+r%C3%B4le>;

«Jeu dramatique en classe de langue». Consultado em maio de 2013, no blogue «En français s’il vous plait – La Corée racontée en français par des coréens (Le blog de classe des étudiants du département de français de l’Université National de Chungbuk (Cheongju - Corée du Sud)»: <http://atelier.de.francais.over-blog.com/page-427016.html>;

Jornal I Online. Consultado em junho de 2014, através de:

<http://www.ionline.pt/artigos/portugal/estudo-recomenda-reforco-atividades-culturais-nas-escolas/pag/-1>

REIS, Maria da Glória Magalhães Dos (2008) “Le texte théâtrale et le jeu dramatique dans l’enseignement du FLE”, *Synergies Espagne* nº1, pp. 153-162. Recuperado em maio de 2013, de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/magalhaes.pdf>;

«Utiliser les jeux de rôles, l’expression orale et l’art dramatique dans la classe ». Recuperado em maio de 2013, em Teacher Education in Sub-Saharan Africa – Ressources clé – Tessafrica : http://www.tessafrica.net/files/tessafrica/RC_Jeu-role-art-dramatique.pdf

Informações e recolha de poemas: Arquivo Pessoa: <http://arquivopessoa.net/> (2013)

Audiovisuais: “Pensar utopicamente a educação”. Visualizado em agosto de 2014, em https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A

Anexo I – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica sobre Álvaro de Campos



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO – QUELUZ

PORTUGUÊS 12.º ano; turma P (Cursos Profissionais)

Plano de aula

2013/2014

Professora estagiária: Raquel Alves Coelho

Duração: 45’.

Aula n.º 1

Manual : Magalhães, Olga; Costa, Fernanda; Magalhães, Vera (2013). *Português Claro*. Porto Editora.

Data:
8/10/2013

Conteúdos: Álvaro de Campos e primeiro modernismo português. Decadentismo; Futurismo e Sensacionismo.

Objetivos específicos:

- Contextualizar histórica, social e culturalmente o primeiro modernismo português: as vanguardas e os seus atores inseridos na Lisboa do início do século XX.
- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação com o texto poético.
- Ampliar os conhecimentos artístico-literários através da interpretação de uma pintura em diálogo com o tema em foco.
- Sensibilizar para a importância da leitura expressiva dos textos: sentir e interpretar o poema com recurso a técnicas teatrais.
- Fomentar a reflexão autónoma e colectiva.

Competências a desenvolver:

- Compreensão do texto iconográfico para a leitura do texto poético.
- Observação e interpretação de imagens.
- Produção oral.

Sumário:

Introdução ao estudo de Álvaro de Campos.

As três fases do heterónimo (tópicos de orientação).

Fase decadentista: “Opiário”.

Observação e análise da imagem “Cabeça”, de Santa Rita. Produção oral.

Leitura do excerto da página 49 do manual sobre a poesia de Campos.

Preparação para a leitura expressiva do excerto do poema “Ode Triunfal” (páginas 51/52, do manual).

Atividades	Material	Tempo ⌘
<p>1. Introdução: recuperação de alguns dados “autobiográficos” sobre o heterónimo Álvaro de Campos.</p> <p>- O professor explora, a partir de dados retirados da Carta de Fernando Pessoa a Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos, características do heterónimo Álvaro de Campos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álvaro de Campos: <ul style="list-style-type: none"> - o mais moderno dos heterónimos: a rejeição do convencional, do tradicional; - engenheiro naval - Pessoa escreve em seu nome quando sente “um súbito impulso para escrever” (Carta a Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, marcador, cadernos. 	5’
<p>1.1. As três fases do heterónimo:</p> <p>- A partir dos seguintes tópicos de orientação (distribuídos em fotocópia aos alunos), o professor enuncia as três fases que desenvolverá posteriormente com base na análise de poemas:</p> <p>I) Fase decadentista (Ex.: “Opiário”) – 1914</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tédio, o cansaço e a necessidade de novas sensações. <p>II) Fase futurista / sensacionismo (Ex.: “Ode Triunfal”) – 1914-1916</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exaltação da força, da violência, do excesso; apologia da civilização industrial; intensidade e velocidade (a euforia desmedida). <p>III) Fase intimista (Ex.: “O que há em mim é sobretudo cansaço”; “Aniversário”) – 1916 – 1935</p> <ul style="list-style-type: none"> • A depressão, o cansaço e a melancolia perante a incapacidade das realizações, nostalgia da infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo I – fotocópias. 	5’
<p>I) Fase decadentista (breve apontamento)</p> <p>I.1) Poema “Opiário”. Distribuição do poema integral e proposta de análise¹.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor explora com os alunos os traços principais do poema “Opiário”: <p>- Primeiro poema de Álvaro de Campos (engenheiro naval);</p> <p>- Composto para a revista <i>Orpheu</i>;</p> <p>- Dedicado a Mário de Sá Carneiro;</p> <p>- Viagem de Campos ao Oriente;</p> <p>- fusão de elementos da vida real com elementos da intimidade psíquica</p> <p>- rejeição do que é artificial: desejo de verdade e autenticidade;</p> <p>- tédio; desencanto da vida: nem a bebida, nem o ópio, nem a viagem ao Oriente são suficientes para o afastar deste sofrimento instalado na alma.</p> <p>- Linhas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ negativismo extremo; 		10’

<ul style="list-style-type: none"> ▪ sofrimento; ▪ desejo de escândalo; ▪ doença da alma: sensação de febre; procura incessante de novas sensações para a superação deste estado de alma: <p>1) A viagem ao Oriente (de que está a regressar, e que não permitiu alcançar os seus objectivos);</p> <p>2) busca no <i>ópio que consola</i> «Um Oriente ao Oriente do Oriente» (v. 4) uma tentativa frustrada e incessante de procura de superação deste tédio, do vazio, da desilusão que vida lhe devolve.</p> <p>2. Exploração orientada da imagem: “Cabeça”, de Santa Rita (1912 (?)) (pergunta/resposta)</p> <p>2.1. Introdução: O professor faz a introdução ao tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintor da geração do Orpheu (Mário de Sá Carneiro; Almada Negreiros, Amadeu de Sousa Cardoso, Fernando Pessoa, etc.) • Primeiro Modernismo português – Futurismo • Pintor e filósofo, porque mais do que a técnica, explora o conceito: o significado da arte. • Afirmou que os pintores futuristas não pintam, só idealizam. Quem pinta quadros são os operários. • Disse a Sá Carneiro: «escreva-me você, por exemplo, a descrição de um serrador serrando onde os RR se precipitem raspantes e eu não terei dúvida em proclamá-lo artista»². • Disse que a música da poesia não devia ser a da harmonia, mas a dissonância. • O futurismo impõe o mundo da técnica e da indústria. • A palavra “força” domina. <p>2.2. “Cabeça” ou “retrato de Augusto de Santa Rita”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação e análise da pintura – produção oral. <ul style="list-style-type: none"> • A data da sua execução será, provavelmente, 1912. • É, provavelmente, o retrato do irmão do pintor. • Tópicos para a leitura da imagem considerando tratar-se de Augusto de Santa Rita: <p>- O professor conduz à descoberta de elementos que poderão servir a leitura de se tratar de um retrato de Augusto de Santa Rita:</p> <p>- estrabismo; monóculo; bigode; testa alta.</p> <p>Também conhecida por “Retrato de Violinista”:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>PowerPoint</i> (anexo II) 	<p>15’</p>
--	--	------------

Anexo II – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica sobre o *Sermão de Santo António aos Peixes*



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO – QUELUZ
PORTUGUÊS 11.º ano; turmas B; H, E/F

Plano de aula

2013/2014

Professora estagiária: Raquel Alves Coelho

Duração: 90’.

Aula n.º 4

Manual : Magalhães, Olga ; Costa, Fernanda (2011), *Entre Margens*
– *Português 11.º ano*, Porto Editora (1ª ed.).

Data: 4 e 5 de novembro 2013

Conteúdos:

- O texto argumentativo
- *Sermão de Santo António aos Peixes*, Padre António Vieira (Capítulo IV)

Objetivos específicos:

- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação intertextual com o *Sermão de Santo António aos Peixes*.
- Ampliar os conhecimentos artístico-literários através da interpretação de uma pintura em diálogo com o tema em foco.
- Sensibilizar para a importância da leitura expressiva dos textos: sentir e interpretar o texto argumentativo com recurso a técnicas teatrais.
- Fomentar a reflexão autónoma e colectiva.
- Experimentar percursos interpretativos do texto.
- Exercitar processos de compreensão.
- Estimular o enriquecimento do léxico.

Competências a desenvolver:

- Leitura do texto iconográfico para a compreensão do texto argumentativo.
- Leitura expressiva com base em técnicas teatrais.
- Compreensão escrita.
- Produção oral.
- Explicitar aspetos gramaticais: diferentes valores semânticos de palavras; recursos expressivos.

Sumário: Introdução à compreensão do IV Capítulo do *Sermão de Santo António aos Peixes*.
Exploração orientada do desenho *Os Peixes Grandes Comem os Pequenos*, de Pieter Bruegel.
Para uma leitura expressiva do texto.

Atividades	Material	Tempo ⌘
<p>1) Distribuição do texto integral (Capítulo IV), com anotações ao nível do léxico preparadas pela estagiária Raquel Coelho.</p> <p>2) Introdução ao tema: recuperação de conhecimentos para uma melhor compreensão do texto a ler pelos alunos com recurso a técnicas teatrais. (Elementos preparatórios para uma leitura dramatizada do sermão)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora pergunta: <ol style="list-style-type: none"> 1) Onde se encontrava Vieira quando pregou o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>? <u>Cenário de resposta:</u> Vieira encontrava-se em S. Luís do Maranhão. 2) Em que época foi proferido o sermão? <u>Cenário de resposta:</u> Século XVII (13 de Junho de 1654 – dia de Santo António) 3) A quem foi dirigido o sermão? <u>Cenário de resposta:</u> O sermão foi dirigido aos pregadores e aos colonos. 4) Que aspetos foram focados na 1ª Parte do Desenvolvimento (Capítulos II e III)? <u>Cenário de resposta:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Foram referidas as qualidades dos peixes – Louvores – Capítulos II e III (1ª parte) <ul style="list-style-type: none"> • A professora acrescenta: Vão ser referidos os defeitos – Repreensões – Capítulos IV e V (2ª parte) ▪ A professora pergunta: <ol style="list-style-type: none"> 1) Porquê referir qualidades e defeitos dos peixes? <ul style="list-style-type: none"> • Cenários de resposta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto didático com o objectivo de modificar os comportamentos dos homens. ▪ Primeiro diz como se devem comportar e, em seguida, os erros que não devem 	<p>- Anexo 1 (fotocópias)</p>	<p>2'</p> <p>5'</p>

<p>projetada) e localização no tempo em relação ao sermão de Vieira?</p> <p>3) O que surge em primeiro plano?</p> <p>4) Que realidade social aparece representada no desenho? Atividade das personagens representadas no desenho?</p> <p>5) Observação dos planos intermédios.</p> <p>6) Observação do plano de fundo.</p> <p>7) Terá o desenho uma função didática ou moral?</p> <p>- Relação intertextual entre o desenho de Bruegel e um texto de Damião de Góis (contemporâneo de Bruegel): “Discorre sobre Tritões e Sereias”³, a propósito da representação, no desenho, de personagens ou figuras imaginárias passíveis de representarem figuras marinhas que entretinham as crenças dos homens de quinhentos.</p> <p>- Leitura de um excerto sobre o desenho de Bruegel⁴ para complementar a interpretação da imagem feita pelos alunos.</p> <p>5) Orientações para a leitura expressiva do sermão.</p> <p>Indicações prévias dadas pela professora:</p> <p>- O aluno que vai ler o excerto do sermão encarna a figura do padre António Vieira que exprime, no seu discurso “furioso”, a sua indignação perante o comportamento dos que oprimem e exploram os mais fracos, condenando o comportamento dos homens brancos (colonos) em relação aos índios do Maranhão.</p> <p>- Os restantes alunos encarnam os ouvintes, entre os quais se encontram os pregadores e os colonos que são alvo das suas acusações.</p> <p>- A leitura é feita de pé, olhando para o texto projetado, de modo a possibilitar uma postura</p>	<p>Góis, Damião, <i>Descrição da Cidade de Lisboa</i>, Trad. do texto latino, introdução e notas de José da Felicidade Alves, Livros Horizonte, 2ª Ed., 2001, p. 34.</p> <p>Hagen, Rose-Marie e Rainer, <i>Bruegel – A Obra de Pintura</i>, Ed. Taschen / Público, Trad. Lucília Filipe, 2004, p. 22.</p>	<p>4’</p> <p>4’</p> <p>14’</p>
--	---	--------------------------------

³ Góis, Damião (2001), *Descrição da Cidade de Lisboa*, Trad. do texto latino, introdução e notas de José da Felicidade Alves, Livros Horizonte, (2ª ed.) , p. 34.

⁴ Hagen, Rose-Marie e Rainer (2004), *Bruegel – A Obra de Pintura*, Ed. Taschen / Público, Trad. Lucília Filipe, p. 22.

