

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof^a Doutora Ana Gonçalves Matos e da Prof^a Doutora Christina Dechamps, Professores Auxiliares Convidados do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Agradecimentos

Mais uma etapa que está a chegar ao fim, não foi tarefa fácil, no entanto, a vontade e a força interior foram maiores do que o desânimo e levaram-me a porto seguro. Gostava de agradecer, agora, a todos os que tornaram possível este projeto e que contribuíram para que o conseguisse concluir.

Ao Rodrigo e Phillipe, os meus amores, e a toda a minha família, que de longe são um apoio e abrigo em todas as etapas da minha vida.

Às minhas colegas e amigas, Diana Prudêncio, Laura Dobresco, Andreia Ferreira, Lara Fortes, Ana Vaz e Daniela Grendele, pelo apoio, disponibilidade e encorajamento, pela cumplicidade e pela empatia nos momentos de alegria e desalento. Foram para mim uma fonte de motivação e inspiração.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Matos e Professora Doutora Christina Dechamps, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, uma orientação interessada e rigorosa, pelos importantes esclarecimentos, opiniões e sugestões e indicação de bibliografia relevante para a temática em análise e sobretudo pela simpatia e cordialidade demonstrados ao longo deste Mestrado.

Às Mestre Luz Baião e à Dra. Aurora Federique, supervisoras na Escola Romeu Correia, pela paciência, ensinamentos e motivação que demonstraram ao longo das aulas que assisti e lecionei.

E quero agradecer a Deus, por ser a minha fortaleza, a luz que me direciona e força motivadora que não me deixa desistir, que me ensinou a perseverar e a acreditar em mim.

O Texto Literário como Facilitador do Pensamento Crítico no Ensino e Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: ensino da língua estrangeira, literatura, texto literário, competências linguísticas, capacidade de análise e interpretação textual, interação cultural, pensamento crítico, autonomia, comunidade educativa, cidadania intercultural, escrita expressiva, escrita criativa.

KEY-WORDS: foreign language teaching, literature, literary text, linguistic skills, textual analysis and interpretation skills, cultural interaction, critical thinking, self-sufficiency, school community, intercultural citizenship, expressive writing, creative writing

Este relatório surge no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada e representa uma descrição e uma reflexão sobre a minha iniciação como professora de Inglês e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O projeto de investigação-ação foi desenvolvido em sequência de uma reflexão sobre a importância da literatura na sala de aula de Língua Estrangeira como facilitadora do pensamento crítico, procurando articular a teoria com a prática letiva na Escola Secundária Romeu Correia onde desenvolvi o meu estágio. Ao descrever e refletir sobre a experiência que tive, analiso também as ações implementadas, com o recurso ao texto literário, na sala de aula de LE, para o desenvolvimento das competências linguísticas e do pensamento crítico.

This report accounts for my Supervised Field Training representing a description and a reflection upon my initiation into teaching practice as a secondary school English and French teacher. The action-investigation research was developed following a reflection over the value of literature in the Foreign Language classroom as a facilitator of critical thinking, trying to articulate theory with the teaching practice I developed at Romeu Correia Secondary School. As I describe and reflect about my experience, I look at the ways literary texts in the Foreign Language classroom can enhance foreign language teaching, the development of linguistic skills, while also maximizing critical thinking.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| I – Enquadramento teórico | 3 |
| 1.1. O percurso do texto literário como suporte pedagógico..... | 3 |
| 1.1.1. O que é o texto literário? | 5 |
| 1.1.2. Ensinar a literatura: sim, mas porquê? | 6 |
| 1.2. A seleção do texto literário | 13 |
| 1.3. Atividades e exercícios associados ao texto literário | 14 |
| 1.4. A relevância da leitura como estratégia de ensino | 16 |
| 1.5. A construção do pensamento crítico | 18 |
| 1.5.1. O que é pensar criticamente | 19 |
| 1.5.2. O espírito crítico em ensino de línguas | 22 |
| 1.6. Integrando as quatro capacidades com o pensamento crítico..... | 23 |
| II – Enquadramento metodológico | 27 |
| III – Enquadramento Institucional | 31 |
| 3.1. Descrição das escolas: espaço físico e recursos humanos | 31 |
| 3.2. A supervisão nas escolas | 33 |
| 3.3. Caracterização das turmas | 34 |
| 3.3.1. A turma de Inglês | 35 |
| 3.3.2. As turmas de Francês | 36 |
| 3.3.2.1. A turma 8 ° F | 36 |
| 3.3.2.2. A turma 8 ° B | 36 |
| IV – Observação de aulas | 37 |
| 4.1. Observação de aulas de Inglês | 39 |
| 4.2. Observação de aulas de Francês | 41 |
| V – Prática de Ensino Supervisionada | 43 |
| 5. 1. A leção de Inglês..... | 44 |
| 5.2. A leção de Francês | 63 |
| Considerações finais | 73 |
| Obras citadas | 77 |
| Anexos | 85 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CLT – Communicative Language Teaching

ESL – English Second Language

FLE – *Français Langue Étrangère*

IA – Investigação-Ação

LE – Língua Estrangeira

ME – Mestrado em Ensino

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECRL - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

INTRODUÇÃO

Redefinir a utilização da literatura em didáticas de línguas tem sido uma preocupação constante dos especialistas académicos nessa área e, em particular do inglês (EFL) e do Francês língua estrangeira (FLE), ou seja, existe um debate a respeito do lugar do texto literário no ensino das línguas.

Sabe-se que uma das grandes importâncias de se estudar uma língua estrangeira reside, principalmente, na vantagem de oferecer, para além de, um novo olhar sobre as culturas e o mundo, mais oportunidades na vida contemporânea, nos lazeres e no mercado de trabalho. Esse estudo está interligado com algo essencial ao crescimento do indivíduo; permite a descoberta de si mesmo e do outro. Nesse sentido, o texto literário surge como uma das maneiras mais férteis para se viver essa experiência em um mundo diferente, estimulando a troca de elementos interculturais.

Nos últimos anos, tem havido um cuidado maior no uso da literatura em didática de línguas, pelo facto de merecer um tratamento diferente de outros tipos de texto, dada a sua riqueza polissémica. É preciso considerar que as estratégias que envolvem a sua abordagem, dependem do tipo de texto escolhido e da visão do mundo, tanto do professor (facilitador), como do aluno (receptor) e do contexto de cada situação.

Assim, estruturei este trabalho académico, que segue o método investigação-ação com base em cinco fases. Inicialmente, apresentei a fundamentação do tema por meio da bibliografia que consultei sobre a problemática, o valor do texto literário na aula línguas como factor de aquisição da LE e como construtor do raciocínio crítico. Procurei, neste primeiro capítulo, definir o conceito de texto literário, identificando os elementos que integra, e assim, estudar os condicionamentos do seu uso em ensino de LE. Entre os objetivos que delineeii, pretendi favorecer a aprendizagem da literatura, em sala de aula, mostrando que a sua exploração pode ser mais acessível do que se julga, para além de recompensador a vários níveis, incentivando os alunos a ler mais, desenvolvendo o prazer de ler por si próprios. Procurei, igualmente, assistir para que os alunos utilizem o texto no aperfeiçoamento das suas competências linguísticas enquanto indivíduos em formação.

Após a composição do enquadramento teórico, apresentei no segundo capítulo o enquadramento metodológico, sustentando a escolha do modelo do projeto IA e a organização elaborada para a prática de ensino. No terceiro capítulo deste relatório realizo uma exposição referente à caracterização das escolas cooperantes, a Escola Secundária

Romeu Correia e a Escola Básica da Alembrança, no Feijó, as três turmas (10 ° B de Inglês e 8 ° B e 8 ° F de Francês) e as orientações de que beneficiei em cada área de ensino. Os quartos e quintos capítulos estão centrados na minha prática de ensino que abrange a observação da dinâmicas das aulas, a planificação das aulas, a lecionação e a avaliação das atividades que desenvolvi na utilização do texto literário.

Nas considerações finais, apresentam-se reflexões gerais sobre toda a experiência vivida, apontando os aspetos positivos e outros a melhorar, isto tendo em mente o verdadeiro espírito que deve prevalecer de humildade e de formação contínua do docente. Assim, a avaliação dos dados sustenta-se nos depoimentos dos alunos e nas percepções da professora que servem de base a essas reflexões.

Deixa-nos sozinhos, sem um livro, e imediatamente ficaremos confusos, vamos perder-nos; não saberemos a quem aderir, a quem nos ater, o que amar e o que odiar, o que respeitar e o que desprezar. - Dostoievski, 1992, p.185.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O percurso do texto literário como suporte pedagógico

A literatura e a didática das línguas estrangeiras, quer na língua inglesa quer na língua francesa, têm uma história em comum através dos séculos. Até ao final do século XIX o método tradicional, mais tarde denominado gramática-tradução, considerava o texto literário um modelo linguístico por excelência, e apoio pedagógico adequado ao ensino das línguas estrangeiras. As antologias literárias apoiavam o ensino da gramática, com foco explícito na leitura e tradução, fornecendo essencialmente uma formação estética.

Já no século XX, com o surgir das metodologias diretas, as metodologias áudio-oral e a audiovisual até aos anos oitenta, a capacidade oral tornou-se privilegiada em detrimento da escrita. O texto literário acabou por ser excluído das práticas da sala de aula, pois, “o seu carácter elitista não favorecia a aprendizagem da língua oral” (Calliabetou-Coraca, 16). O recurso à leitura estava condicionado ao reforço da aprendizagem da oralidade sendo o fator cultural abordado de forma explícita e comparatista.

Nas décadas de setenta e oitenta, outros estudos surgiram sobre o conceito de língua e os aspetos sociais da linguagem, permitindo distinguir entre competência comunicativa de comunicação simples. Hymes (34) amplia a importância de competência linguística pronunciada por Chomsky, defendendo que para se desenvolver a competência comunicativa se deve ter em conta as condições da produção e os aspetos sociais da linguagem. Como afirmado por Puren (35), não era o suficiente aprender a língua com um único propósito, importava entender que por intermédio dela, os alunos teriam acesso ao aspeto cultural daquele país estrangeiro.

A abordagem comunicativa ao viabilizar materiais autênticos variados, principalmente escritos, permitiu o retorno da literatura como recurso autêntico em didática de LE (Gruca e Cuq, 416). No entanto, esse reconhecimento na utilização de

textos literários é feito de forma repartida, ou seja, a literatura divide a sua posição com outros géneros textuais, como por exemplo, os artigos de jornais ou os cartoons. Por outro lado, devido à ênfase colocada no estudo da língua para fins práticos, ou seja, situações de comunicação típicas tais como, pedir informações, convidar, dar conselhos ou pedir uma opinião, a literatura “surge entre outros materiais das unidades didáticas sem ser verdadeiramente acompanhada de uma reflexão didática ou metodológica” (416). Ainda assim, é perceptível uma mudança na noção de literatura no ensino de LE, o texto literário torna-se valorizado não apenas pela sua vertente estética, mas como documento intercultural, pedagógico e linguístico que pode ser utilizado com uma pluralidade de finalidades.

O interesse pelo texto literário começa a despertar, de maneira mais notória, quando linguistas e académicos, como Long e Carter (1991), Bassnet e Grundy (1993), defendem o seu valor e a necessidade de haver novas estratégias colaborativas de ensino centradas no aluno. Com o objetivo de dar prioridade à estruturação de programas de ensino sustentados numa perspectiva acional, o Conselho da Europa publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL), em 2001, descrevendo os objetivos e conteúdos que devem ser salvaguardados no ensino para que os alunos se tornem atores sociais. A língua é defendida como um meio para agir socialmente.

Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos. (Conselho da Europa, 2001: 89)

Nessa nova perspectiva comunicativa e acional, o trabalho com a obra literária ganha novos contornos. A sua exploração inscreve-se em didática de línguas não somente pelo estilo literário ou por características estéticas, mas devido ao seu carácter multifacetado, cada docente pode determinar uma multiplicidade de atividades dinâmicas e motivadoras permitindo ao aluno adquirir competências comunicativas linguísticas e socioculturais que progressivamente desenvolvem a sua autonomia no acesso aos diversos saberes delineados por Byram (128). Os *savoirs* brotam por meio do aprender em três esferas que se combinam, aprender ensinado, assistido e autónomo - *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-comprendre* e *savoir-s’engager* – e tornam-se parte integrante da autonomia do aluno, e

da sua independência (Carneiro 32).

A abordagem comunicativa é orientada para a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo através de interação para que os alunos se capacitem a usá-la para falarem com falantes nativos ou usuários dessa língua em contextos sociais e culturais. Ao construir a parte experimental deste projeto, procurou-se construir uma sequência didática para maximizar, de forma natural, não apenas as competências linguísticas e culturais, mas também as capacidades interpretativas textuais estimulando o raciocínio indutivo.

1.1.1. O que é o texto literário?

Importa começar por definir o que se entende por literatura. Sendo um conceito que desde sempre primou por ser abrangente, a noção de literatura tem conhecido variações ao longo dos séculos não alcançando unanimidade. A literatura é definida, por alguns autores, como um modelo linguístico distinto, com qualidades formais e estéticas opondo-se aos textos escritos que apenas visam um fim utilitário. Entretanto, outros autores sugerem que, em vez de separarmos e distanciarmos o discurso literário do não-literário, devemos considerar a variedade de tipos ou gêneros de texto, que conjugam certos traços típicos ligados às funções que têm de cumprir, como o romance, teatro, poesia ou contos (Gruca, 169-170) onde uns são mais literários do que outros. Não obstante a dissonância entre os autores, existe um consenso quanto à universalidade e intemporalidade da obra literária, “à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace.” (Séoud, 10).

Concordo que a linguagem literária tem particularidades únicas que a tornam um terreno fértil, com múltiplas possibilidades pedagógicas. Ela tem a capacidade de conferir novos significados e representações às palavras, tornando a formação do indivíduo mais completa e enriquecedora, sobretudo humanizadora, aprofundando a sua percepção da complexidade do mundo e do homem. A literatura oferece não apenas uma visão ampla do mundo, mas inúmeras visões, o que é vital para a formação crítica do indivíduo, como ressalta Cândido (186) “Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” .

Apesar da sua riqueza linguística, estética e temática, a integração do texto literário em aulas de língua estrangeira é rara ou praticamente ausente, sobretudo nos níveis iniciantes de proficiência, possivelmente devido à ideia generalizada que, pela sua

complexidade linguística e cultural, os textos literários não são acessíveis a todos os alunos tornando a aprendizagem da língua mais difícil, em vez de a facilitar. Constatam-se posições distintas sobre o lugar e as funções do texto na sala de aula. O uso da literatura em ensino de línguas estrangeiras foi discutido por diversos autores (Peytard, 1982; McKay, 1982; Naturel, 1995; Cicurel, 1991) e a sua importância defendida como recurso pedagógico (Cuq e Gruca, 2005; Canvat, 2002; Savvidou, 2004; Calliabetou-Coraca, 2009; Séoud, 1997; Albert e Souchon, 2000). Encontramos manuais onde não existe praticamente nenhum texto literário, noutros casos, apenas um poema sem qualquer sugestão de abordagem.

Saviddou (2004) defende que o desenvolvimento da competência comunicativa depende em grande parte da capacidade de interpretar todo o tipo de discursos (o expressivo, o poético, o transacional¹) em todos os contextos culturais e sociais. Nesse sentido, o professor procura que o aluno esteja em contacto com o máximo de discursos possíveis, uma vez que, através deles, a compreensão do aluno é testada e vários aspetos da língua são trabalhados: vocabulário, estruturas fráscas ou gramática.

1. 1. 2. Ensinar a literatura: sim, mas porquê?

Esta pergunta tem sido abordada por variados autores e teóricos no campo da didática de línguas estrangeiras e a resposta parece mais do que evidente, “le langage est l’être de la littérature” tal como sustentado por Barthes (14). Língua e literatura estão interligadas, porque não há literatura sem palavras, sem sintaxe, ou seja, sem a língua, todavia tão diferentes que não se podem abordar da mesma forma em didática. Ativar as quatro capacidades comunicativas – recepção (oral e escrita), produção (oral e escrita) – é fundamental na aquisição da linguagem. A abordagem comunicativa em didática de línguas estrangeiras veio estabelecer princípios que se tornaram norteadores dessa aprendizagem: compreender a língua em contexto; a aprendizagem acontece com envolvimento e satisfação, com comunicação autêntica e participação ativa; o papel do

¹ Os tipos de discursos podem ser divididos em três categorias: expressivo, poético e transacional. O expressivo corresponde à escrita literária criativa, mas não-ficcional (memórias, cartas e *blogs*). O discurso poético compreende a escrita ficcional onde se inserem os romances, a poesia e o teatro. O discurso transacional é utilizado para acionar uma mensagem específica sobre um determinado produto, tal como a publicidade ou manuais que não necessitam de dispositivos literários.

aluno é ativo e autônomo; o professor surge como mediador, facilitador e guia no processo de aprendizagem.

A exploração didática do texto literário pode acionar todas as vias comunicativas quando as atividades são focadas na ação, abordagem acional, e na interação dos intervenientes e, quando o professor desempenha o papel de facilitador e guia dessa análise.

A vasta literatura que existe sobre o assunto mostra os diversos argumentos que surgem contraindicando o texto literário em sala de aula. Muitos professores aceitam essas desvantagens talvez por dificuldade em colocar em perspectiva como ultrapassar as dificuldades, por hábitos antigos ou talvez, por preconceito (McKay, 529). Savvidou aponta alguns dos argumentos que os peritos sustentam contra a utilização do texto literário em aula de ESL: a literatura é culturalmente carregada o que torna mais difícil a sua compreensão nos níveis mais elementares; a complexidade sintática e, por vezes, fora do padrão dificultam a aprendizagem da gramática, que é um dos objetivos principais dos professores; as referências históricas, sociais e políticas acrescentam complexidade porque podem ser desconexas do contexto social do leitor.

Apesar da controvérsia entre críticos e apoiantes, pode-se afirmar que os benefícios excedem, de longe, qualquer dificuldade sentida pelos professores ou pelos alunos. Em defesa do texto literário, Carter e Long (2-3) propõem três modelos para justificar a utilização da literatura em aula de LE: o **modelo cultural**, que representa a compreensão trazida pela literatura para as diferentes culturas e ideologias, concentra-se em determinados aspetos da cultura, tendências e certos períodos da história, o **modelo linguístico**, enfatizando que a literatura pode ser o instrumento para o ensino do vocabulário e estruturas. O **modelo de crescimento pessoal**, engloba os outros dois anteriores, uma vez que implica um envolvimento com o texto apreciando e aferindo os traços linguísticos e culturais para uma melhor compreensão do funcionamento do ser humano em sociedade, da nossa cultura e identidade. Não defendendo nenhuma categoria de modelo, Van (6) aponta inúmeras razões para o estudo da literatura em aula de LE, das quais se mencionam algumas:

- envolve um vasto vocabulário, diálogos e prosa;
- desenvolve uma consciência cultural;
- oferece contextos significativos;
- favorece a imaginação e amplia a criatividade;

- encoraja o pensamento crítico;
- envolve afetivamente;
- está em sintonia com os princípios da abordagem comunicativa.

O texto literário, como modelo linguístico, contém elementos da língua a ser estudada, muito útil na aprendizagem do léxico, da semântica e da gramática, facilitando a aquisição e consolidação das estruturas linguísticas sintáticas, gramaticais e discursivas. O professor tem ao seu alcance um vasto conjunto de textos autênticos de uma variedade de estilos, de registos de dificuldades diversas, que fornecem ao aluno uma riqueza de conteúdos significativos, repletos de linguagem descritiva e personagens interessantes, e que o conduzem a viver uma experiência ímpar. Este universo, propicia ao professor a oportunidade de estruturar lições em torno de leituras que introduzem vocabulário, diálogos e prosa. Os alunos, mesmo nos níveis mais elementares de ESL, ou FLE, vão-se apropriar gradualmente dessas estruturas linguísticas que servirão ao seu aperfeiçoamento enquanto leitores.

Autrement dit, le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme 'supplément culturel', mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. (Peytard *apud* Morel 145)

Nesse sentido, o texto é um laboratório de observação e de apropriação das funções textuais discursivas e argumentativas dos alunos no ensino da língua. Não só ajuda os alunos na aquisição do léxico e das estruturas morfo-sintáticas, como os ajuda a desenvolver o sentido de coerência e coesão textual. Ao estudar os elementos que surgem nos variados textos, o aluno consegue aceder à literariedade textual na contínua aprendizagem da língua (Morel 146).

O escritor constrói um universo ficcional, elabora a sua obra com palavras do dia-a-dia, com frases compostas como as do quotidiano, inventando uma linguagem que desperta a comunicação. Contrariamente aos textos mediáticos e funcionais, o texto literário, pelo discurso marcado e linguagem criativa permite leituras múltiplas e variadas. O seu carácter polissémico, a nível do signo, que possui vários sentidos, e a nível da sua

estrutura gramatical, sintática e semântica, convida o leitor a construir sentidos, oferece um espaço de interpretação, de meditação e devaneio.

Leitor e texto são, então, os elementos principais num processo de interação. O papel do professor é facilitar essa interação do aluno com o texto mostrando-lhe que as histórias são “metáforas das nossas vidas” (Fisher 18) “They are polysemic, that is they have within them layers or levels of meaning and significance which we become aware of as we grow in experience and insight.” (17). O aluno leitor torna-se ativo, concebendo um diálogo com o texto, alarga o seu leque de significações e deduções que vão sendo descobertas a cada leitura adquirindo uma compreensão mais profunda da língua. A língua vai-se descobrindo para o aluno que começa a aperceber-se da riqueza e diversidade se tem ao seu dispor para comunicar.

Concordamos com Aron e Viala (2005), citados por Galani (263), que precisam a ideia de que a literatura deve ser ensinada

À la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forge une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et toutes les usages de la langue.

Assim, como veículo de cultura, o texto literário possui um papel socializador e transformador, transmitindo valores sociais que causam impacto no leitor operando mudanças na sua formação e identidade. Ou seja, contribui para que forme a imagem que tem de si próprio e do mundo ao seu redor. As histórias apresentam contextos sociais e culturais variados, personagens que revelam emoções, comportamentos e valores. Todas estas situações e hipóteses apresentadas, diferentes da cultura do leitor, permitem ao leitor perspectivar a sua identidade e cultura, colaboram na compreensão da diversidade, geram mudanças interiores, desenvolvem a tolerância e o respeito mútuo. Ou seja, ao serem confrontados com uma cultura diferente os alunos alargam o seu horizonte e podem encontrar um equilíbrio entre o que já conhecem no que respeita hábitos e costumes e o que lhes é trazido pela literatura (Corbet 6).

O caráter intercultural da literatura

Hoje em dia, é cada vez mais comum encontrarmos sociedades multilíngues e pluriculturais. Os estudantes têm origens cada vez mais diferentes – culturalmente, etnicamente e linguisticamente – do que qualquer outra geração na Europa, como resultado de uma sociedade cada vez mais diversa e complexa culturalmente. Cada escola torna-se num espaço aberto a múltiplas línguas e culturas. Neste sentido é a prioridade da Comissão Europeia incluir uma educação intercultural no programa desde o ensino básico e treinar professores empenhados em educar alunos enquanto cidadãos nacionais e globais. No contexto de uma Europa socialmente e culturalmente diversificada, o Conselho Europeu defende uma política de respeito e inclusão dos imigrantes,

It is vital for Member States to maintain and develop societies in which newcomers feel welcome, which are defined by a spirit of mutual understanding and accommodation, and where there are clear expectations of all residents. (15)

Aprender a língua estrangeira e a sua respetiva cultura favorece, também, o desenvolvimento de uma atitude de questionamento em relação à vida e a formação de cidadãos ativos que têm o compromisso de respeitar a diversidade cultural e ambiental (Ministério da Educação 2). O ambiente da aula de língua estrangeira é um lugar adequado para estimular estas competências socioculturais, procurando da mesma maneira encorajar os alunos a desenvolver competências interculturais. Corbett (6) reforça a ideia que a exploração intercultural possibilita ao aluno ser confrontado com o mundo do outro e essa descoberta permite-lhe relativizar o estatuto da sua própria cultura. É através das atividades pedagógicas em volta de materiais autênticos que os alunos ganham consciência das suas atitudes e valores ao compará-los com os que têm referenciais diferentes. Todavia, o objetivo não é a passiva aceitação dos valores e crenças dos outros. É importante que os jovens adquiram uma mente mais aberta, aperfeiçoem as suas capacidades de reflexão e comunicação e atuem como mediadores entre pessoas que vêm de origens sociais e culturais diferentes.

O diálogo intercultural é o elemento essencial da unidade e coesão social. Mas, para que esse diálogo aconteça, requer competências interculturais, como cognitivas, afetivas e comportamentais, incluindo o multiperspectivismo (Byram 210). O ensino das línguas estrangeiras deve preparar os alunos para que estes usem a língua com precisão para serem capazes de comunicar com pessoas que têm identidades e hábitos culturais

distintos. Isto é, educar um “falante intercultural” que possui competências linguísticas e culturais que o ajudam a compreender-se a si próprio, e igualmente compreender os valores, crenças, comportamentos e construções culturais dos outros (Byram 205). Nesse sentido, o texto literário permite uma outra forma de conhecer o mundo, facilita o diálogo intercultural. Ao ler sobre os costumes, hábitos, tradições, ideologias espelhadas no texto da língua alvo que estuda, o aluno é sensibilizado para a riqueza da obra, transportado além das fronteiras ficando em contacto com os elementos culturais desse povo.

Além de promover a interculturalidade, a exploração da obra literária estimula o desenvolvimento que se opera na área efetiva e emocional do jovem adolescente. Nesta fase, o jovem está numa idade de grandes alterações intelectuais e afetivas uma vez que é entre o final da infância e adolescência que o ser humano desenvolve a capacidade de executar operações lógicas que vão-se aperfeiçoando com a prática. Como afirma Vygostky, “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (37) Diante de um problema, o adolescente consegue testar alternativas de solução, idealiza hipóteses através do seu raciocínio lógico. Na adolescência, o desenvolvimento mental amplifica-se bastante, passando as estruturas mentais a organizar-se como conceitos abstratos. A inteligência e a afetividade desenvolvem-se e cooperam para o engrandecimento da experiência, otimizando o raciocínio e refinando a capacidade de relacionamento (37).

Por isso, deve promover-se a reflexão crítica no jovem, para que o pensamento formal se desenvolva. O *gap* existente entre o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que é possível alcançar através da interação com os outros, chama-se desenvolvimento proximal (58). A aprendizagem, exercício constante dos saberes, favorece vários tipos de desenvolvimento internos que determinam mudanças quando o indivíduo se relaciona com outros, num ambiente familiar e colaborativo. Ao analisar-se estes argumentos pode-se perceber a importante relação entre a ação educativa e a formação de indivíduos autónomos, respeitadores dos valores e princípios morais, que no futuro se tornarão cidadãos ativos e responsáveis na sociedade.

O texto literário, ao interligar temas e assuntos facilita a articulação dos saberes *savoir-comprendre* e *savoir-s’engager*, pode promover as faculdades dedutivas e discursivas e estimular a reflexão crítica. Pelas suas características e qualidades emocionais e afetivas, a literatura envolve mais profundamente o aluno que os textos funcionais, despertando interpretações criativas que favorecem o seu crescimento afetivo. A interpretação de um texto literário implica, também, um nível de empenho maior, por

ser mais motivante e envolvente permite que o aluno desenvolva uma leitura mais crítica e empática e, como consequência, deixa marcas maiores na sua memória.

Matos (49) refere que a literatura permite a análise da complexidade das relações humanas ao retratar as tensões e interações entre identidades coletivas e pessoais. Ao apresentar indivíduos e tipos sociais em contextos complexos, espelha realidades sociais e culturais variadas, e proporciona ao leitor a vivência (virtual) dessas realidades tornando-as mais familiares. Nesse sentido, pesquisar o universo literário viabiliza a “atualização da formação de significados” (50), concede, ao leitor, a compreensão de que as diversas representações refletidas no texto podem mudar conforme os contextos sociais e culturais onde se inserem. Essa compreensão vai ativar mudanças na sua perspectiva da realidade, romper com paradigmas e estereótipos abrindo espaço para o novo, formando um novo indivíduo autónomo, capaz de modificar o ambiente onde está inserido.

Considero importante esclarecer que explorar o texto literário em aula de língua estrangeira não implica o estudo teórico da literatura em si, mas dar a conhecer o texto, o tema e a abordagem feita pelo autor, estimular o prazer pela leitura e ajudar o aluno a manter uma relação com o texto.

O texto literário, não pode ser desligado da intenção do autor ou da interpretação do leitor, ele está carregado de significado a vários níveis e de maneira complexa pela natureza e combinação de características formais. Pela possibilidade de reflexão e de discussão que institui, a literatura possibilita uma interação entre professor e alunos e, no decurso das estratégias que vão sendo realizadas ambos vão sofrendo mudanças, tanto no atuar como na percepção do objeto de estudo – a literatura (Zinani 6). Para o adolescente, esse processo de interpretação e discussão à volta do texto, coloca-o diante da tarefa de ter de analisar ideias, hipóteses e elaborar deduções, o que vai favorecer o seu raciocínio dedutivo.

O desenvolvimento da capacidade crítica pode ser favorecido quando se vai além de discutir os acontecimentos descritos nas histórias, mas se debate as implicações desses eventos, e se constrói argumentos convincentes em volta do texto (Wallace 43). Nesse processo, os alunos conseguem fazer uma correlação crítica com as suas próprias experiências questionando e contestando essas implicações. Envolver os alunos em atividades de leitura que animam a sua consciência crítica, não só os informa sobre realidades sociais, como os torna socialmente comprometidos, tornando-se agentes participantes na sociedade (Freire, 1987).

1. 2. A seleção do texto literário

Geralmente, um dos desafios enfrentados pelos professores de língua estrangeira na sua prática docente é a apreensão da forma e a construção do significado. Se o aluno não compreende o uso do vocabulário, da sintaxe e da rede de significados do texto, tão pouco compreenderá a mensagem. A leitura, análise, compreensão e interpretação textual, colocam em evidência a riqueza do texto e a polissemia das palavras, sendo por isso estratégias que facilitarão o processo da construção de sentido. Por outro lado, em resultado do entusiasmo que transmite ao leitor a exploração textual também favorece a interação oral, estimulando as capacidades expressivas, pela troca de opiniões e partilha de ideias (Zinani et al. 394).

Escolher o texto literário que se propõe explorar em aula é uma tarefa primordial à qual o professor deve atribuir a devida importância ponderando e refletindo com prudência e discernimento.

Um aspeto essencial na seleção do material é o nível de interesse que o texto poderá despertar nos alunos, razão pela qual o professor deverá procurar conhecer e ter em conta as suas preferências, experiências de vida, projetos e sonhos. Deve ter sempre em conta a faixa etária da turma e o seu contexto sociocultural. Tal como já dito anteriormente, por ser um documento autêntico, este trata frequentemente temas universais pertinentes tanto a nível individual como coletivo. As temáticas que os textos literários refletem são inesgotáveis, comuns a todas as sociedades, tal como, a família, os conflitos identitários, as viagens, as descobertas de outras culturas, o amor, o medo, o sentido da vida e a morte, que ao serem trabalhadas no contexto da sala de aula, podem contribuir para uma reflexão intercultural e social.

Outro critério relevante na escolha dos textos é o nível de dificuldade linguística, devendo-se selecionar um que não seja muito acima do nível de proficiência dos alunos. Principalmente nos níveis mais elementares é importante escolher um nível de língua mais acessível aos alunos para que se sintam encorajados a ler na língua estrangeira. Para jovens adolescentes, com idades entre os 11 e 13 anos é aconselhado um conto, um poema ou um excerto de romance. Assim, nesta PES optou-se pela utilização de poemas, um conto adaptado e banda desenhada, no nível mais elementar, o 8 ° ano de francês, na escola onde foi implementado. Na disciplina de inglês, do 10 ° ano, optámos por trabalhar um conto, “Girlness” de *Lyinda Barry* e um romance literário *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde.

Cuq e Gruca (100) não descartam o uso dos textos resumidos em linguagem simples, adaptação de obras literárias, que foram elaborados com fins didáticos. No entanto, as adaptações escolhidas das antologias tradicionais, são resumos do texto original, não têm a mesma riqueza e profundidade, não oferecem uma visão fiel da cultura. O seu interesse limita-se, assim, pela referência que fazem à obra e ao seu autor.

Ao avaliar o texto de acordo com esses critérios, e com as necessidades dos alunos, as probabilidades da sua exploração em aula ser mais enriquecedora aumentam consideravelmente. O professor poderá dinamizar a lição com estratégias que desafiem os alunos e os levem a considerar valores e alguns aspectos morais estimulando a reflexão sobre atitudes e comportamentos.

As diferentes etapas propostas nesta PES consistem em estratégias, cada uma com o seu objetivo, que conduzirão à interação, ao diálogo e à negociação para alcançar um fim específico. Procurou-se realizar um trabalho equilibrado, articulando e combinando atividades, para que a experiência dos alunos pudesse ser vívida e apaixonante, evitando que a aula caísse no tradicionalismo. Pela cooperação e pela partilha de experiências, os alunos podem ampliar o seu entendimento em relação aos outros enquanto se envolvem no processo de aprendizagem criando uma consciência crítica.

1. 3. Atividades e exercícios associados ao texto literário

Com a finalidade de perceber qual é a representação que os textos literários têm nos manuais serviu o estudo realizado por Estelle Riquois de 53 manuais diferentes² de FLE editados entre 1999 e 2008, destinados a adolescentes e jovens adultos quando a perspectiva acional surge no meio pedagógico (Riquois 248). Nos livros analisados nesse estudo constatou-se que as atividades eram distribuídas com a finalidade de trabalhar uma competência de cada vez. Houve um maior recurso ao texto literário a partir do nível B1, do QECR, (13% de páginas), enquanto que, no nível A1 observou-se alguma poesia (2,2% de páginas) como o género proposto aos alunos. As atividades que acompanharam a exploração pedagógica do texto literário, no nível elementar, são as perguntas de

² Os 20 métodos foram publicados por três dos principais editores da disciplina de francês na França, que são Didier FLE, Clé international e Hachette FLE. Podem ser encontrados na tese de Estelle Riquois, *Pour une didactique des littératures en FLE: Du roman légitime au roman policier* (2009) p.163-179, disponível na net http://tel.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=eureqq4lrl5166hafak3gnb5o5&view_this_do_c=tel-00403124&version=1

compreensão, de escolha múltipla, exercícios sobre o léxico e a gramática, e por vezes de fonética.

Nos níveis 3 e 4 já se encontraram mais exercícios de compreensão, como atividades que acompanham o texto, questionários que levam já a uma reflexão intercultural e debates sobre o tema. O resumo também é muito usado pois permite constatar a compreensão e se o aluno consegue selecionar as informações mais importantes do texto.

A forma de tratamento do texto depende, também, da sua posição dentro da lição, se ele surge no início ou no fim da lição. No final da lição, o texto é inserido nas rubricas “civilização”, “leitura” ou “compreensão escrita” orientado para a exploração cultural do conteúdo temático do texto (Riquois 250).