<p>apropriada à representação de um padre que fala do alto do púlpito e uma melhor projeção da voz.</p> <p>- A voz (entoação (de acordo com o sentido do texto), ritmo (nem muito lento nem muito rápido), boa articulação e clareza na produção dos sons) e o corpo (expressão facial e corporal) devem corresponder aos sentimentos e intenções expressos no texto: fúria, indignação, acusação, ensinamento, ironia, etc.</p> <p>6) Leitura expressiva pelos alunos + Análise e compreensão do texto:</p> <p>Cada aluno lê um excerto do texto que vai sendo explorado pela professora através de perguntas colocadas aos alunos (Texto e análise projetados em <i>PowerPoint</i>):</p> <p>- <u>Exercício:</u></p> <p>1) Qual o primeiro defeito que Vieira aponta aos peixes?</p> <p><u>Cenário de resposta:</u> Os peixes comem-se uns aos outros.</p> <p>2) Identifica a agravante apontada pelo orador na caracterização de tal defeito.</p> <p><u>Cenário de resposta:</u> Os grandes comem os pequenos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paralelismo invertido: Santo Agostinho vs. Santo António. - Os peixes voltam o olhar para o sertão, onde vivem os Tapuias, que têm por hábito comer os seus mortos. - Vieira diz-lhes que devem olhar para a cidade, por ser aí que vivem os brancos, as pessoas ditas civilizadas e que, segundo o orador, comendo pessoas (metaforicamente falando), se comportam como os indígenas que vivem no mato. - O Padre critica mais duramente os brancos, porque comem não só os mortos, mas também 	<p>- <i>PowerPoint</i> (Anexo 2) (até ao diapositivo 25) + Fotocópias (Anexo 1)</p>	<p>40'</p>
--	---	------------

<p>os vivos.</p> <p>1) Para comprovar que os homens se comem uns aos outros, Vieira apela para os conhecimentos dos ouvintes, dando exemplos concretos: todos os ouvintes sabiam que os peixes se comiam uns aos outros e que os maiores comiam os mais pequenos.</p> <p>2) Para fundamentar o seu discurso, cita a <i>Sagrada Escritura</i>.</p> <p>- <u>Exercício</u>:</p> <p>«Vós virais os olhos para os matos e para o sertão? Para cá, para cá; para a cidade é que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros? Muito maior açougue é o de cá, muito mais se comem os brancos.»</p> <p>1. Nas duas ocorrências no excerto acima transcrito, a forma verbal «se comem» tem o mesmo valor semântico?</p> <p><u>Cenário de resposta</u>: No primeiro caso, os Tapuias comem efetivamente os seus mortos, no segundo caso, o verbo “comer” refere a exploração e opressão exercidas por parte dos homens brancos com poder em relação aos índios.</p> <p>2. Comenta a expressividade da metáfora «açougue».</p> <p><u>Cenário de resposta</u>: Sinónimo de “talho” e “matadouro”, a palavras “açougue” remete para a carnificina exercida pelos grandes sobre os escravos.</p> <p>3. «Vedes vós todo aquele bulir[4], vedes todo aquele andar, vedes aquele concorrer às praças e cruzar as ruas; vedes aquele subir e descer as calçadas, vedes aquele entrar e sair sem quietação nem sossego? Pois tudo aquilo é andarem buscando os homens como hão-de comer e como se hão-de comer.».</p> <p>- A repetição anafórica “vedes” tem o objetivo de</p>		
--	--	--

<p>reforçar a ideia de Viera sobre o caráter antropofágico dos homens.</p> <p>- Paralelismo na construção das frases: com estrutura muito semelhante, conferindo cadência e ritmo muito próprios do sermão.</p> <p>- O orador recorre a antónimos: subir/descer; entrar/sair, para reforçar a movimentação incessante dos homens.</p> <p><u>Sistematização</u>: Dois exemplos relativos aos homens:</p> <p>Primeiro exemplo: uma pessoa que morreu</p> <p>- Conclusão: «... Enfim, ainda ao pobre defunto o não comeu a terra, e já o tem comido toda a terra».</p> <p>- Exercício: Explicita os dois significados da palavra «terra».</p> <p>- <u>Cenário de resposta</u>: 1) Solo onde repousa o corpo dos que morrem; 2) Sociedade em geral</p> <p>Segundo exemplo: um réu no julgamento</p> <p>- Conclusão: «... Ainda não está sendo executado nem sentenciados e já está comido.»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos dois exemplos observa-se um paralelismo anafórico que nos dá a imagem de um grande banquete em torno das vítimas (1.pessoa que morre; 2.réu). <p>- No primeiro caso: crítica à exploração dos negócios em torno da morte.</p> <p>- No segundo caso: crítica ao sistema judicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amplificação da repreensão: <ol style="list-style-type: none"> 1) São os maiores que comem os mais pequenos 2) Os homens comem não só o povo como a sua plebe 3) Não só os comem, mas engolem-nos e devoram-nos (gradação) 4) Devoram e comem como pão (comparação). <p>Registo do Sumário.</p>		<p>3'</p>
---	--	-----------

Observações : Outros manuais consultados :

- Trindade, Brígida ; Duarte, Cristina ; Rodrigues, Fátima ; Lemos, Lúcia ; Dine, Madalena (2011), *Português Onze*, Lisboa Editora.

Anexo III – Planificação da Unidade Didáctica sobre *Memorial do Convento*

ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO

PORTUGUÊS

PLANIFICAÇÃO – 12.º ANO, TURMA P (Cursos Profissionais)

- **UNIDADE DIDÁTICA:** *Memorial do Convento* – (2 blocos de 90’)
- **ANO LETIVO:** 2013/2014 (2.º Período)
- **PROFESSORA ESTAGIÁRIA:** Raquel Alves Coelho

TEMÁTICAS: O sonho e o seu contrário – o Santo Ofício; A vontade para a concretização do sonho; A criação – a arte e o pensamento iluminista.

- **OBJETIVOS GERAIS:**

- Explorar as dimensões simbólicas das personagens.
- Evidenciar o papel da Inquisição.
- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação com o texto.
- Promover a dramatização do texto: sentir e interpretar com recurso a técnicas teatrais.
- Fomentar a reflexão autónoma e coletiva.
- Experimentar percursos interpretativos dos excertos escolhidos.
- Exercitar processos de compreensão da arte de Saramago.
- Estimular o enriquecimento do léxico.
- Motivar, a partir do texto, o gosto pelas artes: desenho, música, teatro e literatura.
- Evidenciar aspetos específicos de pontuação.
- Recordar recursos estilísticos.

Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Materiais/ Recursos	Tempo	Avaliação	Gestão do Tempo
<p>Explorar as dimensões simbólicas das personagens envolvidas na construção da “passarola” e a sua função na concretização do sonho.</p> <p>Evidenciar o outro lado do sonho ou a possibilidade/impossibilidade de da sua concretização? – O papel opressor e aniquilador da Inquisição.</p> <p>Estimular a observação e a análise de imagens na</p>	<p>Interpretação de imagens como contributo para a compreensão do texto.</p> <p>Compreensão escrita.</p> <p>Compreensão oral.</p> <p>Produção oral.</p> <p>Aspetos estilísticos e gramaticais.</p> <p>Interpretação e representação teatral de excertos escolhidos e adaptados.</p>	<p>O sonho</p> <p>Excertos da Parte VI do Memorial do Convento</p> <p>O sonho e o seu contrário – o Tribunal do Santo Ofício (Baltasar conhece o Padre Bartolomeu)</p> <p>Excertos da Parte XI do Memorial do Convento</p> <p>A vontade para a concretização do sonho (Regresso do Padre Bartolomeu da Holanda – pede a Blimunda para recolher “vontades”)</p> <p>Excertos da Parte XV do</p>	<p>1) Leitura do primeiro excerto - Parte VI do Memorial do Convento.</p> <p>2) Exploração orientada do texto: - Visualização de imagens: Padre Bartolomeu e a passarola. - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos.</p> <p>3) Leitura do segundo excerto - Parte XI do Memorial do Convento.</p> <p>4) Exploração orientada do texto: - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos.</p> <p>5) Leitura do terceiro excerto - Parte XV do Memorial do Convento.</p> <p>6) Exploração orientada do texto: - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente</p>	<p>▪ Anexo 1 – Fotocópias.</p> <p>Anexo 2 – <i>PowerPoint</i>; Computador; Projetor.</p>	<p>10’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>20’</p> <p>10’</p> <p>20’</p>	<p>A avaliação será feita através da observação direta, tendo em conta os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação - Assiduidade - empenhamento - Comportamento. 	<p>1.º</p> <p>BLOCO</p> <p>-</p> <p>90’</p>

<p>sua relação com o texto.</p> <p>Promover a dramatização do texto: sentir e interpretar com recurso a técnicas teatrais.</p> <p>Fomentar a reflexão autónoma e coletiva.</p> <p>Experimentar percursos interpretativos dos excertos escolhidos.</p> <p>Exercitar processos de compreensão da arte de Saramago.</p> <p>Estimular o enriquecimento do léxico.</p>		<p>Memorial do Convento S. Sebastião da Pedreira – os quatro construtores do sonho A criação – a arte e o pensamento iluminista</p> <p>Cenas vivas a partir de excertos das partes V e XXV do <i>Memorial do Convento</i>.</p> <p>A Inquisição e os Autos de Fé em Memorial do Convento.</p> <p>A realização do sonho.</p> <p>Outros atores do palco Joanino.</p>	<p>com os alunos.</p> <p>- Visualização de imagens: As três árvores de Rembrandt; Scarlatti e o cravo.</p> <p>Sumário</p> <hr/> <p>Exploração de excertos das partes V e XXV do <i>Memorial do Convento</i> através de técnicas teatrais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretação teatralizada de excertos escolhidos: - Os alunos desempenham os seguintes papéis: Baltasar, Blimunda, Narrador 1 e 2, um casal de nobre, um Dominicano. 2) Projeção de imagens de Autos de Fé realizados em Lisboa 3) Reprodução de uma música de Domenico Scarlatti 4) Música de Mozart 5) Projeção de imagens: Autos de Fé; António José da Silva; Mariana Vitória; As profetisas. 6) Breve conversa sob o tema: Apesar da força opressora da Inquisição, há lugar à realização do sonho? 	<p>▪ Anexo 3 - Fotocópias (guiões).</p> <p>Anexo 4 - <i>PowerPoint</i>; Computador; Projetor.</p>	<p>5'</p> <p>90'</p>	<p>----- ---</p> <p>A avaliação será feita através da observação direta, tendo em conta os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação - Assiduidade - Comportamento. 	<p>----</p> <p>2.º</p> <p>BLOCO - 90'</p>
---	--	---	---	---	----------------------	---	--

Motivar, a partir do texto, o gosto pelas artes: desenho, música, teatro e literatura.							
Recordar recursos estilísticos.							
Explicitar aspetos gramaticais: a pontuação							

Anexo IV – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica sobre *Memorial do Convento*



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO – QUELUZ

PORTUGUÊS 12.º ano; turma P (Cursos Profissionais)

Plano de aula

2013/2014

Professora estagiária: Raquel Alves Coelho

Duração: 90’.

Aula n.º 1

Obra : *Memorial do Convento* de José Saramago

Data: 10 de março 2014

Conteúdos:

Leitura e compreensão de excertos das partes VI, XI, XV de *Memorial do Convento*:

- O sonho e o seu contrário – o Tribunal do Santo Ofício

(Baltasar conhece o Padre Bartolomeu)

- A vontade para a concretização do sonho

(regresso do Padre Bartolomeu da Holanda – pede a Blimunda para recolher “vontades”)

- S. Sebastião da Pedreira – os quatro construtores do sonho.

A criação – a arte e o pensamento iluminista.

Objetivos específicos:

- Explorar as dimensões simbólicas das personagens envolvidas na construção da “passarola” e a sua função na concretização do sonho.
- Evidenciar o outro lado do sonho ou a possibilidade/impossibilidade da sua concretização? – O papel opressor e aniquilador da Inquisição.
- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação com o texto.
- Promover a dramatização do texto: sentir e interpretar com recurso a técnicas teatrais.
- Fomentar a reflexão autónoma e coletiva.
- Experimentar percursos interpretativos dos excertos escolhidos.
- Exercitar processos de compreensão da arte de Saramago.
- Estimular o enriquecimento do léxico.
- Motivar, a partir do texto, o gosto pelas artes: desenho, música, teatro e literatura.
- Recordar recursos estilísticos.
- Explicitar aspetos gramaticais: a pontuação.

Competências a desenvolver:

- Interpretação de imagens como contributo para a compreensão do texto.
- Compreensão escrita.
- Produção oral.
- Aspetos estilísticos e gramaticais.

Sumário: Leitura e exploração orientada de excertos das partes VI, XI, XV de *Memorial do Convento*.