Entre as múltiplas possibilidades que as atividades de leitura e compreensão de texto proporcionam, sublinha-se a sua intervenção na diferenciação fonética e na memória visual do estudante de LE. No entanto, nestes manuais, verifica-se que as atividades de compreensão escrita habituais não permitem uma estratégia de interpretação aprofundada, um análise estética textual, uma vez que se centram no estudo ordenado da língua. Compreende-se que as perguntas que seguem os textos nos manuais didáticos servem para conferir o que o aluno compreendeu durante a sua leitura, por isso, poderão ser pertinentes. Mas elas valem como recurso de reconhecimento da aprendizagem dos conteúdos estudados na unidade, em lugar de motivarem a relação do leitor-texto. Na opinião de Iwasaki e Kumagai (129) esse fator reforça a ideia de que o texto é usado apenas como “amostra linguística”.

De igual modo, ao analisar o manual usado nas turmas do 10 ° ano de inglês, *Mash up* da Porto Editora, quanto aos dois excertos de obras literárias contemporâneas que encontrei, constatei uma grande ênfase colocada na compreensão literal desses textos. Os poucos exercícios que se seguem não estão relacionados com o valor literário do texto. Já no manual de francês do 7 ° e 8° ano, *Magie des mots 2*, da Areal Editora, analisado durante o ano letivo na prática desta PES, o texto literário está totalmente ausente. Através desta breve análise percebe-se que o processo de transmissão do vocabulário e compreensão dos conteúdos, não conduz à reformulação de práticas pedagógicas que estimulem uma interpretação singular das obras. Essa abordagem global dos textos terá sido estruturada para a leitura de textos informativos, com o propósito de facilitar a sua apropriação pelo aluno, mas não é adequada à interpretação de significados, nem favorece a apreciação estética da obra.

Nesse contexto observa-se que devido à condição uniformizadora do livro didático, o trabalho de compreensão textual acaba por ser padronizado, ou seja, sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos, o que conduz os alunos a conclusões e interpretações comuns (Marcuschi 50). Isto não permite, portanto, que o aluno faça uma interpretação mais profunda de significados, ou processe uma reflexão crítica sobre o texto, forme a sua opinião, nem tão pouco que ele consiga adquirir uma autonomia na análise textual. É importante, então, o professor refletir com profundidade no tipo de exploração que irá fazer.

Parece importante sugerir um diferencial no trabalho de leitura e interpretação, ou seja, desenvolvendo atividades e trabalhos em volta do texto que protejam a sua natureza estética. Projetos e atividades que desenvolvam, no aluno, o senso de estética, as competências comunicativas interculturais e socioculturais e, ao mesmo tempo, lhe despertem o fascínio pelos textos e a disposição de procurar outras obras por sua livre vontade.

1.4. A relevância da leitura como estratégia de ensino

Os estudos feitos sobre a comunicação mostram que a leitura está em correlação com a escrita, ou seja, a aprendizagem de uma serve ao desenvolvimento da outra. Ler bem, implica compreender bem, e assim, expressar-se e escrever bem. Um dos princípios-chave, mencionados por Iwasaki e Kumagai (137), em relação à leitura, é que a sua prática forma o bom leitor. Ao expor os alunos a trechos de linguagem autênticos, com uma língua mais rica e variada do que a usada nos manuais, opera-se um verdadeiro *input* de contextos, de vocabulário, de estruturas gramaticais e funções sintáticas de frases. Uma forma de atingir esse propósito é através da leitura do texto literário.

A atividade da leitura é uma das estratégias principais utilizada em aulas de LE, mas ao contrário do que é desejado, não é uma prática apreciada por todos os alunos. Na verdade, esta modalidade tem-se constituído em grande preocupação dos professores, na sua globalidade, que assistem a um desinteresse geral, em praticamente todos os níveis de escolaridade, quer seja na língua materna como nas línguas estrangeiras.

Existem vários factores que potencializam a desmotivação existente nos jovens quanto à leitura. Tais factores centram-se, sobretudo, na falta de hábitos de leitura fora do contexto escolar: a falta de incentivos no núcleo familiar, o acesso facilitado a outros

meios de entretenimento mais atraentes para os jovens, tais como, jogos de computador, redes sociais, aplicações em *smartphones*, que levam a uma diminuição do interesse dos mesmos pelos livros. Outra razão poderá ser a maneira como o jovem vê as obras que são trabalhadas em aula. Sendo uma leitura imposta pela escola ou pelo professor, gera-se nos alunos uma certa resistência a esses textos. Instala-se, como afirmam Zinani et al. (390), “uma dicotomia primordial onde certos livros são para a escola, e não para si próprios”. As autoras propõem uma leitura e análise dos textos através de um processo “dialógico” (8) como conversa interativa que envolva variadas vias de leitura e discursos cruzados entre o professor e os alunos.

Para iniciar a exploração de uma obra literária, o professor pode usar de algumas etapas ou estratégias, que não apenas orientam os alunos a descobrir o texto mas servirão para os motivar e incentivar para que esse percurso possa ser agradável. Mesmo quando o texto é difícil a curiosidade pode ser aguçada em função do nível dos alunos e dos objetivos que se delineou. A etapa da pré-leitura é essencial para despertar a curiosidade e o interesse no aluno, dirigindo a sua atenção para o vocabulário da obra, para o tema, suscitar reações sobre o contexto cultural e previsões sobre a história. Pode ser complementada com atividades a nível lexical, artigos que discutem o autor ou o texto, ou pesquisas sobre a época da obra. Gruca (176) sugere que a leitura, ou primeira descoberta do texto, deve ser feita em silêncio, para que o aluno possa compreender mais profundamente as ideias, captar o efeito que o texto produzirá nele, entrar na intimidade do texto.

Na leitura, a abordagem global permite iniciar a compreensão dos pontos mais evidentes do texto, assim como alguns traços linguísticos, como o tipo de texto, o tema, os indicadores de tempo e de lugar. Pode-se colocar a questão, “Quem?” não apenas sobre as personagens, mas sobre o ponto de vista, “Quem fala? o narrador ou as personagens?”. Durante a sua exploração é importante criar-se oportunidades para a releitura, “para uma apropriação do texto” (Gruca 178), procurando variar as atividades de modo a oferecer diferentes ângulos sobre o texto, e sensibilizar o aluno para os traços específicos do texto, levá-lo a identificar o campo lexical que assegura a organização temática e o vocabulário escolhido.

Seguidamente o aluno pode ser orientado a detetar as singularidades do texto sobre certos pontos passíveis de gerarem sentidos múltiplos e toma consciência que a significação não é estática. Porque cada leitor tem sentimentos e experiências únicas, a mensagem de uma obra pode ser interpretada de múltiplas maneiras. As palavras podem

ter o seu significado ampliado remetendo-nos a novos conceitos por meio de associações como consequência da forte carga afetiva e expressividade que cada indivíduo possui. A descoberta do texto no decorrer da leitura une o leitor ao texto induzindo nele capacidades interpretativas que o ajudam a participar e harmonizar significados dentro do texto. Nesse processo a interpretação é feita de forma gradual, o aluno vai construindo argumentos à medida que se envolve com o texto (Savvidou, 2004; Gruca, 2009). A linguagem literária representa de certa forma uma realidade, mesmo sendo ficcional, expressa uma consciência particular da realidade. A função comunicativa do texto literário, a riqueza da linguagem, proporcionam uma comunicação autêntica e diferenciada porque provoca, perturba, interroga e mexe com a sensibilidade e curiosidade do jovem. Após a leitura é possível associar atividades orais (diálogos, role-play e discussões temáticas) e escritas (resumos, comentários ou composições) às atividades de leitura, de forma a ativar as diferentes competências e dar espaço ao aluno para desenvolver as suas ideias criativas sobre o texto.

Quando refletimos sobre os textos que são em língua estrangeira para estudantes não-nativos da língua em estudo, o primeiro contacto entre o texto e o leitor é mediado pelo professor e o nível de ligação que o aluno terá com o texto dependerá dessa mediação. O papel do professor é, portanto, muito importante, pois ele é o facilitador desse processo de inovação e descoberta.

Igualmente relevante, é perceber que a transferência de estratégias de leitura da língua materna para a língua estrangeira não se faz automaticamente. Nesse sentido, acredito que um dos objetivos do professor seja motivar a leitura como processo de aprendizagem de forma inspiradora, introduzindo atividades de pré-leitura, e pós-leitura relevantes, para que seja estimulado no aluno o desejo de ler mais, de sentir prazer no que lê, e ter vontade de procurar por si próprio outras obras literárias.

1. 5. A construção do pensamento crítico

Vivemos numa sociedade onde os conteúdos que são ensinados nas escolas e as capacidades exigidas por um mundo em constante evolução precisam de estar em sintonia. O pensamento é o processo que usamos para entender a vida e o mundo ao nosso redor. A vida ocasiona uma sequência de problemas que cada indivíduo necessita de resolver por si mesmo. Pensar corretamente e de forma crítica, permite-nos resolver os dilemas com que somos confrontados diariamente, tomar decisões inteligentes e alcançar

objetivos que dão sentido à nossa existência. Em função disso, podemos afirmar que o pensamento crítico é uma atividade primordial para se obter uma educação de qualidade, para que o indivíduo se desenvolva com sucesso, o que, conseqüentemente, viabiliza um maior significado para a vida.

Fisher, defende que os jovens precisam de ser preparados para viver ao nível das exigências dos complexos mundo e sociedade cada vez mais letrados dos nossos dias.

In preparing children to be full participants in a literate, democratic and multicultural society we need to focus on the ways of thinking that are involved in many uses of literacy in school and in the community. These uses require abilities of reflection, of critical thinking, investigation and problem solving. (17)

A literacia pode ser vista como a capacidade de pensar, raciocinar e comunicar dentro de um determinado contexto social. Para além de transmitir conhecimento o professor precisa de conseguir estimular uma forma de pensamento mais profundo, a *phronesis*, que segundo Aristóteles é a sabedoria prática, a capacidade de discernir a melhor forma de resolver situações tanto no contexto escolar como na vida pessoal. Ao ensinarmos os alunos a capacidade de pensar criticamente estamos a prepará-los para que consigam adaptar-se às exigências, desafios, que a vida adulta e a sua futura profissão lhes possa trazer.

1. 5. 1. O que é pensar criticamente?

Para começar podemos assegurar que pensamento crítico não é uma dimensão apenas aplicada à educação, é uma qualidade que é desenvolvida ao longo de toda a vida. Muitas pessoas confiam nos outros para pensar por elas, outras entregam-se a pensamentos baseados em emoções, como a esperança e o desejo, e acabam por acreditar que são a verdade porque é o que sentem e desejam (Shafersman 4).

O pensar criticamente pode ser definido como a capacidade de raciocinar de maneira “refletida, responsável, coerente e competente” centrada nas decisões do que fazer e em que acreditar (3). Schafersman explica que tal exige um desenvolvimento intencional de competências específicas para que o indivíduo consiga ter atitudes próprias de alguém que pensa criticamente,

A person who thinks critically can ask appropriate questions, gather relevant information, efficiently and creatively sort through this information, reason logically from this information, and come to reliable and trustworthy conclusions about the world that enable one to live and act successfully in it. (3).

Por isso, é um processo ativo, a ser aprendido e praticado que permitirá ao indivíduo questionar situações, suspender julgamentos na ausência de provas para sustentar uma decisão, tentar antecipar possíveis consequências de ações alternativas, aplicar técnicas de solução de problemas, entre outras. Desta forma, podemos afirmar que o indivíduo que pensa criticamente organiza o seu pensamento de forma concisa, sendo responsável nas suas decisões tornando-se um “cidadão consciencioso que coopera na sociedade em vez de ser apenas um consumidor das suas atrações” (3).

Poderíamos pensar que através das áreas das ciências e da matemática, e da relação que o pensamento crítico tem com o método científico, todo o ser humano conseguiria desenvolver essa capacidade como consequência da escolaridade. Mas, tal não acontece. Desde que nascem, os seres humanos são ensinados a obedecer a figuras de autoridade, como pais ou professores, sem questionar os seus métodos ou atitudes, e atingem a adolescência e até a idade adulta nesse condicionamento, que é o oposto ao pensamento crítico. Para que seja otimizada esta capacidade deve ser ensinada através de técnicas e estratégias na sala de aula para que se torne “self-guided, self-disciplined, thinking which attempts to reason at the highest level of quality in a fair-minded way (Paul e Elder 4). Os autores também defendem que as pessoas que pensam criticamente são abertas a sugestões, porque reconhecem a falibilidade das suas opiniões, a probabilidade de serem tendenciosas e na dificuldade que há em fazer o equilíbrio entre factos e as preferências pessoais. Procuram, sobretudo, viver de forma humilde, justa e empática (16).

Ao depararmo-nos com um problema, ativamos um determinado número de capacidades cognitivas, *sub-skills*, que estão no centro da Taxonomia de Bloom que os professores devem estimular. Bloom e a sua equipa de psicólogos educacionais, em 1956, identificaram os três domínios de aprendizagem do indivíduo, cognitivo, afetivo e psicomotor. Seguidamente apontou as capacidades cognitivas a ser encorajadas para otimizar o pensamento raciocínio lógico ou qualitativo (*high-order of thinking*), que são, *compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação*. Este esquema classifica alvos educacionais e objetivos a serem consideradas no ensino aprendizagem para reforçar a

comunicação. Contudo, a divisão apontada por Bloom não significa que estes domínios se excluam, antes pelo contrário, o desenvolvimento de cada um pressupõe o crescimento do outro. Os autores deram igual importância ao domínio afetivo, o papel da sensibilidade, que envolvem emoções, sentimentos, atitudes e valores no processo de aprendizagem na determinação do sucesso do seu desempenho.

Mais tarde, Facione, no seu estudo sobre o significado e a importância do pensamento crítico, em 1990, sugere uma lista de capacidades que estão na base de um sólido pensamento crítico: *interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulamentação* (5). Através da autorregulamentação o indivíduo pode examinar as inferências que extraiu e corrigi-las, rever e reformular as suas explicações, ou seja, pode conscientemente monitorar as suas atividades cognitivas. O autor argumenta que quem pensa criticamente possui, também, uma disposição afetiva (honestidade, mente aberta e flexibilidade), que lhes permite uma comunicação mais eficaz com os outros indivíduos, assim como, conseguir lidar com ideias, crenças e valores diferentes com equilíbrio e respeito (13). Qualidades tão essenciais para o desenvolvimento dos princípios de cidadania. Isto leva-nos a compreender que muitos indivíduos não conseguem aprender a pensar de forma crítica.

Na prática da minha atividade como docente foi possível constatar uma falta de curiosidade nos discentes, uma notória fraca vontade em questionar, pedir esclarecimentos, ou fazer sugestões, raramente inquiriam sobre os conteúdos das lições e, frequentemente, aceitavam passivamente o conhecimento e a opinião dos outros. Se por um lado um dos objetivos dos professores é promover o sentido crítico nos alunos – uma ideia desde sempre presente no campo do ensino – por outro lado, o acima mencionado leva-nos a questionar se não existirão dificuldades quanto à implementação prática de estratégias eficientes centradas nesse objetivo.

No entanto, o pensamento crítico poderá ser potenciado em todas as áreas do ensino-aprendizagem: nas aulas (colocando questões mais divergentes e encorajando-os a pensar mais criticamente sobre a matéria), na leitura de textos de géneros diversos, nos exercícios, nos trabalhos para casa (promovem reflexão na resolução de problemas), em trabalhos escritos/composições para entregar (a escrita força o aluno a organizar os seus pensamentos e a apresentar as conclusões de forma persuasiva) e mesmo os exames exigem o estudo e o raciocínio (Schafersman 7).

1. 5. 2. O espírito crítico em ensino de línguas

Se pedirmos a jovens que terminaram o secundário que reflitam de forma crítica sobre um determinado texto que acabaram de ler, podemos não conseguir obter um resultado satisfatório. Tal facto não significa que ao longo dos vários anos de escolaridade o jovem não possa ser instruído a fazê-lo. Sabe-se que nos primeiros anos de escolaridade o ensino-aprendizagem é, na sua maioria, centrado no professor, sendo o professor o veículo principal de transmissão de conhecimentos. Apesar deste tipo de ensino ser importante, sobretudo nos níveis do primeiro ciclo, não é o mais adequado, sendo insuficiente para que o aluno aprenda a analisar, avaliar os conteúdos e a desenvolver o seu pensamento crítico. Acredito que são necessárias estratégias diferentes para que essa evolução aconteça.

Nesse sentido a mediação professor-aluno tem um papel importante, tal como a interação promovida em aula, é outro factor fundamental para um bom desenvolvimento das capacidades comunicativas. Sabe-se que os alunos aprendem melhor quando se envolvem em atividades comunicativas uns com os outros, principalmente quando confrontam as suas ideias e opiniões com as dos outros. E em todas as atividades a língua desempenha um papel importante. A língua é o veículo usado constantemente para as situações do dia-a-dia, que vão além do nível de sobrevivência, denominado de *limiar*, e para termos sucesso nessa comunicação necessitamos de recorrer ao raciocínio crítico.

Como já mencionado anteriormente, o papel do professor nessa orientação é essencial. Primeiramente na seleção do material, como apontam Iwasaki e Kumagai (135) certos textos poderão ser mais eficazes a promover o pensamento crítico se forem saturados ideologicamente ou se forem tendenciosos social e culturalmente. Na compreensão do texto, o professor pode pedir aos alunos que discutam em grupo as palavras chave do texto e expliquem as razões das suas escolhas, ou identificar a opinião do autor. Tal pode suscitar discussões e debates à volta do texto.

Um bom questionamento é uma parte vital da prática do pensamento crítico. Uma das melhores estratégias que um professor pode utilizar para desenvolver a capacidade de fazer perguntas relevantes é procurar aplicar perguntas relevantes na preparação da sua aula. O tipo de perguntas que o professor coloca é determinante para gerar um ambiente propício a uma aprendizagem significativa que ative os processos cognitivos, promovendo a retenção e a transferência (McComas e Abraham 1). A retenção implica que o aluno irá recordar o que aprendeu, a transferência requer que o aluno não apenas se lembre, mas

tirar sentido da informação e usá-la em outros contextos. As boas perguntas devem ser abertas e não fechadas. O autor explica que perguntas convergentes ou “fechadas”, que requerem pouca reflexão não estimulam a criticidade. As perguntas divergentes, ou “abertas”, exigirão dos alunos um recurso à memória, estimulando a sua capacidade reflexiva e uma gama mais vasta de respostas criativas e originais. Apesar de os professores serem incentivados a gerar perguntas que estimulem todos os processos cognitivos, as perguntas feitas com maior frequência são as perguntas convergentes (McComas e Abraham 2).

Para além da forma de questionar, as atividades em torno do texto devem ser variadas, dependendo da dificuldade dos textos, propondo-se aumentar a dificuldade das atividades gradualmente de forma a ampliar o nível cognitivo dos alunos. Pós leitura, as atividades interativas como a simulação, o *role-play*, ou realizar um inquérito sobre um tema, podem ser muito vantajosas para desenvolver as quatro competências linguísticas enquanto estimulam a criatividade do aluno e aguçam o seu pensamento crítico. Os alunos poderão criar breves diálogos, onde incluam as suas opiniões e pontos de vista sobre o tema, e dramatizar esse diálogo em aula, ou mesmo desenvolver um inquérito ou entrevista relacionados com o assunto, em trabalho de grupo e apresentá-lo à classe.

1.6. Integrando as quatro capacidades com o pensamento crítico

O ensino comunicativo da língua (CLT) enfatiza o ensino das quatro competências linguísticas, recepção (oral e escrita), produção (oral e escrita), interação e mediação em contexto através de atividades que simulam a vida real. Um dos objetivos das didáticas das línguas estrangeiras é desenvolver as capacidades comunicativas. Entre as múltiplas atividades que o professor pode escolher para proporcionar a integração da língua, potenciando ao mesmo tempo as competências sociais e afetivas é através de um trabalho cooperativo, como o trabalho de grupo ou desenvolvimento de um inquérito em pares ou em grupo. Num projeto ou trabalho de grupo, os alunos exercitam capacidades colaborativas que facilitam a retenção do conhecimento, porque são envolvidos na aprendizagem, levando-os a pensar de forma crítica, a resolver problemas, para além de ajudar a desenvolver a imagem que eles têm de si próprios e dos outros, (Christison 6). O projeto pode ser desenvolvido num contexto real, num ambiente relevante e motivador que encoraje os alunos a serem mais unidos, a pensarem mais nos objetivos da equipa para alcançarem um objetivo comum, do que em objetivos individuais. Nesse processo os

alunos ficam a conhecer-se melhor, criando um ambiente propício a que se sintam mais confortáveis para partilhar ideias pessoais e valores. Em equipa, todos, tantos os mais expressivos, como os mais tímidos, têm tarefas a realizar, tendo, assim, a sua oportunidade de contribuir na construção do trabalho. Ao deterem o mesmo estatuto dentro do grupo evita autoritarismos e desfavorecimentos e promove a união e autonomia.

Cada projeto de grupo tem o potencial de impulsionar o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas, e o espírito crítico, devido à combinação das seguintes características: a orientação do professor, que dá as instruções, objetivos e auxilia na distribuição de tarefas, o compromisso do aluno e as atividades elaboradas com algum grau de dificuldade (Alan e Stoller 11). Apesar de cada capacidade não ser desenvolvida durante o mesmo período de tempo, ao avançarem nas variadas etapas, tais como, *brainstorming*, elaboração de perguntas, pesquisa, seleção e recolha de dados, análise, produção escrita e relato de resultados, todas as quatro capacidades e a interação são trabalhadas.

Outro aspeto positivo do projeto de grupo é que este prepara os alunos para resolver e superar conflitos gerados ao longo das várias etapas com os colegas durante o trabalho colaborativo. Ao interagir com os colegas, o jovem precisa de saber expressar diferentes opiniões, sugerir, concordar ou discordar, aprender a negociar e, nesse percurso, perceber que todos devem ter a sua parte de envolvimento para que o trabalho seja bem sucedido.

Neste sentido, Christison defende que as técnicas colaborativas, quando aprendidas, operam uma transformação no domínio afetivo do aluno. A interação com os colegas cria situações onde o aluno partilha responsabilidades, contribui para o avanço do trabalho do grupo e o grupo valoriza, com apreço e reforço positivo, essas contribuições. O sentimento que se desenvolve ao ser avaliado e apreciado pelos colegas favorece a sua valorização pessoal, servindo como um canal para melhorar a autoconfiança e autoestima. “Since most consequential problems are solved via collaboration, students who learn to work together in an educational setting are better prepared to meet life’s obligations.” (Christison 9)

Ademais, o trabalho projeto tem o potencial de aumentar processos cognitivos, como a capacidade de análise, interpretação de informações e de autocorreção tão importantes na elaboração de projetos de grupo e questionários. A capacidade de interpretação é determinante para se conseguir processar a categorização da informação e clarificar significados.

Em geral, os alunos não assumem os seus papéis automaticamente quando colocados em grupos provavelmente porque não aprenderam a trabalhar em equipa, por isso, é importante que eles entendam a necessidade destas capacidades colaborativas no trabalho de grupo para que tenham comportamentos mais positivos e saibam como realizar o seu papel dentro do grupo. Uma maneira de o professor colmatar esta dificuldade é ensinar os benefícios do trabalho de grupo aos alunos, previamente, numa sessão de *brainstorming*, para que estes consigam perceber o valor de estar em grupo e para ajudá-los a colocar em ação as suas capacidades para que eles consigam retirar o melhor de cada uma.

Integrar o pensamento crítico em planos de aulas, tendo o princípio de diversificar as atividades é um desafio que os professores de língua deverão procurar experimentar e superar de forma a proporcionar aos seus alunos uma prática de qualidade. Compreende-se que certos contextos de ensino e as rotinas podem facilmente trazer alguma frustração e vontade de abdicar de práticas inovadoras. Razão pela qual seria imprescindível uma planificação trimestral, cuidada e refletida, das unidades. O ideal seria desenhar um programa de ensino que conduzisse nessa direção, para que essa componente fosse obrigatória e os alunos pudessem usufruir dela ao longo do seu percurso escolar (Vdovina et al 61). Acreditamos que tal política educativa poderá levar o seu tempo a concretizar-se, se é que se concretizará algum dia. Entretanto, as mudanças podem surgir do interior das instituições, e mais especificamente, das salas de aula, no seguimento de uma prática de ensino reflexiva e consciente, e eventualmente induzir as modificações que se pretendem nos organismos reguladores da educação.

Prefigurou-se relevante conduzir a PES com estas estratégias sugeridas pela literatura, e pelos autores que estudei, confiante nos benefícios que poderiam conceder no contexto da problemática que encontrei, tendo em vista a desmotivação os alunos pela prática da leitura e análise dos textos literários em sala de aula.

Os grandes textos literários levam o leitor a interrogar a relação de uma vida com uma obra, mas isso é esquecer que se trata também da *nossa* vida. - Mannoni, 1999, p. 39

II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No contexto na minha PES, tendo em mente os propósitos selecionados para o bom resultado desta investigação, considerei aplicar o método de investigação-ação em sintonia com a supervisão regulada e colaborativa das professoras titulares das turmas. A escolha do método deveu-se ao caráter formativo dessa modalidade de pesquisa que tem como objetivo principal a realização de uma investigação, em um contexto social, onde a intervenção é direta e baseada em informações e considerações teóricas, que consiga dar respostas práticas a um problema. O essencial do método, desenvolvido por Lewin (1946) é que combina a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) sustentado num processo em espiral, composto por dois ou mais ciclos, em que nos ciclos posteriores os métodos vão sendo otimizados de acordo com os dados e interpretações do ciclo anterior.

Não possuindo uma metodologia específica, a IA segue as estratégias da Investigação Qualitativa, uma vez que constitui um estudo de caso, solicitando a intervenção dos vários atores que operam na instituição. Nesse estudo aciona-se um trabalho de campo, onde o investigador, instrumento direto da recolha e análise de dados, revê as suas notas de observação sobre os documentos, os inquéritos e as entrevistas organizadas. Através dos resultados da pesquisa e o seu sucesso ou fracasso, o investigador ganha mais conhecimento, aperfeiçoa o seu plano inicial construindo conceitos e teorias, e assim enceta um novo ciclo até a resolução do problema. Finalmente, para que a sua investigação possa beneficiar o progresso científico, o investigador partilha o seu trabalho, os resultados das conclusões e torna-as públicas por meio de relatórios, fóruns educativos ou revistas académicas.

O modelo apresenta essencialmente quatro fases distintas, *diagnóstico e plano da ação, ação, análise, reflexão* propostas por Kemmis e McTaggart (276) e foi aplicado ao ensino de línguas devido ao seu caráter colaborativo prático e transformador. Associar a IA à prática educativa surge como uma ligação entre a pesquisa e a prática, porque o investigador e o professor são um só, e emana do desejo dos professores serem mais eficazes e procurarem garantir melhores oportunidades de ensino aos seus alunos. O professor adota uma postura de investigador, num contexto social (sala de aula ou escola),

reflete sobre os resultados das pesquisas e aplica-os de seguida para provocar avanços e mudanças (Burns, 290).

Como defende Catroux, a IA é “igualmente participativa e colaborativa”, ou seja, a eficácia da IA vai depender da intensidade com que todos os participantes se envolvem no desenvolvimento da pesquisa e do plano de ação. Essa participação pode variar, por opção do investigador e dos seus atores, e dar lugar a um verdadeiro companheirismo se existir partilha dos objetivos e todos forem incluídos no processo como iguais (13).

Desta forma, o professor não é apenas reflexivo, ele torna-se interveniente e “catalisador da ação”, “observador e escritor da síntese” (Catroux 14) - potencializa o plano de aula, observa sistematicamente os seus efeitos, reflete criticamente sobre eles, aprofunda o seu conhecimento e usa-o para criar melhores planos futuros – desencadeando práticas lectivas mais oportunas e eficientes. Enquanto investigador reflexivo, o professor, sempre consciente de que a investigação não poderá prevalecer sobre a aprendizagem dos alunos, tem a possibilidade de acompanhar o progresso deles enquanto se desenvolve profissionalmente.

Enquanto professora estagiária, a investigação-ação possibilitou-nos recapitular algumas teorias que já tinham sido motivo de questionamento no decorrer deste mestrado, implementá-las, analisar os seus resultados em sala de aula, refletir sobre eles e considerar a sua importância.

Consequentemente, seguimos, na nossa IA, os cinco passos descritos por Susman e Evered, que apresentam um esquema mais elaborado, distinguindo cinco fases (588) “diagnosing”, “action planning”, “action taking”, “evaluating” e “specifying learning” que se processam em dois ciclos. O primeiro ciclo de investigação é conduzido em aulas, no seguimento de planificações cuidadas, e a partir das aulas iniciais observadas, dá-se origem ao segundo ciclo. A representação do esquema abaixo indicado (Figura 1) permite observar a natureza repetitiva, da investigação-ação, as fases principais, onde a reflexão conduz ao estado seguinte de planificação, e os ciclos reproduzem-se em novas fases distintas entre elas. Os ciclos podem ser repetidos várias vezes, em cada ciclo implementando novas ações, recolhendo-se as informações/dados que irão permitir desenhar um diagnóstico seguinte mais detalhado.



Figura 1 – O processo cíclico da Investigação-Ação de Susman e Evered.

Como a investigação-ação é conduzida no contexto onde se situa o problema, o foco desta investigação foram as duas turmas, de inglês do 10 ° ano, e as duas de francês do 8 ° ano da Escola Secundária Romeu Correia. Ou seja, quatro turmas diferentes, de ciclos diferentes da mesma escola, onde se contou com a colaboração das professoras supervisoras que ofereceram perspectivas e pontos de vistas próprios enriquecendo, deste modo, todo o processo.

Numa primeira fase, tendo em conta as aulas que foram observadas, comecei por notar a pouca utilização do texto literário em sala de aula, mesmo sendo conhecidos os variadíssimos proveitos que dele se podem retirar. Também verifiquei que, aquando da sua exploração, não se dá a devida ênfase ao seu aspeto estético e uma interpretação textual que promova o senso crítico nos alunos.

Na segunda fase procurei delinear estratégias, que fossem passíveis de colocar em prática, de maneira a favorecer o desenvolvimento dos alunos, registando os meus objetivos e os conceitos teóricos analisados sobre o assunto.

Na terceira fase, e de forma mais específica, tomei como objetivo inicial fazer o diagnóstico das atitudes dos alunos do ensino básico e secundário relativamente à leitura. Assim, elaborei as questões que deram origem ao processo de investigação: como

desenvolver capacidades de análise e interpretação do texto literário em aulas de LE? Qual a melhor forma de motivar os alunos a ler? Que tipo de atividades podem encorajar os alunos a explorar o texto literário? Como utilizar o texto literário em aprendizagem de LE para estimular o pensamento crítico?

Consequentemente, na quarta fase, desenhei as aulas de forma a responder às questões de observação, e recolhi a informação, não aproveitando todas as aulas lecionadas mas considerando aquelas que poderiam responder ao nosso propósito, assim como projetos de grupo, produções dos alunos, resultados de questionários e notas de observação das aulas lecionadas. Com base na bibliografia que consultámos, e nos estudos publicados sobre a exploração do texto literário em sala de aula de LE, elaborámos algumas atividades para maximizar as capacidades de interpretação de texto e potenciar o pensamento crítico.

Na quinta fase, analisei os dados recolhidos da intervenção feita para aprofundar o entendimento do problema em estudo, alterando o plano, e por vezes, produzindo um novo plano de acordo com os desafios, para obter resultados mais eficazes. Foi através das observações continuadas, realizadas em aula, sobre o comportamento interpretativo dos alunos, e o seu *feedback*, comentários e opiniões que recebia semanalmente sobre as aulas lecionadas e que demarcaram o avanço para o passo seguinte, ou propiciaram a alteração da planificação para nos possibilitar uma visão mais pertinente e aprofundada sobre o tema. Caso os procedimentos empregues não tivessem o resultado positivo que esperávamos, procurávamos produzir planos com ideias e recursos diferentes que potenciassem o pensamento crítico e consolidassem as capacidades interpretativas dos alunos.

Finalmente, a nossa IA facilitou o processo de uma avaliação qualitativa dos dados que evidenciou a importância e relevância da análise e interpretação do texto literário como impulsionador do pensamento crítico, em aprendizagem de LE. No processamento da avaliação, que será apresentado na conclusão deste relatório, foi possível perceber o impacto que esta investigação-ação teve, tanto no progresso dos alunos como no desenvolvimento da investigadora, na prática da sua atividade de docente.

III – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3. 1 Descrição das escolas: espaço físico e recursos humanos

A minha investigação-ação decorreu no Agrupamento de Escolas Romeu Correia em Feijó, criado em 2010, um agrupamento de quatro escolas básicas e uma escola secundária, que é a sede, e situa-se na Freguesia do Laranjeiro-Feijó, concelho de Almada. É um agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão. As aulas desenvolveram-se na sede do agrupamento, na Escola Secundária com 3.º ciclo Romeu Correia e na Escola Básica da Alembrança que se situam no centro do Feijó, na Quinta da Alembrança, acolhendo a população das localidades circundantes, Chegadinho, Vale Flores, Gato Bravo, Chiado e arredores.

As condições geográficas do Laranjeiro-Feijó, situada na cidade de Almada com boas redes de transportes e apenas a 10km de Lisboa favorecem o seu crescimento populacional que tem conhecido uma grande expansão na última década. Relativamente ao meio social envolvente, é constituído por uma população que vive essencialmente (85%), do sector comercial, serviços de educação e saúde, transportes e turismo, enquanto que 14% no Sector das indústrias e construção civil, e 1% no sector da agropecuária. Verifica-se, ainda, nas zonas abrangidas pelas escolas do Agrupamento algumas famílias carenciadas, e mesmo, desestruturadas que beneficiam dos programas sociais que as escolas oferecem.

Em termos de educação, Almada possui o 2.º maior polo universitário da área de Lisboa, constituído por 7 instituições de ensino, situação que favoreceu o progresso da percentagem da população com o ensino superior (14,5%).

No seu programa educativo, este agrupamento defende a sua missão de preparar crianças, adolescentes e jovens adultos com qualidade educativa para que progredam até ao nível seguinte das suas vidas. Investe na formação académica dos alunos que frequentam as suas escolas, assegura a integração dos alunos com origem familiar não portuguesa, e orienta nos valores de cidadania. O documento de reflexão Problemática da Cidadania na Escola, que serve de base à disciplina Forum Cívico, na Escola Romeu Correia, aponta para um conjunto de competências essenciais a ser desenvolvidas em três áreas fundamentais, atitudes e comportamentos que espelhem uma postura cívica individual, o respeito pelo outro, pelas diferenças físicas, religiosas e culturais e o respeito pelo meio ambiente.

A Escola Secundária Romeu Correia insere-se no grupo de Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e de Baixa Visão, que foram criadas pelo Ministério de Educação e dispõem de meios humanos e materiais para promover a inclusão destes alunos com necessidades especiais. O objetivo desta denominação é que a escola tenha condições para receber e acompanhar alunos com necessidades especiais, tanto a nível de materiais como de professores, oferecendo uma resposta educativa a estes alunos, assegurando um acompanhamento psicológico e facilitando a sua orientação vocacional.