Atividades	Material	Tempo □
<p>I. Leitura do primeiro excerto - Parte VI do Memorial do Convento.</p> <p>II. Exploração orientada do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de imagens: Padre Bartolomeu e a passarola. - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos, de acordo com a seguinte orientação: <p style="text-align: center;"><u>O sonho</u></p> <p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">O sonho e o seu contrário – o Santo Ofício (Baltasar conhece o Padre Bartolomeu)</p> <p>«Buscava-se nas «luzes» que enobrecem o espírito os grandes princípios orientadores do homem e da sociedade. Varrendo as trevas da ignorância por meio do saber enciclopédico, o iluminismo acreditava na eminente realização de um grande ideal comunitário em que a cultura dava aos indivíduos a real imagem do seu destino»¹</p> <p>1. De que forma o sonho de voar do Padre Bartolomeu Lourenço serve o pensamento iluminista?</p> <p>R: O Padre Bartolomeu, figura histórica, é apresentado no romance como homem de vasta cultura. Ao longo de todo o romance, até à sua morte, vive a procura incessante do conhecimento. Questiona a Igreja e revela-se atormentado por dúvidas religiosas, que inibiam a cultura e o saber. A construção do invento e o sonho de voar são representativos do desejo de superação da ignorância que se vivia em Portugal.</p> <p>2. A partir deste excerto, indica quais as reações da sociedade de setecentos ao projeto do Padre Bartolomeu.</p> <p>R: A atitude da corte é de escárnio e trocista e a Inquisição é uma ameaça.</p> <p>«As asas são, acima de tudo, símbolo de levantar voo, isto é, do aligeiramento, da desmaterialização, da libertação – seja de alma ou de espírito –, de passagem para o corpo subtil (...). Em todas as</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 - Fotocópias. 10' ▪ Anexo 2 - PowerPoint; Computador; Projetor. 15' 	

¹ Serrão, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal [1750-1807]*, Vol. VI, 2ª Ed., revista, Editorial Verbo, Lisboa, 1990, p. 237.

<p>tradições, as asas nunca são recebidas, mas sim conquistadas com o preço de uma educação iniciática e purificadora muitas vezes longa e perigosa. (...) as asas exprimirão geralmente uma elevação em direção ao sublime, um impulso para transcender a condição humana.²»</p> <p>3. Tendo em conta o presente excerto, a definição de “asas” e o estudo, até agora desenvolvido nas aulas, do <i>Memorial do Convento</i>, o que representa a personagem Bartolomeu Lourenço?</p> <p>a) <u>O sonho libertário do ser humano.</u> b) O sonho de conquistar benefícios da parte do rei. c) <u>O sonho de ultrapassar os limites.</u> d) O sonho de convencer o Santo Ofício de que voar não é bruxaria.</p> <p>4. «Lá virá o dia.», afirma Bartolomeu Lourenço no final do excerto. A que se referirá? R: Refere-se ao dia em que será condenado pela persistência na concretização do sonho de voar, pela transgressão dos limites opressivos e castradores do pensamento impostos pela Inquisição.</p> <p>III. Leitura do segundo excerto - Parte XI do Memorial do Convento.</p> <p>IV. Exploração orientada do texto: - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos, de acordo com a seguinte orientação:</p> <p style="text-align: center;">XI</p> <p style="text-align: center;">A vontade para a concretização do sonho (Regresso do Padre Bartolomeu da Holanda – pede a Blimunda para recolher “vontades”)</p> <p>1. A voz do narrador começa por afirmar que são as conversas das mulheres e os sonhos que «seguram o mundo na sua órbita». O Padre Bartolomeu afirma que é a «vontade dos homens que segura as estrelas, é a vontade dos homens que segura Deus respira», tendo, antes, explicado a Baltasar e Blimunda o que é o Éter. Qual a diferença entre alma e vontade? R: «o éter não se compõe das almas dos mortos, compõe-se, sim, ouçam bem, das vontades dos vivos. (...) Dentro de nós existem vontade e alma, a alma retira-se com a morte, vai lá para onde as almas esperam o julgamento, ninguém sabe, mas a vontade, ou se separou do homem estando ele vivo, ou a separa dele a morte, é ela o éter».</p> <p>2. Sendo a «vontade» um conceito, uma abstração, de que forma é representada em imagem no</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 - Fotocópias. ▪ Anexo 2 - PowerPoint; ▪ Computador; Projetor. 	<p>10'</p> <p>20'</p>
--	---	--------------------------


² Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, *Dicionário dos Símbolos*, Ed. Teorema, 1994, pp. 92, 93. (Sublinhados nossos)

<p>romance (e neste excerto)?</p> <p>R: Como uma nuvem fechada.</p> <p>3. Na sua dimensão simbólica, o que representa a vontade na construção do sonho?</p> <p>R: A vontade é o meio através do qual é possível ao homem construir e realizar o sonho.</p> <p>4. Observa o seguinte excerto: «Não vês a alma porque a alma não se pode ver, não vias a vontade porque não a procuravas, Como é a vontade, É uma nuvem fechada, Que é uma nuvem fechada, Reconhecê-la-ás quando a vires (...)».</p> <p>No que concerne à pontuação, como podemos identificar, no discurso direto, a mudança de falas das personagens e distinguir a frase afirmativa da interrogativa?</p> <p>R: O discurso direto não é assinalado com dois pontos ou travessão. As falas das personagens são separadas por vírgulas e o que revela a passagem da fala de uma personagem para a de outra é o uso da letra maiúscula (quando há mudança de personagem). No caso da frase afirmativa e interrogativa, uma vez que Saramago não faz uso do ponto de interrogação, podemos reconhecer tratar-se de perguntas através do modo como a frase é construída, ou seja, através da sintaxe: «Como é a vontade»; «Que é uma nuvem fechada».</p> <p>V. Leitura do terceiro excerto – Parte XV do Memorial do Convento.</p> <p>VI. Exploração orientada do texto: - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos, de acordo com a seguinte orientação:</p> <p style="text-align: center;">XV</p> <p style="text-align: center;">S. Sebastião da Pedreira – os quatro construtores do sonho</p> <p style="text-align: center;">A criação – a arte e o pensamento iluminista</p> <p>1) «A música é outra coisa.». O que representa a música na sua relação com a construção do invento sonhado?</p> <p>R:</p> <p>a) A música é metáfora da criação artística, incluído a obra literária, inerente ao conhecimento. b) A música serve para entreter os construtores do sonho. c) A música é inserida no romance para instruir os construtores do sonho, que são ignorantes. d) A música acrescenta uma dimensão estética ao invento.</p> <p>2) Em que momento do texto a música é referida também</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 - Fotocópias. ▪ Anexo 2 - PowerPoint; ▪ Computador; Projetor. 	<p>10'</p> <p>20'</p>
---	---	--------------------------

<p>como forma de libertação?</p> <p>R: «Scarlattti pôs-se a tocar, primeiro deixando correr os dedos sobre as teclas, como se soltasse as notas das suas prisões».</p> <p>3) «Muitas vezes voltou Scarlattti à quinta do duque de Aveiro, nem sempre tocava, mas em certas ocasiões pedia que não se interrompessem os trabalhos ruidosos, a forja rugindo, o malho retumbando na bigorna, a água fervendo na tina, mal se ouvia o cravo no meio do grande clamor da abegoaria, e no entanto o músico encadeava serenamente a sua música, como se o rodeasse o grande silêncio do espaço onde desejara tocar um dia.»</p> <p>De que forma se observa uma fusão entre a música de Scarlattti e o trabalho de Baltasar?</p> <p>R: Scarlattti acompanha regularmente o processo de construção e, muitas vezes, o som do cravo mistura-se com o do malho e da forja, sem que isso incomode o músico.</p> <p>4) «Procura cada qual por seu próprio caminho, a graça (...)». Qual o significado de «graça» neste excerto?</p> <p>R: Dádiva, mercê, merecimento.</p> <p>5) «(...)veja-se este padre que anda a tirar de si um Deus e a pôr outro, mal sabendo que proveito haverá na troca, e, se proveito houver, quem dele finalmente aproveitará, veja-se este músico que outra música que esta não saberia compor, que não estará vivo daqui a cem anos para ouvir a primeira sinfonia do homem, erradamente chamada Nona, veja-se este soldado maneta que, por ironia dos acasos, é fabricante de asas, nunca tendo passado da infantaria, alguma vez sabe o homem o que o espera, este menos que qualquer outro, veja-se a mulher dos olhos excessivos, que para descobrir vontades nasceu (...)»</p> <p>Reportando-se à «graça» que nos cabe em sorte, o narrador faz uma breve caracterização de cada um dos construtores do sonho.</p> <p>a) Qual a figura de retórica que introduz as características de cada uma das personagens.</p> <p>R: Anáfora.</p> <p>b) Quais são essas características?</p> <p>R: Padre: Questiona a Igreja; Scarlattti: Compõe música barroca, antes da invenção da música sinfónica clássica – referência à Nona sinfonia de Beethoven (1824); Baltasar: fabricante de asas (símbolo de libertação e do transcender da condição humana). Envolvido no conhecimento, sendo popular.</p>		
--	--	--

<p>Blimunda: Mágica, sábia.</p> <p>6) «Blimunda, está Lisboa atormentada de uma grande doença, morrem pessoas em todas as casas, lembrei-me de que não teremos melhor ocasião para recolher as vontades dos moribundos, se as conservam ainda (...)» Por que razão o momento da doença é o melhor para recolher as vontades?</p> <p>R: Porque, estando as pessoas fragilizadas, as suas vontades estão menos firmes.</p> <p>7) «(...) não tem isto nada que ver com os movimentos dos dedos sobre as teclas, como se uns aos outros se andassem perseguindo, não é deles que nasce a música, como poderia ser se o teclado tem uma primeira tecla e uma última tecla e a música não tem fim nem princípio, vem deste além que está à minha mão esquerda, vai para aquele outro que está à minha mão direita, ao menos tem a música duas mãos, não é como certos deuses. Porventura seria esta a medicina que Blimunda esperava (...)»</p> <p>Por que motivo é a música que possibilita a recuperação de Blimunda?</p> <p>R: Sendo Blimunda um ser de exceção, associada à magia e ao transcendente, só a música, à qual são inerentes semelhantes propriedades, poderia devolver-lhe a vontade, ou seja, curá-la.</p> <p>Sumário</p>		<p>5'</p>
---	--	-----------

Anexo V – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica sobre *Memorial do Convento*

	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO – QUELUZ
	PORTUGUÊS 12.º ano; turma P (Cursos Profissionais)
Plano de aula	2013/2014
Professora estagiária: Raquel Alves Coelho	Duração: 90’.
	Aula n.º 2
Obra : <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago	Data: 12 de março 2014

Conteúdos:

- Cenas vivas a partir de excertos das partes V e XXV do *Memorial do Convento*.
- A Inquisição e os Autos de Fé em *Memorial do Convento*.
- A realização do sonho.
- Outros atores do palco Joanino.

Objetivos específicos:

- Evidenciar o outro lado do sonho ou a possibilidade/impossibilidade da sua concretização? – O papel opressor e aniquilador da Inquisição.
- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação com o texto.
- Promover a dramatização do texto: sentir e interpretar com recurso a técnicas teatrais.
- Fomentar a reflexão autónoma e coletiva.
- Experimentar percursos interpretativos dos excertos escolhidos.
- Exercitar processos de compreensão da arte de Saramago.
- Estimular o enriquecimento do léxico.
- Motivar, a partir do texto, o gosto pelas artes: desenho, música, teatro e literatura.

Competências a desenvolver:

- Interpretação de imagens como contributo para a compreensão do texto.
- Compreensão escrita.
- Produção oral.
- Aspectos estilísticos e gramaticais.

Sumário: Cenas vivas a partir de dois excertos de *Memorial do Convento* – os Autos de Fé. Conversa sobre os temas abordados.

Atividades	Material	Temp o □
<p>Exploração de excertos das partes V e XXV do <i>Memorial do Convento</i> através de técnicas teatrais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretação teatralizada de excertos escolhidos: - Os alunos desempenham os seguintes papéis: Baltasar, Blimunda, Narrador 1 e 2, um casal de nobres, um Dominicano. (Cf. Anexo IV – guiões) 2) Reprodução de uma música de Domenico Scarlatti. 3) Projeção de imagens de Autos de Fé realizados em Lisboa. 4) Cenas dramatizadas a partir de excertos das partes V e XXV do <i>Memorial do Convento</i>. 5) Música na Corte de D. João V – cantata humana, pelos Segréis de Lisboa / Manuel Morais.. 6) Projeção de imagens: Autos de Fé; António José da Silva; Mariana Vitória; As profetisas. 7) Sobre as imagens: <ol style="list-style-type: none"> a) António José da Silva (dados biográficos) <p style="text-align: center;">António José da Silva³</p> <p>1705 - Nasce a 8 de maio no Rio de Janeiro, filho de cristãos novos.</p> <p>1711 - Chega a Portugal com a família que, já no Brasil, tinha sido ferozmente perseguida pelo Santo Ofício.</p> <p>1722 - Matricula-se na Universidade de Coimbra, em Cânones, curso que terá de abandonar, em 1725, por ser alvo de perseguições por parte da Inquisição. Deste primeiro processo, que culmina com o auto de fé de 13 de outubro 1726, sai com pena de cárcere e hábito penitencial perpétuo.</p> <p>1737 - A 5 de Outubro é preso com a mulher e com a mãe. Vê-se envolvido na teia, lenta e laboriosamente edificada pelo Santo Ofício, que porá fim à breve e agonizante vida do mais importante escritor de teatro do século XVIII português. Aos trinta e quatro anos de idade é acusado de convicto, negativo e relapso.</p> <p>1739 - No dia 18 de outubro de é condenado à morte; enforcado e depois queimado no Campo da Lã, em Lisboa.</p> <ol style="list-style-type: none"> b) Mariana Vitória – excertos de cartas: <p style="text-align: center;">Excertos de <i>Cartas da Rainha D. Mariana Vitória Para a sua Família de Espanha</i>⁴</p> <p>No ano da morte de António José da Silva e de Baltasar Mateus</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo III - <i>PowerPoint</i>; ▪ Computador; Projetor. ▪ Anexo IV – guiões. 	<p>60'</p> <p>25'</p>

³ Barata, José Oliveira (1996). *História do Teatro em Portugal (século XVIII). António José da Silva (o Judeu) no palco joanino*. Lisboa: Difel.