A Escola Secundária Romeu Correia foi totalmente reedificada em 2008 no projeto “Nova Escola”, do Ministério da Educação, e oferece um espaço muito amplo exterior, com campos de jogos, e espaços de lazer abrigados, local de distração e descanso dos alunos. As instalações interiores, contam com um pavilhão desportivo e dois edifícios modernos bastante acolhedores tanto para os alunos, como para a comunidade educativa, servindo cada área as suas necessidades e tipos de atividades. Os dois blocos são constituídos por 23 salas de aula normais equipadas com computador, acesso à Internet e projetor, 10 salas específicas (laboratórios e EV), um auditório, uma sala de professores, 2 salas de reuniões para pequenos grupos, uma biblioteca, uma reprografia, uma papelaria, uma sala de informática, um refeitório e o bar dos alunos.

No ano letivo de 2015-2016 contava com 21 turmas do 3º ciclo, com 11 turmas do ensino secundário regular e 10 turmas do ensino profissional, onde lecionavam 88 professores. Relativamente à sua nacionalidade, 6,6% dos alunos são estrangeiros, oriundos maioritariamente de países como Brasil, Cabo verde e Angola existindo também um considerável número de alunos da Europa de Leste.

O recinto da Escola Básica da Alembrança está situado em frente à Biblioteca Municipal José Saramago, na Quinta da Alembrança, mesmo ao lado da Escola Secundária Romeu Correia e é composto por três pavilhões educativos e um pavilhão desportivo. As instalações desta escola são bastante antigas e estão bastante degradadas no interior, contam com 57 salas para o 2º e 3º ciclo, uma biblioteca, um refeitório, uma sala polivalente, uma sala de informática e um centro de recursos. As condições das salas não são as melhores, o espaço é pequeno, a luminosidade é deficiente e o ambiente torna-se abafado quando os dias começam a aquecer. Na sua maioria, as salas são pequenas para turmas com 20 alunos, muitas não possuem quadros interativos ou projetores. No ano letivo de 2015-2016, a Escola do 2ª e 3ª ciclo de Alembrança incluiu 12 turmas do 2º ciclo e 11 turmas do 3º ciclo onde lecionaram 56 professores. De acordo com os dados da

direção do Agrupamento sobre o sucesso escolar, no ano letivo de 2015/2016 o Agrupamento Romeu Correia teve uma média de 81,6% de alunos aprovados.

Quanto à ação social, verifica-se que 68% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. No entanto, entre os vários projetos sociais que a escola possui de apoio aos alunos, encontram-se o Projeto PERA – Programa Escolar de Reforço Alimentar, que proporciona alimentação diária a alunos carenciados, e o Projeto Ecosol que contempla a vertente ecológica, no que se refere à preservação ambiental e a solidariedade social, através da recolha de bens de primeira necessidade que possam ser doados às famílias dos alunos mais carenciados.

Pode-se concluir que, a Escola Romeu Correia e a da Alembração são escolas multiculturais e inclusivas, cuja missão principal é dotar os alunos de conhecimentos e prepará-los para a vida futura.

3. 2 A supervisão nas escolas

A minha PES decorreu sob a orientação de duas orientadoras das escolas cooperantes, que certa forma me proporcionaram duas orientações bastante diferentes e que, tenho o prazer de dizer, me guiaram nesta experiência tão enriquecedora que foi em termos de estratégias e sabedoria na prática letiva.

Na disciplina de inglês, a minha orientadora foi a Mestre Luz Baião, enquanto que, na disciplina de Francês, a função foi desempenhada pela Dra. Aurora Frederique. O horário de estágio foi definido no sentido de permitir a observação das aulas nas duas escolas e as reuniões semanais com as duas orientadoras. Na escolha das turmas, teve-se em atenção as sugestões das professoras orientadoras, o conhecimento que tinham em relação aos alunos dos anos anteriores, assim como, dos horários das turmas.

No âmbito da disciplina de inglês, a professora sugeriu a observação de níveis variados de ensino, tanto no básico como no secundário, pois tal seria importante para um melhor entendimento de como cada professor escolhe os seus métodos e estratégias segundo o nível de proficiência e de dificuldade dos alunos, assim como as características de cada grupo. Nesse sentido, observei, nesta disciplina, os níveis seis e sete (turmas do 10 ° A1 e 11 ° A1) e mais tarde, foi possível observar o nível quatro (8 ° B) de inglês.

No que respeita à disciplina de Francês, observei os níveis dois, nas duas turmas onde se desenvolveu a minha PES, 8 ° B e 8 ° F, nas quais, por sermos três professoras foi

viável registrar três dinâmicas muito diferentes, consoante o professor que dirigia a turma, e comportamentos diferentes resultantes de posturas mais ou menos assertivas. Também foi possível verificar que a mesma dinâmica, e postura, em turmas diferentes eram recebidas de forma dissemelhantes, e por isso, produziam resultados distintos.

Através da troca de observações sobre as aulas das nossas supervisoras refletíamos sobre técnicas que implementavam, nos planos que elaboravam e eram determinados propósitos para as próximas observações das aulas seguintes. No seguimento de cada aula observada, as reuniões com as supervisoras suscitavam questionamento sobre as técnicas utilizadas em campo, sobre as posturas adotadas, métodos e recursos a que recorriam. Com frequência, as supervisoras propunham que observasse determinados pormenores, ou aspetos específicos das suas estratégias, ou ação incitando a refletir sobre as suas razões. Aproveitei, da mesma maneira, para trocar impressões e refletir sobre episódios de indisciplina ocorrentes, procurando conseguir superá-los com estratégias mais assertivas.

No contexto desses seminários, ocasionou-se a seleção de materiais e a verificação dos planos de aula, antes e depois de realizar a aula, para refletir, modificar e potenciar alguns aspetos de acordo com as recomendações das supervisoras de modo a organizar as estratégias envolvidas na minha prática letiva. Em sequência elaborou-se igualmente os pontos e critérios de avaliação, a estrutura dos testes, segundo as matrizes que foram adotadas pelas duas disciplinas.

Esporadicamente, foram realizadas reuniões para preparação de visitas de estudo e projetos interdisciplinares, como a visita de estudo à *Futurama*, para a disciplina de Inglês, e o dia do cinema francês, assim como, o projeto Festival das Línguas que desenvolvi em parceria com as colegas estagiárias Daniela Grandele, e Ana Vaz que lecionava a disciplina de Espanhol.

Realça-se a importância dos seminários semanais na minha IA, pois através de uma orientação colaborativa com as professoras supervisoras foi possível conhecer melhor os pontos fortes e os pontos fracos da minha prática letiva e conseqüentemente mudá-la. O professor por estar em formação contínua, precisa de um acompanhamento formativo em contexto de aula, por meio de uma orientação, avaliação, observação e reestruturação para implementar estratégias mais específicas e mais eficazes.

3. 3 Caracterização das turmas

3. 3. 1 A turma de Inglês

A turma 10 ° B1 da escola Secundária Romeu Correia era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 26 alunos, dos quais 12 de sexo feminino e 14 de sexo masculino com a média de idades de 15 anos como é de esperar, neste ano de escolaridade. No início do ano, um aluno foi transferido para outra turma, e mais tarde, no meio do terceiro período entraram duas novas alunas. Era uma turma homogénea, sendo a maioria dos alunos de origem familiar portuguesa, com apenas dois da Europa de Leste e um do Brasil.

O 10 ° B1 foi acompanhado por mim apenas desde Janeiro, devido a uma situação de saúde que adiou o começo do estágio, não permitindo que estivesse presente desde o início do ano letivo. No entanto, logo que iniciei as observações das aulas foi perceptível que tinham imensas capacidades comunicativas e relacionais, um bom nível da língua oral, incidindo as suas dificuldades de forma mais notória na comunicação escrita, facto que depois foi confirmado pelas classificações dos testes e dos trabalhos escritos. De forma geral, os alunos revelaram ser bastante participativos, curiosos e muito motivados em aprender novas formas de melhorar. Existiam, como em todas as turmas, alunos menos interessados que outros, alguns com um desempenho mais fraco que outros, a exigir um tratamento mais personalizado no sentido de os incentivar para a aprendizagem, nomeadamente em contexto de sala de aula. A relação que mantinham com os professores eram bastante boas, não se verificavam situações de indisciplina ou mesmo qualquer tipo de conflito nos alunos entre si. A turma revelou sempre um bom nível de desempenho e de aproveitamento, verificando-se apenas uma classificação negativa no final do ano letivo, na disciplina de inglês.

3. 3. 2 As turmas de Francês

3. 3. 2. 1 A turma 8 ° F

A turma 8 ° F da mesma escola era conhecida pela orientadora de Francês, a professora Aurora, que os tinha acompanhado desde o 7 ° ano, e era constituída por 23 alunos, dos quais 14 raparigas e 9 rapazes, com uma idade média de 13 anos. Tratava-se de uma turma onde predominavam alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e

desmotivação para os assuntos escolares. Existiam 3 alunos retidos, uma aluna teve apoio pedagógico e seis alunos tiveram acompanhamento pela EPIS – Empresários Pela Inclusão Social. Conforme a caracterização do Conselho de Turma, ao longo do ano, o aproveitamento da turma foi considerado satisfatório, mas o comportamento era um pouco problemático. A turma era participativa, interessada nas aulas da disciplina de Francês, mas muito agitada e desconcentrada, alguns alunos desrespeitavam de forma sistemática, certas regras da sala de aula, nomeadamente no que relaciona com a postura, o que, se tornava prejudicial para a dinâmica das aulas. No entanto, verificou-se que esse comportamento não se repercutiu muito negativamente na classificação final, onde apenas um aluno teve baixo aproveitamento.

3. 3. 2. 2 A turma 8 ° B

A turma 8 ° B da Escola Básica de 2 ° e 3 ° ciclo da Alembrança era constituída por 19 alunos, dos quais 8 raparigas e 11 rapazes, com uma idade média de 13 anos. Era uma turma, também já conhecida pela orientadora, desde o 7 ° ano desta disciplina de Francês. Existiam 4 alunos retidos que, embora nenhum tenha sido diagnosticado como tendo necessidades educativas especiais (NEE), revelavam dificuldades que exigiam medidas individualizadas de superação. Ao nível das habilitações literárias dos Encarregados de Educação, estas vão desde o 3º ciclo do Ensino básico ao mestrado.

Na sua maioria, à semelhança da turma do 10 ° B, os alunos tinham bom aproveitamento escolar, mostravam-se sempre empenhados, recetivos a atividades novas e variadas. Tal como aconteceu com a turma de Inglês, a observação das aulas de Francês foi efetuada tardiamente, mas rapidamente constatei que, sendo o segundo nível de francês dos alunos, na sua maioria, eles revelavam bastante entusiasmo e abertura para a língua e poucas dificuldades de aprendizagem, incidindo esta mais na oralidade, talvez mais por timidez e receio de falhar perante os outros. Na dinâmica das aulas, salientava-se o interesse e a curiosidade dos alunos pelos conteúdos, com vontade de saber mais e mais, e atividades diversas, a sua participação ativa e vontade de progredir.

Não se verificavam situações de indisciplina, os alunos tinham um comportamento adequado, por vezes um pouco conversador e agitado, que em sequência de uma postura mais assertiva da parte das professoras era dissipado. Na disciplina de Francês, a turma teve um aproveitamento médio de Bom (4) na classificação final do ano letivo e não se verificaram negativas.

On se trompe quand on croit lire au hasard
- Amélie Nothomb, 2003 *Antéchrista*, p.144.

IV - OBSERVAÇÃO DE AULAS

O meu estágio teve início com a observação sistemática de aulas de Inglês e de Francês, bem como dos espaços das sala de aulas, das dinâmicas de cada turma e da relação entre as professoras supervisoras e o grupo turma de cada disciplina. Este período foi fundamental para a minha PES no sentido em que conseguia ver e analisar mais livremente a lição, com olhar de docente, no entanto, com uma perspetiva diferente da do professor, livre da pressão de produzir a aula e dos condicionamentos que a dinâmica da aula impõe. Aproveitei para refletir sobre o que era observado e aprender com o processo de aprendizagem e de interação que a professora tinha com os seus alunos e de perceber os ritmos, os hábitos, expectativas e padrões das turmas. Quando mais tarde planificava as lições, procurei ter sempre em consideração os elementos observados para otimizar a nossa prática, tanto nas atividades propostas como na interação com os alunos.

A observação de aulas é apontado como marcante para que a formação do docente seja bem sucedida (Estrela 61), uma vez que, para ter uma pedagogia científica bem fundamentada, o professor precisa de observar e questionar as estratégias e os seus resultados, indagando sempre a realidade, fazendo inferências sobre as situações que observa, procurando explicações e possíveis soluções (63).

Ser um bom observador é uma qualidade que serve um duplo propósito: facilita o professor a ter um melhor entendimento de si próprio em ação no contexto da aula (Estrela 61) e aperfeiçoa a sua capacidade em observar, analisar e interpretar (Wainryb 9). Ao observar a aula o professor recolhe dados, e ao fazê-lo, desenvolve técnicas de estratégia de recolha como, mapa da disposição da sala, ou narrativa descritiva do que foi observado. Nesse sentido, a sua prática permite que a técnica de observação seja aprimorada tornando-se num elemento principal para uma reflexão constante e crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem. O professor torna-se comprometido em refletir sistematicamente, sobre as suas deduções e experiências didáticas, em função das novas informações e participante da sua formação continuada. A reflexão na ação, proposta por Schön (86), pode assim capacitar o profissional a criar um leque de soluções, que seriam movimentadas em situações semelhantes e variadas, possibilitando novas construções.

Assim, tive a ocasião de observar as aulas lecionadas pelas professoras supervisoras e por outra docente que amavelmente se disponibilizou para cooperar neste procedimento. Na observação que efetuei, priorizei a recolha de dados sobre a interação entre as professoras e os alunos, à ação do aluno em contexto de aula, a sua motivação, a sua conduta e desempenho na compreensão de textos e no desenvolvimento do espírito crítico. Ainda que estivesse exposta a contextos de LE diferentes e níveis de aprendizagem distintos, havia algo em comum nas professoras que era notório. Todas as docentes privilegiavam a construção de uma boa relação pedagógica com os seus alunos e encorajavam as suas contribuições orais.

De forma a complementar as informações recolhidas nesta fase, foi solicitado aos alunos que preenchessem, nas três turmas, questionários acerca dos seus hábitos de leitura e preferências, e outro questionário relativo ao modo como eles veem o seu processo de aprendizagem de LE (Anexo 1, 2 e 3). Os questionários são constituído por perguntas de resposta fechada e aberta, que incidem nos vários aspetos relacionados com a aprendizagem da língua estrangeira e visou fundamentalmente conhecer os interesses dos alunos.

Os dados recolhidos na primeira fase foram analisados e problematizados, o que possibilitou que a observação se desenvolvesse de forma mais objetiva e significativa para este estudo e permitiu que os objetivos fossem consolidados. Na fase de leção de aulas, houve uma continuação de recolha de informação, tanto através de reapreciação, da observação das aulas lecionadas pela colega estagiária e pelas observações feitas pelas professoras supervisoras que permitiu a avaliação da aprendizagem de análise e interpretação de texto dos alunos.

Considerarei pertinente mencionar que durante este período não observei qualquer trabalho com o texto literário, pelo que aproveitei para recolher algumas informações, junto das professoras de línguas estrangeiras que lecionavam nas escolas onde se realizou a nossa PES. Com respeito aos argumentos apresentados para a não-utilização do texto literário em aula de LE, pode-se consultar os dados que recolhi em sequência da entrevista realizada (Anexo 4). O problema comum que foi mais apontado relacionou-se com o nível e registo da língua, uma vez que os textos literários não estão reduzidos à linguagem mais familiar do dia-a-dia e se encontram, muitas vezes, distantes das normas convencionais da LE. É possível observar que na sua maioria, os professores não utilizam estratégias que promovam a interpretação textual, exercício importante para estimular o espírito crítico

nos alunos, talvez por considerarem que a barreira linguística não permitiria realizá-las com eficácia.

4.1. Observação das aulas de Inglês

Nas aulas de Inglês, a professora supervisora iniciava a sua aula sempre de forma sistemática, ou seja, em cada aula, um aluno ficava de apoio, o qual escrevia o número da lição no quadro, a data, e fazia a chamada, anotando as faltas no quadro.

Logo que me juntei à colega de estágio na observação das aulas, pude constatar a dinâmica da turma, a qual já me tinha vindo a ser relatada ao longo dos meses da baixa médica. Segui a sugestão da nossa supervisora em relação ao lugar onde nos sentámos na sala de aula, na mesa da frente junto à parede, mais perto da professora. Essa posição permitiu-me observar a turma por completo, ter um contacto visual mais direto com os alunos, permitindo associar os nomes e vozes aos rostos quando eles falassem e, deste modo, eles poderiam acostumar-se mais rapidamente à nossa presença. Assim, a dificuldade sentida na adaptação a um novo professor, quando começássemos a lecionar seria minimizada.

Foi notório o relacionamento aberto que existia entre docente e alunos, a comunicação sempre afável e carinhosa na maneira como a professora se lhes dirigia, fosse a dar instruções, os comentários que fazia, ou até mesmo quando os corrigia, e a dedicação que tinha disponibilizando-se para responder a dúvidas através de e-mail ou por telefone, sem negligenciar na assertividade e disciplina na aula.

A utilização da língua materna pelos alunos era pontual, ocorrendo apenas quando era sentida a necessidade na explicação de gramática ou no caso de algum aluno com maior dificuldade de compreensão e produção oral na língua alvo. Outras exceções do uso da língua materna eram permitidas, pela professora, quando havia necessidade de os alunos referirem alguma informação de cariz pessoal, ou no contexto de atividades exteriores, como nas visitas de estudo. Os diálogos com os alunos eram sempre estimulados, consentindo a professora que se fossem colocadas sugestões e dúvidas sobre as atividades, facultando a sua autonomia nas respostas e na correção de erros, e facilitando a aprendizagem com os colegas nas dinâmicas da aula. Na maioria das interações, a intervenção de correção de erro era feita de imediato pela docente, sem no entanto, ser interrompida a fluência do discurso do aluno. Por vezes, repetia a frase do

aluno com uma entoação mostrando que havia o erro, ou reformulava a frase, ou identificava e corrigia o erro no quadro.

No que respeita a métodos utilizados em sala de aula, a professora Luz utilizava sempre atividades bastante variadas relacionadas com os temas, que encadeava uns nos outros, mantendo coerência entre os seus princípios e ações, sendo um deles, “ o formador não se deve limitar ao manual, deve, sim, inovar e completar as suas falhas”. Na sua prática letiva, estimulava a análise e comentários sobre vídeos, encorajando discussões através de imagens, ou de músicas, propondo tarefas individuais, mas, preferindo o trabalho a pares ou em grupos de 3. Os recursos eram geridos com eficácia, fazendo bastante uso do computador e projetor, assim como de fichas de trabalho impressas que complementavam o uso do manual nos diversos temas. A organização da informação no quadro eram comentados pela supervisora, nas reuniões de seminário, no sentido de perceber a sua pertinência e utilidade para os alunos.

A avaliação dos alunos era realizada diariamente através de grelhas específicas, incidindo sobre o comportamento e cidadania, e a participação oral (Anexo 5), preenchidas em cada aula pela professora operante, viabilizando a avaliação contínua. Ressalta-se a utilização de uma atividade escrita que favorecia a sua avaliação processual, os registos de *feedback* (Anexo 6) das aulas, que os alunos tinham de enviar por e-mail, (máximo de 3 por período), sendo corrigidos os erros de vocabulário e estruturas fráscas, valendo para classificação apenas a sua última versão.

Como já mencionado anteriormente, aquando da observação, não me foi possível ver a professora a analisar nenhum texto literário, na turma do 10 ° B, apenas um artigo adaptado de uma revista, inserido no tema *Youth and Mobility*, que foi interpretado e se discutiu os benefícios de estudar no estrangeiro. No entanto, a supervisora manifestou o trabalho com o texto literário, nas turmas de 10 ° A e 11 ° A ano que assistimos, como prática da leitura extensiva, explorando contos à escolha dos alunos. Entre alguns contos estavam: “Notes from a Small Island” de Bill Bryson, “Gallopig Foxley” de Roald Dahl, “A Scandal in Bohemie” de Arthur Conan Doyle, and *The Hunger Games* de Suzanne Collins. Quando os contos eram muito grandes, os alunos escolhiam 3 ou 4 capítulos para os trabalhar. A abordagem utilizada começou com a clarificação de conceitos literários e instruções sobre a realização do trabalho de grupo, como este se deveria processar e a sua apresentação final. De seguida, promoveu o trabalho de grupos sobre os temas, de entre a contextualização histórica, aspetos socioculturais, personagens, temáticas, os autores e análise dos símbolos.

4.2. Observação de aulas de Francês

Na disciplina de Francês, a professora supervisora interagiu com os alunos de maneira diferente, o que poderá ter sido motivado pelas idades dos alunos (12 e 13 anos) e pela sua personalidade mais extrovertida e carismática. A minha posição como observadora também era diferente das aulas de Inglês. A docente solicitou que nos sentássemos nas filas de atrás, para que a nossa presença não ocasionasse distração nos alunos. Nessa localização, inicialmente foi mais complicado associar os nomes aos rostos, e fazer o reconhecimento visual, tanto nas aulas como nos corredores.

A professora Aurora, sempre muito dinâmica, imprimia vivacidade às aulas, construindo uma boa relação pedagógica, conseguindo envolver até os alunos mais reticentes e desmotivados pela aprendizagem. Na sua prática de ensino, era estimulada a participação oral, a interação facilitada através de atividades individuais ou em pares, promovendo a articulação dos conteúdos com bom humor. As aulas começavam com a informação da data e o número da lição, no quadro, por um aluno, que também escrevia o estado do tempo, sendo o sumário elaborado pela professora.

Relativamente às metodologias de ensino, a supervisora equilibrava as aulas com tarefas comunicativas e exercícios escritos variados, utilizando canções e vídeos como estímulos, e alguns diálogos do manual para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral. As produções escritas eram sempre encadeadas na temática do programa, de acordo com os temas, e sempre precedidas de um momento de discussão iniciado com imagens, um anúncio ou uma banda desenhada que serviam como catalisador.

A informação dos conteúdos e de cada tópico era articulada com os elementos lexicais, gramaticais e sempre relacionada aos elementos culturais, procurando estratégias eficazes de aprendizagem conforme as dificuldades sentidas em determinados alunos. A professora usava muito os contrastes entre a cultura portuguesa e francesa, assim como com o vocabulário e as estruturas frásicas das duas línguas. Em termos de recursos, era dado bastante uso ao manual em aula, sem no entanto, a docente deixar de referir que preferia optar pelos materiais criados por si na gestão das diversas atividades que implementava.

Na interação com os alunos prevalecia a língua estrangeira exceto quando estes não conseguiam entender integralmente os enunciados. Com frequência, havia breves

diálogos iniciados pela docente com perguntas que envolviam toda a turma e também, a alunos selecionados de modo a garantir que a participação de todos, mesmo os mais tímidos. Alguns alunos mais fluentes também eram escolhidos para iniciar diálogos oferecendo modelos aos colegas que sentiam pouca segurança em interagir na LE. Enunciados como “Quel est le style de Marine?”, resposta, “Marine aime les vêtements sportifs.”, “Et vous? Quel style aimez-vous?” Desta forma, a turma era incentivada a manter uma conversa e praticar a oralidade mesmo que não se sentissem muito à vontade. A professora recorria ao uso da língua materna para clarificar aspetos que não eram compreendidos, para facilitar a compreensão da gramática e até mesmo para garantir a disciplina na sala de aula.

Relativamente à utilização do texto literário, não tive oportunidade de assistir à sua exploração por parte da professora Aurora, pois apesar de esta valorizar a literatura como um recurso importante para a aprendizagem, na sua opinião prefere utilizá-lo a partir do nível 2 ou 3, e como tinha conhecimento que esta PES seria desenvolvida centrada neste recurso, optou por outros materiais nas suas aulas.

Entre as atividades que mais estimularam o interesse dos alunos nas aulas de Francês que observei destaco a visualização de um videoclip musical com o tema do Natal, seguido da análise e interpretação da letra da canção “Noël que du bonheur” pelos alunos, a visualização do filme “La Famille Bélier” no dia do cinema Francês (falado em Francês e legendado em português) e a participação no Festival das Línguas que teve lugar no final do ano letivo.

De um modo geral, não foi possível visualizar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos através das atividades e dos conteúdos que eram trabalhados em aulas, nesta primeira fase de observação, e esse facto pode ter sido, devido ao pouco tempo que tive de aulas observadas, e ao pouco tempo disponível para se explorar outros materiais para além do manual e das fichas de apoio à gramática.

A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.
- Henry Adams, *The Education of Henry Adams*, 1918

V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Antes de iniciar o estágio, propriamente dito, apresentei-me, ainda no mês de agosto, junto dos elementos da Direção da Escola, nomeadamente do Diretor e da professora supervisora de Inglês, Luz Baião, numa reunião onde aproveitei para conhecer o espaço físico da escola. Nessa altura, definiu-se, em conjunto com a colega de estágio, Daniela Grendele, o horário durante o qual iríamos desenvolver a nossa PES e as turmas de Inglês e de Francês com que iríamos trabalhar. Visto a professora cooperante lecionar os três níveis de Inglês do Ensino Secundário, acordou-se que iríamos estagiar nas turmas de 10 ° ano de Inglês – nível 6. Em relação a Francês, inicialmente ficou acordado que iria lecionar na turma do 8 ° ano – nível 2, designadamente o 8 ° B.

No início do ano letivo, na sequência do internamento e de uma cirurgia, fiquei impedida de estar presente nas reuniões do Departamento de Línguas, assim como nas reuniões do grupo disciplinar de Inglês e de Francês. Pelos motivos atrás referidos, a minha prática de ensino iniciou-se em dezembro, já no final do primeiro período, altura em que comecei a acompanhar as professoras supervisoras na leção das disciplinas de Inglês e de Francês. Mesmo estando de baixa e a recuperar, procurei estar a par do que ia decorrendo na escola, bem como das situações que ocorriam com os alunos, facto que devo à simpatia e disponibilidade da minha colega de estágio, Daniela Grendele. Nas primeiras aulas de Francês que observei, os alunos já estavam a terminar a unidade *Chic ou Choc?*, do manual *Magie des Mots 2*, enquanto na disciplina de Inglês, a turma estava a terminar a unidade *Many languages, Many Voices*, do manual *MashUp 10*.

A experiência de observação foi muito importante, pois fui observadora do *modus operandi* das supervisoras. Tal permitiu-me estabelecer um contacto mais direto com os alunos, a dinâmica das turmas, como também proporcionou o acompanhamento dos ritmos de aprendizagem de cada uma, a sua forma de participação e a respetiva reação a determinadas atividades. Esse conhecimento foi mais tarde essencial para criar estratégias, assumir comportamentos que favorecessem a aprendizagem dos alunos e facilitassem o controlo da sala de aula.

5. 1. A leção de Inglês

Comecei por elaborar a planificação anual seguida da planificação da unidade referente aos tópicos, que iria trabalhar em aula, com uma seleção de materiais autênticos – conto, romance, artigos, banda desenhada - e propostas de atividades para cada unidade, cujas qualidade e potencial didáticos avaliei em conjunto com a orientadora de Inglês.

Procurei ter sempre em conta as recomendações que a supervisora fazia quer em relação aos materiais escolhidos, quer relativamente ao grau de dificuldade de cada atividade, sobretudo no que dizia respeito à compreensão dos textos, cuja preocupação incidia nos diferentes níveis de competência dos alunos da turma. Ter em conta os diferentes níveis de competência na sala de aula é muito importante, para que durante a respetiva atividade sejam envolvidos todos os alunos, evitando que estes fiquem desmotivados e “desliguem” da aula, por não conseguirem acompanhar os textos ou as atividades.

A dimensão dos textos e dos materiais físicos, ou audiovisuais, e o grau de complexidade eram sempre sujeitos à apreciação da supervisora, que propunha, para cada momento de aula, possíveis dificuldades a considerar no plano. Agir de acordo com as suas sugestões, apesar de exigir um esforço maior de reflexão e de alteração de atividades e de estratégias, provou-se sempre muito útil, pois importava prever possíveis reações dos alunos e adaptar o plano a novas situações que apenas surgiriam no contexto da aula. Assim, era conveniente ter atividades extras que poderia utilizar, ou determinar prioridades, caso a ocasião demandasse, ou substituir alguma que já não se tornasse pertinente usar devido às dificuldades sentidas pelos alunos. Toda a ação na aula causará uma reação que depende de um variado número de razões. Por exemplo, um momento inesperado, quando um determinado tema, que desperta um interesse súbito nos alunos, ajuda a manter a motivação e o interesse, ou quando surge uma reação singular de um dos alunos ou quando contamos com a presença de um determinado número de alunos, mas vários se encontram ausentes nesse dia (Harmer 319), além de outras situações que vão surgindo, simplesmente porque lidamos com seres humanos, que são afetados física e psicologicamente por factores diversos. Existem dias em que os alunos não se sentem tão bem e a reação é obviamente diferente do que seria num dia normal, o que condiciona o fluir da aula. O professor deve ser sensível para entender essas variações e não ficar preso ao seu plano, pretendendo concretizá-lo acima de tudo, mas deve ser flexível para saber mudá-lo, se a situação assim o exigir, ensinando os alunos e não o plano (Scrivener 44).

O espaço da aula de LE é contemplado como um espaço multicultural, onde é imprescindível falar-se sobre várias culturas de expressão inglesa e portuguesa, de modo a ser desenvolvida a interculturalidade dos alunos. Como é habitual, os alunos portugueses têm muita curiosidade em conhecer a cultura do país que vão estudar, pois para muitos essa cultura é totalmente nova e encaram-na como um livro de histórias fantásticas prontas a serem descobertas. É a oportunidade perfeita para o professor dar a conhecer a cultura inglesa, tão rica e variada e chamar, também, a atenção para pormenores da própria cultura portuguesa, que os alunos, por estarem tão imersos nela, tendem a aceitá-los como naturais e inerentes a todas as culturas. Uma das ideias que o professor pode desmistificar são os estereótipos culturais, que são criados por noções preconcebidas e que surgem com frequência para mostrar um país, mas que não representam, contudo, as realidades culturais e sociais dessa nação. Torna-se essencial o professor desmistificar essa ideia e infundir compreensão e respeito pela cultura do outro.

De forma a inteirar-me melhor dos gostos do alunos e da maneira como eles encaram a própria aprendizagem comecei por analisar as respostas dos questionários. Relativamente ao tipo de passatempos que têm, percebi que existe alguma diversidade, como: a leitura, ouvir música, estar no computador, dançar, estar com a família e amigos, entre outros interesses. Também se constata que os alunos têm preferência pela língua inglesa e consideram-na importante por diversas razões, mas essencialmente porque ou precisam dela e já a utilizam muito, ou pensam que irão utiliza-la bastante no futuro. No

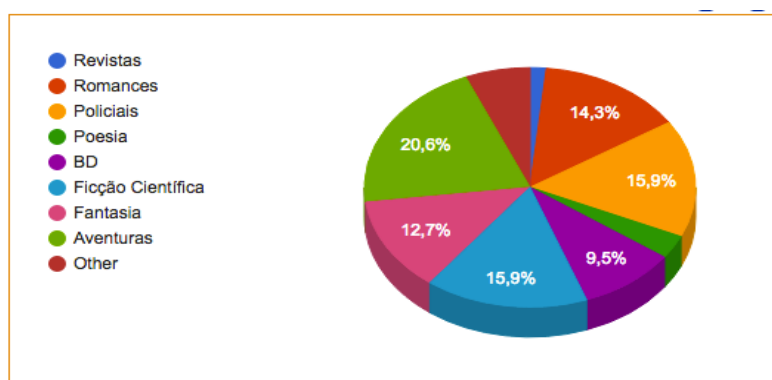


Gráfico 1 – Resultados da questão: Que tipo de leitura preferes

que respeita à leitura, 95% dos alunos revelaram gostar de ler e fazerem-no com frequência. Numa secção relativa aos gostos das leituras dos alunos, pude observar que variam bastante os géneros: aventuras, policiais, ficção científica, romances, fantasia e banda desenhada.

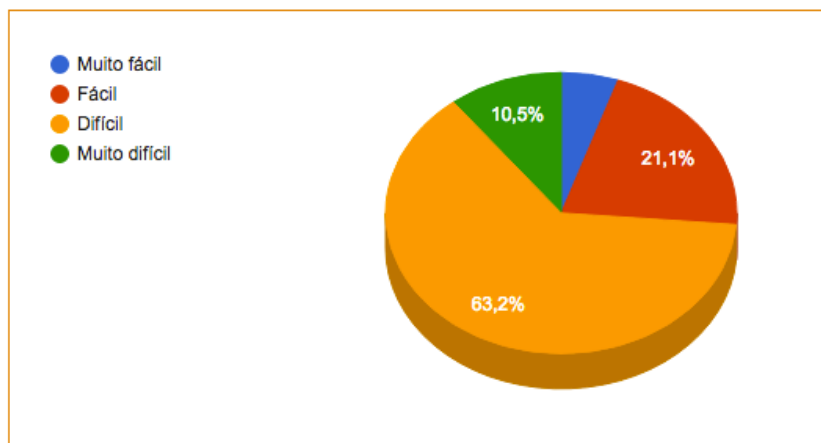


Gráfico 2 – Resultados da questão: Quando soube que iria trabalhar uma obra de literatura em Inglês pensei que seria:

Quando questionados sobre a obra em inglês que iriam trabalhar (Gráfico 2), 63% dos alunos consideraram que seria difícil de trabalhar e 10,5% que seria muito difícil, talvez porque também tenham sentido dificuldade em trabalhar as obras em português ou porque, como nunca o tinham feito em Inglês, receavam que fosse para além das suas capacidades. Apenas 21% da turma confiava que a tarefa lhes seria fácil, situação que pode estar relacionada com o facto de serem alunos com bom aproveitamento e não terem dificuldades significativas a Inglês.

Em relação à maneira com encaram o erro (Gráfico 3), através dos resultados, pude observar que 36,4% dos alunos afirmaram que os erros servem para que a professora os ajude. Ou seja, os alunos consideram que a correção do erro é da responsabilidade da professora, e não de si próprios. Considera-se relevante esta questão porque pretendia que os alunos entendessem o erro como meio para evoluir e aprender. Ainda assim, quase metade (48,5%), pensa que os erros servem para eles conhecerem onde estão mais fracos, o que revela alguma autonomia e consciência do próprio processo de aprendizagem.



Gráfico 3 – resultados da questão: Como encaras os teus erros?

Houve também 9% que disseram que o erro serve para perceberem que sabem pouco e têm de estudar mais, ou seja, reconhecem o valor da autoanálise como meio de aprendizagem. Estes dados mostram que os alunos têm uma atitude positiva perante o erro, mas grande parte ainda estavam à espera que fosse a professora a agir, e não eles.

Na questão sobre como gostam ser corrigidos (Gráfico 4), 51,7% dos alunos reagiram à preferência da correção imediata, enquanto que 31% consideram que se sentiam melhor a receber a correção no fim da aula, em privado, talvez por motivos de insegurança ou timidez, ou porque ao serem corrigidos de imediato ficam focados no erro e perdem o raciocínio do comentário em si. Ainda assim, 10% confessou não gostar de ser corrigido.



Gráfico 4 – Resultados da questão: Como preferes ser corrigido?

Relativamente à forma como gostariam de ser avaliados na disciplina (Gráfico 5), 23,8% assinalam as apresentações orais, talvez por serem mais rápidas a produzir, pelo

trabalho de pesquisa que envolvem, permitindo maior criatividade, e por se focarem na oralidade, área em que gostam mais, ou porque sentem necessidade de melhorar e aproveitam a oportunidade para praticar a fluência, ou porque estão mais à vontade.