Barata, José Oliveira (1994). *História do Teatro Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

⁴ BEIRÃO, Caetano (1936). *Cartas da Rainha D. Mariana Vitória para a sua Família de Espanha (1721-1748)*, vol. I, Empresa Nacional de Publicidade, Lisboa, pp. 167 e 170. (Tradução livre de Raquel Coelho).

«Lisboa, 3 de Agosto de 1739
(postscriptum)

Tinha-me esquecido, minha querida mãe, de vos escrever uma história engraçada da rainha. Ela mandou vir três bonecas de França vestidas e penteadas à moda, mas, sabendo que eu gosto muito de me pentear assim, ela não me disse uma única palavra e guardou-as para que ninguém as visse. Peço-lhe muito humildemente, minha querida mãe, para me mandar vir duas de França, uma com vestido de corte e outra com vestido de câmara, vestidas e penteadas de acordo com a última moda, para eu lhe mostrar que também as posso ter sem que ela me faça a graça de me mostrar as suas, e peço-lhe muito humildemente de me perdoar esta liberdade que tomo devido à bondade que vós tendes para comigo.»

«Lisboa, 26 de Agosto de 1739

(...) ela ainda não me mostrou as bonecas como me prometeu, mas eu gostaria que ela não mas mostrasse e que, as que tomei a liberdade de lhe pedir, chegassem, para eu lhas mostrar primeiro (...) eu creio que ela deve ser uma pobre mulher e ela vem da nação que é a mais miserável do mundo (...)»

- 8) Breve conversa sob o tema: Apesar da força opressora da Inquisição, há lugar à realização do sonho?

Sumário

5'

Anexo VI – Respostas ao questionário sobre as representações teatrais

Questionário relativo à representação teatral sobre os autos de fé em *Memorial do Convento* de José Saramago Alunos

Dos cinco alunos que responderam ao questionário todos assistiram às duas apresentações; na aula e na biblioteca

Para todas as perguntas havia quatro possibilidades de resposta: “Muito”; “Bastante”; “Um pouco”; “Nada”, exceto para a pergunta 3., cuja resposta poderia ser “Sim” ou “Não”.

Resultados das respostas dos alunos:

1. A representação teatral contribuiu para melhorar a sua compreensão de *Memorial do Convento*?
Quatro alunos responderam “Muito” e um respondeu “Bastante”.
2. A representação teatral ajudou a melhorar o seu conhecimento do texto ou a esclarecer algum aspeto para si menos evidente?
Três alunos responderam “Muito”, um respondeu “Bastante” e um respondeu “Um pouco”.
3. A representação teatral focou aspetos sobre os quais ainda não tinha refletido?
Três alunos responderam “Sim” e dois responderam “Não”
4. A representação teatral levou-o a uma nova reflexão sobre o texto?
Três alunos responderam “Bastante” e dois responderam “Um pouco”.
5. Considera que a representação teatral lhe proporcionou emoções que ainda não tinha vivenciado com a leitura da obra?
Dois alunos responderam “Muito”, dois responderam “Bastante” e um respondeu “Um pouco”.
6. Após ter assistido a este momento teatral, a sua afinidade com o romance de José Saramago aumentou?
Dois alunos responderam “Muito”, um respondeu “Bastante” e dois responderam “Um pouco”.
7. A representação teatral ajudou-o a superar eventuais obstáculos relativamente ao modo como José Saramago faz uso dos sinais de pontuação?
Três alunos responderam “Muito”, um respondeu “Bastante” e um respondeu “Nada”, tendo acrescentado que já compreendia anteriormente.
8. Considera que ações teatrais deste tipo podem facilitar a sua leitura e a compreensão das obras literárias?
Todos responderam “Muito”.
9. Considera que ações teatrais deste tipo podem servir de incentivo à leitura das obras literárias?
Três alunos responderam “Muito”, dois responderam “Bastante”.
10. Considera o tema dos autos de fé é uma boa escolha para explorar através do teatro, tendo como base o estudo de *Memorial do Convento*?
Quatro alunos responderam “Muito”, um respondeu “Bastante”.

Quanto aos dois professores que responderam ao questionário, um assistiu à apresentação em sala de aula e outro na biblioteca.

1. Considera que este tipo de ações podem contribuir para melhorar a compreensão de obras como *Memorial do Convento*?
Ambos responderam “Muito”.

2. Considera que este tipo de ações podem contribuir para melhorar o conhecimento do texto ou esclarecer aspetos menos evidentes?
Ambos responderam “Muito”.
3. Considera que a representação teatral focou aspetos sobre os quais os alunos poderiam ainda não ter refletido?
Ambos responderam “Sim”.
4. Considera que a representação teatral pode ter levado a uma nova reflexão sobre o texto?
Ambos responderam “Muito”.
5. Considera que a representação teatral pode proporcionar emoções não vivenciadas com a leitura da obra?
Ambos responderam “Muito”.
6. Considera que, após assistirem a este momento teatral, a afinidade dos alunos com o romance de José Saramago pode ter aumentado?
Um respondeu “Muito” e outro respondeu “Bastante”.
7. Considera que este tipo de ações podem contribuir para ajudar a superar eventuais obstáculos relativamente ao modo como José Saramago faz uso dos sinais de pontuação?
Um respondeu “Um pouco” e outro não respondeu, talvez por não ser professor de Português.
8. Considera que ações teatrais deste tipo podem facilitar a leitura e a compreensão das obras literárias?
Ambos responderam “Muito”.
9. Considera que ações teatrais deste tipo podem servir de incentivo à leitura das obras literárias?
Ambos responderam “Muito”.
10. Considera o tema dos autos de fé uma boa escolha para explorar através do teatro, tendo como base o estudo de Memorial do Convento?
Um respondeu “Muito” e outro não respondeu, talvez por não ser professor de Português.

ANEXO VII – Imagens captadas durante as representações teatrais

Unidade Didática dedicada a *Memorial do Convento*







Imagens captadas durante a representação teatral realizada na biblioteca, para a “Semana da leitura”









Imagens gentilmente captadas pela Dra. Isabel Leal e por Marcos Ribeiro.

Anexo VIII – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica sobre *Os Maias*



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO – QUELUZ

PORTUGUÊS 11.º ano; turma H

Plano de aula

2013/2014

Professora estagiária: Raquel Alves Coelho

Duração: 90'.

Aula n.º 1

Obra : *Os Maias* de Eça de Queirós

Data: 13 de maio 2014

Conteúdos:

Leitura e compreensão de excertos dos capítulos VI e X de *Os Maias*

- O jantar no Hotel Central
- As corridas de cavalos

Objetivos específicos:

- Contextualizar a obra no período estético e histórico em que se insere.
- Explorar as dimensões simbólicas das personagens.
- Evidenciar o papel do espaço e a crítica social nos excertos selecionados.
- Estimular a observação e a análise de imagens na sua relação com o texto.
- Fomentar a reflexão autónoma e coletiva.
- Experimentar percursos interpretativos dos excertos.
- Exercitar processos de compreensão da arte de Eça de Queirós.
- Estimular o enriquecimento do léxico.
- Motivar, a partir do texto, o gosto pelas artes.
- Salientar aspetos de linguagem e estilo: discurso direto e discurso indireto livre.
- Evidenciar o uso do adjetivo e do advérbio em Eça de Queirós.
- Salientar a representação da estética realista e naturalista na obra.
- Promover a descoberta de empréstimos.
- Recordar recursos estilísticos.

Competências a desenvolver:

- Compreensão escrita.
- Produção oral.
- Interpretação de imagens como contributo para a compreensão do texto.
- Aspetos estilísticos e gramaticais.

Sumário: A crónica de costumes em *Os Maias*. Leitura e exploração orientada de excertos: o jantar no Hotel Central e as corridas de cavalos.

Atividades	Material	Tempo □
<p style="text-align: center;">O jantar no Hotel Central – Capítulo VI</p> <p>I. Leitura em voz alta dos excertos.</p> <p>II. Observação de imagens em correlação com o texto.</p> <p>III. Exploração orientada do texto: - Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos (exceto nos casos assinalados), de acordo com a seguinte orientação:</p> <p>1. Liga os elementos da coluna A aos da B, de modo a obteres afirmações verdadeiras. (Cf. Anexo 1) R: 1 – d; 2 – a; 3 – b; 4 – c; 5 – f; 6 – e.</p> <p>2. Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F) as afirmações seguintes, corrigindo as falsas.</p> <p>a) No jantar do Hotel Central discutiram-se, além de literatura, a situação política e económica do país. V</p> <p>b) O ultrarromantismo representado por Alencar, aproxima-se mais da conceção de arte eciana do que o realismo. F – opõe-se à conceção de arte de Eça de Queirós.</p> <p>c) Os diferentes intervenientes mostraram-se muito corretos e com comportamentos e atitudes ajustados. F – mostraram comportamentos excessivos e desajustados.</p> <p>d) Dâmaso aproveitou o jantar para se fazer notado por Carlos, a quem teceu diversos elogios. V</p> <p>e) Carlos afirma que “Esse mundo de fadistas” merece um estudo, um romance, porque o considera interessante. F – porque o considera insólito, incrível, excessivo, desproporcionado.</p> <p>3. No que concerne à linguagem e estilo, Eça de Queirós faz uso frequente de empréstimos¹ (anglicismos e galicismos).</p> <p>3.1. Transcreve três exemplos de empréstimos presentes nos excertos. R: <i>coupé</i>; <i>poseur</i>; <i>chic</i>; chique, gendarme, etc.</p> <p>3.2. Tendo em conta a Nota 8, aponta a diferença entre “chic” e “chique”. R: O empréstimo “chic” encontra-se inserido numa frase construída na língua de origem, francês, e “chique” foi integrado no sistema morfológico do português.</p> <p>3.3. No contexto em que surge no excerto II, qual consideras ser o significado atribuído a “gendarme”? R: Defensor; protetor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 - Fotocópias. 15’ ▪ Anexo 2 - PowerPoint; Computador; Projetor. 5’ 20’ 	
<p style="text-align: center;">As corridas de cavalos – Capítulo X</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 - 	

<p>IV. Leitura em voz alta dos excertos.</p> <p>V. Exploração orientada do texto:</p> <p>- Exercícios de pergunta / resposta a desenvolver oralmente com os alunos (exceto nos casos assinalados), de acordo com a seguinte orientação:</p> <p>1. Relê o início do excerto I, onde está presente o discurso indireto livre²: «mas como Dâmaso se metia entre eles, falando ainda da «Mist», decidindo que a «Mist» era chique, querendo apostar cinco libras pela «Mist» contra o campo – o marquês terminou por se voltar, enfasiado, dizendo que o Sr. Damasozinho se estava a dar ares patuscos... Apostar pela «Mist»! Todo o patriota devia apostar pelos cavalos do visconde de Darque, que era o único criador português!...».</p> <p>1.1. <u>Transforma as falas de Dâmaso e do marquês, escrevendo-as no discurso direto.</u> (Exercício escrito)</p> <p>R:</p> <p>Dâmaso interrompeu-os:</p> <p>- A «Mist» é chique! Eu vou apostar cinco libras pela «Mist» contra o campo.</p> <p>O marquês objetou, enfasiado:</p> <p>- O Sr. Damasozinho está a dar-se ares patuscos... Apostar pela «Mist»! Todo o patriota deve apostar pelos cavalos do visconde Darque, que é o único criador português!...</p> <p>2. A expressão «mas como Dâmaso se metia entre eles», com recurso à conjunção coordenativa adversativa “mas”, contribui para a caracterização de Dâmaso.</p> <p>2.1. Que característica dessa personagem está aqui implícita?</p> <p>R: Falta de educação e idiotia.</p> <p>3. Observa os seguintes segmentos:</p> <p>a) “um cavalheiro (...) pasmava <u>languidamente</u> para as senhoras” (Excerto IV)</p> <p>b) olhando <u>yagamente</u> (...) estavam ali todas as senhoras...” (Excerto V)</p> <p>3.1. Comenta a expressividade do uso do advérbio.</p> <p>R: Sublinha a falta de entusiasmo e de interesse por um evento com o qual não se sentiam identificados.</p> <p>4. «No centro, como perdido no largo espaço verde, <u>negrejava</u>, no brilho do sol, um magote apertado de gente»</p> <p>4.1. Explica em que medida o verbo “negrejar” (excerto III) se relaciona com toda a visão crítica que nos é apresentada neste episódio.</p> <p>R: Em primeiro lugar o verbo remete para a cor – o negro – que é associada à tristeza, ao luto, e não a um momento que se pressupunha festivo e estimulante. Era “um magote apertado de gente” que negrejava, “como perdido no largo espaço verde”, o que refere a falta de à-vontade das pessoas presentes no hipódromo. Esta visão negativa é reforçada em toda a descrição do evento e do espaço: a tribuna real forrada de um “baetão vermelho de mesa de repartição”, tecido grosseiro e de mau gosto, as tribunas públicas tinham “o feitio de traves mal</p>	<p>Fotocópias.</p>	<p>15’</p> <p>25’</p>
--	--------------------	-----------------------

pregadas, como palanques de arraial”.

4.2. Atentando no penúltimo período do excerto III, enuncia palavras ou expressões que revelem a visão negativa que nos é dada do espaço e do público das Corridas de Cavalos.

R: “Besuntada”; “deserto e desconsolado”; “abafava”.

5. «Aqui e além um desses grandes chapéus emplumados à Gainsborough, que então se começavam a usar, carregava de uma sombra maior o tom trigueiro duma carinha miúda. E na luz franca da tarde, no grande ar da colina descoberta, as peles apareciam murchas, gastas, moles, com um baço de pó de arroz.»



- Thomas Gainsborough (Suffolk, 14 de maio de 1727 – Londres, 2 de agosto de 1788) - Pintor inglês.

- Georgiana Cavendish, duquesa de Devonshire (7 de junho de 1757 – 30 de março de 1806).

5.1. Atenta no excerto transcrito, na imagem e nas legendas acima apresentadas e refere por que razão a referência aos chapéus à “Gainsborough, que então se começavam a usar” acentua a crítica ao atraso que se vivia em Lisboa, também no que se refere à moda.

R: O chapéu à Gainsborough fora introduzido por Georgiana Cavendish no século XVIII, cerca de cem anos antes do tempo da história aqui focado. O narrador sublinha que só nessa altura se começavam a usar em Portugal.

5.2. Consideras que, de acordo com o texto, esses grandes chapéus favoreciam as senhoras portuguesas, geralmente morenas?

R: Não.

5.3. Justifica com elementos do texto.

R: “carregava de uma sombra maior o tom trigueiro duma carinha miúda. E na luz franca da tarde, no grande ar da colina descoberta, as peles apareciam murchas, gastas, moles, com um baço de pó de arroz.”

Sumário

- Anexo 2 - PowerPoint;
- Computador; Projetor.

5’

5’

Anexo IX – Plano de aula integrado na Unidade Didáctica 2

Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho



Planification à Court Terme
Année scolaire 2013 / 2014

Niveau A1 - 7 ^{ème} année	Stagiaire: Raquel Alves Coelho
Manuel scolaire : Salvado, Fernanda ; Lopes, Maria do Céu Vieira, <i>Planète</i> , Plátano Editora, 2012.	Nombre de cours : 1 cours de 90'
Unité 2 «L'école, c'est super, non?»	Date du cours : Lundi, 18 novembre 2013
7.º ano, turma G	Sommaire : Correction du devoir. Les matières et les jours de la semaine. Exercices.

Compétences / Opérationnalisation	Contenus					Activités	Supports	Temps	Évaluation
	Discoursifs / Fonctionnels (actes de parole)	Morphosyn- taxiques	Lexicaux	Phonologiques	Socioculturels				
<u>Comprendre l'oral</u> <ul style="list-style-type: none"> Identifier et associer de l'information. 	- Nommer le matériel scolaire ; - nommer les matières scolaires ; - nommer les jours de la semaine.	- <u>Les articles indéfinis</u> (rappel). - <u>Les mots interrogatifs</u> : Quel ? ; Quelle ? ; Quel ? ; Quelles ? ; Combien ? .	Le matériel scolaire (rappel) : - Une trousse ; - un livre ; - un crayon ; - un cahier ; - un classeur ; - une règle . Les matières : - Histoire géographie (Histoire-géo) ; Mathématiques (Maths) ; Arts plastiques ; Education physique et sportive (EPS) ; Anglais ; Technologie (Techno) ; Français ; Musique.	Les sons <ul style="list-style-type: none"> [e] [ɛ] [ə] 	- L'emploi du temps des élèves français.	- Correction du devoir (grille, page 49 du Manuel). Répéter : Le matériel scolaire (rappel) : - Une trousse ; - un livre ; - un crayon ; - un cahier ; - un classeur ; - une règle . ----- - Les matières – Associe chaque image à la matière (oralité). <ul style="list-style-type: none"> Question : - Quelle est la matière ? Réponse : - C'est 1) Histoire géographie (Histoire-géo) ; 2) Mathématiques (Maths) ; 3) Arts plastiques ; 4) Education physique et sportive (EPS) ; 5) Anglais; 6) Technologie (Techno); 7) Français; 8) Musique.	- Manuel – p. 49 ; tableau ; marqueur.	10'	Observation directe des compétences en : - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ;
<u>Comprendre l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> Identifier le matériel scolaire. Distinguer et identifier les matières scolaires. 						Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe I)		10'	- Expression orale. Observation directe : - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.
<u>Interagir à l'oral</u> <ul style="list-style-type: none"> Participer à des jeux de rôles. Chanter une chanson sur les jours de la semaine. 									

<p><u>Produire à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et répéter des mots et des expressions. 						<p>-----</p> <p>- Exercice 2. de la page 48 du Manuel : «Complete les lettres qui manquent pour retrouver les matières».</p> <p>-----</p>	<p>Manuel p. 48 ; tableau ; marqueur.</p>	<p>10'</p>	
<p><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire des phrases simples. 						<p>- L'emploi du temps. Exercice de la page 52 du Manuel : «L'emploi du temps de Martin. (Oralité)</p> <p>- Martin a quelles matières le lundi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a Maths ; Anglais ; Français ; Histoire-Géo ; Espagnol ; Education musicale. <p>- Et toi ? Tu as quelles matières le lundi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : J'ai ... <p>- Martin a quelles matières le mercredi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a Physique-chimie ; Techno ; Arts plastiques ; Maths. <p>- Et toi ? Tu as quelles matières le lundi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : j'ai ... 	<p>Manuel p. 52.</p>	<p>15'</p>	

					<p>- Martin a combien de matières le lundi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a six. <p>- Et toi ? Tu as combien de matières le lundi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève: J'ai ... <p>- Martin a combien de matières le mercredi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a quatre. <p>- Et toi ? Tu as combien de matières le mercredi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : J'ai ... <p>-----</p> <p>- <u>Écrire au tableau</u> : (Professeur écrit la première question ; élèves écrivent la réponse et les questions suivantes).</p> <p>- Martin a quelles matières le lundi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a Maths ; Anglais ; Français ; Histoire-Géo ; Espagnol ; Education musicale. 	Tableau ; marqueur ; cahier.	15'	
--	--	--	--	--	--	------------------------------------	-----	--

					<p>- Martin a quelles matières le mercredi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a Physique-chimie ; Techno ; Arts plastiques ; Maths. <p>- Martin a combien de matières le lundi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a six. <p>- Martin a combien de matières le mercredi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse élève : Il a quatre. <p>-----</p> <p>Professeur : écrire au tableau (rappel) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Les mots interrogatifs</u> : Quel ? ; Quelle ? ; Quel ? ; Quelles ? ; Combien ?. <p>-----</p> <p>Professeur : écrire au tableau :</p> <p>[e]: Géo Éducation physique Mathématiques Techno (é ; e)</p> <p>[ε]:</p>	<p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p> <p>10'</p> <p>Tableau ; marqueur ; cahier. (Annexe II)</p> <p>10'</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

						<p>Angl<u>ai</u>s; Franç<u>ai</u>s; mer<u>cr</u>edi (ai; e) [ə]: Mer<u>cr</u>edi (e) ----- Écouter une chanson et répéter les jours de la semaine. ----- Sommaire</p>	<p>Ordinateur (chanson – annexe III)</p>	<p>5'</p> <p>5'</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--	---------------------	--

Anexo X – Unidade Didáctica 3

Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho



Planification d'Unité Didactique
Année scolaire 2013 / 2014

Niveau A1 - 7 ^{ème} année	Stagiaire: Raquel Alves Coelho
Manuel scolaire : Salvado, Fernanda ; Lopes, Maria do Céu Vieira (2012). <i>Planète</i> , Plátano Editora.	Nombre de cours : 8
Unité 3 «Voilà mon portrait !»	Date du cours : janvier/février 2014

Compétences / Opérationnalisation	Contenus					Activités	Supports	Temps	Évaluation
	Discoursifs / Fonctionnels (actes de parole)	Morphosyn- taxiques	Lexicaux	Phonologiques	Socioculturels				
<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les couleurs et les parties du corps.</p> <p>Distinguer et identifier les couleurs et les parties du corps.</p> <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p>Dire un poème sur les couleurs et les jours de la semaine.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des mots et des expressions.</p>	<p>- Nommer les couleurs et les parties du corps.</p> <p>- Les couleurs : adjectifs uniformes et biformes.</p> <p>- Le masculin et le féminin des couleurs (adjectifs biformes)</p>	<p>Les couleurs - (Adjectif uniforme)</p> <p>Les couleurs - (Adjectif biforme)</p>	<p>Les sons : <u>B</u>leu <u>R</u>ose <u>J</u>aune <u>R</u>ouge</p>	<p>- Les couleurs, la nature et le quotidien.</p>	<p>Les couleurs Répéter : Les couleurs ----- Petit poème : La semaine des couleurs - la semaine des jeunes français en couleurs ; - rappel des jours de la semaine ; - Les sons des mots : <u>B</u>leu ; <u>R</u>ose ; <u>J</u>aune ; <u>R</u>ouge. ----- Exercice sur les couleurs de la nature. (Ecrire sur le cahier) (Adjectifs uniformes et biformes).</p> <p>- Les couleurs (Jeu de rôles –</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe I)</p> <p>Tableau (Annexe II)</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe I) Cahier</p>	<p>6/01/14 90'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <p>- Compréhension orale et écrite ;</p> <p>- Interaction orale ;</p> <p>- Expression orale.</p> <p>Observation directe :</p> <p>- attitude et comportements ;</p> <p>- participation aux activités ;</p> <p>- intérêt ;</p> <p>- autonomie ;</p> <p>- responsabilité ;</p> <p>Entre aide ;</p> <p>Ponctualité ;</p> <p>Assiduité.</p>	

<p><u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples.</p>						<p>professeur/élève ; élève/élève)</p> <hr/> <p>Le vocabulaire du corps Observer l'image et répéter</p> <hr/> <p>Exercice 2. de la page 75 du Manuel sur les parties du corps.</p> <p>Correction au tableau.</p> <hr/> <p>La tête Observez l'image et répétez</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe III)</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les caractéristiques physiques.</p> <p>Distinguer et identifier les caractéristiques physiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corpulence - L'aspect <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des mots et des expressions.</p> <p><u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples.</p>	<p>- Faire le portrait physique.</p>	<p>- Les adjectifs qualificatifs : le masculin et le féminin.</p>	<p>Décrire physiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corpulence - L'aspect 	<p>Le son : 'gn' (mignon / mignonne)</p>	<p>- Les traits physiques des français.</p>	<p>Correction des devoirs</p> <hr/> <p>Le portrait physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corpulence Observez les images et répétez - L'aspect Observez les images et répétez <p>-----</p> <p>Jeu de rôles : (Professeur – élève ; élève – élève).</p> <hr/>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositif 1)</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, jusqu'au diapositif 3)</p>	<p>8/01/14 45'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; <p>Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.</p>
---	--------------------------------------	---	---	--	---	---	--	------------------------	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les caractéristiques physiques / l'aspect : les yeux, les cheveux, l'âge.</p> <p>Distinguer et identifier les couleurs des yeux, des cheveux et l'âge.</p> <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des mots et des expressions.</p>	<p>- Nommer la couleur des yeux, des cheveux, l'âge.</p>	<p>- Le portrait physique – Les adjectifs qualificatifs.</p> <p>- Le masculin et le féminin des adjectifs qualificatifs.</p> <p>- Les verbes « être » et « avoir » pour le portrait physique (rappel).</p>	<p><u>Les adjectifs qualificatifs - Formation du féminin (deux formes)</u></p> <p><u>Les adjectifs qualificatifs - Formation du féminin (une forme)</u></p> <p>- Les noms concernant le portrait physique.</p>	<p>Les sons : Brun Brune Mince Maigre</p>	<p>- Les caractéristiques physiques des français.</p>	<p>Le portrait physique – les yeux.</p> <p><u>Observez et répétez</u></p> <p>Jeu de rôles – (professeur/élève ; élève/élève)</p> <p>Exercice : J'ai les yeux X a les yeux.... Y a les yeux..... ----- Le portrait physique – les cheveux.</p> <p><u>Observez et répétez</u></p> <p>Copier sur le cahier. ----- Jeu de rôles – (professeur/élève ; élève/élève) ----- Le portrait physique – l'âge</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositif 4)</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositif 5)</p> <p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositif 6)</p>	<p>13/01/14 90'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.
--	--	--	--	---	---	---	---	-------------------------	--