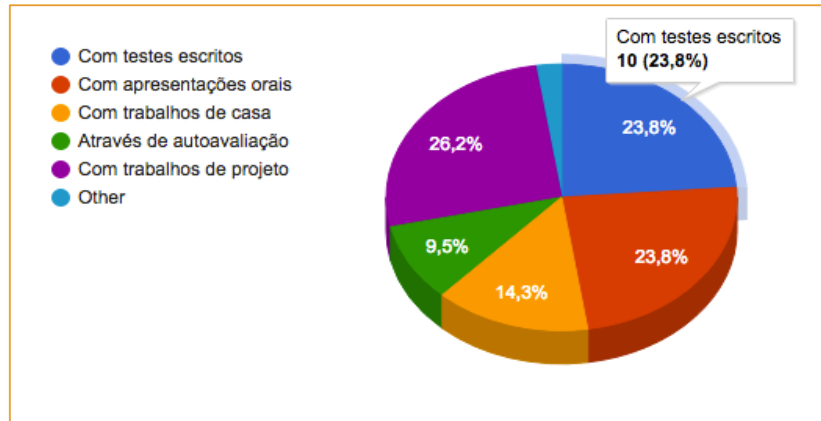


Gráfico 5 – Resultados da questão: Como gostarias de ser avaliado?

A mesma quantidade de alunos, 26% optam pelos trabalhos de projeto, possivelmente por estarem envolvidos em pesquisas e estudos em ambientes mais descontraídos para eles, sem restrições de horários ou recursos. Por outro lado, o fato de preferirem o trabalho projeto revela que preferem ter o apoio de alguém com quem partilhar ideias, dividir o trabalho e confiam na eficácia da interação com os seus pares na construção da sua aprendizagem. 23,8% assinalam os testes escritos, sentem preferência pela avaliação mais tradicional talvez por uma questão de hábito. 14% dos alunos afirmam preferir ser avaliados através dos trabalhos de casa, talvez porque, como já mencionei, se sentem mais seguros a trabalhar num ambiente mais confortável, em casa, ou terem o apoio de alguém com quem podem tirar dúvidas. 10% sugere a autoavaliação. Esta afirmação levanta a questão de que possivelmente os alunos sintam que são mal avaliados e que apenas eles próprios conhecem os seus esforços e evolução. Além disso, estas respostas mostram que há alunos que possuem bastante autonomia, pois optam por envolver-se num sistema de avaliação que se centra no processo de aprendizagem e não apenas no seu resultado final, e que lhes permite ser criativos, inovar, e escolher o que incluir no seu projeto que vai passar por uma avaliação. Percebe-se também que conseguem refletir de forma crítica sobre o seu ritmo de aprendizagem e sobre as áreas em que têm mais competência, precisamente porque sabem qual é o sistema de aprendizagem que mais os motiva e lhes permite um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

O conhecer as preferências de leitura dos alunos permitiu fazer uma escolha mais direcionada e segura em relação às atividades e aos materiais que utilizaria, assim como incluir textos que estejam mais ao encontro dos interesses deles, aumentando a motivação, que é um aspeto fundamental para o seu envolvimento, pois um aluno motivado na sua aprendizagem não só realiza as tarefas que lhe são propostas, como também coloca um esforço maior no seu desempenho para ser bem sucedido.

A experiência de utilização do texto literário em aula de inglês verificou-se através da implementação de um modelo eclético composto por atividades variadas, no sentido de nos distanciarmos da abordagem tradicional. Alicerçada na abordagem comunicativa, estruturei a planificação da unidade com estratégias encadeadas que possibilitassem desenvolver nos alunos as quatro capacidades linguísticas, estimular o seu espírito crítico enquanto os conduzia por meio do contexto histórico, na análise dos temas e da interpretação textual.

Logo que assumi a lecionação da unidade da leitura extensiva, depois de terminadas as aulas apliquei um questionário aos alunos que recolhi e analisei, de forma a obter uma avaliação mais completa dos resultados das variadas atividades. Da mesma maneira, selecionei alguns textos que os alunos produziram, na qualidade de *feedback* (Anexo 6) das aulas que desejaram comentar, que serviram de termómetro do nível de motivação dos alunos, e mais tarde, serviram de apoio à análise dos resultados.

O projeto entrevista a um imigrante

Devido ao meu número de sessões assistidas estar condicionado, iniciei a primeira aula com a análise de um texto de Linda Bary, “Girlness”, uma *short story* narrativa, acompanhado de uma banda desenhada, realizada pela autora americana, que aborda o tema da juventude e questões de género, raça e identidade de uma cultura mista. Iniciei a atividade de pré-leitura e *brainstorming* sobre o tema, questionando os alunos sobre a origem da sua própria família e para refletirem sobre o facto de Portugal ter sido sempre um país com grande fluxo de emigração (Anexo 7).

Através da leitura do texto em aula pelos alunos, onde foi possível a dramatização dos diálogos por parte de alguns, motivando-os a interpretar as personagens que faziam parte da história. Em seguida, fez-se a interpretação da história com perguntas direcionadas à turma em geral, suscitando não apenas respostas fechadas e convergentes, mas abertas e divergentes, como “*How does the author explore the details of growing up?*” e “*Why is Linda’s mother always upset?*” Permitindo-se assim que os alunos

refletissem e conversassem à volta do texto construindo significado textual (Matos 2011). Nesta aula, os alunos foram guiados através da análise literária, para exercitarem as técnicas de leitura, como *scanning*, *skimming*, inferência de atitudes, dedução de significados, e construção de hipóteses. Para esse efeito, foi necessário trabalhar no sentido de ajudar os alunos a reconhecer os principais elementos literários e estratégias usadas pelo autor: personagens, ação, espaço, tipo de narrativa e simbolismos. Embora os exercícios de análise literária, no que respeita à temática, sejam bastante realizados em sala de aula, parece que os alunos ainda necessitam de orientações metodológicas para uma abordagem mais segura (Anexo 8).

No que respeita à exploração do texto literário, procurei sempre afastar-me do tipo de professor que tem sido uma constante no meio escolar português, que centra a aula em si próprio, gerindo ele a análise textual, decifrando as ideias e transmitindo as informações sobre os conteúdos. Essa postura por parte do professor gera uma certa passividade nos alunos que ficam numa posição de receber e que, como tal, não procuram eles próprios comentar e oferecer as suas ideias e questionar o texto.

No seguimento da aula, os comentários dos alunos deram origem a uma reflexão oral alargada a toda a turma. Esta reflexão serviu para direcionar a atenção deles para a atividade seguinte, ou seja, motivá-los para o projeto de intervenção a pares, que consistia em realizar uma entrevista a um imigrante, da primeira geração, dentro da comunidade onde vivem, no bairro ou na escola. No final da reflexão comentei com os alunos os objetivos desse trabalho, que são promover a interculturalidade e estimular a empatia e o respeito pela cultura do outro através da recolha de uma história contada em primeira mão. O objetivo era, também, fazer uma chamada de atenção para as dificuldades que os imigrantes têm de enfrentar quando se instalam num país diferente do seu e também, os estereótipos a que são sujeitos, as barreiras linguísticas e resistências que surgem diariamente quando pretendem integrar-se no mercado de trabalho, na sociedade, e que têm de conseguir ultrapassar.

Depois de decidirem a formação dos grupos, os alunos elaboraram as perguntas que fariam parte da primeira etapa da entrevista. O trabalho de orientação forneceu indicações sobre o tipo de perguntas que deveriam ter em conta, tais como, perguntas simples e claras, perguntas específicas que fossem positivas na sua estrutura, perguntas abertas e fechadas.

Propus aos alunos que elaborassem as questões que iriam colocar na entrevista, e que em casa organizassem a história do entrevistado, ou seja, que escolhessem as

experiências mais importantes, os dados que considerassem pertinentes e que contassem a sua história num texto escrito, que seria mais tarde apresentado oralmente (Anexo 9). Disse-lhes que o texto escrito seria uma espécie de cartão de apresentação para mim, pois dar-me-ia a conhecer as suas capacidades escritas, mas, também, a organização das ideias e a sua forma de desenvolver uma história. Desta forma, os alunos utilizaram a língua inglesa para explicar, recontar uma história, tendo-se verificado um esforço ativo e motivado para utilizar as estruturas da língua com correção.

Ficou estabelecido que esse trabalho seria trazido para a aula, caso os alunos necessitassem de ajuda para realizá-lo, quer relativamente à elaboração das questões a colocar, da organização e síntese das informações, quer a nível linguístico ou de coesão na composição do texto. Eles também tinham liberdade para incluir ilustrações ou fotografias que considerassem pertinentes e adequadas.

Quando recebemos os trabalhos escritos pelos pares, observei que os objetivos de interculturalidade, assim como o desenvolvimento das capacidades afetivas, empatia e respeito pelo *Outro* tinham sido alcançados, uma vez que os alunos estiveram expostos ao relato na primeira pessoa das histórias de vida dos imigrantes, cuja partilha trouxe impacto e transformação à vida deles. Na sua maioria, os alunos expressaram, por meio do texto escrito, o quanto essa experiência tinha sido enriquecedora para eles, e o quanto contribuiu para eles mudarem a sua perspectiva em relação aos problemas sofridos pelos imigrantes em Portugal (Anexo 10). Pude observar que quase a totalidade dos alunos expressaram o seu interesse e motivação com este projeto, mostrando empenho na criação e apresentação do trabalho com a maior qualidade possível. Os alunos tiveram o cuidado de reenviar mais de 3 vezes os textos corrigidos por eles à professora, revelando interesse em conhecer os seus erros, em corrigi-los para aprimorar as capacidades linguísticas escritas. Devido a esse esforço foi-lhes possível melhorar consideravelmente as suas classificações.

Este trabalho também potenciou a reflexão crítica aos alunos, pois o desenvolvimento de um trabalho escrito é um exercício primordial para estimular essa capacidade, visto que compele os alunos a organizar o raciocínio analítico, a contemplar os seus tópicos, a avaliar as informações de uma maneira lógica e a apresentar as suas conclusões de modo persuasivo (Wallace 155).

O trabalho da leitura extensiva: *The Picture of Dorian Gray*

O trabalho relativo à leitura extensiva da obra de ficção de Oscar Wilde começou em Abril, depois de ter sido dada aos alunos a tarefa de lerem o texto durante o período das férias da Páscoa. Logo no início, alguns alunos observaram que não tinham lido o texto todo, outros pronunciaram-se acerca das suas dificuldades tinham sentido aquando da leitura da obra, principalmente a nível do vocabulário e expressões distintivas do séc. XIX, que iam sendo esclarecidas ao longo da exploração do texto (Anexo 11).

Como já mencionado anteriormente, o professor quando trabalha a literatura na aula sente sempre o grande desafio de manter os seus alunos motivados. Em função disso, a seleção do texto é importante para suscitar o interesse e a curiosidade pelo mesmo nos alunos, importando da mesma forma selecionar atividades que sustentem essa motivação. Ressalvo que, mesmo quando o texto vai ao encontro dos gostos dos alunos, em termos de género, romance de ficção gótica, com elementos *suspense* e fantástico, encontram-se sempre, como em todas as turmas, alunos que não se sentem atraídos por nenhum tipo de leitura. Por essa razão incluí atividades de inter-relação da obra literária com outras formas de arte, a fotografia, o cinema, a pintura. Primeiro, para dar a conhecer aos alunos que a reprodução de uma obra com outros materiais permite a acessibilidade e proximidade de um público mais vasto, por outro lado, como meio pedagógico e de aprendizagem auxilia-os a perceber melhor a obra em si. Foi interessante constatar que alguns alunos fizeram essa relação com um jogo de computador que conheciam, o *League of Legends*, associando traços da personagem do livro, Lord Henry, a uma personagem do jogo.

A inter-relação com imagens

É fundamental explorar o princípio didático que defende o envolvimento dos alunos com o texto, o conversar em volta do texto, e não apenas ler por ler. Nesse sentido, as mais variadas tarefas foram delineadas e colocadas em ação de forma a guiá-los a pensarem mais criativa e criticamente e para serem mais autossuficientes na aquisição dos conhecimentos ou atores da sua aprendizagem (Morel 143). Por isso procurei que essa experiência se desenrolasse com recurso à exploração da intertextualidade, pela interligação a outras áreas de expressão artística e também virtual, motivo de atração para os jovens, como o cinema, fotografias e outras imagens, de forma a tornar o texto mais cativante.

Cada novo texto é, também, um novo universo que exige abertura para perceber o que o autor deseja transmitir. Por se tratar de uma realidade tão diferente da dos meus alunos, considerei a contextualização importante para que adotassem uma postura sem preconceitos: em Roma, sê romano. Nesse sentido, elaborei uma atividade como breve introdução ao contexto histórico-cultural do século XIX, por meio de imagens reais da época, que dessem a conhecer os aspetos sociais, económicos da era vitoriana, assim como o autor do texto, utilizando como recurso *Prezi* e *PowerPoint* (Anexo 12) tendo-lhes mostrado, também, um vídeo com o resumo do romance. Estas estratégias tiveram como objetivo produzir um entendimento mais profundo sobre as ideologias, valores e comportamentos que permeavam a sociedade da altura, dar a conhecer a visão do autor sobre essa sociedade, os princípios que defendia sobre o esteticismo e estimular a interpretação de imagens, fotografias e pinturas autênticas (Ophelia, 1851-1852) relacionadas com o contexto sociocultural. Nesta apresentação, os alunos foram aconselhados a não fazerem uma leitura biográfica da obra, uma vez que não era isso que se pretendia, mas era fundamental perceberem que o autor usou a obra para criticar à sociedade da época e os seus valores, e dar a conhecer uma nova visão sobre a arte.

O estímulo do pensamento crítico pode ser realizado com este tipo de estratégia ao colocar-se perguntas sobre as ideias que estão a ser transmitidas, e ativando o pensamento divergente e ligando-o a outras áreas, como aspetos sobre arte e vida social. Muitos alunos têm dificuldades em lembrar factos, porque por vezes não estão a prestar atenção à aula e não estão habituados a tomar notas sobre o conteúdo da mesma. Adotam uma postura passiva aos longo dos anos escolares, talvez por hábito, sem terem a percepção de que podem exercitar uma postura ativa. Assim, ao longo da apresentação das imagens foram colocadas questões, sobre a época, comparando-a com a época atual, de forma a que os alunos interligassem informações, pensassem e chegassem a conclusões. Inicialmente, foi-lhes sugerida a ideia de manter um registo de notas e comentários do que íamos fazendo em aula e de registar as suas próprias ideias sobre a história e os personagens. Através desse registo das informações textuais, a reflexão é promovida e mais tarde poderiam compará-las e perceber a sua evolução na aprendizagem.

Outra atividade significativa intertextual foi a apresentação de imagens *freeze-frame* do filme *Dorian Gray*, realizado em 2009, que refletiam a dualidade do ser humano representadas pelos dois bairros da cidade de Londres, *East End* e *West End* (Anexo 13). A atividade passava por projetar imagens, fazendo a respetiva análise com os alunos, eram colocadas questões para descrever a imagem, levando-os a especular sobre a

possível relação existente entre a imagem e o que tinham lido na obra. As interpretações foram feitas, todas eram aceitas como válidas, mostrando que os alunos na sua maioria tinham lido até ao capítulo 5, pois tiveram reações prontas sobre as duas faces de Dorian, a aparente (inocente e correta) e a que se esconde num quarto fechado e escuro longe dos olhares da sociedade. Houve interpretações muito interessantes, que surgiram na exploração da sua criatividade e imaginação sobre a relação das imagens com a obra. Esta construção de hipóteses que os alunos iam fazendo da imagem era um excelente exercício de treino da análise, visto que todos os elementos eram observados. Todos os pormenores no cenário são intencionais, os objetos, as cores e a luminosidade produzem mensagens implícitas que devem ser notadas. Os seus comentários de comparação mostraram uma boa capacidade crítica e eram valorizados sempre com reforço positivo, como incentivo, e de forma a que percebessem que todas as interpretações são válidas. Na sequência da aula inicial, e seguindo as nossas sugestões, houve alunos que já tinham visto o filme e que iam fazendo comentários sobre os contrastes entre o texto literário e a realização cinematográfica de 2009.

Interpretação e análise textual

Iniciei a atividade da leitura colaborativa de excertos dos primeiros capítulos onde os alunos comentaram e partilharam impressões de leitura com a turma e com a professora. Nessa primeira fase, encorajei-os a expressar a sua reação, o que gostaram e o que não gostaram, o que os chocou e o que eles não compreenderam nos primeiros capítulos que leram. Incentivei uma postura de leitura de envolvimento com o texto, onde o aluno exprime o efeito afetivo que o texto teve nele, por identificação ou não-identificação perante os exemplos de ação que tinham. O conceito de identidade encontra-se no centro da reflexão intercultural, aprende-se através do outro, de uma experiência com a disparidade, o que é diferente e está no cerne de uma interação verbal. O tema dos comportamentos dos personagens pode fazer do texto o lugar, ou o pretexto, de uma verdadeira comunicação entre os alunos, que aproveitam para falar de si mesmos, das suas atitudes e reações em certos contextos. O texto torna-se um meio eficaz para falar dos próprios gostos, de iniciar uma conversa e de se envolver numa discussão francamente autêntica. A identidade é construída e torna-se mais explícita quando há um ambiente que permite a comparação com a cultura do outro, onde certos traços podem ser observáveis,

ocorrendo uma empatia com o que se compreende e rejeição com o que está em oposição. O texto e a discussão à volta dele são os espaços dessas partilhas de conhecimento e de valores. Nesse sentido, incentivei sempre o desenvolvimento das capacidades interpretativas, as ilações dos alunos, dando-lhes liberdade para expressarem as suas opiniões, evitando que se processasse uma leitura e um tratamento redutores ou monótonos ou, ainda, que fosse imposta pela professora como exclusiva.

A leitura exige muitas vezes que voltemos ao início do texto, ou do capítulo, que retrocedamos alguns parágrafos, a fim de retomar a ideia, ou rever o comportamento e o que a personagem disse. Assim, os alunos foram preparados para a análise textual da obra, através de uma ficha de orientações gerais *Working a Story* (Anexo 14), onde foram referidos os parâmetros para que, aquando da leitura em aula, fosse possível a sua identificação: o estilo da linguagem, ponto de vista do narrador, simbologia, imagem, figuras de estilo. Em seguida efetuou-se a leitura dos primeiros capítulos aplicando as orientações dadas anteriormente e analisando os variados elementos, chamando a atenção pelo simbolismo rico, as figuras de estilo, a linguagem conotativa como forma de gerar efeitos positivos e negativos no leitor. À medida que os alunos iam descodificando as palavras, conjuntos de frase, encadeamento de discurso, era-lhes sugerido que as relacionassem com o todo, ou seja, compreendê-las dentro do contexto. Marcushi (61) afirma que estratégia adequada no tratamento da compreensão e interpretação de texto na sala de aula, promove o desenvolvimento da reflexão crítica contribuindo para que o indivíduo seja mais capaz diante dos textos que recebe fazendo uso deles mais tarde na vida diária.

Sendo um dos objetivos da utilização do texto literário promover o gosto pela leitura, importava tirar partido deste tipo de texto e conduzir os alunos na sua abordagem desenvolvendo as competências de leitor. A capacidade de analisar o texto ajuda a ter uma ideia das atitudes e comportamentos, problemas sociais, motivações das personagens e da cultura. Alguns excertos do texto selecionados, foram lidos em voz alta, pelos alunos, como forma de retextualização (Marcushi 60), sendo em seguida trabalhados oralmente o que facilita o desenvolvimento de algumas *sub-skills*, inferência de atitude, dedução e previsão de ação. Na reprodução oral, os alunos deram as suas versões e discutiram qual a mais adequada e qual não era a correta, aproveitando-se para favorecer a oralidade. Aproveitando a discussão gerada da análise de um excerto, guiei os alunos com questões que favoreciam a previsão do enredo, a deduzir o desenrolar da ação e a evolução de determinadas personagens. Desta maneira houve uma chamada de atenção para os

diversos tipos de personagens e a sua complexidade, a diferença entre as personagens principais e secundárias, e as características de cada tipo, sobre as quais trabalharam em uma ficha de exercícios, procurando distinguir os tipos de caracterização direta e indireta.

Uma atividade realizada que favoreceu uma maior compreensão de como o autor constrói as personagens, o espaço e o enredo, levando o leitor a criar uma imagem mental destas, foi a leitura em voz alta, por mim, de um excerto relativo à descrição de uma personagem. Os autores criam as identidades das personagens, tornam-nas mais reais através do monólogo interior, quando expressam e dão a conhecer aos leitores o fluxo de consciência dessas personagens. Realizei um exercício de imagem guiada, onde os alunos com os olhos fechados ouviram uma descrição detalhada do personagem e, em seguida, foram incentivados a registrar as impressões provocadas pela audição. Ao exporem as suas interpretações, foi notório que cada um tinha feito um registo um pouco diferente dos colegas, o que mostrou aos alunos que as interpretações não são estáticas, cada um tira as suas impressões, ideias e inferências de acordo com a sua imaginação, experiências e preconceitos.

Outra atividade de interpretação desenvolvida que se afigurou eficaz foi a leitura referente à descrição do quadro que representa a alma corrupta de Dorian, o personagem principal. Os alunos trabalharam a ficha que consistia em ler o excerto da obra indicado, elaborar sobre possíveis interpretações, produzir uma imagem mental do quadro, e associar a descrição textual a imagens e pinturas representativas do quadro de Dorian (Anexo 15). Após terem terminado as associações, alguns alunos justificaram as suas decisões na atribuição da imagem, e mais uma vez houve diferentes associações entre texto e imagem, revelando que cada um criou a sua imagem mental segundo a sua percepção.

Para que os alunos fossem conseguindo sistematizar a informação, criámos alguns exercícios através dos quais trabalhassem a sequência dos eventos, como por exemplo, um exercício onde se requeria que reconstruíssem a ordem de um capítulo ordenando as frases que sintetizavam os eventos (Anexo 16).

Ao longo desta fase de compreensão e interpretação da obra propus aos alunos que identificassem os variados temas que permeavam o texto e que estavam subjacentes nos excertos que tínhamos lido e explorado em aula. Um dos temas que surgiu desde o início, já quando tínhamos falado sobre os valores e o papel da mulher no século XIX, foi a representação feminina na história (Anexo 17). Esse tema foi trabalhado em aula primeiramente através de uma discussão e depois com uma atividade a pares, onde os

alunos tinham de identificar o conceito e corresponder cada ideia à sua descrição, em seguida escolher os excertos dos texto que ilustravam melhor cada representação feminina. A questão foi decorrente da leitura de um excerto de um capítulo, onde várias alunas expressaram a sua surpresa e indignação com as representações da mulher na obra de Wilde. Por vezes surgiam assuntos que despoletavam a discussão espontânea (este foi um deles) prolongando-se a aula com os seus comentários e opiniões, momentos ricos que revelavam o entusiasmo dos alunos referente a certos temas. Razão pela qual, por vezes, os planos não eram concluídos e em vez das cinco aulas que tinham sido separadas para a leitura extensiva fiz seis com a autorização da professora supervisora.

Projeto de grupo sobre as temáticas da obra

Inicialmente, quando iniciei o estudo da obra propus que os alunos realizassem um projeto em grupos, baseado nas temáticas da obra literária de Wilde, uma vez que é uma área bastante rica e com imensas possibilidades de estudo. Assim, neste terceiro período, a avaliação dos alunos foi realizada por meio deste trabalho escrito e da respetiva apresentação oral. Saber o que fazer, como fazer, porquê e para quê ajuda os alunos não só a construir uma perspetiva clara do seu papel, enquanto aprendentes, como a identificar e entender os objetivos da tarefa de aprendizagem para assim desenvolver a sua autonomia. Dar visibilidade aos alunos, enquanto indivíduos, torna-se cada vez mais difícil na realidade educativa atual. No entanto, o trabalho projeto permite a cada aluno gerir o seu espaço individual à sua maneira, desde que sejam respeitadas as regras destinadas a todos.

A turma dividiu-se em seis grupos, cada grupo escolheu o seu tema e, em seguida, foram determinadas as características do projeto, os passos a dar e a sua apresentação, através de *guidelines* (Anexos 18), de forma a assistir os grupos na organização e criação de um trabalho bem sucedido. Durante duas aulas, os grupos ficaram reunidos na sala, onde começaram a sua colaboração, partilharam ideias, repartiram as tarefas pelos membros e refletiram sobre as instruções dadas, sempre com a orientação da professora. Os alunos aproveitaram para tirar dúvidas com as professoras, pediram sugestões, tomaram notas e aprofundaram ideias inerentes ao seu trabalho. Na sua maioria foi notável o trabalho de pesquisa e a sintetização de informações significativas que os alunos realizaram alinhando-as com o tema adotado. Também foi possível observar empatia e

entrajuda, no relacionamento entre os grupos que colaboravam uns com os outros para que o outro grupo também fosse bem sucedido.

Os trabalhos que surgiram surpreenderam em termos de conteúdo, em termos de criatividade e de desenvolvimento. Houve trabalhos muito bons, outros bons e outros satisfatórios, não ocasionando nenhuma avaliação negativa, nem escrita nem oral e cumpriram com os requisitos propostos. Na sequência da primeira correção, os grupos esforçaram-se para melhorar a sua escrita, apresentando novamente o texto corrigido, conseguindo melhorar as classificações iniciais. Escolhi dois trabalhos projetos, revistos e melhorados, para exposição neste relatório (Anexo 18). Nas conseqüentes apresentações orais, assisti à discussão dos temas, comentários e dúvidas que os alunos faziam uns aos outros. Foi possível observar que todos os grupos participaram com motivação na visualização das apresentações dos outros, colocando questões sobre variados aspetos dos trabalhos. A apreciação de cada exposição oral, era feita primeiramente pelos colegas que, munidos de uma grelha de avaliação (Anexo 20), classificavam os trabalhos dos outros grupos e justificavam, no final, as razões das mesmas. Em seguida, a avaliação da professora reforçava, ou não, as avaliações dos alunos.

Constatai que os alunos transferiram conhecimentos de outras áreas, referiram experiências próprias ou contributos dos pares, imaginaram possibilidades para a realização do projeto que acionaram outras competências, para além das linguísticas. Como foi referido, encorajar os alunos a escrever é a melhor forma e a maneira mais fácil de reforçar o espírito crítico, já que a escrita obriga à organização de ideias e à reflexão crítica sobre os materiais e informação recolhidos. Ademais, através da preparação das questões e notas para reflexão sobre os temas favoreceu-se uma linha de raciocínio concisa e persuasiva que os alunos tiveram de elaborar sobre a sua argumentação (Anexo 19). Todavia, esse tipo de raciocínio crítico precisa de ser exercitado ao longo da escolaridade do jovem. Segundo Freire, para que o aluno passe da ingenuidade intelectual à criticidade, não se pode prescindir de uma formação ética ligada à estética (Freire, 2002: 36). Logo, perspectiva-se como fundamental que a escola construa uma referência ética à medida que leva o aluno a pensar, explorar o mundo, ter relacionamentos de qualidade que cooperam para cidadania.

Ao analisar os gráficos seguintes, dados recolhidos do estudo feito no final da leção, observei que os resultados referentes ao progresso dos alunos foram muito positivos. Quando questionados sobre o trabalho realizado com a obra literária,

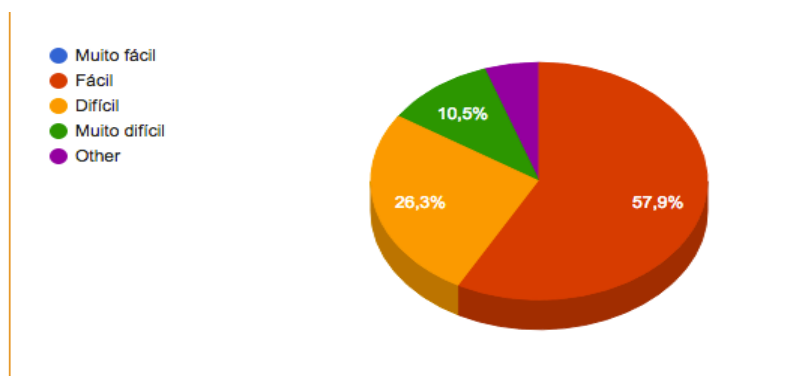


Gráfico 6 – Resultado da questão: Depois de ter trabalhado o romance de Oscar Wilde, considere que foi:

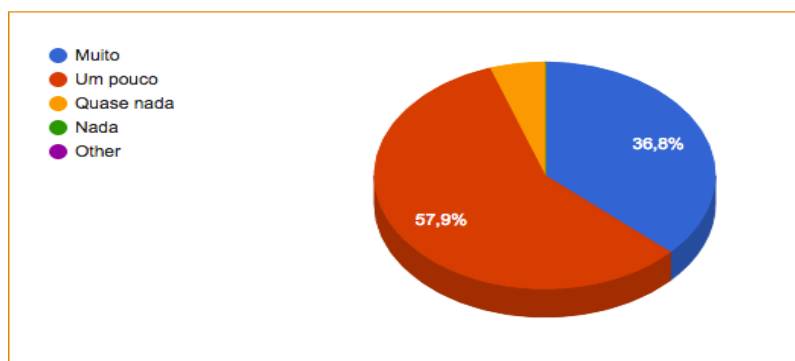


Gráfico 7 – Resultado da questão: Considero que melhorei a minha capacidade de análise e de interpretação de textos em Inglês?

58% dos alunos reconheceu que foi fácil (gráfico 6). Apesar de 26% ter sentido dificuldade na exploração dos textos, pode observar-se que os resultados são muito positivos, revelando que 63% consideraram que melhoraram um pouco a sua capacidade de análise de textos em inglês e 26% assinalaram que a melhoraram muito. Quanto ao progresso das competências linguísticas, constatei que, na sua maioria, 95% dos alunos considerou que desenvolveu as suas competências linguísticas com a exploração do texto literário (Gráfico 7).

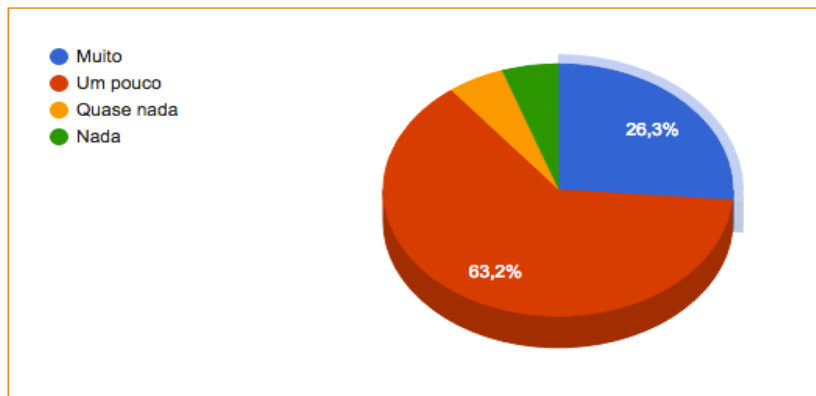


Gráfico 8 – Resultado da questão: Considero que desenvolvi a minha competência linguística em Inglês com o trabalho de literatura nas aulas?

É seguro dizer que todos os alunos, mesmo os menos predispostos a envolverem-se, estimularam capacidades de utilização das quatro competências linguísticas, utilizaram a LE com criatividade e competência, e alguns fortaleceram as suas capacidades de pensar criticamente. Pela maneira como desenvolveram os temas, verifica-se que os alunos assumiram a direção da sua aprendizagem neste processo, revelando autonomia, domínio dos conhecimentos com base nos valores sociais e culturais da época relacionando-os com os atuais.

Atividades desenvolvidas fora das aulas

Visita ao teatro ver a peça *Great Scott!!*

Neste âmbito, os 24 alunos do 10ºB realizaram uma visita de estudo à FIL, em Lisboa, onde assistiram à peça de teatro interativa *Great Scott!!* colocada em cena, onde tiveram a oportunidade de interagir com nativos da língua inglesa e de desenvolver as suas competência da compreensão e da expressão oral. Foi um momento importante, no sentido em que tiveram a ocasião de ver uma sinopse da obra literária *The Great Gatsby* em forma de comédia. Para que se pudesse conhecer a opinião de todos foi recolhida uma avaliação em formato de inquérito e exposta por meio dos gráficos (Anexo 21).

Da análise dos gráficos pode observar-se que os objetivos da visita, que eram motivar para a aprendizagem do inglês e reconhecer a importância da língua inglesa em contexto lúdico foram alcançados. O balanço foi muito positivo tendo os alunos mostrado interesse em repetir a experiência no próximo ano.

O Festival das Línguas

No final do ano letivo, desenvolvi uma atividade em conjunto com as colegas Ana Vaz e Daniela Grendele, o “Festival das Línguas”, um evento que teve a duração de 3 dias englobando as línguas europeias o Português, o Inglês, o Francês e o Espanhol. Este projeto foi planejado e dinamizado pelas três professoras estagiárias, alunas da FCSH a lecionar neste ano 2015/2016 na Escola Romeu Correia. Devido ao bom relacionamento que desde logo existiu entre as colegas pensámos em fazer algo de interessante que envolvesse toda a comunidade educativa que pusesse em evidência as várias línguas envolvidas.

Na primeira reunião sobre o evento decidiu-se as datas (30 e 31 de Maio e dia 1 de Junho) e o local onde seria realizado, o bar dos alunos da Escola Romeu Correia por contar com uma área ampla e ser estratégico, onde todos os alunos se reúnem ao almoço e nos horários livres. Poderíamos, desta forma, esperar que a participação se estendesse não apenas às nossas turmas, mas a todos os alunos.

Os alunos convidados das turmas de LE e mesmo os que resolviam participar tinha à sua disposição seis atividades diferentes: a roda das emoções, o jogo “Quem sabe, sabe” criado na plataforma online *Kahoot*, o *photobooth*, a simulação de um jogo de cozinha a que chamámos *Masterchef* de papel, uma atividade de *Karaoke* e a *Árvore das Línguas*. O cartaz de publicidade, a descrição do programa, o menu intercultural, alguns exemplos de receitas e imagens do evento encontram-se para análise neste relatório (Anexo 34).

Todas as turmas implicadas nas nossas práticas letivas estiveram presentes, o que nos deixou muito felizes, mas também contamos com a participação de outros alunos, entre os 12 e 16 anos, que vinham nos intervalos jogar *kahoot* ou fazer uma receita. Por meio de um questionário que distribuimos no fim das atividades, registámos 104 visitantes e que a atividade favorita foi o *kahoot*. Nas observações muitos comentários referiam que tinham gostado e que este festival se devia fazer todos os anos e durante um maior período de dias.

Todos os momentos ajudaram a perceber que o ensino de uma língua estrangeira não se faz somente com as aulas. Há atividades que envolvem outros tipos de competências igualmente importantes que progridem num ambiente lúdico, como a interação pessoal, a corporal, a musical que estão intimamente ligadas à aprendizagem dos alunos. Através dos jogos consegue-se ir ao encontro das necessidades dos alunos ao colocar-se em atividade outras vias mais de acordo com os gostos do jovens e onde a língua estrangeira também surge. Da mesma maneira, a vergonha e o receio de ser exposto também se conseguem ultrapassar com maior facilidade precisamente por estarem num ambiente mais descontraído de jogo e animação, aumentando, conseqüentemente, o interesse e a motivação pelas línguas.

O dia do cinema francês

No final do terceiro período organizei, em colaboração com a minha colega de estágio e a supervisora de francês, um ciclo de cinema francês em comemoração do dia do cinema francófono. Previamente elaborámos um cartaz que foi afixado pelas escola, no sentido de divulgar esse evento e cativar a atenção dos alunos para proporcionar um maior número tivesse contacto com o cinema e a língua francesa (Anexo 33). A escolha dos filmes incidiu *Les Heritiers*, baseado num facto verídico, a comédia *La famille Bélier*, e para os alunos do ensino básico, *Le petit prince*, em desenhos animados, filmes especificamente direcionados ao público jovem.

Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire. —Barthes, *Leçon*, 1978

5. 2. A leção de Francês

Comecei a elaboração da planificação das aulas de Francês na sequência das conclusões tiradas na fase de observação sobre as turmas do 8º B e F da professora Aurora Frederique. Visto estar a estagiar as mesmas disciplinas com a colega Daniela, foi sugerido que ambas lecionassem às duas turmas de francês, o 8ºB e o 8ºF. Tal facto implicou observar as duas turmas e recolher os dados de todos os alunos para ter uma informação mais profunda para o desenvolvimento da minha investigação-ação.

À semelhança da disciplina de Inglês, foi igualmente importante traçar o perfil dos alunos enquanto aprendizes da língua francesa, pelo que recolhi as informações através de um questionário. De seguida foram analisados os resultados obtidos, com recurso às respostas mais abalizadas para o desenvolvimento do projeto.

Uma questão relevante para a implementação da investigação passava por conhecer os interesses dos alunos, uma vez que as atividades em torno do texto seriam um espaço de expressão do “eu”. Pela análise dos gráficos pode-se observar que a maioria dos alunos (81%) gostam de ler, no entanto, possuem poucos hábitos de leitura, apenas 22% leem todos os dias, 32% afirmaram que leem de vez em quando e uma grande parte, 43% só leem quando o professor pede (Gráfico 6).

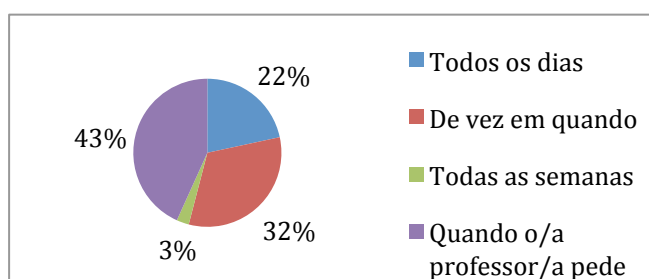


Gráfico 6 – Resultado da questão: Com que frequência lê?

Em relação às preferências de leitura (Gráfico 7), assinala-se que os alunos possuem gostos bastante diversificados, passando os seus interesses pelos romances, livros de aventura, fantasia, policiais e ficção científica. Verifica-se, também, que 18% optam somente pela leitura de revistas como hábito de leitura.

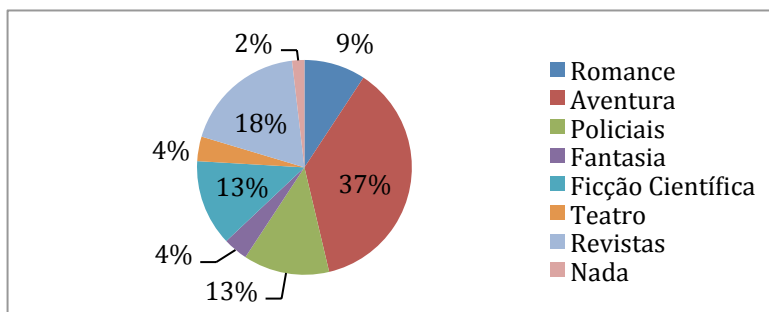


Gráfico 7 – Resultado da questão: Que tipo de leitura preferes?

Para perceber melhor o grau de autonomia dos alunos e a confiança que tinham em si próprios, tornou-se importante perceber como os alunos encaram os seus erros (Gráfico 8), pois pretendia-se que durante a sua aprendizagem os alunos tivessem uma atitude positiva em relação ao erro, não o encarassem como algo prejudicial, mas como uma oportunidade para melhorar na área onde são mais frágeis. O erro deve ser entendido como um meio para progredir e aprender. Nesse sentido, houve 43% dos alunos que afirmaram que o erro serve para a professora os ajudar a melhorar, vendo o erro como meio de correção. 27% reconheceram que o erro serve para eles saberem em que área estão mais frágeis, o que se revela uma atitude positiva fundamental para se corrigirem e evoluir. Houve, também, 16% disseram que o erro lhes mostram que sabem pouco e 8% disseram que se sentiam envergonhados quando erravam, o que demonstra uma atitude redutora e de baixa autoestima, facto que deve ser desmistificado.

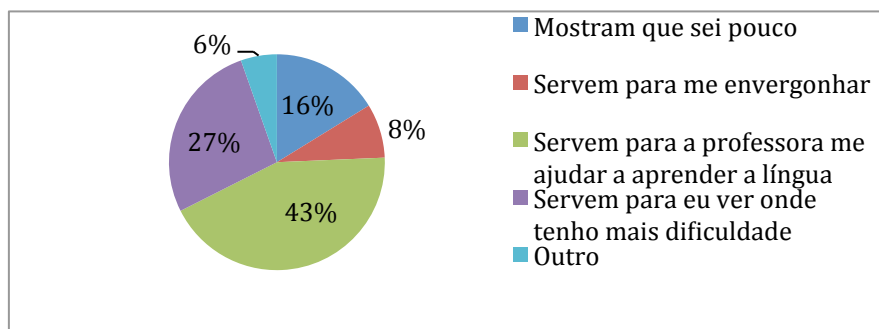


Gráfico 8 – Resultado da questão: Como encaras os teus erros?

Ao longo do desenvolvimento do projeto, implementaram-se estratégias que visaram diagnosticar diversos elementos relacionados com o tema, bem como recolher informações referentes à aquisição de competências linguísticas, de autonomia e interação com base nas tarefas realizadas. Neste âmbito, foram utilizados instrumentos com finalidades pedagógicas, como: questionários e grelhas de observação.

A avaliação das intervenções didáticas foi feita de forma sistemática e daí resultaram as reflexões sobre o processo de ensino, sobre momentos concretos que se revelaram importantes tanto para o projeto como para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Conteí igualmente com o *feedback* dos alunos e com o que me ia sendo dado pela supervisora da disciplina de Francês, principalmente em sequência das reuniões de seminário semanal e aquando da observação e intervenção pedagógica.

Sustentada no tema da nossa IA, delineeí os objetivos que iriam motivar as planificações: desenvolver o espírito de análise textual, o senso de estética e a sua sensibilidade, promover as competências de leitura e escrita, facilitar o pensamento crítico, motivá-los para a aprendizagem da língua alvo através de atividades relacionadas com o texto, despertar a curiosidade pela cultura francesa.

A proposta da planificação das aulas teve sempre em consideração os objetivos acima, interligados com os objetivos do Programa de Francês para o ensino básico, por isso a sequência da unidade didática resultou da colaboração com a professora orientadora que se revelou muito válida em múltiplos aspetos, como por exemplo, na gestão do tempo, na seleção das atividades e materiais.

Segundo Puren (2006: 44), estamos a vivenciar uma nova filosofia em didática das línguas sustentada num paradigma de adequação e uma concepção do progresso por adição, ou seja, o ecletismo nos métodos de ensino. Nesse sentido, procureí inserir na unidade didática a melhor articulação, combinação e seleção de atividades para a construir em função do conjunto de parâmetros do contexto de ensino-aprendizagem que tinha. Apoiei-me da mesma forma, nas orientações atuais da didática de línguas-culturas e guiei-me construindo os planos interligando a atividade, o intercultural e a aprendizagem colaborativa, conceitos defendidos pela perspetiva acional.

Como já referido anteriormente, a utilização do texto literário apenas surge na maioria dos manuais num nível mais avançado, nível B1 do QERC, enquanto que no Programa de Francês do 3º ciclo do ensino básico, do Ministério da Educação, é mencionado no quadro referente a Culturas, no 9º ano. Não obstante, confiante dos

inúmeros benefícios que o trabalho com literatura poderia trazer para o ensino-aprendizagem, planeei inclui-lo na unidade didática, ainda que o nível de Francês dos alunos fosse elementar.

Na sequência das unidades importava, também, motivar os alunos para a leitura dos textos de forma progressiva, levá-los a perceber que, contrariamente ao que pensam, mesmo num nível elementar são capazes de ler textos literários completos, compreendê-los e explorá-los. Neste nível de proficiência, os discentes, frequentemente, não acreditam que conseguem efetuar uma leitura e uma interpretação textual minimamente eficaz, porque possuem pouco vocabulário, sentem dificuldades na compreensão da língua estrangeira e não conseguem expressar-se como desejariam. Assim, considerámos importante mostrar-lhes que o texto literário permite ser trabalhado mais do que qualquer outro texto porque beneficia de autonomia em relação às condições de recepção e de produção (Séoud 64). O vocabulário e as frases podem ser utilizados, mudados e experimentados, segundo a criatividade e sensibilidade de cada um, para construir algo original e interessante.

Consequentemente, procurei diversificar na escolha dos textos para oferecer um trabalho heterogêneo selecionando textos que se fossem ao encontro do nível de proficiência dos alunos, os seus gostos, e se inserissem na temática do programa. No que respeita à dificuldade, organizei atividades com um grau de exigência adequado às suas competências dependendo do texto em causa e da fase em que os alunos se encontravam, dos conteúdos que já tinha trabalhado. Portanto, escolhi utilizar poemas sobre o Natal e sobre a vida no campo, um capítulo do conto de Leprince de Beaumont, e também, propus a análise de um excerto de uma novela gráfica, ou banda desenhada, da série Astérix e Obélix, para além dos textos do manual.

A análise do poema de Natal

Uma das dificuldades que senti logo no início da lecionação da unidade didática foi, como é natural neste nível, a falta de confiança que os alunos tinham em expressar-se oralmente, até mesmo a responder pequenas intervenções quando lhes era dirigida a palavra. Pequenos atos de linguagem como cumprimentar a professora quando entravam na aula, muitos respondiam em português no início. Ao fim de umas aulas respondiam, *Bonjour, ça va bien, merci!* e com a continuação eram eles que quando entravam já iniciavam com o cumprimento.

A primeira ocasião de trabalho com o texto foi realizada na última aula antes das férias do Natal e tendo em conta a época selecionei um poema *Trois petits sapins* de Jean-louis Vanham. Numa primeira fase a leitura do poema foi precedida da visualização de um vídeo, uma reportagem sobre a árvore de Natal, *Le plus grand sapin du monde 2015*, que serviu como *déclencheur* para a interação oral, impulsionar a discussão sobre o Natal, a sua preparação e celebração. A discussão em volta da reportagem do vídeo, gerou também oportunidade para se comentar como o Natal se celebra na cultura francófona e em outras culturas.

A transição para o poema foi realizada com a leitura do mesmo pela professora, enquanto os alunos seguiam o texto escrito (Anexo 23). A leitura expressiva é muito importante, porque a simples visualização do texto não é diretamente portadora de sentido para os alunos, por isso ao ouvirem a história em voz alta o impacto é maior, assimilando-se as ideias principais. Ouvir a pronúncia das palavras e das frases favorece um melhor entendimento sobre o seu significado, facilita a compreensão de certas passagens e sobre a organização da sequência textual. Ao serem lidos em voz alta, o ritmo dos versos, a assonância e a aliteração criam um efeito (cômico, doce ou violento), favorecem a memorização, a mensagem torna-se mais perceptível e o texto mais interessante (Berchaud 8). Serve, também, como modelo para quando os alunos realizam a sua leitura em voz alta ativarem a memória da pronúncia e entoação feita pela professora e aplicá-la em seguida. Outra razão fundamental, é que professor transmite confiança e significado ao ato de ler, mostrando que é uma atividade muito valorizada dando um estímulo para que esta se faça fora das aulas (Anexo 24).

Em seguida, a mensagem do poema foi interpretada por meio de questões lineares de compreensão, *Onde? Quando? Quem? Quantas?* pelas quais os alunos discutiam o seu significado, sendo encorajados a justificar as suas respostas de acordo com as informações no texto. Foram colocadas variadas questões, não só de compreensão e análise sobre a história, tais como *Pourquoi est-ce qu'ils vont au magasin?*, mas que tinham como objetivo ativar o senso crítico nos alunos, levá-los a refletir sobre os eventos em volta dos personagens no texto. Para conduzi-los a relacionar as intenções espelhadas na história com as suas próprias reações e atitudes, e discutir significados, colocaram-se perguntas como *Pourquoi est-ce qu'ils se tiennent para la main?* Como as histórias são polissêmicas, a releitura possibilita que essas qualidades sejam examinadas, e níveis diferentes de significados são analisados (Fisher 17). Questões que conduziram à sintetização das informações do texto foram colocadas para criar uma nova ideia ou

solução para o final da história *Qu'est-ce que les sapins peuvent faire de différent à la fin?*. Os alunos foram guiados a elaborar pareceres sobre valores e conteúdos refletidos no texto através de questões avaliatórias como *Qu'est-ce qu'avez-vous aimé/pas aimé dans le texte, Imaginez ce qui va se passer ensuite?*, permitindo que os jovens refletissem criticamente, mas que também explorassem sua imaginação e fantasia. Os alunos expunham as suas opiniões e comentários de maneira voluntária, ou quando eram chamados individualmente, sempre com o apoio da professora, recorrendo, por vezes, à língua materna. Foi realizada, também uma breve análise sobre a forma do poema e as imagens nele representadas.

Na sequência da análise e interpretação do texto, alguns alunos leram em voz alta as estrofes para lhes dar oportunidade de exercitar essa competência e para possibilitar que os alunos evocassem as cenas que estavam a ler, agora com um melhor entendimento sobre a história de forma a consolidar a mensagem e o tipo de linguagem poética que esperava que utilizassem na atividade seguinte. Como estratégia de pós-leitura, foi realizado um exercício sobre as rimas e foram distribuídos cartões de Natal onde se propunha, como atividade, construir um breve poema sobre a temática, podendo os alunos servir-se do modelo em que tinham trabalhado.

Separou-se uma parte da aula, para a atividade escrita que decorreu no meio de entusiasmo e do envolvimento dos alunos que organizados em pares trocavam ideias e sugestões sobre as estrofes a desenvolver. Alguns demonstraram interesse e motivação, outros expressavam receio de não conseguir terminar a tarefa, enquanto escreviam as suas produções no cartão. Poucos alunos demonstraram fraca motivação e interesse pela atividade de redação do poema, afirmaram não se ter esforçado por fazer o seu melhor, o que num universo de 19 alunos é bastante significativo. Foi possível verificar que quase a totalidade dos alunos valorizou a possibilidade de trabalhar de forma livre e criativa, mesmo obedecendo a diretrizes. A estrutura das frases permitiu observar que os alunos decidiram como utilizaram os conteúdos aprendidos, uma vez que era pretendido que usassem a forma das estrofes e rimas, mas a maneira como o faziam era da sua inteira responsabilidade. As poesias elaboradas, das quais selecionei algumas para exposição neste relatório, apesar da sua simplicidade, revelaram que conseguiram compreender o que lhes era proposto, e refletiram com criticidade e criatividade nos conteúdos que trabalharam (Anexo 25).

A análise de um poema sobre a vida no campo

O segundo trabalho realizado com poesia revelou-se, também, bastante proveitoso e permitiu mobilizar aspetos diversos dos alunos, como o cognitivo, o criativo e o imaginativo, permitindo a análise de pinturas associando-as à interpretação textual (Anexo 26). Selecionei para esse efeito um poema de Papi Mokabi, *Réunion à la campagne*, pela sua riqueza linguística e imagética, inserido na temática “conhecer os benefícios da vida no campo” que foi trabalhada no terceiro período de aulas. A ficha de atividades foi delineada procurando uma abordagem multifacetada, para ajudar os alunos a entrarem no texto, e identificarem-se com a visão que o autor tem sobre o campo, as sensações transmitidas, ou seja, desenvolver a sua criatividade e sensibilidade estética.

Na primeira atividade segundo a qual os alunos tinham de identificar as palavras que faltavam no poema, o texto foi lido em voz alta e seguido por eles, permitindo, assim a localização do vocabulário e a sua compreensão. De seguida permiti que fizessem uma leitura silenciosa para que consolidassem a compreensão da mensagem e incitei-os a interpretá-lo, perguntando o que pensavam do sujeito poético e da descrição que fazia da natureza. Conduzi os alunos a identificarem o léxico escolhido pelo autor, associar as cores expressas no texto aos objetos e os elementos da natureza. Pedi que se focassem nas figuras de estilo presentes como, personificação (*le brun se mettait debout*) e localizassem as imagens existentes. Mais uma vez, conduzi os alunos à interpretação textual recorrendo à colocação de questões como ponto de partida para a discussão, como *Quel est l'élément qui vous surprend dans ce texte ?* estimulando a reflexão (Ellison 24). Por fim, solicitei ao alunos que comentassem alguns dos versos do poema e expressassem as suas ideias em relação às imagens presentes, à associação entre o campo e a arte, de forma a provocar inferência, e também, para que pudessem viver através da experiência poética, uma outra compreensão do mundo (Siméon 31).

A interpretação do poema gerou variadas observações, muito pertinentes, comentários e opiniões válidas que aproveitava para incitar a explorar outras perspetivas possíveis sobre o texto, procurando nesse processo, enriquecer o vocabulário dos alunos e ativar o seu senso crítico. Procurei aceitar todas as suas interpelações insistindo para não se deixarem desencorajar pela ambiguidade semântica ou aparente dissemelhança entre os elementos que constituem o texto. Registou-se algum recurso à língua materna, mas, notou-se um gradual desenvolvimento linguístico na língua estrangeira que permitiu que o alunos empregassem menos palavras e frases em português.

Em sequência da discussão gerada pela interpretação dos versos orientei os alunos para realizarem o exercício sobre a arte associando a mensagem do poema a pinturas autênticas como estratégia para estimular o pensamento divergente. Obras de arte, ou a sua reprodução em imagens, servem de base para a análise em conjunto, não para adquirirem uma grande experiência sobre a arte, mas para que os jovens ganhem algum senso estético e crítico. Os alunos necessitam de pensar por si próprios, seriamente sobre o que ouvem, veem e fazem. As pinturas exigem interpretação e a construção ativa de significados que não são dados, mas devem ser reconstruídos na mente do observador (Naturel 33). A combinação de dois tipos de interpretação gera um desafio. Por isso, selecionei algumas obras dentro da mesma temática e pedi aos alunos que as observassem notando os elementos representados em cada uma das paisagens, relacionando-as com a narrativa e justificando a sua escolha.

Quando chegaram ao exercício de produção escrita, propus a ideia de, através das palavras selecionadas do poema, elaborarem versos como forma de promover a sua criatividade e expressividade, ou seja, reinventar a língua (Morel 147). Cativados pelo grande potencial que a escrita poética possui, os alunos são incentivados a expressar os principais sentimentos ou sensações transmitidas pelo poema que eles leram. Foi possível notar nos versos dos alunos uma pequena melhoria em termos de construção frásica mais cuidada, ligações nas frases e vocabulário mais rico, em contraste com as produções anterior (Anexo 26). Constatei igualmente que a autoestima dos alunos estava mais alta, pois eles escreviam com mais confiança, mais ousadia, correndo mesmo alguns riscos, sem receio de errar.

Análise do conto

Ao selecionar um capítulo do conto de LePrince Beaumont, em linguagem adaptada ao nível A1, pretendi ir ao encontro dos gostos dos alunos dar-lhes a conhecer o texto narrativo ficcional, com elementos de aventura e do fantástico e uma temática rica, tão conhecida e apreciada pelo público em geral. Por ser um conto, o texto tem particularidades interessantes com muitas possibilidades de estudo: uma lição de moral explícita e uma temática que se centra em valores familiares, fidelidade, bondade e retidão de carácter (Anexo 28).

A atividade pré-leitura iniciou-se com a visualização de imagens por meio de PowerPoint, com os posters de apresentação de duas adaptações do filme *La Belle et la Bête*, uma da Disney, de 1991, e outra de Christophe Gans, de 2014 que os alunos

analisaram comentando os contrastes entre eles (Anexo 32). Ao dar a conhecer a escritora, e fazer-se referência à data em que o conto foi escrito, os alunos mostraram surpresa pela antiguidade da história e por saberem que ainda hoje tem grande sucesso. A análise das imagens e a sua comparação, a identificação dos personagens mediatizados pelos produções cinematográficas dão lugar ao que Morel (146) chama um percurso de pesquisa. A discussão que originou ganhou um certo relevo propiciando a participação e envolvimento por grande parte dos alunos.

Quando transitámos para a narrativa escrito, a leitura do excerto foi feita em voz alta e, em seguida, uma segunda vez pelo grupo todo, através da ficha que tinha sido já distribuída. A compreensão do texto foi feita em cada parágrafo, dando oportunidade a cada um de esclarecerem as palavras que não conheciam, enquanto que a interpretação e partilha de ideias foi realizada com recurso a questões colocadas a todos e também, individualmente de forma a provocar reações nos alunos (Anexo 29).

No entanto, nesta análise, houve algumas interações da parte dos alunos, mas, poucos comentários e troca de ideias sobre este texto, constatando no decorrer da sequência que a maioria deles estavam pouco participativos. Mais tarde, refletindo sobre a aula e sobre as estratégias utilizadas, percebi que tinha falhado nas atividades propostas. Por ser um texto mais longo e a história já conhecida pelos leitores, a abordagem deveria ter sido diferente, recorrer a um trabalho em grupos de 3, por exemplo e possibilitando a reflexão sobre as questões em grupo, envolvendo outras dinâmicas.

A compreensão do texto também foi aprofundada com exercícios de escolha múltipla e de completamento de frases, na ficha de atividades que realizaram logo de seguida. Em relação ao trabalho linguístico, dois pontos gramaticais foram selecionados para serem trabalhados a partir desse excerto: os verbos no imperativo; os sentimentos dos personagens e os adjetivos psicológicos que as qualificam.

Em relação à parte escrita, as atividades propostas foram linguísticas, mas também pragmáticas, privilegiando a recepção e composição de frases ativando conteúdos que já tinham sido dados, como os conectores de ligação de discurso. Por outro lado, tinham como objetivo fazerem referências às ideias expressas no texto, exprimindo admiração ou fazer uma crítica negativa. Os alunos, colaborando em pares para que beneficiassem do apoio dos colegas, foram orientados para redigirem um breve comentário sobre a descrição do personagem Monstro. Em seguida tinham de interpretar, por escrito, um dos parágrafos do texto e, expor as suas opiniões sobre a situação familiar que ocorria na casa

do pai da Belle, tendo os alunos de descrever os sentimentos do pai e justificar as suas afirmações.

No final do trabalho com o texto literário no 8 ° ano de Francês procurei recolher mais dados, de forma a tirar uma conclusão mais aprofundada sobre ele, assim, os alunos tiveram a oportunidade de registar as suas impressões nos inquéritos que lhes distribui (Anexo 30). Pude constatar pelas suas respostas que, contrariamente do que imaginaram inicialmente, para a maioria dos alunos do 8 ° ano, a exploração do texto literário foi um momento positivo e produtivo. Na questão sobre o que acharam da experiência, 57% dos alunos admitiram que gostaram, 14% gostaram muito e quanto às dificuldades sentidas no desempenho das tarefas 71% reconheceram que foi fácil. Quanto ao desenvolvimento das competências de análise e interpretação textual, observa-se que 92% dos alunos consideraram que progrediram revelando uma maior autoestima e confiança na sua produção escrita. Pode-se, também, perceber que 86% dos alunos sentiram melhorias nas competências linguísticas.

Para além dos questionários, recolhi da mesmo forma informações através das produções escritas dos alunos, da grelha criada para as apresentações orais e do *feedback* que me iam dando ao longo das aulas (Anexo 31). No final das atividades com os poemas comentámos com a professora supervisora as reações, comportamentos e desempenho dos alunos, constatando que nas atividades onde podiam trabalhar à vontade nas suas produções, os alunos revelaram-se mais colaborativos com os colegas, mostrando empatia, servindo as atividades como estímulos para promover a afetividade.

Infelizmente, o tempo decorrido da minha prática de ensino foi bastante reduzido, em sequência dos tratamentos médicos que tive de fazer, até Março, e não houve ocasião para implementar uma nova sequência de ação nem outros momentos de aprendizagem fora das aulas, nas turmas do 8 ° ano de Francês para além do dia do cinema francês. Por minha vontade teria continuado as aulas e a desenvolver a lecionação que, na minha opinião, se verificou muito curta visto não possibilitar a execução de um segundo ciclo da investigação-ação antes do término do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da investigação-ação que desenvolvi através da prática do estágio tive como objetivo principal defender a utilização dos textos literários em aulas de língua estrangeira, tanto no nível avançado, como no elementar, em turmas do 3º ciclo do ensino básico. Trabalhar a literatura em aulas de língua tem sido motivo de reflexão contínua em didática devido às suas características peculiares, o que tem suscitado discussões no sentido de encontrar as melhores estratégias para não restringir a um mero recurso de aprendizagem.

Para o conseguir, assinalei as particularidades discursivas, linguísticas e estéticas deste documento autêntico, o seu carácter transformador na formação de falantes interculturais, os benefícios que comporta no desenvolvimento das capacidades linguísticas, no incentivo da interação, da autonomia, na promoção da inteligência emocional e fortalecimento do senso crítico.

A minha intenção foi investigar caminhos para a abordagem didática do texto literário, pelo que delineei algumas soluções seguindo um método que se afigurou mais adequado para o contexto das turmas em questão. O elemento motivador desta investigação foi o facto de vir ao encontro de necessidades relatadas por professores e alunos, quando estes, atores do processo, confirmam que esta prática pedagógica é pouco desenvolvida, todavia tão importante, na sala de aula.

Assim, por meio de cinco partes apresentei uma reflexão que terminou com uma possibilidade de abordagem de um romance, uma *short story*, um excerto de um conto e poesia em aulas de EFL e de FLE, como forma de diminuir a distância entre o teórico e o prático. Procurei, ao longo da prática implementada, contrariar as desvantagens que foram referidas à exploração do texto literário na sala de aula de LE, apostando numa abordagem que conciliava várias vertentes para os diferentes níveis de proficiência. Através das experiências implementadas foi possível chegar a constatações.

No decorrer da investigação recolhi os dados que me permitiram fundamentar mais adequadamente a conclusão, através de *feedback* dos alunos e dos materiais que usei para recolher essas informações. Há a destacar o trabalho desenvolvido em volta dos projetos de grupo, que originaram trabalhos escritos e orais, sobre *The Picture of Dorian Gray*, na disciplina de Inglês e, o trabalho com os poemas e o conto, no âmbito do Francês, que sondaram e provaram as competências dos alunos que pretendíamos

fortalecer. Essas produções colocam em evidência o progresso dos alunos por meio dos resultados da sua avaliação, o *feedback* e as sondagens revelaram que os alunos gostaram de ler, de trabalhar e de escrever sobre os textos. As competências de análise e interpretação textual foram estimuladas e otimizadas ao mesmo tempo que se incentivava o gosto pela leitura. A construção do pensamento crítico no aluno pode ser observado em atividades variadas de expressão oral, como discussão e debates, e nos processos da escrita, que colocavam em atividade as capacidades hipotético-dedutivas e evidenciaram essa reflexão.

Considero, também, que a experiência nas duas disciplinas foi positivo, depois de ter refletido sobre o que havia falhado, na abordagem do conto, em Francês, e de ter revisto a estratégia com o texto narrativo, com os alunos a serem envolvidos no processo de construção de significados do texto sem lhes ser imposta uma perspectiva única de interpretação. Foi observável que nas atividades em que trabalharam de forma colaborativa, em pares ou em grupos, o seu comportamento era mais descontraído, a motivação era maior possibilitando uma maior criatividade.

Apesar das sugestões aqui apresentadas, não há receita fácil para tal abordagem, claramente, porque a literatura não permite uma leitura única. As estratégias apresentam-se somente como um caminho possível de a potencializar.

No futuro, pretendo continuar a implementar o texto literário nas aulas de língua estrangeira, não apenas pelo prazer que oferece, mas porque a sua implementação pode contribuir decisivamente para a formação do aluno como leitor e para a sua formação como cidadão consciente, responsável, respeitador e trabalhador.

Não podia deixar de referir que ser professora é ter uma palavra importante a dizer na educação das gerações seguintes. Saber ensinar depende de uma disposição humilde e de compromisso com o processo contínuo de aprendizagem com o propósito melhorar. Assim, podemos sempre aprender “a ser melhor em qualquer profissão que envolva troca de conhecimento, comunicação interpessoal e vivência coletiva se conhecermos os melhores exemplos de literatura e com eles assimilarmos valores de que provavelmente não tínhamos total percepção.” (Ceia 214)

O estágio pedagógico foi um momento rico de experiências e troca de partilhas, e constituiu um processo de crescimento pessoal e profissional. Sinto-me grata pela oportunidade que me foi dada de aprender com as colegas, com as orientadoras e, também, com os alunos. Contudo, não foi um ano fácil, por ser a primeira experiência em contexto de escola secundária, não se tornando mais leve devido à situação que tive de

enfrentar. Mesmo com dificuldades, que sempre as há, os benefícios ultrapassaram-nas de longe permitindo-me desfrutar de toda essa fase retirando dela muita motivação em todos os aspetos.

OBRAS CITADAS

Alan, Bulent, e Fredericka L. Stoller. "Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms." *English Teaching Forum* 43 (4) (2005): 10–21. Web. 15 novembro 2015.

Alemi, Mino. "Theory and Practice in Language Studies." *The use of Literary Works in EFL Class*, Vol.1, No. 2, (2010): 177-180. Web. 15 outubro 2015.

Aron, Paul e Alain Viala. *L'enseignement Littéraire*. Paris: PUF, 2005. Impresso.

Barthes, Roland. *Le Plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1975. Impresso.

---"De la science à la littérature," *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris : Seuil, 1984. Impresso.

Bassnett, Susan e Peter Grundy. *Language through Literature*. Londres: Longman, 1993. Impresso.

Belén, Artunedo. "La 'littérature-monde' dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue." *Synergies Espagne n° 2* (2009): 235-244. Web. 26 outubro 2016.

Berchoud, Marie. Textes littéraires et enseignement du français FLE. (1-55) Web. 31 agosto 2016.

Brook-Lewis et al., Brooks-Lewis, Kimberly Anne. "Adult learners' perceptions of the significance of culture in Foreign Language Teaching and Learning" *Journal of Education and Training Studies* Vol.2, No.2. (2014): 9-19 Vancouver: Univ. of British Columbia. Web. 5 abril 2016.

Burwitz-Melzer, Eva. "Teaching Intercultural Communicative Competence Through Literature." In: M. Byram, A. Nichols and D. Steven (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice*. (2001): 29-43. Clevedon: Multilingual Matters. Impresso.

Burns A. "Action research in second language teacher education", in Burns A; Richards JC (ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education*, edn. Original, Cambridge University Press, New York, (2009): 289 – 297. Impresso.

Byram, Michael. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. Impresso.

Calliabetso-Coraca, Popi. "Les Fonctions du Poème en Classe de Langue-culture du Secondaire." *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Colloque international des 4 et 5 juin (2009):15-25. Université d'Athènes. Impresso.

Cândido, António. "O direito à literatura." In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, (2004): 169-191. Web. 7 setembro 2016.

Canvat, Karl. “De l’enseignement à l’apprentissage de la Littérature ou des savoirs aux compétences.” *Tréma*. (2002):1-14. Web. 19 dezembro 2015

Carneiro, Roberto. “Aprender 2020: uma agenda internacional para a Unesco.” *Fundamentos da Educação e Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuela Leitão. 2001. Vila Nova de Gaia. Impresso.

Carter, Ronald e Michael Long. *Teaching Literature*. Londres: Longman, 1991. Impresso.

Catroux, Michèle. « Introduction à la recherche action: modalités d’une démarche théorique centrée sur la pratique. » La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie). *Cahiers de l’APLIUT*, Vol. XXI N° 3, (2002): 8-20. La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques. Web. 10 abril 2016.

Ceia, Carlos. “Profissão: Professor de Literatura”. *Entreletras*, Araguaína/TO 3(1), (2012):195- 214. Web 10 setembro 2016

Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa, 2001. Impresso.

Corbett, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Impresso.

Council of The European Union 14615/04 (Press 321), 2004, Impresso.

Coutillon, Janine. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, 2003. Impresso.

Christison, Mary Ann. “Cooperative learning in the EFL classroom.” *English Teaching Forum*, 28(4), (1990): 6–9. Web. 03 dezembro 2013.

Cuq, Jean-Pierre e Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005. Impresso.

Curtis, Andy. “Critical Reading and Critical thinking: Using Narrative Texts and Structures.” *teachSTEP: the first anniversary Cambridge English Teacher Conference*. Webinar, (2013). Audio.
< <http://www.cambridgeenglishteacher.org/eventdetail/1145> > Web. 30 outubro 2015.

Deardorf, Darla. “Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators.” In: A. Witte and T. Harden (eds), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford e Bern: Peter Lang. (2011): 37-54. Impresso.

Elder, Linda. “A Brief Conceptualization of Critical Thinking.” (2007):1-24
<<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410/>>web. 15

novembro 2015.

El Dine, May. “*Didactisation des Textes en FLE: Littérature, communication et autonomie: autor d’un extrait d’espèces d’espaces de Georges Perec.*” (2010):1-18. Web. 12 abril 2014.

Ellis, Rod. “Principles of Instructed Second Language Acquisition,” *CAL digest.inc* (2008):1-6. Disponível em < <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html> > Web. 21 outubro 2015.

Ellison, Maria. “Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills.” *E-F@bulations*, 7, (2010) 21-31. Web. 30 setembro 2016.

Facione, Peter. “Critical thinking: What it is and why it counts.” Millbrae, CA: California Academic Press. (1998):1-30 disponível em < <http://www.insightassessment.com/articles.html> > Web. 15 maio 2016.

Fisher, Robert. “Stories for Thinking: Developing critical literacy through the use of Narrative.” *Analytic Teaching* Vol.18, Nº 1 (1999):16-27. Web. 15 maio 2016.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Impresso.

----- *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002. Impresso.

Galani, Maria-Eleftheria. “Privilégier le Texte Littéraire en Classe de FLE.” *La Place de la littérature dans l’enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin* (2009):263-271. Université d’Athènes. Impresso.

Goldsby, Michael e Robert Mathews. “Entrepreneurship and existentialism: establish authenticity in a crowded global marketplace.” *The Challenges of Ethics and Entrepreneurship in the Global Environment*. Tucson:Emerald. (2015):1-15. Impresso.

Gonçalves, Frank. “A Literatura nas Diversas Metodologias de Ensino de LE.” *Caminhos em Linguística Aplicada*, Volume 4, Número 1 (2011):34-51. Web.19 agosto 2016.

Gruca, Isabelle. “Les Enjeux de la Littérature en Didactique des Langues-cultures: entre Identité et Altérité.” *La place de la littérature dans l’enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin* (2009):167-183. Université d’Athènes. Impresso.

Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. Impresso.

Hughes, John. *Critical Thinking in the Language Classroom*. ELI. (2014). Web. 12 Novembro 2015. Impresso.

Hymes, Dell. “Acerca de la competencia comunicativa”. In. Llobera, Miguel et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1995. Impresso.

Iwasaki, Noriko, e Yuri Kumagai. “Promoting Critical Reading in an Advanced Level Japanese Course: Theory and practice through reflection and dialogues. *Japanese Language and Literature*, 42 (1), (2008): 123–156. Web. 9 novembro 2015.

Kemmis, Stephen e Robin McTaggart. “Participatory Action Research. Communicative action and the public sphere.” In: Denzin Norman K., and Lincoln, Yvonna S., (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, California, USA, (2005):277-330. Impresso.

Krathwohl, David. Benjamin Bloom et al. *Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. Nova York. David McKay Company, Inc. 1964. Impresso.

Krathwohl, David. “A Revision of Bloom’s Taxonomiy: An Overview Practice.” 41:4, (2002): 212-218. Web. 19 janeiro 2014.

Letafaty, Roya e Hadisseh Moussavi. “La Place du Texte Littéraire dans les Méthodes de l’enseignement du FLE.” In *Revue des Études de la Langue Française*, troisième année, N° 4 (2011):45-51. Web.

Lewin, Kurt. “Action Research and Minority Problems.” *Journal of Social Issues*, 2, (1946): 34- 36. Web. 12 março 2016.

McComas William, Linda L. Abraham. “Asking more effective questions.” Rossier School of Education. http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/material_docs/Asking_Better_Questiodf. Web. 27 outubro 2015.

Marcuschi, Luiz Antônio. “Compreensão de Texto: algumas reflexões.” In: Dionísio, Ângela P.; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Orgs) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. Impresso.

Matos, Ana. “Modes of Reading Literary Texts in a Foreign Language in Intercultural Perspective.” *e-Teals: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 1 (2010): 66-74. Web. 17 outubro 2015.

---- “Narrative Matters in Intercultural Learning – contributions from Jerome Bruner.” *Revista Lusófona de Educação*, 28 (2014): 45-54. Web. 16 outubro 2015.

---- “(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom.”

International Education Studies, 4(5) (2011): 5-9. Web. 16 outubro 2015.

McKay, Sandra. "Literature in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, 16(4), (1982): 529-536. Web 09 agosto 2016.

Ministério da Educação. *Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º Anos (nível de continuação)*. Departamento do Ensino Secundário. (2003). Impresso.

Morel, Anne-Sophie. "Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives." *Actes du II Forum Mondial HERACLES*, (2012): 141-148. Web. 27 outubro 2016.

Moran, Paul. *Teaching Culture: Perspectives in practice* (34-47). Boston, MA: Heinle & Heinle. 2001. Impresso.

Mekhnache, Mohamed. "Le Texte Littéraire dans le Projet Didactique: Lire pour mieux écrire." In *Synergies Algérie*, N° 9, (2010): 121-132. Web. 2 abril 2014.

Naturel, Mireille. "Enseigner Proust en FLE". *La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin* (2009):29-38. Université d'Athènes. Impresso.

Nunan, David. "Action Research and Professional Growth." *TESOL Symposium on English Teacher Development in EFL Contexts*. TESOL, inc. (2006):1-11. Web. 14 abril 2016.

Ollivier, Christian. « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 (2014): s.p. Web 26 janeiro 2015.

Pageaux, Odile. « Le Conte en Classe de Langue (FLE) », (2005):s.p. Publicação electrónica disponível em <<http://www.edufle.net>> Web. 03 abril 2014

Paul, Richard e Linda Elder. *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press. 2007. Impresso.

Peytard J. « Des Usages de la Littérature en Classe de Langue ». *Le Français dans le monde, recherches et applications*. (1988) : 8-17. Web. 31 agosto 2016.

Puren, Christian. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. » *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. (2006) : 37-40. Web. 24 abril 2014.

---- *La Didactique des Langues Étrangères à la Croisée des Méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994. Impresso.

---- « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique.» *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. (2006): 42-44. Web. 24 abril 2014.

---- “Perspectives actionnelles sur la littérature dans l’enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes.” Dans *APLV (Association française des professeurs de Langues Vivantes)* (2012): 1-15. Web. 11 novembro 2016.

Riquois, Estelle. “Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile”. *11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Mars, (2010): 247-251. Web. 22 julho 2016.

Savvidou, Christine. “An Integrated Approach to the Teaching of Literature in the EFL Classroom.” *The Internet TESL Journal*, X (12) (2004): s.p. Web. 20 outubro 2015.

Schafersman, Steven. “An Introduction to Critical Thinking.” *iSchool Faculty Center for Teaching* (2008): 1-13. Web. 09 setembro 2016.

Schon, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, António, “Os Professores e sua Formação”. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição)

Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Macmillan Heinemann, 1994. Impresso.

Séoud, Amor. “Document Authentique ou Texte Littéraire en Classe de Français.” *ÉLA (Études de linguistique appliquée)*. Paris, n. 93, (1994): 8-24. Web. 02 setembro 2016.

--- “L’enseignement de la Littérature de FLE. De L’explication du Texte à la Lecture.” *La Place de la littérature dans l’enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin* (2009):63-70. Université d’Athènes. Impresso.

Silva, Ivanda. “Literatura em Sala de Aula: da teoria literária a prática escolar.” *Anais do Evento PG Letras 30 Anos* v.1, n.1, (2005): 514-527. Web. 14 outubro 2015.

Siméon, Jean-Pierre. “Poésie et Pédagogie”, IUFM Centre de Charleville- Mézières, Conférence prise en notes par JANICOT A., (2002) disponible sur: <<http://www.citrouille.net/iblog/B278968955/C1514699025/E2016818905/ind ex.html>>.

Šperková, Paulina. “*La Littérature et L’interculturalité en Classe de Langue*”. (2009): s.p. Web. 06 novembro 2014.

Susman, Gerald e Roger D. Evered. “An Assessment of the Scientific Merits of Action Research”. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, No. 4 (1978): 582-603. Web. 25 janeiro 2016.

Ur, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Impresso.

Van, Trouong Thi My. "The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom." *English Teaching Forum* 47 (3) (2009): 2–9, 17. Web. 8 julho 2016.

Vdovina, Elena, e Russia Gaibisso et al. "Developing critical thinking in the English classroom: A lesson plan." *ELTA Journal* 1(1) (2013):54-68. Web. 31 outubro 2015.

Vygotsky, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Impresso.

Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press,1992. Impresso.

Wallace, Catherine. *Critical Reading in Language Education*. Londres. Palgrave Macmillan, 2003. Impresso.

Wells, Gordon. "Apprenticeship in Literacy." *Literacy as praxis: Culture, language and pedagogy*, ed. by Catherine E. Walsh, (1991):51-67. Norwood: Ab-lex. Web. 14 dezembro 201

Zarate, Geneviève. "Cultural Awareness and the Classification of Documents for the Description of Foreign Culture." *Language Learning Journal*,11, (1995): 24-25. Web. 14 dezembro 2013.

Zinani, Cecil e Salete Dos Santos. *V SIGET*. "Ensino da Literatura e Gêneros Textuais: um desafio do nosso tempo." (2009):1-11. Web. 16 outubro 2015.

Zinani, Cecil, Salete Dos Santos et al. "Leitura do Texto Literário: prazer e aquisição de conhecimentos." (2006):387-401. Web. 06 setembro 2016.

ANEXO 1

Inquérito aplicado aos 8ºF e B de Francês sobre hábitos de leitura



Agrupamento de Escolas Romeu Correia

Inquérito sobre hábitos de leitura 8º B/F

Sexo: Masculino Feminino Idade _____

Assinala com X a resposta que melhor corresponde aos teus hábitos e opiniões.

1. Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?

Não há Há poucos Há alguns Há muitos

2. Gostas de ler? Sim Não

3. Costumas ir a livrarias?

Não Quase nunca Às vezes Com frequência

3. Quantas vezes foste no último ano à biblioteca da escola?

Nunca 1-2 vezes 3-4 vezes 5 ou mais vezes

4. Que tipo de leitura preferes?

Revistas BD Romances Viagens
Poesia Religiosos Policiais Aventuras
Teatro F. Científica Fantasia

5. Com que frequência lês?

Todos os dias
Todas as semanas
De vez em quando
Quando o(a) professor(a) pede

6. Como gostas de ser avaliado

Através de testes escritos Através de trabalhos de casa
Através de apresentações orais Através de autoavaliação
Através de trabalhos de grupo

Obrigada por teres colaborado!
Verónica Karvat

ANEXO 2

Inquérito aplicado ao 10º B de Inglês sobre hábitos de leitura

Hábitos de leitura

Assinala com X a resposta que melhor corresponde aos teus hábitos e opiniões.

Question 1

Gostas de ler ?

Mandatory answer

-- empty --

Question 2

Quantos livros há em tua casa?

Mandatory answer

-- empty --

Question 3

Costumas ir a livrarias?

Mandatory answer

-- empty --

Question 4

Quantas vezes foste no último ano à biblioteca da escola solicitar um livro?

Mandatory answer

-- empty --

Question 5

Que tipo de leitura preferes?

Mandatory answer

- Revistas
- Romances
- Policiais
- Poesia
- BD
- Ficção Científica
- Fantasia
- Aventuras
- Other

Question 6

Com que frequência lêes?

Mandatory answer

- Todos os dias
- Todas as semanas
- De vez em quando
- Quando o/a professor/a pede

ANEXO 3

Inquérito aplicado ao 10º B de Inglês sobre ritmos de aprendizagem

Diagnóstico sobre aprendizagem

Preenche com atenção este questionário, que visa conhecer melhor os teus ritmos de aprendizagem.

Question 1

Gostas da língua inglesa?

Mandatory answer

-- empty --

Question 2

Se sim, porquê?

Mandatory answer

- Porque é útil para o meu futuro
- Porque quero falar com pessoas de língua inglesa
- Porque um dia quero viajar à Inglaterra
- Porque tenho família em países de língua inglesa
- Other

Question 3

Se não, porquê?

- Porque é difícil
- Porque não me serve para nada
- Porque não me soa bem
- Other

Question 4

Que dificuldade tens a falar inglês?

Mandatory answer

-- empty --

Question 5

Que dificuldade tens a escrever?

Mandatory answer

-- empty --

Question 6

Que dificuldade tens a entender o inglês?

-- empty --

Question 7

Que dificuldade tens na gramática?

Mandatory answer

-- empty --

Question 8

Que dificuldade tens no vocabulário?

Mandatory answer

-- empty --

Question 9

Qual foi a melhor nota que tiveste na disciplina de inglês?

Mandatory answer

Question 10

Como resolves os teus problemas de estudo no Inglês?

Mandatory answer

- Sozinho
- Com colegas/amigos/familiares
- Tiro dúvidas com o/a professor/a
- Tiro dúvidas com o explicador
- Other

Comments

Question 11

Quando utilizas o Inglês, como gostas de ser corrigido?

Mandatory answer

- Imediatamente
- No fim, à frente de todos
- No fim, em privado
- Não gosto de ser corrigido
- Other

Comments

Question 12

Como encaras os teus erros?

Mandatory answer

- Só servem para me envergonhar
- Só mostram que sei pouco
- Servem para eu perceber onde tenho mais dificuldades
- Servem para o/a professor/a me ajudar a aprender melhor a língua
- Other

Question 13

Como gostas de ser avaliado?

Mandatory answer

- Com testes escritos
- Com apresentações orais
- Com trabalhos de casa
- Através de autoavaliação
- Com trabalhos de projeto
- Other

Question 14

O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Quais são os teus principais interesses?

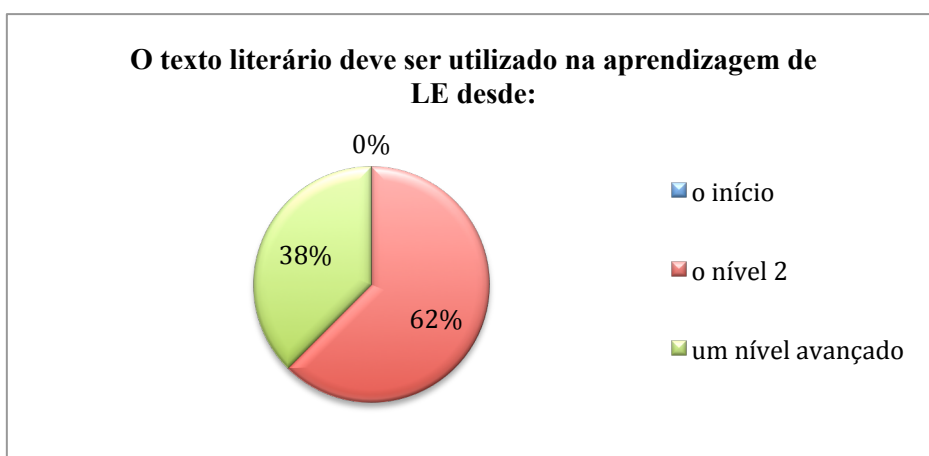
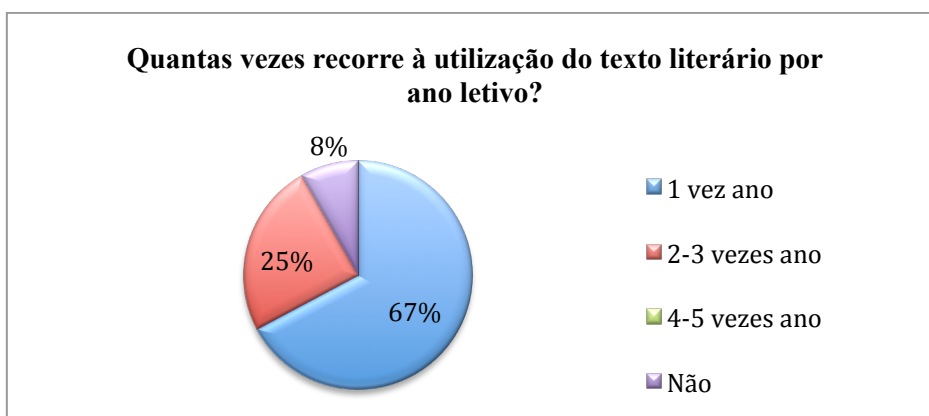
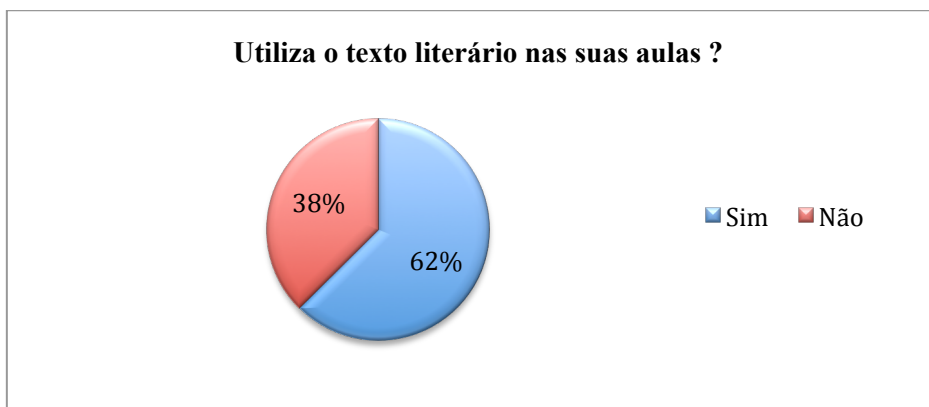
Mandatory answer

Questionário desenvolvido em Askabox.com
< <http://www.askabox.co> >

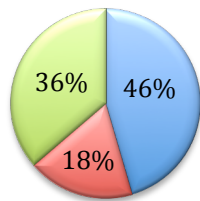


ANEXO 4

Entrevista aos professoras de línguas estrangeiras sobre a utilização do texto literário nas suas aulas. Resultados em gráficos

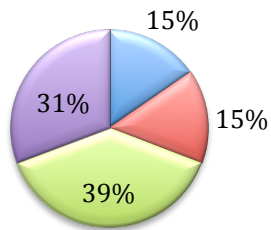


Não sua opinião, a pouca ou a não utilização do texto literário na aulas de LE deve-se a :



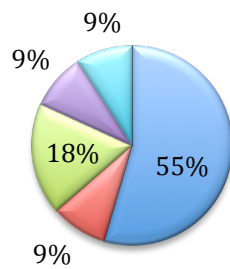
- Falta de nível adequado dos alunos
- Extensão do texto
- Dificuldade de exploração do texto

Que género de textos utiliza mais vezes?



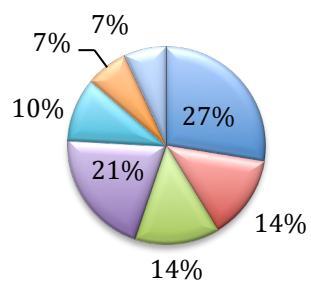
- Romance
- Poesia
- Contos
- Banda desenhada

Que capacidades são trabalhadas na exploração que faz do texto literário?



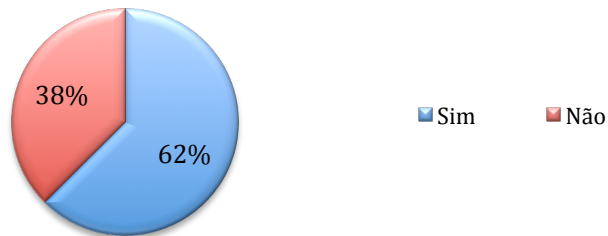
- Compreensão escrita
- Compreensão oral
- Produção escrita
- Produção oral
- Interação oral

Quais são as estratégias de exploração que faz do texto literário?

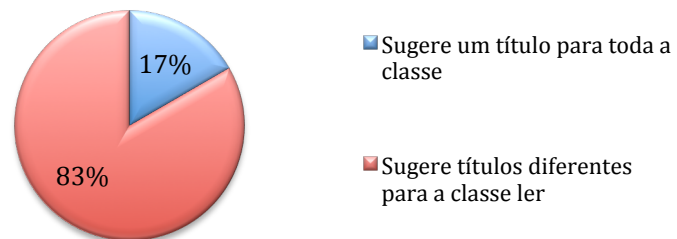


- Leitura
- Perguntas fechadas
- Discussão e debate
- Trabalho lexical
- Trabalho individual
- Trabalho de grupo
- PowerPoint

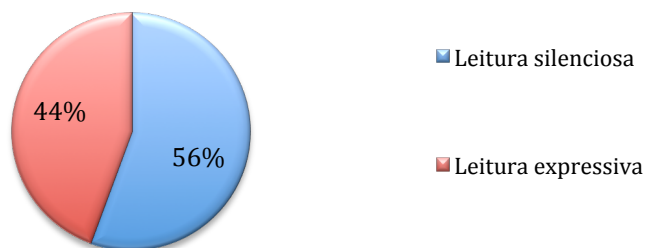
São organizados momentos de leitura em que o professor lê para a classe?



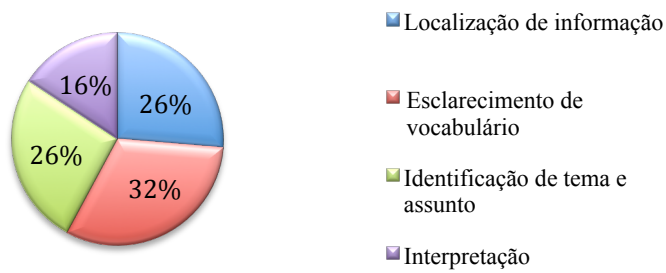
Como se processa essa dinâmica de escolha?



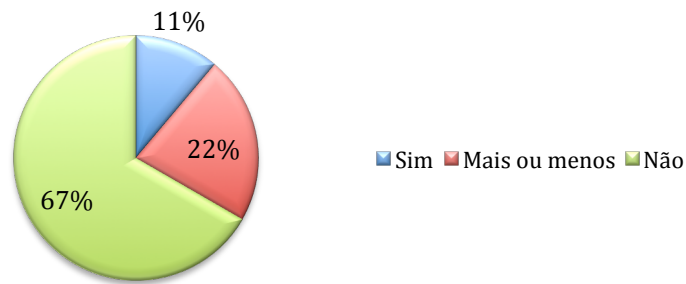
Que práticas de leitura desenvolve em sala de aula?



Que estratégias de leitura desenvolve?



Considera que tem trabalho o gosto pela leitura no aluno tornando-o um bom leitor?



Qual a importância da leitura para os jovens de hoje na sua opinião?

- É importante, mas não há consequências disso, e não o fazem autonomamente, fazem a leitura por textos resumidos e adaptados.
- Muito importante, porque a leitura diversa mostra-lhes mundos diferentes dos deles. Permite-lhes sonhar mais.
- É importante por questões de enriquecimento de vocabulário
- É importante, porque auxilia na aquisição de vocabulário, permite navegar pelo universo literário, descobrir novas histórias e representações diferentes das deles.
- Os jovens deixaram de valorizar a leitura porque têm acesso ao tecnológico, e tornaram-se mais preguiçosos. As tecnologias favorecem a lei do menor esforço.

ANEXO 5

Grelha de avaliação oral e comportamental de Inglês - 10º B
 elaborada pela professora Luz Baião (frente e verso)

| D. Obs. 10thB1, 2nd Term | | ORAL PARTICIPATION – 35% | | | | | | | BEHAVIOUR/CITIZENSHIP – 5% | | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------|-----|-----------------|------|---------|-------|----------------------------|---------|------------------|-----------------|------------------------|--|--|--|--|
| | | Reading | Speaking | ICT | Compreh/Interp. | Time | Respect | Rules | Time | Respect | People + Opinion | Tasks Deadlines | Participatio Attention | | | | |
| N. | PUPIL | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Alexandre Gonçal. | S S | B S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 2 | Ana Rita Cardoso | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 3 | Ana Rita Faia | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 4 | Andreia Tatarescu | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 8 | Daniel Henriques | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 9 | David Figueira José | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 10 | Diogo Alex. Tomé | S S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 11 | Gabriel Marques | S S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 12 | Gonçalo Teixeira | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 13 | Inês Lopes | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 14 | Inês Fernandes | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 15 | Iryna Todoriko | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 17 | João Diogo Santos | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 18 | João Lucas Almeida | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 19 | João Pedro Silva | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 20 | João Rodrigues | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 22 | Laura Claudino | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 23 | Mariana Coelho | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 24 | Marta Cancio | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 25 | Miguel Cavaca | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 26 | Miguel Costa | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 28 | Ricardo Afonso | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 29 | Rúben Morais | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 30 | Tiago Carrapiço | B S | S S | S S | S S | S S | S S | X | | | | | | | | | |
| 24 alunos | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Muito insuficiente (0-6 valores) ; Insuficiente (7-9 valores); Suficiente (10-13 valores); Bom (14-17 valores); Muito Bom (18-20 valores)

| DESCRIPTORS | |
|--------------------------------------|---|
| Comprehension + Interpretation – 10% | |
| 18 a 20 valores | Compreende/interpreta o que ouve/lê com muita facilidade/imediatamente Fundamenta sempre as suas ideias/opiniões com coerência, espírito crítico e analítico |
| 14 a 17 valores | Compreende/interpreta o que ouve/lê com facilidade Fundamenta quase sempre as suas ideias/opiniões com coerência, espírito crítico e analítico |
| 10 a 13 valores | Compreende/interpreta o que ouve/lê com alguma dificuldade/precisando de tempo Nem sempre consegue fundamentar as suas ideias/opiniões adequadamente |
| 7 a 9 valores | Tem muita dificuldade em compreender/interpretar o que ouve/lê Não consegue fundamentar as suas ideias/opiniões |
| 0 a 6 valores | Não compreende/interpreta o que ouve/lê |
| Reading + Speaking + ICT – 25% | |
| 18 a 20 valores | Lê com muito boa pronúncia: acentuação, entoação, ritmo, pausa Apresenta clareza de expressão e organiza o seu discurso Detém um leque amplo de vocabulário e gramática, usa frases complexas e utiliza a gramática corretamente |
| 14 a 17 valores | Lê com boa pronúncia: acentuação, entoação, ritmo, pausa Apresenta clareza de expressão e organiza o seu discurso Detém vocabulário e gramática adequados, usa frases complexas e utiliza a gramática quase corretamente |
| 10 a 13 valores | Lê com pronúncia razoável: acentuação e entoação satisfatórias, mas ritmo e pausa nem sempre apropriados Não apresenta muita clareza de expressão e não organiza o seu discurso Detém um leque satisfatório de vocabulário e gramática, usa frases simples e comete vários erros de gramática |
| 7 a 9 valores | Lê com pronúncia desadequada e bastantes hesitações Apresenta um discurso confuso e desorganizado Detém um leque restrito de vocabulário e gramática, usa frases simples e comete vários erros de gramática |
| 0 a 6 valores | Lê com muito má pronúncia/Não consegue ler Detém um leque muito insuficiente de vocabulário e gramática e exprime-se por palavras/partes de frase Desconhece as regras básicas da língua e não consegue exprimir-se |

Teacher: Luz Baião

ANEXO 6

Exemplo de *Feedback* de alunos

FEEDBACK 6

In the 97th and 98th lessons we continued analyzing the third and fourth chapters of the novel The picture of Dorian Gray.

In the class we talked about Lord Henry and the way he sees the world. We discussed about his ideas and views and how cruel and bad he is. Lord Henry likes to manipulate other people like puppets of his own show. In the book he tries to manipulate Dorian and change his personality? only so that he can see how much he can change a person that is naïve and good. The influence one can “bring” to others is an important part of the story? since it’s because of the bad influence of Henry upon Dorian that changes him completely.

Lord Henry thinks that marriage is useless and a deception. In the book he says that men marry because they are tired and women marry because they are curious. He is indifferent if he’s married or not and continues living in freedom as if he never married and so is his wife. Lord Henry says that women are a decorative sex and that their only use is to be used by the men. We debated in class about this, how it made us feel and differences of the mindset of the population back there and at the present.

We talked about Basil and how he worshiped Dorian? because of his beauty and personality? and how he sees him as someone who is totally pure. Basil considers Dorian as one of his best friends and he changed his art in a positive way? making him a better artist.

After analyzing the chapters we reorganized us in groups and teacher Verónica gave us some worksheets related to the theme of each group with some hints and questions related to the group work. Our group choose Morality as our theme.

I liked this lesson? because teacher Verónica is dynamic, interacts a lot with us? making it easier to understand the novel and because we could learn a little about the mentality of the population at that time.

Nº 29 10ºB

Good but short. Ruben, would you like to improve it?

Veronica Karvat 29/4/16 20:52

Comment [1]: Revise structure

Veronica Karvat 29/4/16 20:52

Comment [2]: Correct grammar

Feedback on Tuesday's lesson, 26th April 2016

In this lesson we talked about the book *The Picture of Dorian Gray*.

I liked the lesson, because the teacher started by making a summary of chapter four and then analysed the novel: chapters five, six, seven, and eight.

The class was different, because the students were divided in groups at the end to perform an activity (worksheet 3).

In class we did an activity that teacher Verónica Karvat asked us to do on the subject of chapter seven (worksheet 2) and did worksheet 3. Along the class we read some paragraphs of chapters five, six, seven and only spoke about chapter eight, but we didn't read it.

Before we read the chapters, teacher Verónica asked questions about what was going to happen in that chapter.

In the end of the class, teacher Verónica organized the class into groups. The groups were formed with four to five people and there were six groups. The objective of such an activity was that in each group the students could help each other in their difficulties; and the secondary objective was to show knowledge about the work of Oscar Wilde.

I enjoyed the class and I wouldn't mind doing it again, because it was a very dynamic and productive class.

Marta Cruz No.31
10th B1

Not bad for the first feedback you wrote, Marta.

Now you can try and correct your mistakes. If you want, you can try and add some more ideas. Then send it again, but be careful about the name of the file.

So far you get Sat-

**Now you get good
good**

Veronica Karvat 3/5/16 21:06

Comment [3]: Or began. The mistake was the verb tense, Marta, not the verb itself.

Veronica Karvat 3/5/16 21:06

Comment [4]: The first idea was not wrong.

Feedback

For my first feedback of the third term I'll be writing about lessons number 95 and 96 that took place on April 19th.

On the last class of the second term we were asked to read *The Picture of Dorian Gray*, a novel written by Oscar Wilde and we were told that we'd be analyzing it from the start of the third term.

The class that I'll be writing about is pretty much the starting point of the actual detailed analysis of the book. Since this reading project was initially presented and proposed by teacher Verónica, she's the one giving the classes related to it.

We started by correcting our homework - the questionnaire on the back of *Worksheet 1*. Then, teacher Verónica gave us some sheets with the title *Guidelines 2 – Working a story* on the front page. This couple of sheets had all the basic knowledge that we needed to do a proper study and work on the novel and any other book to be honest. The front page had some fundamental elements of every book (plot, characters, setting, structure, theme, style, point of view, symbols, imagery, figurative language and tone) and their respective definitions. We then started discussing these themes and eventually we adapted them to Oscar Wilde's writing style and to the actual novel. We came to the conclusion that his style was very formal (which was very common in the 19th century society) and that he was a third person omniscient narrator throughout *The Picture of Dorian Gray* (he refers to all characters by their names or the third person pronouns, but he also has an all-knowing perspective of the narrative and the characters' minds and thoughts). We also discussed the symbols (when objects are used to represent something or an idea greater than the objects themselves) found in the story. Some examples are the portrait of Dorian, which ends up representing his soul, and the yellow book given to him by Lord Henry, which represents his decadence as a human being.

The second part of the worksheets given to us had *Steps to create a successful work* as its title. I was very thankful to have such a detailed step-by-step guide of how to accomplish a good work this term!

The third and final part had some figures of speech on it. The ones we talked about the most were the metaphor and the simile. We already knew these in theory from our Portuguese lessons, but I think it's always fun to learn something in a different language, even if you already know what to expect.

After this we looked at some pictures of the city of London during the 19th century. We analyzed both the West End (where the members of the upper-class lived) and the East End (the area inhabited by the working class) and we talked about the main differences noticeable in the pictures shown. We also established a connection between both places and Dorian Gray towards the end of the novel - during the day he would act like a true and proper gentleman, but at night his wicked mind would take over and he would go to clubs and smoke opium.

We then moved on to reading the preface and a little bit of the first chapter of the novel. The preface truly touched me. The wise words used by Oscar Wilde were really a great start to an amazing book. The controversy around *The Picture of Dorian Gray* when it first came out was completely shut down by these words. His point of view on this topic was really admirable and showed his open-minded way of thinking (that was probably something rare two centuries ago). In his eyes, art brings out someone's soul. The ones who can see only darkness, ugliness and unpleasantness in beautiful things are corrupt. Art forms are pure and innocent – it is the heart and soul of the beholder that dictate the way he will see them. I find Oscar Wilde's view of the artistic world quite amazing and I was unexpectedly moved by his words.

Veronica Karvat 3/5/16 21:50

Comment [5]: Author and narrator are two different things.

I recently came across a quote by Oscar Wilde that, once again, really stuck with me: “The books that the world calls immoral are books that show the world its own shame”. I think that this statement is quite true. Society only accepts what it wants to accept. It’s when the deepest and darkest sides of humanity come through that conflict begins. The arts of writing, painting, sculpting, singing (among others) are what truly have the power to criticize everything without taking beauty away from it.

I had never thought about art in such a deep way before. I just looked at a painting or read a book and thought to myself “Oh! This is pretty” or “This was **fun** to read”, but after reading *The Picture of Dorian Gray* I found myself thinking about the book later on. I thought about the characters, their minds, their qualities, their faults, their ways of thinking, their characteristics and their development, among others. I also found a picture of this famous sculpture made by Alex Milov and I was really impressed with myself since I actually tried to understand his inspiration and what his work of art meant.

These last few lines of my feedback aren’t directly related to the class itself, but I thought it was a good opportunity to show my appreciation to the teachers. If you hadn’t asked us to read this amazing novel I would probably never be able to adopt this view of art.

I’m really enjoying the classes so far and I hope to learn a lot more and to have more complex-themed lessons like the ones we’re having!

Nº 22, 10ºB

Laura,
Excellent piece of feedback in all terms: content and language.
You are a very good writer.

Luz Baião 3/5/16 21:50

Comment [6]: We are very glad you’re getting through the point!

ANEXO 7

Plano de aula de Inglês – Análise textual de *Girliness*

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

School Year: 2015/2016

Trainer: Luz Baião

Unit : Diagnostic

Trainee: Veronica Karvat

| Lesson plan: Introducing literary analysis | | | | | |
|--|---|---|---|--------------------|---------------------|
| Subsidiary aims | Procedures | Sociocultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Time |
| <p>Speaking: To be aware of the cultural diversity in the Portuguese society.</p> | <p>Lead-in: As a pre-reading activity the teacher starts by raising some awareness of the students origins, with questions like "Do you know the origin of your family?", "Can you trace your origins and history behind your last name?" or "Is there anyone in your family or whom you know who has immigrated to a different country?" Perspective: we are all immigrants.</p> | Immigration in Portugal. | Vocabulary: Tomboys girlish girls slang | | 10 min |
| <p>Reading: To improve oral accuracy. To reflect upon the way the text mirror identity issues. To distinguish between descriptive writing and analytical writing. To argue and defend a position.</p> | <p>The teacher delivers to every student a copy of the cartoon "Girliness" which explores class differences and cultural identities in a multi-ethnic group of girls. The teacher reads the title of the book, One hundred demons, and discusses the meaning of it by eliciting students' opinions. The students read the text individually and then, again out loud and answer questions (who, what, where, how and why) in order to understand and reflect about the story. Students should consider: "Why is this important?" The purpose is for students to reflect about growing up in an intercultural society, and to consider to what extent social class, culture and gender influence the identity formation.</p> | Class differences. Lifestyles influence on Identity. | Phrasal verbs: semantic analysis Adjectives | Text "Girliness" | 5 min 10 min |
| <p>Writing: To answer comprehension questions about the text.</p> | <p>In pairs the students check for comprehension of the story, using the worksheet. Answers are compared with teacher moderating the correction.</p> | | | Worksheet | 15 min |
| <p>Speaking: To recognize literary devices used by the author. To describe a character.</p> | <p>The teacher starts the literary analysis by asking "Who is the narrator? When and where does the story take place?" Students are guided to recognize the main literary elements/strategies used by the author: characters, literary devices, setting and narrative.</p> | | | Whiteboard | 19 min |

Lesson plan: Introducing text analysis

Date: Tuesday, 5th January 2015

Summary: Friendship and intercultural relationships. Text analysis "Girliness".

| | | | | | |
|---|--|-----------------------------|--|--|--------|
| <p>Speaking: To discuss the climax of the story.</p> | <p>Students are to reflect on the turning point of the story and express their views about the climax and the way Lynda's character develops throughout the story.</p> | | | | 6 min |
| <p>Listening: To listen and comprehend a specific type of text. To understand the concept of inclusive neighbourhoods.</p> | <p>Teacher asks the students to think about immigrant families living next door to them, or with whom they are friends and to express their experiences with the class. The text, <i>Next door family EU</i>, is presented as one of the state's attempts to promote friendship ties between the majority and immigrants. This is an informative text that will help the students to have a better understanding of how each family can help the immigrant inclusion and reduce prejudices. The teacher reads the project to the class and explains the concept of integrating immigrants in Portugal.</p> | | | <p>Projector Text "Next door family"</p> | 5 min |
| <p>Speaking: To discuss the best approach to develop an interview.</p> | <p>Pair assignment: Immigrant Oral Story The teacher gives instructions for the assignment. In pairs, students have to select and interview an immigrant and compile a first-hand story. Class discussion: the best approaches and tools to use during the interviews, how to ask the questions, where to find these interviewees (through family, friends, neighbours, churches, immigrant organizations).</p> | Interculturality in society | | Whiteboard | 5 min |
| <p>Writing: To be involved in a team project and contribute actively to it. To create a questionnaire for the interview. To develop writing fluency.</p> | <p>Next, the teacher hands out the guidelines for the interview. Students are divided into pairs to prepare a list of questions they would be asking the interviewee. They can start by asking: "Where were you born", or "What made you decide to come to Portugal?". The stories will have to be presented orally in class, at due date, and handed in as a written assignment.</p> | | | Guidelines | 15 min |

ANEXO 8

Ficha de trabalho sobre *Girlness*



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU
CORREIA**

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

WORKSHEET

Reading and comprehension activities

1. After reading the cartoon “Girlness”, answer the following questions in pairs:

- a) How does the author explore the details of growing up?
- b) Which group does she identify with as a child?
- c) How does she characterize her mother?
- d) Does her mother’s background (memories of war) affect the author’s lifestyle? How?
- e) What is Mariko’s social class and culture?
- f) Mariko’s mother was also in the same war. In what way does she contrast with Lynda’s mother?
- g) What is the turning point of the story?
- h) How do you think your parent’s background shapes your sense of who you are as well as your place in school and in society?