<p><u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples.</p>						<p><u>Observez et répétez</u></p> <p>Copier sur le cahier. -----</p> <p><u>Jeu de rôles</u> – (professeur/élève ; élève/élève) -----</p> <p>Les adjectifs qualificatifs – copier sur le cahier:</p> <hr/> <p><u>Les adjectifs qualificatifs - Formation du féminin (deux formes)</u></p> <p><u>Les adjectifs qualificatifs - Formation du féminin (une forme)</u></p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositifs 7 et 8)</p>		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information .</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les caractéristiques psychologiques.</p> <p>Distinguer et identifier les caractéristiques psychologiques.</p> <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des</p>	<p>- Faire le portrait psychologique : le caractère.</p>	<p>- Les adjectifs qualificatifs : la formation du féminin (systématisation).</p> <p>La formation du pluriel (systématisation).</p>	<p>Décrire psychologiquement :</p> <p>Sérieux/sérieuse ; généreux/généreuse ; paresseux/paresseuse ; amusant/amusante ;</p> <p>Sportif/sportive ; vif/vive ; timide ; optimiste ; pessimiste ; sympathique.</p>	<p>Les sons: <u>sympathique</u> ; <u>Sérieux/sérieuse</u> <u>se</u>.</p>	<p>- Les traits psychologiques des français.</p>	<p>Correction du devoir</p> <p>-----</p> <p>Le portrait psychologique : Observez et répétez</p> <hr/> <p>Jeu de rôles – (professeur/élève ; élève/élève)</p> <p>-----</p> <p>Les adjectifs qualificatifs – la formation du féminin ; Les adjectifs qualificatifs – la formation du pluriel.</p>	<p>Tableau ; marqueur</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositives 9, 10, 11)</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe IV, diapositives 12, 13, 14) – Voir tableaux.</p>	<p>15/01/14</p> <p>45'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; - Entre aide ; - Ponctualité ; - Assiduité.
---	--	---	---	--	--	--	---	----------------------------	--

mots et des expressions. <u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les trois manières de poser une question.</p> <p>Distinguer et identifier les trois manières de poser une question.</p> <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des mots et des expressions.</p>	<p>- Poser des questions utilisant les trois formes : l'intonation ; l'inversion du sujet ; «Est-ce que...».</p>	<p>- Les mots interrogatifs (rappel) ; - Les expressions interrogatives.</p>	<p>Où? Quand? Combien? Comment? Est-ce que...? - les adjectifs qualificatifs.</p>	<p>Le son : «Est-ce»</p>	<p>En quelles situations les francophones utilisent les trois manières de poser une question ? - oral ; - écrit.</p>	<p>Correction des devoirs</p> <hr/> <p>Jeu de rôles (professeur/élève ; élève/élève) - Le portrait physique et psychologique (rappel).</p> <hr/> <p>L'interrogation</p> <p><u>Trois manières de poser une question</u> :</p> <p>- Elle est curieuse? -intonation montante ;</p> <p>- <u>Est-elle</u> curieuse? – inversion du sujet ;</p> <p>- <u>Est-ce qu'</u>elle est curieuse? - «Est-ce que...»</p> <p><u>Les mots interrogatifs:</u> (rappel) - Où? - Quand? - Combien? - Comment? ----- L'interrogation –</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe V – diapositif 1)</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe V – diapositifs 2-5)</p>	<p>20/01/14 90'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.
---	--	--	---	------------------------------	--	--	--	------------------------------	--

<p><u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples.</p>					<p>trois manières de poser une question (règles)</p> <p>1) Sujet + verbe (+ oral) - L'intonation seule: Elle est curieuse? - ou avec un mot interrogatif: <u>Comment</u> elle est?</p> <p>2) Verbe + sujet (+ écrit) - L'inversion du sujet: <u>Est-elle</u> curieuse? - Ou avec un mot interrogatif: Comment est-elle?</p> <p>3) sujet + verbe (+ oral) - «Est-ce que...» seul: Est-ce qu'elle est curieuse? - Ou avec un mot interrogatif: Comment est-ce qu'elle est?</p> <p>-----</p> <p><u>Copier sur le cahier.</u></p> <p>Exercices. Correction au tableau.</p>	Cahier.		
--	--	--	--	--	---	---------	--	--

						<hr/> <p><u>Jeu de rôles</u> – (professeur/élève ; élève/élève) : PowerPoint – diapositif 1. Poser des questions utilisant les adjectifs projetés.</p> <hr/> <p>Exercices.</p>	<p>Manuel ; tableau ; marqueur. Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe V – diapositif 1)</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier les Vêtements.</p> <p>Distinguer et identifier les vêtements</p> <p><u>Interagir à l'oral</u> Produire des phrases simples : demander et répondre.</p> <p><u>Produire à l'oral</u> Lire et répéter des mots et des expressions.</p> <p><u>Produire à l'écrit</u> Écrire des phrases simples.</p>	- Décrire les vêtements.	- Les verbes «Porter» et «Mettre».	- Les vêtements	Le son : les mots anglais prononcés par les français.	- La mode des français.	<p>Les vêtements (regardez et répétez)</p> <p>-----</p> <p>Écrire sur le cahier.</p> <hr/> <p>Exercices : répondre et écrire sur le cahier.</p> <p>-----</p> <p>- Les verbes «Porter» et «Mettre».</p> <p>Mettre (3e groupe)</p> <p>Prononcer ; écrire.</p> <hr/>	<p>Ordinateur : PowerPoint (Annexe VI, diapositifs 1-7)</p> <p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p>	23/01/14 45'	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.
---	--------------------------	------------------------------------	-----------------	---	-------------------------	--	--	---------------------	--

<p><u>Comprendre l'oral</u> Identifier et associer de l'information.</p> <p><u>Comprendre l'écrit</u> Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les couleurs • Le portrait physique: • - Le corps • La tête • La corpulence • Les yeux • Les cheveux • L'âge • Distinguer et identifier les trois manières de poser une question. • Le portrait psychologique - le caractère 	<p>- Poser et répondre à des questions utilisant les trois formes : l'intonation ; l'inversion du sujet ; «Est-ce que...». (Rappel)</p>	<p>Les adjectifs qualificatifs: - formation du féminin - la formation du pluriel</p> <p>L'interrogation. (Rappel)</p>	<p>les couleurs ;</p> <p>Le portrait physique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le corps - La tête - La corpulence - Les yeux - Les cheveux - L'âge. <p>Le portrait psychologique - le caractère. (Rappel)</p>	<p>Les sons concernant : les couleurs ;</p> <p>Le portrait physique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le corps - La tête - La corpulence - Les yeux - Les cheveux - L'âge. <p>Le portrait psychologique - le caractère. (Rappel)</p>	<p>En quelles situations les francophones utilisent les trois manières de poser une question ? - oral ; - écrit.</p> <p>(Rappel)</p>	<p>Les thèmes pour le contrôle. (Copier sur le cahier).</p> <hr/> <p>Correction des devoirs</p> <hr/> <p>Exercices :</p> <p>1) « Quel est le mot qui ne va pas avec la série? »</p> <p>2) «Accordez les adjectifs entre parenthèses »</p> <p>Exercices</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe VII – diapositif 1)</p> <p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p> <p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe VII – diapositifs 2,3)</p> <p>Tableau ;</p>	<p>27/01/14 90'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe : - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ;</p>
---	---	---	---	---	--	--	---	-------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs qualificatifs: - formation du féminin - la formation du pluriel • L'interrogation • Les vêtements <p><u>Interagir à l'oral</u></p> <p><u>Produire à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et répéter des mots et des expressions. <p><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire des phrases simples. 							marqueur ; cahier.		Assiduité.
---	--	--	--	--	--	--	-----------------------	--	------------

<p style="text-align: center;"><u>Comprendre l'écrit</u></p> <p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les couleurs • Le portrait physique: <ul style="list-style-type: none"> • - Le corps • La tête • La corpulence • Les yeux • Les cheveux • L'âge • Distinguer et identifier les trois manières de poser une question. • Le portrait psychologique - le caractère • Les adjectifs qualificatifs: <ul style="list-style-type: none"> - formation du féminin - la formation du pluriel • L'interrogation • Les vêtements <p style="text-align: center;"><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire des phrases simples. 	<p>- Poser et répondre à des questions utilisant les trois formes : l'intonation ; l'inversion du sujet ; «Est-ce que...». (Rappel)</p>	<p>Les adjectifs qualificatifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formation du féminin - la formation du pluriel <p>L'interrogation. (Rappel)</p>	<p>les couleurs ;</p> <p>Le portrait physique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le corps - La tête - La corpulence - Les yeux - Les cheveux - L'âge. <p>Le portrait psychologique - le caractère. (Rappel)</p>	<p>Exercice écrit : papier ; stylo.</p>	<p>3/02/14 90'</p>	<p>Contrôle écrit</p> <p>Observation d des compétences en :</p> <p>Compréhension écrite ;</p> <p>Production écrite.</p>
--	---	--	---	---	-----------------------------	--

Anexo XI – Plano de Aula 1 inserido na Unidade Didáctica 6

Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho



Planification à Court Terme
Année scolaire 2013 / 2014

Niveau A1 - 7^{ème} année	Stagiaire: Raquel Alves Coelho
Manuel scolaire : Salvado, Fernanda ; Lopes, Maria do Céu Vieira, <i>Planète</i> , Plátano Editora, 2012.	Nombre de cours : 1 cours de 90'
Unité 6 «Je te présente ma famille»	Date du cours : Vendredi, 28 mars 2014
7.º ano, turma F	Sommaire : Activité théâtrale – la famille et les déterminants possessifs.

Compétences / Opérationnalisation	Contenus					Activités	Supports	Temps	Évaluation
	Discoursifs / Fonctionnels (actes de parole)	Morphosyn- taxiques	Lexicaux	Phonologiques	Socioculturels				
<p><u>Comprendre l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et associer de l'information. <p><u>Comprendre l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer et identifier les membres de la famille. <p><u>Interagir à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à une activité théâtrale. <p><u>Produire à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, répéter et construire des phrases simples avec des mots et des expressions sur la famille. 	<p>- Nommer les membres de la famille.</p> <p>- <u>les déterminants possessifs.</u></p> <p>- <u>Les mots interrogatifs</u> (rappel) :</p> <p>- Comment ?</p> <p>- Qui ?</p> <p>- Le verbe « s'appeler » (rappel)</p>	<p>La famille :</p> <p>- la mère (maman) ;</p> <p>- Le père (papa) ;</p> <p>- Les parents ;</p> <p>- La grand-mère ;</p> <p>- Le grand-père ;</p> <p>- les grands-parents ;</p> <p>- Le cousin ;</p> <p>- la cousine ;</p> <p>- L'oncle ;</p> <p>- La tante ;</p> <p>- La sœur ;</p> <p>- Le frère ;</p>	<p>Les sons</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Gn » (Agnès) ○ « Ï » (Anaïs) ○ « œu » (Sœur) 	<p>- Les prénoms français.</p>	<p>Écrire et répéter les mots :</p> <p>- la mère (maman) ;</p> <p>- Le père (papa) ;</p> <p>- Les parents ;</p> <p>- La grand-mère ;</p> <p>- Le grand-père ;</p> <p>- les grands-parents ;</p> <p>- Le cousin ;</p> <p>- la cousine ;</p> <p>- L'oncle ;</p> <p>- La tante ;</p> <p>- La sœur ;</p> <p>- Le frère ;</p> <p>- Les enfants ;</p> <p>- Le mari ;</p> <p>- La femme ;</p> <p>- Le neveu ;</p> <p>- La nièce.</p> <p>-----</p> <p>Exercice 1, page 48, Cahier d'Activités.</p>	<p>Tableau ; marqueur ; Cahier.</p> <p>Cahier d'Activités.</p>	<p>20'</p> <p>10'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <p>- Compréhension orale et écrite ;</p> <p>- Interaction orale ;</p> <p>- Expression orale.</p> <p>Observation directe :</p> <p>- attitude et comportements ;</p> <p>- participation aux activités ;</p> <p>- intérêt ;</p> <p>- autonomie ;</p> <p>- responsabilité ;</p> <p>Entre aide ;</p> <p>Ponctualité ;</p> <p>Assiduité.</p>	

<p><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Écrire des phrases simples. 			<p>- Les enfants ; -Le mari ; - La femme.</p>			<p>Les déterminants possessifs (rappel)</p> <p>Leur – une chose possédée ; plusieurs possesseurs.</p> <p>Ses - plusieurs choses possédées ; un possesseur.</p> <p>Leurs - plusieurs choses possédées; plusieurs possesseurs.</p>	<p>Manuel p. 156 ; tableau ; marqueur.</p>	15'	
						<p>Simulation d'une famille à partir des données projetées et des cartes distribuées aux élèves</p> <p>Activité théâtrale</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe I) ; cartes</p>	30'	
						<p>Continuation de la préparation du</p>	<p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p>	10'	

						<p>projet théâtral.</p> <p>Les tâches :</p> <p>1) La communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'affiche - Les invitations <p>2) Les techniciens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les images (décors) - La musique (choisir l'image pour le décor et deux musiques pour la bande de son. <p>3) Les acteurs et les aide-mémoire : dates des répétitions</p> <hr/> <p>Sommaire</p>		5'	
--	--	--	--	--	--	---	--	----	--

Anexo XII – Plano de aula 2 inserido na Unidade Didáctica 6

Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho



Planification à Court Terme
Année scolaire 2013 / 2014

Niveau A1 - 7^{ème} année	Stagiaire: Raquel Alves Coelho
Manuel scolaire : Salvado, Fernanda ; Lopes, Maria do Céu Vieira, <i>Planète</i> , Plátano Editora, 2012.	Nombre de cours : 1 cours de 90'
Unité 6 «Je te présente ma famille»	Date du cours : Vendredi, 4 avril 2014
7.º ano, turma F	Sommaire : La famille et les déterminants possessifs – je décris ma famille.