ANEXO 9



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

GUIDELINES

IMMIGRATION ORAL HISTORY ASSIGNMENT: PAIRWORK

1. Prepare an interview with an immigrant that lives in your neighbourhood.
 - Select the person you wish to interview
 - Obtain their permission
 - Set up an interview time and location
 - Do some research on the country of their origin
 - Create questions to guide your interview
 - Take notes on the interviewee manners

Focus on the following aspects:

- The reasons for their trip to Portugal.
- Difficulties with documents.
- Cultural differences/similarities.
- Social struggles faced by them.
- Their feelings when they arrived and their feelings at the moment.
- Plans for the future.

2. Tell the story of this immigrant. Organize a 300 words text and choose a title for it. You may use photos. (A4 paper, font Times New Roman or Arial 12).

3. Present the story orally in class.

Hand in the text: 20th January.

Oral presentation: 26th and 27th January.

ANEXO 10

Exemplos de trabalhos – Entrevista a um imigrante

Ania, an immigrant in Portugal



R. F. No. 3
B. S. No. 5
10th A1

Introduction

Our text is about the life and the struggle to have a better lifestyle of Ania Ivanova, a very humble and working person that was very kind to let us conduct an interview with her and treated us as true interviewers.

Her life wasn't easy – she had to face difficulties because she was a foreigner. However, she managed to find her way to happiness. Nowadays she visits her family in Russia every now and then, but not as often as she wants.

She describes herself as a happy person, because she has everything she needs. Ania feels integrated in the community, even though she misses Russia; she's a lot happier in Portugal. Mrs. Ivanova also thinks she has a better lifestyle than ever and all of that because she was brave enough to run away from her country and start a new life in a place which she didn't know anything about.

Veronica Karvat 2/2/16 23:14

Comment [1]: Correct grammar

Ania, an immigrant in Portugal

Ania Ivanova was born in Russia in 1961, and can't forget the difficult times she went through not that long ago trying to come to Portugal to have a better life.

When she was little, she always had a difficult life because, like she says, the USSR was a very complex country. She told us that during her childhood her parents had some difficulties but they could give her and her brothers the things they needed to survive in a country where everyone received the same salary.

Ania came to Portugal in 1996, because she wanted to have a better lifestyle than her parents and some older brothers and also because she didn't feel safe in Russia. When the USSR ended in 1991 she said that the chaos was installed in the streets because there was no food and no money compared to the rest of Europe. With the savings from her whole life and the help from her parents she finally had the chance to run away from Russia. She told us that she spent a lot of money, because she didn't have some documents in order and plane tickets were very expensive.

After a long trip, she finally arrived at Portugal and she felt relieved because she could finally start a new life. Of course she had to learn Portuguese, which was very difficult for her, and she noticed a lot of cultural differences, like the food and the people, but she managed to do it and her neighbours were very nice to her and included her in their social life. She started by working as a maid, which is the job she still has. She told us that she is happy, because she is married to a Portuguese person and has a beautiful daughter.

Ania doesn't have that much planned for the future, she told us that the only thing she wants is to be happy and to see her daughter grow and become a good person.

Conclusion

Conducting an interview is pretty difficult, because you have to do research on the country of origin of that person so that you can keep up with the story she is telling and understand some historical facts. Interviewing Ania was really eye-opening for us, because we were confronted with the reality of an immigrant, which in some cases is worse than what we had expected and the community where these people are inserted should be really open-minded, so that they could be appreciated for who they are as people instead of being discriminated against for being strangers. To Ania coming to Portugal was a challenge, but she couldn't feel more satisfied about it.

After this interview we realised that in life we don't always get to choose what we want to do, sometimes we have to adapt to the circumstances and that's what Ania did. She had to run away from her country to guarantee that she would have a good life.

Nowadays we know the difficulties that Ania went through to come to Portugal and the relief she must have felt when **she settled down** here.

Questions we asked Ania

How was it like in the USSR when you were a child?

Why did you come to Portugal?

When the USSR ended what was your country like?

When did you come to Portugal?

Was it difficult to come to Portugal, in terms of documents and money?

How did you feel when you arrived in Portugal and how do you feel now?

How did you feel socially? Did you have any social struggle?

Did you experience some cultural differences or similarities?

What are your plans for the future?

- **Leque amplo de vocabulário e gramática**
- **Muito boa fundamentação**
- **Boa organização e sequência linear de ideias no desenvolvimento do tema**
- **Clareza de expressão**
- **Frases complexas com recurso a conjunções/relativos**
- **Poucos erros de gramática, não impeditivos da comunicação**
- **Poucos erros de ortografia**
- **Fidelidade ao tema proposto**
- **Respeito pelo limite de palavras**
- **16**

- **A melhoria foi conseguida**
- **18**

Escola Secundária Romeu Correia
School Year: 2015/2016
Subject: English
Teachers: Luz Baião and Verónica Karvat

Immigration Work: Interview

L. C. No.22
M. C. No.24

10thB1

Introduction

In our English class, we were asked to do a work about immigration. To do this we needed to interview someone that came from a different country.

Our work is about the story behind Miguel Carlos Pinto Matos's immigration.

He was born in Angola (in a region called Northern Lunda, which was known to be rich in diamonds) on December 4th 1961.

When Angola became an independent country after the Revolution of April 24th, 1974, Miguel was forced to move to Portugal with his parents (who were Portuguese). He was only 12 years old at that time.

This is one of the many stories behind this big "wave" of immigration and we intend to present it in the best way we possibly can.

From Angola to Portugal

Miguel was only one of the thousands of people that had to leave Angola during that time. His parents had to let go of everything because the native Angolans kicked out everyone that was white (not necessarily Portuguese), which made him feel powerless since there was nothing he could do to help the ones he cared about the most. They were forced to come to our country with nothing but the clothes they were wearing. Miguel and his parents didn't even have the possibilities to afford a house, so they stayed with family members until his parents found a job.

Since they had a good lifestyle in Angola (his father worked at the Angolan Diamond Company, *Diamong*) there were no intentions of coming back to Portugal, but due to circumstances they were under, it was the only option.

There are a lot of immigrants who struggle to get their documents when they move to a different country, however in a view of the fact that he was born in the colonial times, Angola was still a part of Portugal, it was easy for him to obtain a Portuguese nationality.

When he first came to Portugal he noticed a lot of cultural differences due to fact that Angola was way more advanced than our country at that time. A lot of Miguel's friends couldn't adapt to the Portuguese culture and they were all victims of racism and ostracized, which made a lot of them move to other African countries after suffering from psychological pathologies. People would ignore or look at them with disgust for being *Retornados*.

At school, even though Miguel was a good student, he wasn't able to make friends because of the close-minded attitudes and the bullying he had to go through because of his origins.

Although he had to endure all of this as a child, he had no trouble finding a job, since he worked as a professional drummer in the army, which ended up giving him a lot of opportunities (including one as a sales consultant, which is his current profession). He's now completely used to the Portuguese environment and he feels like coming to our country was the right thing to do.

When we asked him about his plans for the future, he told us that he had no intentions of going back permanently, since his wife suffers from a kidney disease and the Angolan health system is far less advanced than ours, which would make his return impossible. Yet he would like to visit his birthplace one more time to show it to his children and to be in contact with the country that was once his home.

environment and he feels like coming to our country was the right thing to do. When we asked him about his plans for the future, he told us that he had no intentions of going back permanently, since his wife suffers from a kidney disease and the Angolan health system is far less advanced than ours, which would make his return impossible. Yet he would like to visit his birthplace one more time to show it to his children and to be in contact with the country that was once his home.

Conclusion

This work was by far one of the most interesting and captivating we've ever done. We live in a multicultural and globalized world where immigration is something common. By doing this work we were able to understand what it feels like to walk in an immigrant's shoes. Not all immigration stories are fairytales...people might get used to the life they live in the country they moved to, but that doesn't mean that it was always easy. Every immigrant is different. They have different origins, different families, different motives, different lives, among others. Nevertheless we should always show respect and be tolerant towards them. They deserve to be treated kindly and we must always welcome those who come to our nation for good reasons.

Questions asked

- 1- Where did you come from and how old were you when you moved to Portugal?
- 2- Who came with you?
- 3- What did you have to leave behind?
- 4- Why did you have to come here?
- 5- Did you have any difficulties with documents?
- 6- Were there any major cultural differences?
- 7- The Portuguese people are known for being very welcoming. Were they like this to you when you first got here?
- 8- Did you experience any trouble while trying to find a job because you were an immigrant?
- 9- How do you feel now (compared to when you first arrived)?
- 10- What are your plans for the future? Do you want to go back to your country of origin?

- **O trabalho está muito completo quanto ao seu desenvolvimento. Parabéns.**
- **A organização poderia ter sido melhorada, sobretudo quando o texto não chega ao mínimo de palavras pedidas.**
- **Leque amplo de vocabulário e gramática**
- **Alguns erros.**
- **17**

- **Melhoraram muito a organização e os aspetos linguísticos.**
- **20**

Interview with an Immigrant



Image.1 Flag of Moldavia



Image.2 Flag of Portugal



Image.3 The distance between Moldavia and Portugal

A. T. No.4
D. J. No.9

Introduction

We interviewed Zina, who arrived at Portugal with her family in 2008. Her country is Moldavia.

The goal of this work is to better understand how someone, like Zina (immigrants), feels in our country. We want to show that **the life of** an immigrant is not easy.

Many of us never thought or wondered well about what it is to be an immigrant, how difficult this life is, what leads some people to leave their country, how they feel when they are all alone, without having a family **by their** side to guide and support them, **how to** live and deal with another culture, another language, other types of food and, of course, with many memories from their country.

The questions we asked

1. What was the reason for having left your country and emigrated to Portugal?
2. How did you feel when you left your country?
3. What was your first impression of Portugal and the Portuguese people?
4. Was it difficult to learn how to speak Portuguese?
5. **Were ?** Portuguese people were patient to teach you?
6. Do you think that you have adapted well to the Portuguese culture?
7. Have you found a very different culture from your country's culture?
8. Do you miss your country and the people left behind.

Veronica Karvat 2/2/16 23:15

Comment [2]: Correct structure

The story of a life...

Zina **immigrated** to Portugal due to lack of **jobs** in **hers** country, in search of a better life, **as well as a** chance to grow professionally and personally, and to give a better future **to** her children.

She chose Portugal because she already had family here (in-laws), that already are integrated in **?** Portuguese society and who **master** the Portuguese language. She arrived here with a **four-year-old** son (Stefan) and she was pregnant with a girl (Catalina). Unfortunately Catalina was born premature and with a very rare genetic disorder. Zina is very grateful to the Portuguese **medics** for saving Catalina's life, otherwise, if Catalina **had been** born in Moldavia **?** she **wouldn't have survived**, so, Portugal became her "hometown".

Veronica Karvat 2/2/16 23:15

Comment [3]: Doctors is the word you should use

When she left her country, she felt a huge sadness, because she was leaving her country and she didn't know when she would return. At the same time, she felt a great emotion, because at that time she was starting a new life.

The first times in Portugal were very difficult for Zina and her family, mainly, because she didn't speak Portuguese; nowadays the language still is an obstacle to overcome, she said that every day she learns a new word and gives a new step towards her future.

With hard work and dedication she managed to reach her goals. She managed to take an equivalent test of her medicine course she took in Moldavia and a degree. ? Got a job in one of the best plastic surgery clinics in Portugal, and she's very happy? once she's doing what she has always wanted to do. She likes Portugal, especially the climate and the blue sky that never happens in her country. She considers the Portuguese people simple, humble and friendly. The Portuguese culture is not very different from the Moldavian one, because deep down we are all Christians; so Zina and her family interact well, and they respect the Portuguese culture.

She has many memories of her country, especially the places where she grew up, family members who were there, some traditional festivals and traditions. For her and for her family, Portugal is their home, because they opened their ways for a better future.

Conclusion

In this work, we learnt about an immigrant's life and the difficulties that they have to integrate in a country completely new for them.

Nothing should be worst and harder than being forced to be strong and think positive, when it is the time to go away from everything that belongs to us. We think that more and more people are emigrating, and this is due to the fact that life is rather complicated. People emigrate to get a better job and consequently a better life.

The emigrant life is very hard, and not as luxurious and extravagant as people may think. You must be brave, have willpower and determination to leave everything, in search for a better life in a foreign country.

- Ausência de desenvolvimento do tema
- Razoável/Fraca organização e sequência de ideias no desenvolvimento do tema
- Leque restrito/pouco adequado de vocabulário e gramática
- Alguns erros de gramática/estrutura impeditivos da clareza de expressão
- Poucos/repetitivos erros de ortografia
- Fidelidade ao tema proposto
- As fontes não são respeitadas
- 10

- Verifica-se melhoria generalizada
- Conseguiram corrigir a maior parte dos erros.
- 14

Veronica Karvat 2/2/16 23:16

Comment [4]: Whom with?

Veronica Karvat 2/2/16 23:16

Comment [5]: Who, Portugal or the portuguese people?



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

LESSON 2: Victorian England/ The Picture of Dorian Gray: author and summary

Date: Tuesday, 12th April 2016

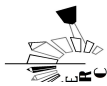
Summary: Victorian England. An introduction to *The picture of Dorian Gray*, and its author.

Aim: To relate the novel *The picture of Dorian Gray* to Victorian England. To summarize the narrative.

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|--|--|----------------------|--------------------|--|--|
| To recognize features of Victorian England society | <p>The teacher writes the summary of the lesson on the board while a student takes attendance and writes the lesson numbers and the date.</p> <p>The teacher starts by asking the students if they enjoyed reading the novel during the holidays, if they found it difficult to understand the story due to the author's style. She takes the opportunity to tell them that in today's class the context of the book and the author's biography will be introduced.</p> <p>The teacher questions the students about their reading habits: How often do they read? Do they read novels, tales or comic books/manga or even just the newspapers? And if they read novels: what genre do they enjoy reading?</p> <p>The teacher says that literary works are very important for our growth as people, because as we readers merge into the story, we see the world through the author's eyes. As a consequence, we can understand the world a bit better. Books are not only for entertainment, but a story can teach many wonderful things about life. Literature can teach us how people used to think and behave in other eras, because an author is influenced by the society he lives in. The context of this novel is the 19th century, the Victorian era.</p> <p>To prepare students to read the novel the teacher explores some images of Victorian England (the industrial revolution, social classes and values) commenting on them, encouraging students to brush up their knowledge of the 19th century.</p> | <p>Literature: The picture of Dorian Gray Victorian England</p> <p>Oscar Wilde's biography The Aesthetic Movement Dandyism</p> | | | <p>Skills: Listening Speaking Writing Reading</p> <p>Behaviour Interaction</p> | <p>7min</p> <p>5 min</p> <p>15 min</p> |

ANEXO 11

Unidade didática “Extensive Reading: *The Picture of Dorian Gray*”



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|---|---------------------------|----------------------|--------------------|------------|--|
| <p>To relate author to his literary work</p> <p>To be able to outline the plot of a story</p> <p>To describe the situation, climax and development</p> | <p>Students watch a Prezi presentation on the author Oscar Wilde and comment on some aspects highlighted by the teacher.</p> <p>The teacher explains the aestheticism school defended by the author, the slogan "art for art's sake", the decadence movement and the concept of dandyism.</p> <p>The teacher asks questions about the narrative eliciting answers and comments from students:</p> <p>"What happens in the story? To whom are we introduced to in the first two chapters? Who are the main characters? Why does Lord Henry take such interest in Dorian? How does Dorian change? And what happens to the painting? What does the painting represent? What about Lord Henry, does he change? Why do you think Dorian killed Basil? How does Dorian manage to convince James Vane he isn't Dorian Gray? What are Dorian's feelings in the end of the novel?"</p> <p>Students are invited to explain the moral in the end of the novel.</p> <p>What is the author trying to convey through the story? (Beauty is only skin deep/people cannot escape their actions)</p> <p>The teacher advises students to take notes of text, quotations, and literary techniques while the story is being analysed in class, as well as reflections, and questions asked in order to keep a daily record or file.</p> <p>Homework assignment: if you haven't so far, read chapters 1, 2, 3 and 4 and keep up taking notes.</p> | | | Prezi | | 5 min 8 min 5 min Total 45 min |



LESSON 3: The novel: characters, themes and symbols

Date: Wednesday, 13th April 2016

Summary: The Picture of Dorian Gray: Plot analysis, characters, themes and symbols.

Aim: To identify characters, themes and symbols in the novel.

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|---|--|--|----------------------|--------------------|--|----------------------------|
| | <p>The teacher writes the summary of the lesson on the board while a student takes attendance and writes the lesson numbers and the date.</p> <p>She remembers students about the summary they started making the previous class and she continues summarizing the story eliciting information from the students.</p> <p>“Why does Dorian change when he meets Lord Henry?”</p> <p>“When Sibyl dies, does Dorian suffer?” “What does the painting represent? After 20 years how does Dorian look?”</p> <p>What is the moral of the story? Is this message relevant today?”</p> | <p>Literature: The picture of Dorian Gray</p> <p>Culture: Victorian England</p> <p>Youth and influence</p> | | Video | <p>Skills: Listening Speaking Writing Reading</p> <p>Behaviour Interaction</p> | <p>7 min</p> <p>15 min</p> |
| <p>To watch for gist and detailed information</p> <p>To discuss about possibilities on Lord Henry's intentions</p> <p>To recognize direct and indirect characterization</p> | <p>The teacher tells the students they are going to watch a video, and they should pay attention to the questions that are raised in it.</p> <p>The teacher projects a video about the novel.</p> <p>She focus on the three possibilities that were pointed out about Lord Henry's intentions and discusses them with the students.</p> <p>“Lord Henry is a very interesting character and we are going to analyse it. Why does Lord Henry want to corrupt Dorian so much? Does Lord Henry like to manipulate weak and impressionable people? Is he just jealous of Dorian's good looks? Is he the devil himself?”</p> <p>The teacher explains that characterization is the way authors convey information about their characters. Characterization can be direct or indirect.</p> | | | Power point | | 10 min |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

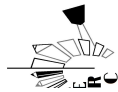
Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|---|---------------------------|----------------------|--------------------|------------|--------|
| <p>To infer meaning on small excerpt</p> <p>To describe a character</p> <p>To understand how the author builds expectations on readers</p> | <p>The author tries to create a mental picture of a character, so the character is revealed by traits through thoughts, words and actions. The teacher shows some examples from the novel. She asks the students to close their eyes and to listen carefully to what she is going to describe. The teacher reads a description of the character Dorian Gray found on page 11 in the novel to the students. She tells the students to open their eyes. The students are asked to describe and list the character's traits revealed in the passage.</p> <p>"When is the first time we hear about Dorian? When does the author introduce this character to us? In the beginning, in chapter 1, two characters are talking about Dorian.</p> <p>The author builds expectations about the protagonist and its portrait: Basil is painting a portrait of Dorian when Lord Henry visits him. They talk about Dorian, the model, and about how Basil feels about his new friend."</p> | | | <p>Novel</p> | | 5 min |
| <p>To associate an image to a description</p> <p>To identify direct and indirect characterisation</p> | <p>The teacher distributes worksheet 1 and students work on exercise 1 and 2. When students finish she corrects exercises with the class.</p> <p>The teacher takes the opportunity to talk about the major characters and the minor characters in the novel, and explains the differences between them: Major characters are complex, they dominate the plot, their presence is constant; minor characters appear less, are not fully developed, they are flat, yet they can play a direct role and have a heavy impact in the story.</p> <p>She elicits information from the students: "Dorian in the beginning exists as something of an ideal, youth and beauty. But when he becomes corrupt he is cruel to Sibyl and sinks into a life of corruption. He doesn't care about anyone."</p> | | | <p>Worksheet 1</p> | | 5 min |
| <p>To elaborate on possible interpretations from information in a passage</p> | | | | | | 10 min |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| | | | | | |
|--|---|--|-------------------------|--|---------------|
| <p>To grasp the scope of a passage</p> | <p>Discussion: "Was he always truly innocent? What was his reaction when he saw the painting? What does he wish for?"</p> <p>Reading of a passage: " Now and then, however, he is horribly thoughtless, and seems to take a real delight in giving me pain." (p.9)</p> <p>The teacher tells students to think about the other main character, Lord Henry. He is a hedonist, full of wrong theories, clearly rejects morality but lives a rather quiet life.</p> <p>Discussion: "Does he follow his own theories, indulge in sordid behaviour? Is he a hypocrite, or a very careful man?"</p> <p>Reading a passage: (p.3) " You are an extraordinary fellow. You never say a moral thing, and you never do a wrong thing. Your cynicism is simply a pose."</p> <p>The teacher continues: "Is Sibyl a major character or not? Why? Does she change throughout the story?"</p> <p>What about her brother James Vane? Do we know anything about his personality? How often does he appear in the story?"</p> <p>Students are encouraged to give opinions or to add remarks.</p> <p>The teacher instructs students about a team project they will have to produce and present after the extensive reading lessons. There will be 6 topics with each group covering one.</p> <p>Homework: At home students can do exercises 3, 4, 5 and 6 from worksheet 1</p> | | | | <p>15 min</p> |
| <p>To differentiate main from minor characters</p> | | | <p>Guidelines 1</p> | | <p>8 min</p> |
| | | | | | <p>90 min</p> |



LESSON 4: Analysing chapters 1 and 2 of the novel

Date: Tuesday, 19th April 2016

Summary: Group work guidelines. Analysing chapters 1 and 2.

Aim: To analyse a literary text.

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|--|---|----------------------|--|--|---|
| <p>To reflect on some aspects of literary analysis</p> <p>To learn the importance of writing notes</p> <p>To keep notes as part of the reading strategy</p> <p>To deduce meaning from images</p> <p>To interpret images and relate them to the story</p> | <p>The teacher writes the summary of the lesson on the board while a student takes attendance and writes the lesson numbers and the date.</p> <p>The teacher starts by clearing up any doubts the students may have regarding the group assignment. She goes through guidelines 1, confirms the groups and the themes, and guidelines 2 with them to help them organize groups.</p> <p>The students should consider several details when reading the story: the style, point of view, imagery, figurative language and symbols. The author uses all of these elements to create an impression on the reader.</p> <p>Students are encouraged to take notes and to write the passages they want to comment on, or any other reflexion, details they'll learn during the class. They can also just take notes on their own copies of the book. What matters is to have them write down their impressions. They can make two columns in their notebooks: In one column, they write the title "What I Think" in the other column they write: "Class reflexions" to keep track of all the information they get.</p> <p>The teacher corrects exercises 3,4,5 and 6 from Worksheet 1 students have done at home.</p> <p>The teacher has the students view some freeze-frame shots of the film <i>Dorian Gray</i>, from 2009 and brainstorm their impressions of what the images may suggest.</p> <p>"What part of London are we viewing? (The West End side, where</p> | <p>Literature: The picture of Dorian Gray Morality and hedonism The duality of Man Good vs Evil</p> | | <p>Guidelines 2</p> <p>Power point</p> | <p>Skills: Listening Speaking Writing Reading</p> <p>Behaviour Interaction</p> | <p>7 min</p> <p>15 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

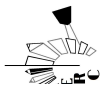
Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|--|---------------------------|----------------------|--------------------|------------|--------|
| <p>To interpret setting, symbol and mood in an image</p> <p>To develop critical thinking</p> | <p>the rich people live).</p> <p>Why do you think we are looking at this image? What does it represent? (the upper class, clubs, theaters, symphony halls)</p> <p>Do you think it may have a deeper meaning?</p> <p>Students comment on images and relate them to the story. The teacher asks further questions:</p> <p>Which part of the city is this image from? (The East End side where the poor people live, where are the taverns and prostitutes are living.)</p> <p>When does Dorian start going to this side of London?</p> <p>What do you think these two settings of London mean?</p> <p>Can it be related to the protagonist's double sides?"</p> <p>She shows another picture of the house and the door that leads to the attic. "What can this door represent?</p> <p>(A possible threshold to his dark side, a side no one sees, the side Dorian is desperately trying to hide.)</p> <p>What is on the other side of the door?</p> <p>Look at the mirror in the attic, why is it shattered?</p> <p>(He is divided, maybe losing his identity, maybe he knows he is losing his integrity.)"</p> <p>Do you remember what the painting represents? (It mirrors his soul, the degradation of his personality)</p> | | | | | 10 min |
| <p>To relate an image to the symbols in the story</p> | | | | | | 10 min |
| <p>To identify themes present in the novel</p> | | | | | | 8 min |
| | | | | | | 25 min |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|--|---------------------------|----------------------|-----------------------------------|------------|--------------------------------|
| <p>To identify figures of speech in the text</p> | <p>As they read the teacher encourages them to try to identify similes, metaphors, allusions, imagery or any other figure of speech from the list she gave them with the guidelines.</p> <p>Homework: Read chapters 3 to 8 at home.</p> | | | <p>Text Chap. 1 and 2</p> | | <p>Total 90 min</p> |



LESSON 5: Analysing chapters 3 to 5 of the novel

Date: Wednesday, 20th April 2016

Summary: Analysing chapters 3 to 5.

Aim: To analyse a literary work.

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|---|--|--|---|--------------------|--|---|
| <p>To analyse extracts from a text</p> <p>To interpret a passage and relate it to the 19th century's moral ideals</p> <p>To interpret the preface</p> <p>To understand the concept of epigrams</p> | <p>The student in charge takes attendance and writes the lesson number and the date on the board while the teacher writes the summary.</p> <p>The teacher informs the students they are going to continue analysing parts of chapters, but first, she says some students are going to read the preface of the book, namely the epigrams. She explains that the preface wasn't included in the first edition of the novel, but it was added to the second edition.</p> <p>The teacher asks some students to read each epigram and to choose the one they enjoyed best. Then, she asks a few questions:</p> <p>"What do you think the author means with all these epigrams? Do you all agree that 'Art is quite useless'?"</p> <p>Students should understand that the preface sums up Wilde's point of view about art: the artist when creating his art is not concerned with morals and ethics but simply attempts to do something beautiful.</p> <p>"But isn't his book Art? And isn't he trying to transmit a message as well? The author seems to defend the artist as the creator of beautiful things, but many works of art are considered ugly to some people. What do you feel about that?"</p> <p>Students read some passages from chapter 1.</p> <p>The teacher explains that the imagery in this novel is very strong. The author uses meaningful vocabulary to create a mental picture in the readers' mind and to try to involve the reader in the atmosphere of the story. Imagery also needs figures of speech, like metaphors, similes and personification to appeal to bodily</p> | <p>Literature: The picture of Dorian Gray</p> <p>The epigrams in Wilde's preface</p> <p>The Aestheticism ideal</p> | <p>Figures of speech: Irony, metaphors, Similes Imagery</p> | | <p>Skills: Listening Speaking Writing Reading</p> <p>Behaviour Interaction</p> | <p>7min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|---|---------------------------|----------------------|-------------------------|------------|---------------|
| <p>To associate extracts to ideas</p> <p>To reflect upon the positive and negative types of influence</p> <p>To express their points of view about good and bad influence</p> <p>To be involved in a group project</p> | <p>senses. Students are asked to identify some similes and metaphors in the text.</p> <p>The teacher reads the extract: "Then he looked at Lord Henry. "Dorian Gray is my dearest friend." he said. "He has a simple and beautiful nature. Your aunt is quite right in what she said of him. Don't spoil him. Don't try to influence him. Your influence would be bad. Don't take away from me the only person who gives to my art whatever charm it possesses: my life as an artist depends on him."</p> <p>She asks some questions: "Does Dorian have power over Basil? So, why is Basil afraid of Lord Henry's influence on Dorian? How important is influence in this story? Lord Henry points out that there is 'something terribly enthralling in his exercise of influence' . Students should reflect upon different types of influence, the good and the bad, and also about the way many young people are influenced in a bad way without noticing it.</p> <p>Discussion: "In which way have you been affected by influence before? How did it make you feel afterwards?"</p> <p>Students should give some account of themselves on the subject, experiences they may have had regarding influence.</p> <p>The students are asked to sit in groups and work on their projects. Each group receives a theme reflection sheet with the themes and questions to help them reflect on and organize ideas. Thus, the students start working in class with the teacher sitting next to them and guiding them according to each theme they have chosen.</p> | | | | | 20 min |
| | | | | Theme reflections sheet | | 8 min |
| | | | | | | 25 min |
| | | | | | | 90 min |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

LESSON 6: Analysing chapters 6 to 8 of the novel

Date: Wednesday, 20th April 2016

Summary: Analysing chapters 6 to 8. The representation of women in the novel.

Aim: To analyse a literary work. To reflect upon the representation of women in the novel.

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|---|--|--|----------------------|--------------------|--|--|
| <p>To analyse extracts of a text</p> <p>To understand how women are portrayed in the story</p> <p>To discuss the character's evolution</p> <p>To state opinions about a character</p> | <p>The student in charge takes attendance and writes the lesson numbers and the date on the board while the teacher writes the summary.</p> <p>The teacher continues analysing the novel in class. They start by summarising what happened at Sibyl's house and her relationship with her mother and brother.</p> <p>"Remember what we have said about middle and working class women when they lose the father or the husband.</p> <p>How is the author portraying these women? Does he give a good image of women?"</p> <p>Reading a passage in ch. 6: "I love Sibyl Vane. I want to place her in a pedestal of gold and to see the world worship the woman who is mine.(...) Her trust makes me faithful, her belief makes me good. When I am with her, I regret all that you have taught me. I become different from what you have known me to be."</p> <p>Discussion: What is the meaning of this passage?</p> <p>What theme is implicit here? (Dorian's struggle to choose between good and evil.)</p> <p>Students are encouraged to give their opinions and comment.</p> <p>Reading a passage: "You have spoiled romance out of my life. How little can you know of love, if you say it mars your art! Without your art you are nothing."</p> <p>Why is Dorian heartbroken?</p> <p>What does Sibyl represent to Dorian after all? (A work of art, her</p> | <p><u>Literature:</u> The picture of Dorian Gray</p> <p>Women in the 19th century</p> <p>Sexual identity and discrimination</p> | | | <p>Skills: Listening Speaking Writing Reading</p> <p>Behaviour Interaction</p> | <p>7 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p> |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| Subsidiary aims | Procedures | Social cultural dimension | Linguistic dimension | Aids and materials | Assessment | Time |
|--|--|---------------------------|----------------------|--------------------|------------|--------|
| <p>To reconstruct the action of a chapter by scrambled paragraphs</p> <p>To recall the sequence of events in the story</p> | <p>ability to portray an idea, not her true self. His ambition was not to build a relationship but to develop a star.)</p> <p>What theme is revealed in this passage? (Art vs Reality).</p> <p>The teacher distributes worksheet 2 to the students and they order scrambled paragraphs on the story of chapter 7. When they complete the activity they compare the answers with a partner and check if there are any differences in their answers. Afterwards, they will have to explain what comes next in the story.</p> | | | Worksheet 2 | | 5 min |
| <p>To discuss woman's representation by the author</p> | <p>The teacher explains the next activity. She tells students to think about the way the story portrays women. The Victorian ideal of a woman: the angel of the house. Women were expected to run the house and have a passive almost spiritual role. The novel is narrated from a male point of view and examines the lives of three main male characters. Men have relationships with women in the novel—Dorian falls in love with Sibyl and Lord Henry himself is married—but the novel's heterosexual relationships prove to be rather superficial and short-lived.</p> <p>The teacher will then distribute the worksheet and will ask students to read the representations of women.</p> <p>The students must then associate the correct description to the right representation. When they finish the teacher corrects the exercise.</p> | | | Worksheet 3 | | 10 min |
| <p>To associate extracts to each representation of woman</p> | <p>Students will be asked to form groups of 4. Together they will have to read the quotes and connect them to the corresponding representations of women.</p> <p>When they finish each group will have to explain their choice of quotes and if the other groups don't agree they will have the opportunity to defend their point of view.</p> | | | | | 5 min |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

10th form/ English Level 6

Trainer: Luz Baião

Trainee: Veronica Karvat

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

School Year: 2015/2016

Unit: Teenage World

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|--|---------------|
| To be involved in a group project | Working on their group project: The students are asked to sit in groups and work on their projects. They can use the theme sheets to help them by answering the questions and reflecting on some aspects. They can make use of their research, or notes to prepare their work as the teacher circulates and guides them according to each theme chosen. | | | | 38 min |
| Total | | | | | 90 min |

ANEXO 12

Imagens - The Vitorian Era



Queen Victoria on her 66th birthday (1885)
Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.britroyals.com/kings.asp?id=victoria>



Retrieved 22nd March, 2016 from:
<http://etiquettefactsantoinettejune.blogspot.pt/2013/04/victorian-era-breaches-of-etiquette.html>



Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.antiqubook.com/boox/gib/54731.shtml>



Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.victorianchildren.org/victorian-dress-and-victorian-style-clothing/>



Retrieved 22nd March, 2016 from:
<https://cabinetcardgallery.wordpress.com/tag/victorian/>

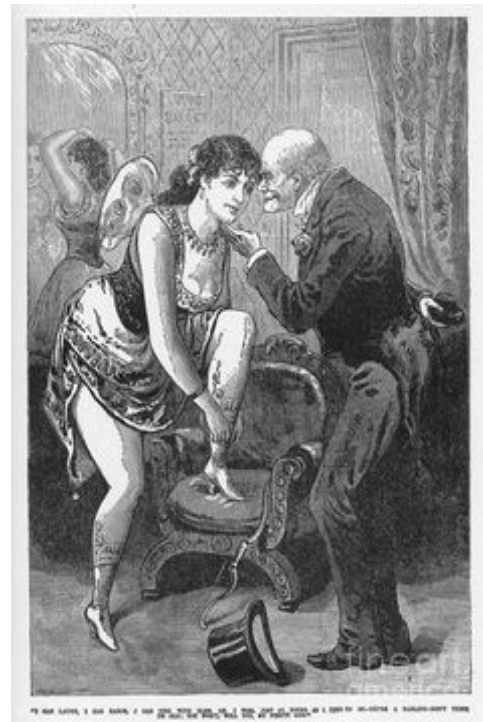


Retrieved 22nd March, 2016 from:
<http://etiquettefactsantoinettejune.blogspot.pt/2013/04/victorian-era-breaches-of-etiquette.html>

Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.victorian-era.org/victorian-music.html>



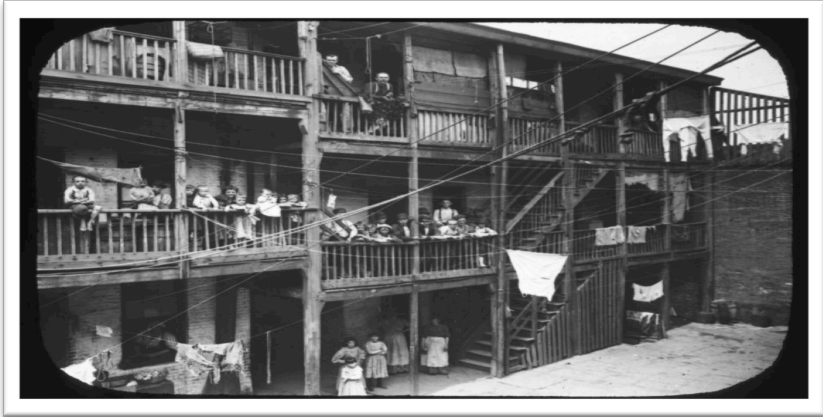
Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.messynessychic.com/2014/04/15/victorian-prudes-beachside-bathing-machines/>



Retrieved March, 22nd, 2016 from:
<https://revisitingdickens.wordpress.com/prostitution-victorian/>



Retrieved 22nd March, 2016, from:
<https://classicbookreader.wordpress.com/2013/08/01/class-structure-of-victorian-england/>



Retrieved 22nd March, 2016, from:
<http://www.organizedrage.com/2016/08/race-and-class-in-victorian-england-how.html>



Retrieved 22nd March, 2016, from:
<http://www.victorianweb.org/gender/wojtczak/lower.html>



Retrieved March 22nd, 2016 from:
<http://www.victorianchildren.org/victorian-dress-and-victorian-style-clothing/>

Retrieved 22nd March, 2016, from:
<http://www.victorianweb.org/gender/wojtczak/lower.html>



Ophelia, John Everett Millais (1851-1852)
Retrieved 22nd March, 2016 from:
[https://en.wikipedia.org/wiki/Ophelia_\(painting\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ophelia_(painting))



Retrieved 22nd March, 2016, from:
<http://noblato.globo.com/artigos/noticia/2015/08/lobo-ou-cordeiro.html>

ANEXO 13

Fotografias *freeze-frame* do filme *Dorian Gray* (2009)





ANEXO 14



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

GUIDELINES 2 WORKING A STORY

| | Preparing to read a story |
|----------------------|--|
| Plot or story | What happens in the story? How? Why? |
| Characters | Who are they? How are they brought to life through action, dialogue and descriptions? Are they main or secondary characters? |
| Setting | Where and when does the story take place? How important is this to the story? |
| Structure | What are the main events? When is the climax? What is the conclusion? |
| Theme/Ideas | What are the messages/ideas in the story? |

Other things to consider:

Style: Formal, informal (popular).