Compétences / Opérationnalisation	Contenus					Activités	Supports	Temps	Évaluation
	Discoursifs / Fonctionnels (actes de parole)	Morphosyn- taxiques	Lexicaux	Phonologiques	Socioculturels				
<p><u>Comprendre l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier et associer de l'information. <p><u>Comprendre l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguer et identifier les membres de la famille. <p><u>Interagir à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Présenter les différents membres de familles représentés dans la peinture mondiale. 	<p>- Nommer les membres de la famille.</p>	<p>- <u>les déterminants possessifs.</u></p> <p>- <u>Les mots interrogatifs</u> (rappel) :</p> <p>- Comment ?</p> <p>- Qui ?</p> <p>- Que ?</p> <p>- Où ?</p> <p>- Le verbe « s'appeler » (rappel)</p>	<p>La famille :</p> <p>- la mère (maman) ;</p> <p>- Le père (papa) ;</p> <p>- Les parents ;</p> <p>- La grand-mère ;</p> <p>- Le grand-père ;</p> <p>- les grands-parents ;</p> <p>- Le cousin ;</p> <p>- la cousine ;</p> <p>- L'oncle ;</p> <p>- La tante ;</p> <p>- La</p>	<p>- La <u>noce</u></p> <p>- <u>paysanne</u></p> <p>- <u>repas</u></p> <p>- <u>baptême</u>. (rappel)</p>	<p>- Les noms des fêtes concernant la famille :</p> <p>- <u>La noce paysanne</u></p> <p>- Le <u>repas de baptême</u>.</p> <p>- Les peintres français</p> <p>Étienne Aubry</p> <p>- Marie Antoinette et ses trois enfants.</p>	<p>I. Découverte des membres de plusieurs familles représentées dans la peinture mondiale.</p> <p>1) Question/réponse (Cf. Annexe III)</p> <p>2) Présente-nous cette famille (l'élève doit présenter les membres de la famille, suivant l'image (tableau), tout en utilisant les déterminants possessifs.</p> <p>-----</p> <p>1. Lecture du dialogue : « Les photos de Noël ».</p>	<p>Ordinateur : <i>PowerPoint</i> (Annexe I).</p>	<p>30'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <p>- Compréhension orale et écrite ;</p> <p>- Interaction orale ;</p> <p>- Expression orale.</p> <p>Observation directe :</p> <p>- attitude et comportements ;</p> <p>- participation aux activités ;</p> <p>- intérêt ;</p> <p>- autonomie ;</p> <p>- responsabilité ;</p> <p>Entre aide ;</p>
							<p>Photocopies. (Annexe II)</p>	<p>15'</p>	

<p><u>Produire à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, répéter et construire des phrases simples avec des mots et des expressions sur la famille. <p><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire des phrases simples sur un dialogue. 			<p>sœur ; - Le frère ; - Les enfants ; -Le mari ; - La femme.</p>		<p>2. Répondre aux questions sur le dialogue (écrit). - Correction au tableau ----</p> <p>I. Devinettes – Qui est-ce ? - Compléter (écrit)</p> <p>II. Complète avec les possessifs manquants. (Trous). -----</p> <p>Continuation de la préparation du projet théâtral</p> <p>Les tâches :</p> <p>1) La communication : - L'affiche - Les invitations</p> <p>2) Les techniciens : - Les images (décors)</p>	<p>Tableau ; marqueur ; cahier.</p>	<p>20'</p> <p>10'</p>	<p>Ponctualité ; Assiduité.</p>
---	--	--	---	--	---	---	-----------------------	-------------------------------------

						<p>- La musique (choisir l'image pour le décor et deux musiques pour la bande de son.</p> <p>3) Les acteurs et les aide- mémoire : dates des répétitions</p> <p>Sommaire</p>		5'	
--	--	--	--	--	--	--	--	----	--

Remarque : Nous réserverons dix minutes à la fin du cours pour l'autoévaluation de fin de trimestre.

Anexo XIII – Guião para a exploração das imagens projetadas em *PowerPoint*

Observation des images

Pieter Bruegel, *La noce paysanne*, ca. 1568.



- Qui est la mariée?
- Est-elle heureuse ?
- Qui est le marié ?
- Que fait-il ?
- Qui sont les parents de la mariée ?
- Les enfants sont à table ?

Jan Steen, *Le repas de baptême*, 1664



- Qui a le bébé dans les bras?
- Où est son frère ?
- Où est maman ?
- Et la grand-mère ?

Présente-nous cette famille



Étienne Aubry, *Amour paternel*, 1775

- Qui sont les personnages ?

La famille

Qui est-ce?



Elle a combien d'enfants ?

Des filles ou des garçons ?

Etienne Aubry, *Visite à la nourrice*, dix-huitième siècle



(Introduction sur les nourrices au XVIIIe siècle)

Qui est la mère du bébé ?

Qui est le père ?

Qui sont les autres ? (frère, nourrice, domestiques ?)

Présentez-nous cette famille



Francisco de Goya, *A familia de Carlos IV*, 1800 – 1801, M. Prado, Madrid.

L'élève doit présenter les éléments de la famille en disant qu'il est le bébé.

Ex. : C'est ma famille. Je suis le bébé et je suis dans les bras de ma maman.

Anexo XIV – Plano de aula para a apresentação do Projeto Teatral

Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho



Planification à Court Terme
Année scolaire 2013 / 2014

Niveau A1 - 7^{ème} année	Stagiaire: Raquel Alves Coelho
Projet théâtral “Une soirée au château de Versailles”	Nombre de cours : 1 cours de 90’
<u>Premier moment</u> : sensibilisation des élèves (session dans la bibliothèque)	Date des cours : Lundi, 24 et 28 février 2014
7.º ano, turmas F e G	Sommaire : Présentation du Projet Théâtral.

Compétences / Opérationnalisation	Contenus					Activités	Supports	Temps	Évaluation
	Discoursifs / Fonctionnels (actes de parole)	Morphosyn- taxiques	Lexicaux	Phonologiques	Socioculturels				
<p><u>Comprendre l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier et associer de l'information. <p><u>Comprendre l'écrit</u></p> <p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le corset - Le panier - la perruque - roi - reine – Marie Antoinette - château - Versailles - musique - peinture <p><u>Produire à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Lire et répéter des mots et des expressions. <p><u>S'exprimer par le geste</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer les vêtements - nommer les arts : musique, peinture. - nommer les noms de personnalités françaises : Marie Antoinette, Louis XVI, Jean-Baptiste-Simeon Chardin, Jean-Philippe Rameau. Autres : - Versailles, château. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'interrogation 	<p>Les vêtements (rappel)</p> <p>Introduire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le corset - Le panier - la perruque <p>Les couleurs (rappel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - roi - reine - château - Versailles - musique - peinture 	<p>Prononcer des noms :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Versailles - Marie Antoinette - Jean-Baptiste-Simeon Chardin - Jean-Philippe Rameau 	<p>La France au dix-huitième siècle (la veille de la Révolution) : un peu de culture, un peu d'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marie Antoinette – reine de France (Louis XVI) – entre 1774 et 1793. - Les arts : La peinture : Jean-Baptiste-Simeon Chardin La musique : Jean-Philippe Rameau La culture et le quotidien 	<p>1) Présentation du projet (susciter l'intérêt des participants)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet théâtral - Présentation publique en mai - <u>Les tâches :</u> <p><u>Les « scénographes »</u></p> <p><u>Les « techniciens »</u></p> <p><u>Les « aide-mémoire »</u></p> <p><u>La communication</u></p> <p><u>Les acteurs.</u></p> <p>1) Contexte historique</p> <ul style="list-style-type: none"> - le dix-huitième siècle (France et Portugal) : - La vie quotidienne 	<p>Oral</p>	<p>10'</p>	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale et écrite ; - Interaction orale ; - Expression orale. <p>Observation directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude et comportements ; - participation aux activités ; - intérêt ; - autonomie ; - responsabilité ; Entre aide ; Ponctualité ; Assiduité.
							<p>Oral</p>	<p>5'</p>	

<p>- Expérimenter les vêtements - Incarner des personnages suivant les costumes</p> <p><u>Produire à l'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire des phrases simples. 					<p>des grands : - Les jeux et les costumes</p>	<p>(le peuple et la cour) :</p> <p>La vie au château de Versailles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marie Antoinette (reine de France) - Louis XVI (le roi) <p>La vie à Queluz :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D. Maria I (reine du Portugal) - D. Pedro III (le roi). <p>Les grands et le peuple:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour vivre dans un château il faut avoir beaucoup de domestiques. Il y avait des domestiques pour toute sorte de tâches. Les uns étaient de la noblesse et les autres du peuple. <p>Les costumes : Les costumes du peuple et des nobles étaient très différents les uns des autres :</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

						<ul style="list-style-type: none"> - ceux du peuple était beaucoup moins riches : en coton, sans ornements, couleurs souvent plus sombres. - Ceux des nobles étaient fabriqués en soie et velours, brodés et enrichis avec des dentelles. Les nobles portaient des bijoux, des perruques. Les femmes portaient des paniers et des corsets sous les robes. <p>(Demander la participation de quelques élèves pour expérimenter quelques pièces)</p> <p>2) Visualisation et</p>		5'	
--	--	--	--	--	--	---	--	----	--

						<p>expérimentation de costumes et accessoires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves voient et expérimentent des pièces comme - le panier, - le corset, - la perruque, - le jabot, etc. <p>3) Le Blogue : 4) Présentation du Blogue « Français Galopim Galopant »</p> <p>Visualisation d'images :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Marie Antoinette b) Les jeux et les costumes c) la peinture 	<p>Costumes : -le panier, -le corset, -la perruque, - le jabot,</p>	15'	
--	--	--	--	--	--	--	---	-----	--

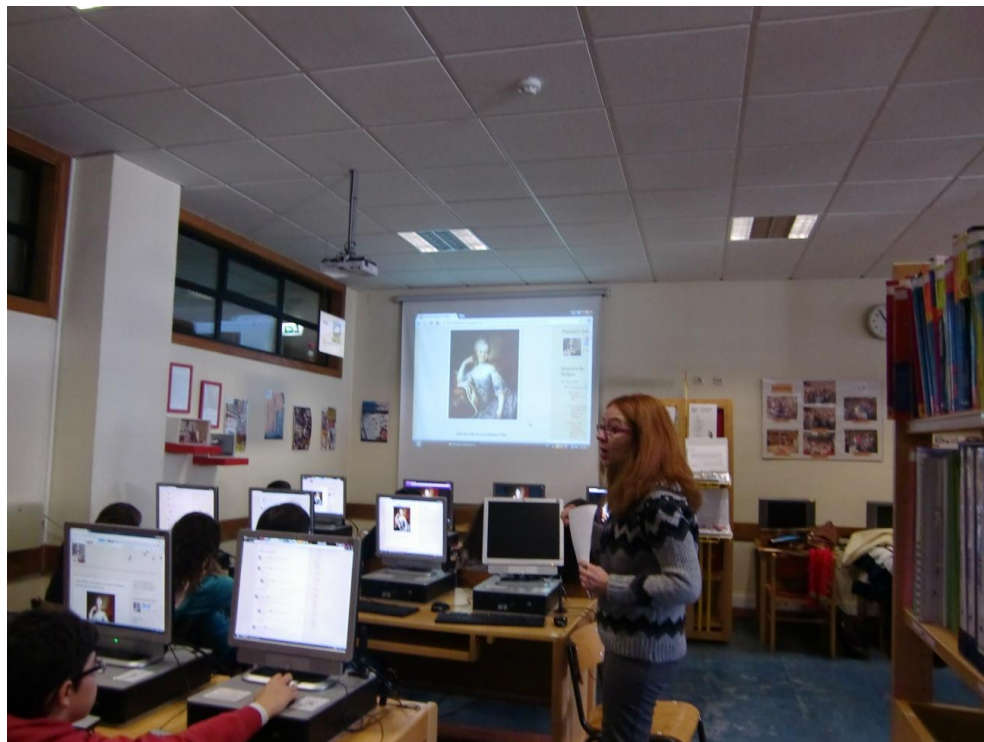
						<p>d) l'architecture - Versailles</p> <p>e) la musique</p> <p>5) Objectifs du blogue : construire une page commune où les élèves partageront les recherches sur les thèmes proposés (images, musique, liens, textes) pour la concrétisation du projet. Publication de photos et vidéos des répétitions et de la présentation publique.</p> <p>6) Comment publier ?</p> <p>7) Présentation</p>	<p>- une robe, - un costume d'homme - la servante.</p> <p>Ordinateurs</p>	35'	
--	--	--	--	--	--	---	---	-----	--

						<p>des taches pour participer au Projet théâtral :</p> <p>a) <u>Les « scénographes »</u> : trouver les décors. Les décors seront projetés (par exemple une image d'une salle du château de Versailles) avec quelques éléments réels adaptés à l'époque (une table, deux chaises, etc.).</p> <p>b) <u>Les « techniciens »</u> : trouver des éléments sonores (musique, etc.).</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

						<p>c) <u>Les « aide-mémoire »</u> : aider les camarades à répéter suivant le texte, donnant la réplique en cas de trou de mémoire des acteurs. En cas de besoin, ils le feront aussi pendant la représentation.</p> <p>d) <u>La communication</u> : réaliser l’affiche, les invitations (bilingues).</p> <p>e) <u>Les acteurs</u> : - Nobles - Domestiques.</p> <p>Devoirs : 1) Blogue : répondre en</p>	photocopies	20’	
--	--	--	--	--	--	---	-------------	-----	--

						<p>français à la question sur Marie Antoinette (les participants doivent signer) ;</p> <p>2) Recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trouver des images de Versailles et Queluz (publier sur le blogue et signer) ou - trouver de l'information sur Marie Antoinette - sa vie (publier sur le blogue et signer). 			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo XV – Alguns momentos e tarefas realizadas para a concretização do Projeto Teatral



PRIMEIROS ENSAIOS





ENSAIO GERAL







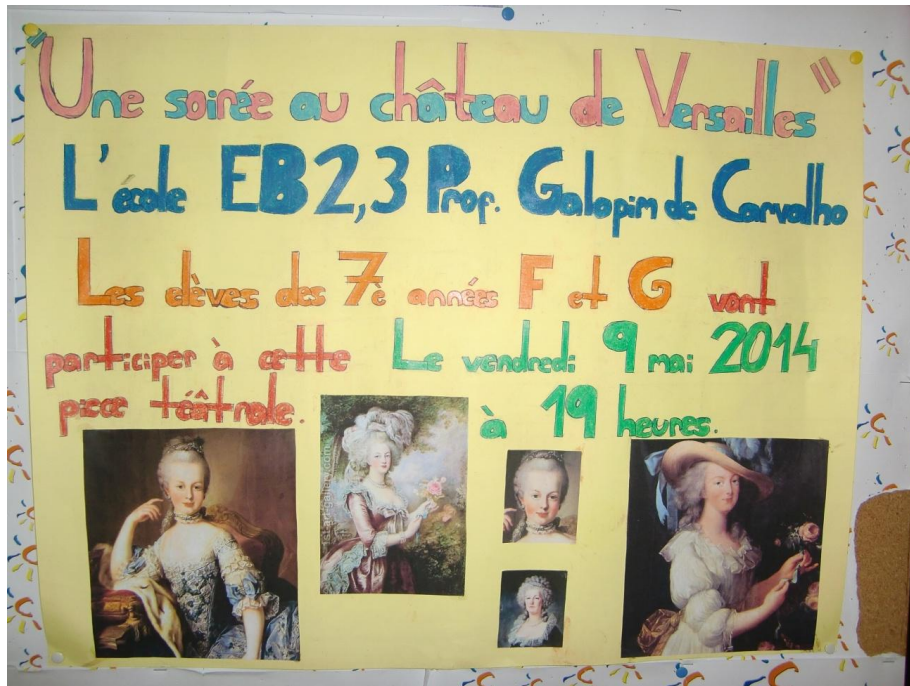


APRESENTAÇÃO PÚBLICA

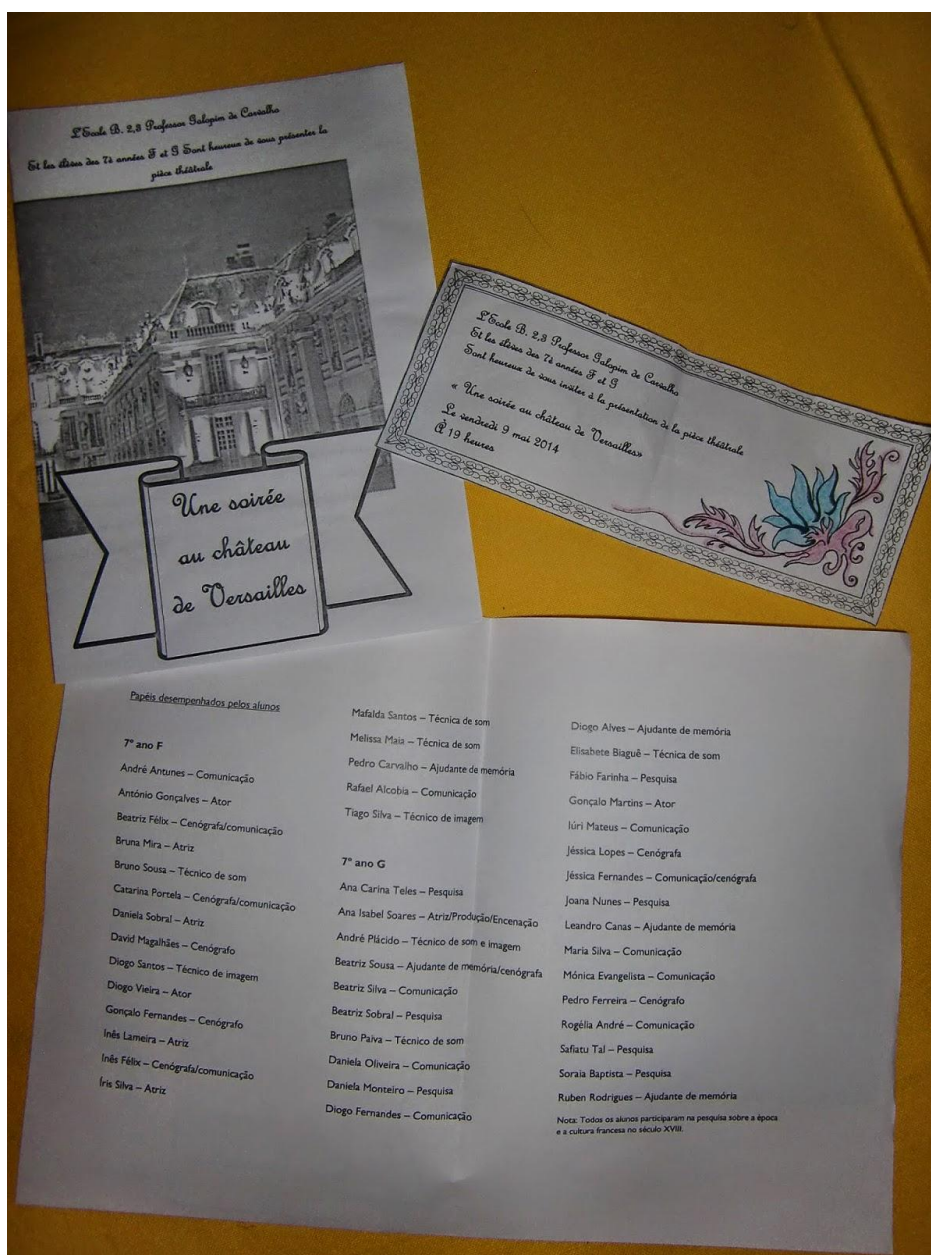




CARTAZES



CONVITE E PROGRAMA DE SALA



Imagens gentilmente captadas pela Dra. Cristina Sousa e por uma aluna responsável pela comunicação.

Anexo XVI – Respostas ao questionário sobre o Projeto Teatral «Une soirée au château de Versailles»

O questionário foi distribuído em sala de aula nas duas turmas (7º anos F e G) que participaram no Projeto Teatral. Responderam a este questionário 39 alunos de ambas as turmas.

Para todas as perguntas havia quatro possibilidades de resposta: “Muito”; “Bastante”; “Um pouco”; “Nada”, exceto para a pergunta 4.1 em que se solicitou uma resposta descritiva.

Resultados das respostas dos alunos:

1. Qual foi a tua função na peça de teatro «Une soirée au château de Versailles», para além da pesquisa?

Não transcrevemos estas respostas.

2. A participação no projeto teatral contribuiu para melhorar os teus conhecimentos sobre a língua e a cultura francesas?

Muito – treze respostas	Um pouco – doze respostas
Bastante – catorze respostas	Nada – zero respostas

3. A participação no projeto teatral contribuiu para te motivar ainda mais para o estudo da língua francesa?

Muito – quinze respostas	Um pouco – sete respostas
Bastante – treze respostas	Nada – duas respostas

Nota: dois alunos não deram resposta a esta questão.

4. Consideras que a representação teatral te proporcionou emoções positivas?

Muito – dezasseis respostas	Um pouco – seis respostas
Bastante – doze respostas	Nada – quatro respostas

Nota: um aluno não deu resposta a esta questão.

4.1. Descreve o que sentiste.

Todas as respostas manifestaram sentimentos positivos: felicidade, contentamento, diversão, orgulho, satisfação, prazer, alegria. Alguns (“atores”) manifestaram ter sentido “nervos, mas depois passou”. Transcrevemos, seguidamente, as respostas que considerámos mais relevantes ao nível do conteúdo e diversidade, indicando o papel desempenhado pelo aluno no decorrer do projeto.

- Aluna responsável pela comunicação: “Senti que a língua francesa me entrava na cabeça e ficava lá como um conhecimento”;
- Aluna responsável pela comunicação: “Fiquei muito feliz ao ver uma peça de teatro que ajudei a realizar e foi muito bom ver os meus colegas a representar”;
- Aluno que “recebeu os pais”: “Parecia que estavam a falar a minha língua. Percebi tudo com algumas dificuldades, mas acho que foi giro”;
- Aluno ator – criado: “Eu, que fui feito para ser do teatro, não senti vergonha, não senti nada de mal. Foi uma sensação boa”;
- Aluna atriz: “Senti muita emoção, divertimento e incentivou-me para a língua francesa”;

- Aluna atriz – criada: “Senti uma diversão enorme e foi bastante giro”;
- Aluno técnico de som: “Muita alegria”;
- Aluno técnico de som: “ Senti que estava num teatro mundial a apresentar para a plateia”;
- Aluna fotógrafa e cenógrafa: “Senti-me bem porque recebi muitos elogios sobre o teatro e foi muito divertido e gostei muito”;
- Aluna técnica de som: “Sim. Os atores tinham mesmo aquele sotaque francês e eram muito bons atores. Então as emoções foram positivas”;
- Aluno cenógrafo: “Senti que todos estiveram bem, os atores principalmente, mas todos realizaram o seu trabalho”;
- Aluna cenógrafa: “Senti que estava mesmo no Palácio de Versalhes a assistir a um baile muito importante e famoso”;
- Aluna cenógrafa e responsável pela comunicação: “Alegria por poder participar neste projeto e muito orgulhosa”;
- Aluno ator – mestre-de-cerimónias: “Senti-me como se fosse uma pessoa integrante da corte e que as pessoas adoravam o que eu fazia”;
- Aluna cenógrafa e responsável pela comunicação: “Adorei ver o teatro, apesar de não ter sido atriz. Achei que eles representaram bastante bem e adorei mesmo. Foi divertido contribuir para essa peça”.

Nota: corrigimos os erros ortográficos que existiam nas respostas manuscritas.

5. Gostarias de participar de novo num projeto teatral idêntico?

Muito – dezoito respostas	Um pouco – sete respostas
Bastante – nove respostas	Nada – cinco respostas

6. A representação teatral ajudou-te a superar eventuais obstáculos relativamente à língua francesa?

Muito – treze respostas	Um pouco – treze respostas
Bastante – dez respostas	Nada – uma resposta

Nota: dois alunos não deram resposta a esta questão.

7. Consideras que ações teatrais deste tipo podem facilitar a tua aprendizagem da língua?

Muito – dezassete respostas	Um pouco – oito respostas
Bastante – dez respostas	Nada – duas respostas

Nota: dois alunos não deram resposta a esta questão.

8. Gostaste do tema escolhido para a peça?

Muito – dezassete respostas	Um pouco – cinco respostas
Bastante – dezasseis respostas	Nada – zero respostas

Nota: dois alunos não deram resposta a esta questão.