Point of view: Consider whether the writer adopts: a first-person narrator (a character who speaks as “I”); a third person (someone outside the story who refers to all characters by their names or by “he”, “she” or “they”); an omniscient narrator (all-knowing perspective of the narrative); or a non-omniscient (one who shares his only feelings and ideas).

Symbols: Objects are used to represent something or an idea greater than the objects themselves.

* Cross: represents Christ

* Yellow: implies cowardice.

Imagery: The author tries to create a mental picture in the mind of the reader. Most images are visual, strong and effective, trying to provoke emotional, sensational or physical response.

Figurative language: Metaphor (my love is a rose), Irony (Don’t go overboard with the gratitude”, he rejoined with heavy irony), Simile (he is like a snake), allusion (You’re a regular Einstein.)

Tone: The tone is often revealed by an author’s choice of words: joyful, angry, mysterious, melancholy, pessimistic, hopeful, etc.?

ANEXO 15

Worksheet de associação de imagem a descrição textual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

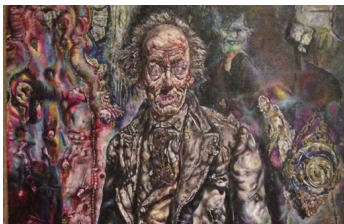
WORKSHEET 1

1. Read the description of the portrait. Associate the image that corresponds best to the description.

DESCRIPTION

"The surface seemed to be quite undisturbed and as he had left it. It was from within, apparently, that the foulness and horror had come. Through some strange quickening of inner life the leprosy of sin were slowly eating the thing away. The rotting of a corpse in a watery grave was not so fearful. (...) Looking now at the evil and aging face (...), the hideous face on the canvas grinning at him. There was something in its expression that filled him with disgust and loathing. (...) He was withered, wrinkled, and loathsome of visage."

A



Painting, 1945

B



C



Film adaptation, Dorian Gray, 2009

2. Read the following extracts from the novel. Say if they are a direct or an indirect characterization.

Extract A: _____

Extract B: _____

Extract C: _____

Extract D: _____

Extract E: _____

Extract F: _____

A

"She said that he was very earnest, and had a beautiful nature."

B

"His romantic olive-coloured face and worn expression interested him. There was something in his low languid voice that was absolutely fascinating."

C

"He would seek to dominate him – had already, indeed, half done so. He would make that wonderful spirit his own"

D

"Sibyl? Oh, she was so shy, and so gentle."

E

There is something of a child about her. Her eyes opened wide in exquisite wonder when I told her what I thought of her performance, and seemed quite unconscious of her power.

F

'I hate the way you talk about your married life, Harry', said Basil Hallward, strolling towards the door that led into the garden. 'I believe that you are really a very good husband but you are thoroughly ashamed of your own virtues'.

3. Read excerpt from “Dorian made no answer...” up to line “...I would give my soul for that!” on page 19. Answer the questions.

a) What revelation does Dorian have when he looks at the portrait of himself?

b) In what way is Dorian influenced by Lord Henry’s theories?

c) How does he feel about his beauty and his youth?

d) What does he wish for? Does his wish come true?

4. Read the following extract and see if Dorian’s wish came true. Underline two sentences that confirm that his wish came true.

He felt that the time had really come for making his choice. Or had his choice already been made? Yes, life had decided that for him—life, and his own infinite curiosity about life. Eternal youth, infinite passion, pleasures subtle and secret, wild joys and wilder sins—he was to have all these things. The portrait was to bear the burden of his shame: that was all. (...)

For there would be a real pleasure in watching it. He would be able to follow his mind into its secret places. This portrait would be to him the most magical of mirrors. As it had revealed to him his own body, so it would reveal to him his own soul. And when winter came upon it, he would still be standing where spring trembles on the verge of summer.

a) Why does the author call the portrait “the most magical of mirrors”?

5. “The scarlet would pass away from his lips and the Gold steal from his hair.”

What are the two verbs that were used in this sentence? Are these verbs positive or negative?

6. What are the effects of these verbs in the reader?

Teacher: Veronica Karvat

ANEXO 16

Worksheet ordenar eventos de um capítulo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

WORKSHEET 2

A. Organize the following events chronologically according to chapter 7.

| | |
|---|--|
| The pretend emotions no longer interest Sibyl, since they are nothing in relation to her real feelings for Dorian. | |
| He looks at Basil's portrait of him and notices the painting has changed - a mocking smile has appeared at the corner of his mouth. | |
| He spurns her cruelly and tells her that he wishes never to see her again. | |
| Dorian is suddenly overcome with shame about his behaviour toward Sibyl. | |
| Basil assures Dorian that he will support the marriage wholeheartedly since Dorian is so obviously in love. | |
| When the play begins, however, Sibyl is terrible, and her acting only worsens as the evening wears on. | |
| Basil and Lord Henry leave Dorian, and he makes his way backstage to find Sibyl, who is quite happy despite her dreadful performance. | |

Teacher: Veronica Karvat

ANEXO 17

Ficha de atividades A Representação Feminina em *The Picture of Dorian Gray*



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

WORKSHEET 3

1. How are women represented in the novel *The Picture of Dorian Gray*?

Link each description to the corresponding idea A, B or C.

- A) As a decorative object
- B) Weak objects to be worshiped
- C) A repressed gender according to social class

A women's character was valued according to her social class.
Different class women possessed different qualities.

Women represent beauty and purity, but are not respected
beyond the pleasure enjoyed by their appearances.

Women are viewed only as a way to stimulate and delight the
senses and to gratify the soul.

**2. In your opinion which extracts better illustrate each representation of women?
Connect each quote to the idea.**

A) As a decorative sex

B) Weak objects to be worshiped

C) A repressed gender according to social class

"It is only the sacred things that are worth touching, Dorian," said Lord Henry, with a strange touch of pathos in his voice. "But why should you be annoyed? I suppose she will belong to you some day. When one is in love, one always begins by deceiving one's self, and one always ends by deceiving others. (4.34)

"She is very clever, too clever for a woman. She lacks the indefinable charm of weakness." (15.100)

"My dear boy, no woman is a genius. Women are a decorative sex. They never have anything to say, but they say it charmingly. Women represent the triumph of matter over mind, just as men represent the triumph of mind over morals." (4.32)

"Harry! Sibyl Vane is sacred!" (4.34)

"Women are not always allowed a choice, he answered " (17.112)

"Well, Hetty was not one of our own class, of course. She was simply a girl in a village. But I really loved her. " (19.119)

"I am afraid that women appreciate cruelty, downright cruelty, more than anything else. They have wonderfully primitive instincts. We have emancipated them, but they remain slaves looking for their masters, all the same. They love being dominated." (8.61)

"The girl laughed again. The joy of a caged bird was in her voice. "(5.38)

"I love Sibyl Vane. I want to place her on a pedestal of gold and to see the world worship the woman who is mine. (...) Her trust makes me faithful, her belief makes me good." (6.48)

"She was free in her prison of passion " (5.39)

Teacher: Veronica Karvat

ANEXO 18

Orientações gerais sobre o projeto de grupo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

STEPS TO CREATE A SUCCESSFUL WORK

Your work should have the following divisions:

1. **A cover:** It includes the title of your work, names and numbers of team elements, the teacher's name, the date or school year.
 2. **An index:** It contains the chapters, subchapters and subtopics and the page numbers of their beginning.
 3. **An introduction:** It explains what you are going to write about and it summarizes the development of your work. You may include the summary of the story in this part.
 4. **A development:** It contains the work chapters and paragraphs. Don't forget to explain and prove your ideas.
 5. **A conclusion:** The conclusion brings together your main points and why they are important.
 6. **Bibliography and webgraphy:** It includes all the books you use for your research, all images you use on your work and web pages you access to check information.
- The whole work should have the pages numbered.
 - The font of your work must be Times New Roman 12 or Arial 12. The text has to be justified.
 - You can use images, photographs or anything that brightens your work as long as you identify them with a caption.

ANEXO 19



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2015-2016

THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ Good vs Evil

To help you reflect:

1. Can we divide all the characters into two groups – “good” and “evil”?
2. If so, who is in each team?
3. Does either side actually “win” in the end, or is this a lose-lose situation?

Take note: The ultimate struggle in *The Picture of Dorian Gray* is between Dorian’s warring sides; he himself encompasses both pure good and pure evil.

The Picture of Dorian Gray offers Christianity, represented by Basil, as the only way of escape from the satanic clutches of Lord Henry.

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>



THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ The Purpose of Art

To help you reflect:

1. What is the purpose of art according to Basil? According to Lord Henry?
2. How does Dorian relate to the portrait when he first sees it?
3. How does Dorian's relationship to the picture reflect upon his understanding of art?

Take note: Both the portrait and the French novel serve a purpose: the first acts as a type of mysterious mirror that shows Dorian the physical dissipation his own body has been spared, while the second acts as something of a road map, leading the young man farther along the path toward infamy.

Dorian's immediate one-to-one identification with the portrait demonstrates his failure to understand real art is meant to be purposeless.

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>



THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ The Superficial Nature of Society

To help you reflect:

1. What is the relationship between inner and outer beauty?
2. The novel suggests that we always mistake beautiful people for good people – do you think that's a good judge of human awareness?
3. Why does Dorian place so much value on his body's appearance, when he knows full well what his hideous soul "looks" like?

Take note: What matters most to Dorian, Lord Henry, and the polite company they keep is not whether a man is good at heart but rather whether he is handsome. Dorian is never ostracized, on the contrary, despite his immorality he remains at the heart of the London social scene because of the "innocence" and "purity of his face."

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>



THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ Innocence

To help you reflect:

1. Do you believe that Dorian was ever truly innocent?
2. Lord Henry implies that even Sibyl's innocence would rapidly become corrupted – do you believe his cynical view?
3. Is it possible to eternally remain innocent, or is loss of innocence inevitable?

Take note: True innocence, according to *The Picture of Dorian Gray*, is ultimately impossible, for underneath every pure looks, there are latent desires that have not emerged. Dorian mistakes his innocent-looking beauty with value; he doesn't realize that it was his true quality of innocence that gave him value initially.

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>



THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ Morality

To help you reflect:

1. What is the basis for Lord Henry's personal morality?
2. What is the basis for Basil's understanding of morality and ethics?
3. Is there a difference between morality and ethics here?
4. Does morality play a role in any of Dorian's judgements?

Take note: The interesting thing is that characters in this novel have a way of adjusting their personal moral codes to suit their own needs and desires.

Lord Henry's ultimate hypocrisy lies in the gap between his understanding of morality and ethics; while he acts in public according to the accepted ethical code of his society, his personal morality is vastly different.

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>



THEME REFLECTIONS FOR GROUP WORK

Themes in *The Picture of Dorian Gray*

❖ The Negative Consequences of Influence

To help you reflect:

1. Why does Lord Henry want so much to influence Dorian Gray?
2. Does Basil's idolatry of Dorian lead to his murder?

Take note: Falling under the sway of such influence is, perhaps, unavoidable, but the novel ultimately censures the sacrifice of one's self to another.

It is little wonder, in a novel that prizes individualism—the uncompromised expression of self—that the sacrifice of one's self, whether it be to another person or to a work of art, leads to one's destruction.

Source: <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray>

ANEXO 20

Grelha de avaliação do Projeto de Grupo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO ROMEU CORREIA

School Year: 2015-2016

| English | | GroupWork: <i>Extensive Reading</i> | Written + Oral parts | 10 th B ¹ | Apr/2016 | Teacher's Grid |
|---------------|--|--|--|---|---------------------------------------|----------------|
| GROUP MEMBERS | TOPIC Themes in <i>The Picture of Dorian Gray</i> | CONTENTS Theme | LANGUAGE Grammar + Vocabulary + Fluency + Pronunciation | ORGANIZATION No reading + attention + preparation | INTEREST Creativity + knowledge | MARK |
| A | Andrea Tatarescu | The negative consequences of Influence | 15 | | | |
| | Inês Fernandes | | 15 | | | |
| | Iryna Todorico | | 15 | | | |
| | Gonçalo Teixeira | | 15 | | | |
| B | Gabriel Marques | The purpose of Art | 19 | | | |
| | J. Rafael Rodrigues | | 19 | | | |
| | Laura Claudino | | 19 | | | |
| | Marta Cândia | | 19 | | | |
| | Tiago Carrapiço | | | | | |
| C | Inês Lopes | The superficial nature of Society | 15 | | | |
| | Mariana Coelho | | 15 | | | |
| | Miguel Cavaca | | 15 | | | |
| | Miguel Costa | | 15 | | | |
| D | Daniel Henriques | Morality | 12 | | | |
| | João Diogo | | 12 | | | |
| | Ricardo Afonso | | 12 | | | |
| | Ruben Morais | | 12 | | | |
| E | Ana Rita Cardoso | Good vs Evil | 14 | | | |
| | Ana Rita Faia | | 14 | | | |
| | Alexandre | | 14 | | | |
| | Marta Cruz | | 14 | | | |
| F | João Lucas | Innocence | 11 | | | |
| | João Pedro | | 11 | | | |
| | David | | 11 | | | |
| | Diogo | | 11 | | | |

| Observação Direta | |
|--|---|
| Muito Bom (18 a 20 valores) | Participa em toda a apresentação (há distribuição uniforme de tarefas); está concentrado; domina todo o trabalho. Revela compreender tudo o que diz com muita facilidade. Apresenta uma parte muito clara e desenvolvida do trabalho (com vantagens e desvantagens, diferentes pontos de vista); justifica todas as opiniões/posições; é criativo e original. Tem as ideias muito bem organizadas (não apresenta contradições nem repetições); tem um discurso muito linear. Fala sem hesitar, com muito boa pronúncia, entoação e pontuação; tem vocabulário muito bom e gramática sem erros nenhuns. Tem ideias muito interessantes; cativa a atenção de todos e consegue que os outros colegas participem. |
| Bom (14 a 17 valores) | Participa em quase toda a apresentação; está concentrado; domina todo o trabalho. Revela compreender bem o que diz. Apresenta uma parte muito clara do trabalho, embora pouco desenvolvida; justifica quase todas as opiniões/posições; revela alguma criatividade/originalidade. Tem as ideias organizadas (não apresenta contradições nem repetições). Fala quase sem hesitações, com boa pronúncia, entoação e pontuação; tem bastante vocabulário e gramática quase sem erros. Tem ideias interessantes; cativa a atenção de quase todos; consegue que alguns colegas participem. |
| Suficiente (10 a 13 valores) | Participa medianamente na apresentação; está concentrado; deixa perceber que não conhece todo o trabalho. Revela alguma dificuldade na compreensão do que diz/lê. Apresenta uma parte clara do trabalho mas curta/mais curta do que os restantes elementos; nem sempre justifica as opiniões/posições; não se nota criatividade/originalidade. Falta-lhe organização; por vezes repete-se; contradiz-se. Hesita ao falar/ler; a pronúncia nem sempre é correta; não faz entoação; tem pouco vocabulário; faz erros sistemáticos/repetitivos de gramática. Tem algumas ideias interessantes; nem sempre cativa a atenção dos colegas; não consegue que outros colegas participem. |
| Insuficiente (7 a 9 valores) | Participa pouco na apresentação (não está à vontade no trabalho); nem sempre está concentrado (perturba o trabalho dos outros); nota-se que não conhece todo o trabalho (que não participou na sua realização escrita). Revela muita dificuldade em compreender o que diz/lê. Não é claro na parte que apresenta; tem uma apresentação muito curta; não justifica as opiniões/posições. Percebe-se que não preparou o trabalho; repete-se; esquece-se; não responde às questões que lhe colocam. Hesita muito ao falar/ler; a pronúncia não é correta; não faz entoação; tem muito pouco vocabulário; usa a língua materna; faz muitos/diversos erros de gramática. Não revela interesse; não cativa a atenção dos outros. |
| Muito Insuficiente (0 a 6 valores) | Mal participa na apresentação (engana-se); não está concentrado (perturba a participação dos outros); nota-se que não conhece o trabalho (que não participou na sua realização escrita). Não compreende o que lê. É muito confuso na sua apresentação; tem uma parte muito curta; não sabe o que dizer; não responde às questões que lhe colocam. Tem demasiada dificuldade em ler; não tem vocabulário; usa a língua materna; desconhece as regras da gramática. Não prende a atenção de ninguém. |

ANEXO 21

Exemplos de trabalhos elaborados por alunos

Projeto de Grupo

Escola Secundária Romeu Correia
School Year: 2015/2016
Teacher: Luz Baião / Verónica Karvat
Subject: English



THE SUPERFICIAL NATURE OF SOCIETY



I. L. No.13
M. C. No.23
M. C. No.25
M. C. No.26
10thB1

Index

| | | |
|-------------|--|---|
| I. | Introduction..... | 3 |
| II. | Victorian Era in The Picture of Dorian Gray..... | 4 |
| | 1. Values in the Victorian Era..... | 5 |
| III. | Perspective of life in the Victorian Era..... | 6 |
| IV. | Conclusion..... | 8 |
| V. | Bibliography/Webgraphy..... | 9 |

I. Introduction

The Picture of Dorian Gray is a novel, written by Oscar Wilde in the XIX century, which we had the opportunity to read and analyse in the English classes.

The story begins on a sunny summer day in London, England. The well-known artist, Basil Hallward, is painting the portrait of Dorian Gray, a young and handsome man who captured his artistic imagination.

Dorian arrives at the studio and Basil introduces him to Lord Henry. Dorian ends up talking with Lord Henry and his theories influence the naive and young Dorian. Before the end of their first conversation, Lord Henry upsets Dorian with a speech about the nature of beauty and youth.

The speech with Lord Henry changes Dorian's mind, and when he sees the portrait, he feels jealous because he knows that one day all of his beauty and youth will vanish, while the portrait will stay young and beautiful forever. Dorian begins to commit many sins and crimes. Some of his actions lead to the death of other characters, for example: Sybil, Dorian's lover, who ends up killing herself after a big discussion with Dorian; and Basil, the artist and the worshipper of beauty, who is killed by Dorian.

Dorian attempts to destroy the portrait. He slashes at it with a knife. By stabbing the portrait, Dorian inadvertently kills himself, leading to the end of the novel.

With this assignment we want to approach the theme that was proposed to our group, which is *The Superficial Nature of Society*. We will talk about the Victorian Society, the differences between the social classes and the importance of appearance for society, and we will try to relate everything to the novel.

II. Victorian Era

The Victorian Era of British history was the period of Queen Victoria's reign from 1837 to 1901. These years were also marked by the industrial revolution. *The Picture of Dorian Gray* was written by Oscar Wilde in the nineteenth century, in 1890.

The Victorian society was constituted by the upper class, middle class and lower class.

In the upper class, the people had a wide fortune and big properties, which were inherited by their families. With all this they had a very good education and a large purchasing power. The upper class was also known as the royal class.

In this novel, Dorian Gray and Lord Henry Wotton represented the upper class.

The middle class and the lower middle class were the largest class. They tried to copy the habits of the upper classes and their members were small traders (bourgeoisie) and businessmen, doctors and others. They had good conditions of life, but not as good as the ones of the upper classes.

In the novel, Basil Hallward represents a painter of the middle class.

The working class or lower class didn't have very good living conditions at all. They worked many hours a day and had low wages. Many children were even forced to work, which had an impact on their health and education. Their houses were very small and close to each other's and they had uncomfortable living spaces.

In the novel, Sybil Vane, her mother and her brother represent the lower class members.



Image 1 - The upper class



Image 2 - The middle class



Image 3 - The lower class

1. Values in the Victorian Era

The Victorian Era is seen today as an era of many contradictions. Social movements concerned with improving public morals existed next to the class system that imposed cruel living conditions on many people. In a general way, all of the social classes of the Victorian society shared the same values and thoughts. It wasn't allowed to talk about sex or themes related to it and having sex before marriage was a taboo. Those who didn't follow the rules were severely punished!

England had separate beaches for men and women with lots of cubicles for people to put on their bathing suits. However, they couldn't show their arms or legs, because it was very rude and inappropriate for delicate beings.

Women were a property that men could acquire. They should take care of their children and they had the duty to do the household tasks.

Besides all this, beauty was all that mattered in the Victorian Era.

"My dear boy, no woman is a genius. Women are a decorative sex. They never have anything to say, but they say it charmingly. Women represent the triumph of matter over mind, just as men represent the triumph of mind over morals." - Lord Henry

This quote was very shocking and made an impact when we read the novel because, to us, women are equal to men and they must be respected, instead of being treated as a "decorative sex". With this quote, we realize how Lord Henry sees women and how putrid his soul and the way of thinking about them are.



Image 4 - Victorian Era's beaches



Image 5 - Both woman and her children working at home

III Perspective of life in the Victorian Era

In the nineteenth century, society cared about physical appearances too much and didn't care enough about **people's** skills, their lives **or** personalities. This means that people who had good looks and **were** elegant were seen as good people in the eyes of society, even if they weren't wealthy. People who had a bad appearance weren't seen as good people and, they were discriminated **against** by the society. Because of being beautiful, innocent and pure, Dorian **is** never ostracized **although** he didn't care about his values **or** morals. **In that way**, he knew that he wouldn't be judged. Since he wasn't judged, he led a bad life, corrupting his soul, making him ugly inside without being censured.

The notion of inner and outer beauty is perfectly presented in Oscar Wilde's novel. The story described in this book shows how the external attractiveness influences people's behaviour and corrupts the inner beauty. **We can see it, for instance, in:** *"Beauty is the wonder of wonders. It is only shallow people who do not judge appearances"* - Lord Henry. This means that Lord Henry is of the opinion that everything that matters exhibits itself in appearance, rejecting people's values and qualities.

It is no surprise that a society that prizes beauty above all else is a society founded on **a love of surfaces**. This means that the society of the Victorian Era gave so much importance **to people's** appearance **that** those who were beautiful would easily conquer people's confidence and sympathy.

Lord Henry Wotton influenced Dorian with his comments about beauty and youth? and because of that **he** deeply changed his way of thinking and seeing the society. Unfortunately, what mattered most to Dorian, Lord Henry and mostly the upper class was not whether a man was good at heart but rather whether he was handsome. Thus, Dorian wished to stay young and beautiful forever.

"But beauty, real beauty, ends where an intellectual expression begins. Intellect is in itself a mode of exaggeration, and destroys the harmony of any face" - Lord Henry

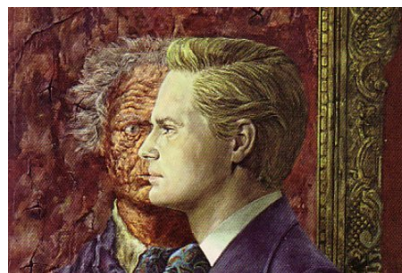


Image 6 - Dorian's duplicity

Dorian is under the influence of Lord Henry, because he seems to not want Sibyl Vane anymore. Also because he feels she is nothing without acting. He feels she has no life anymore. He sees her as a simple low class actress trying to make it big. *"Without your art, you are nothing. I would have made you famous, splendid, magnificent. The world would have worshipped you, and you would have borne my name. What are you now? A third-rate actress with a pretty face."* Just like Lord Henry, Dorian Gray becomes concerned with outer beauty and forgets all about inner beauty. In other words, Dorian was only interested in Sibyl's outer beauty and talent - he didn't like her truly.

"Sin is a thing that writes itself across a man's face." - Basil Hallward
Basil here believes that Dorian can't possibly be evil, because he looked so beautiful and young. This is part of one of the overarching challenges to society that Wilde presents in this novel: a person's personality and values are described in his face, so only someone ugly and old could sin.



Image 8 - Basil and Dorian - scene from the movie *The Picture of Dorian Gray*

IV. Conclusion

It is clear that the Victorian Era was a very tough period in England's history to live in. The Victorian society was very superficial and there **was** a lot of **big differences** in many aspects about the social classes and their values. The way of thinking in the Victorian Era was very different from our way of thinking nowadays. People **were quite close-minded** and they judged each other by their looks instead of judging with the heart.

What surprised us the most was the way how people were treated and the rules that existed in Great Britain at that time. People cared about the outer beauty (that's why it's called "superficial nature") and they didn't care how they really were. We disagree with this point of view, because beauty isn't about having a pretty face, it's about having a pretty mind, a pretty heart and a pretty soul.

We already had an idea about how things were in that century, because we studied this period earlier; however we deeply developed our knowledge about the theme, thanks to the novel.

This work was interesting, and we enjoyed doing it, because it was based on a novel that we read and interpreted. We thought that this kind of assignment was really interesting, because it allowed us to use the knowledge that we acquired when we read the novel.

V. Bibliography and Webgraphy

Books: Wilde, Oscar, *The Picture of Dorian Gray*, Complete unabridged, 1994

Links/Images:

<https://www.images.google.com>

<https://prezi.com/xhhwtpvz0ph/the-picture-of-dorian-gre/>

https://www.quia.com/files/quia/users/valoris/5/W_SUPERFICIALITY.pdf

<http://pt.slideshare.net/ElisaMaggiotto/the-picture-of-dorian-gray-54270491>

<https://www.fictionpress.com/s/1846937/1/Character-Influence-in-The-Picture-of-Dorian-Gray>

<https://www.ukessays.com/essays/english-literature/the-contrast-between-inner-and-outer-beauty-english-literature-essay.php>

<http://www.123helpme.com/preview.asp?id=71606>

http://essaypride.com/essays.php?free_essay=2327481&title=Inner-And-Outer-Beauty-In-Dorian-Gray

<http://www.slideshare.net/neledpauw/social-class-and-values-in-the-victorian-era>

<https://prezi.com/itmkhhu3gjqk/social-classes-and-structure-oscar-wilde/>

<http://www.enotes.com/homework-help/what-does-novel-picture-dorian-gray-reveal-about-364206>

- **Fidelidade ao tema proposto**
- **Boa/Razoável fundamentação**
- **Boa/Razoável organização e sequência de ideias no desenvolvimento do tema**
- **Vocabulário e gramática adequados**
- **Clareza de expressão**
- **Ligação de frases com conjunções básicas**
- **Erros sistemáticos de gramática, vocabulário ou estrutura não impeditivos da comunicação**
- **Poucas/repetitivas falhas de ortografia/pontuação**
- **14**

- **Verifica-se uma ligeira melhoria ao nível da língua que favorece a fundamentação do texto**
- **15**

Escola Secundária Romeu Correia
School Year 2015/2016
Teacher: Luz Baião and Verónica Karvat
Subject: English

The Purpose of Art



G. M. N° 11
J. R. N° 20
L. C. N° 22
M. C. N° 24
T. C. N° 30

10 ° B1

| | |
|--|----|
| I. Introduction | 11 |
| II. The novel | 11 |
| III. The author | 12 |
| IV. The Characters – Analysis | 13 |
| 1. <i>Dorian Gray</i> | 13 |
| 2. <i>Lord Henry Wotton</i> | 14 |
| 3. <i>Basil Hallward</i> | 16 |
| V. The Purpose of Art throughout history | 17 |
| 1. <i>Victorian Era</i> | 17 |
| 2. <i>Nowadays</i> | 18 |
| VI. Theme reflections for the Group Work | 20 |
| 1. <i>What is the purpose of art according to Basil? According to Lord Henry?</i> | 20 |
| 2. <i>How does Dorian relate to the portrait when he first sees it?</i> | 20 |
| 3. <i>How does Dorian’s relationship to the picture reflect upon his understanding of art?</i> | 21 |
| VII. Interviews | 22 |
| VIII. Conclusion | 29 |
| IX. Webgraphy | 30 |

The theme reflections (questions) were ideas to think about and develop in the work without the need to incorporate them in the index/work.

I. Introduction

We were asked to do this work after reading the novel *The Picture of Dorian Gray*, written by Oscar Wilde.

Several different themes were presented to us and we ended up choosing *The Purpose of Art* as our subject for this work.

In one of the classes, the teachers gave us a piece of paper with several guidelines for the work, and some questions, to help us reflect on the novel and the several points of view shown towards art.

We will also talk about modern art, art in the Victorian period and its purpose to some artists that we interviewed.

As mentioned previously, this work is deeply related to *The Picture of Dorian Gray*, a novel about Dorian Gray, the subject of a portrait painted by Basil Hallward, an artist who is fascinated by Dorian's appearance; he believes that his beauty is responsible for the new style in his art as a painter. Through Basil, Dorian meets Lord Henry, and he's captivated by the aristocrat's pleasure-seeking worldview - that youth and physical fulfilment are the only things worth chasing in life.

When he realizes that his beauty will fade, Dorian wishes to sell his soul, to ensure that the picture, rather than he, will get old and ugly. The request is granted, and Dorian pursues a life of unethical experiences, staying young and beautiful, while his portrait ages and registers every sin.

II. The novel

The Picture of Dorian Gray is a philosophical novel written by the writer and dramatist Oscar Wilde.

It was firstly introduced to the public in 1890 on a magazine called *Lippincott's Monthly Magazine*. However, the editors were fearful that the novel was too indecent, so they decided to suppress about five hundred words (without the knowledge of the writer).

Even though censorship was used, *The Picture of Dorian Gray* still caused quite a lot of controversy to the public. It supposedly offended the moralities of the British literary critics. They ended up accusing Oscar Wilde of breaking the laws that protected public morality.

Oscar Wilde's way of completely annihilating these comments was, quite simple, in a way – he published his novel and wrote a preface. The last one became quite famous in its own literary right, as a cultural and social criticism. One of the most iconic quotes of the author is present in this same preface – “All art is quite useless.”

The Picture of Dorian Gray is an example of gothic literature.

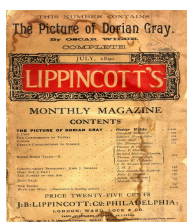


Image 1 – Lippincott's Monthly Magazine



Image 2 – One of the many editions of *The Picture of Dorian Gray* nowadays

III. The author

Oscar Wilde was born in Dublin, Ireland, on October 16th 1854.

He had great influence as a writer, a poet and a playwright. After writing in several different ways during the 1880's, Oscar Wilde became one of the most popular dramatists in London in 1890.

He won a scholarship to attend Oxford University, where he won the *Newdigate Award* with the poem *Ravena*.

Oscar Wilde ended up leaving his life in Ireland and moved to London. In this city he started having quite an agitated social life, because he was immediately **judged** by his extravagant attitudes.

He was invited to go to the United States of America in order to give a series of lectures about the aesthetical movement he had founded, the aestheticism (or dandyism), in which he defended that beauty was the antidote to the horrors of the industrial society.

In 1883, Oscar Wilde went to Paris and he joined the local literary world, which ended up causing him to leave the aesthetical movement mentioned previously.

When he returned to England, he married Constance Lloyd, daughter of a very rich and influential lawyer, and moved to Chelsea. He had two children – Cyril (1885) and Vyvyan (1886).

Oscar Wilde's best intellectual period goes from 1887 to 1895.

Wilde's financial situation started to improve and, with it, he gained an even greater fame. His literary success was accompanied by a somewhat mundane lifestyle and his attitudes started getting even more eccentric.

Oscar Wilde wrote *The Picture of Dorian Gray* during a period of time when talking about sexuality was considered to be a taboo. A lot of books were censored, and his was no exception. The sexual content in his novel is only suggested to the reader. Homosexuality is also quite strongly represented. If we read between the lines, it's easy to tell from the very first pages that what Basil feels towards Dorian is more than just a simple friendship.

Narcissism, individualism and skepticism are the central points in Wilde's work. *The Picture of Dorian Gray* portrays how a man can surrender in favor of beauty and futility.

A curious thing about this novel is that the narrator is nearly absent. The entire story is told by the dialogue between the several characters. It's through these characters that Oscar Wilde explores themes like ethics, moral, religion, among others. These are all concepts that are deeply related to the author's life. That's why his works were used in drama, theater and films.

In May of 1895, after three trials, he was condemned to two years of prison with forced labor, for "committing immoral acts with several boys".

He was released on May 19th, 1897.

After that, he went back to Paris and lived there under an alias –



Image 3 – Oscar Wilde

Sebastian Melmoth. His style turned into something more simplistic and the author started living in a humble place, with only two rooms. His literary productivity was low.

Oscar Wilde passed away at 9:50 am on November 30th 1900, victim of a severe meningitis attack, aggravated by alcohol and syphilis.

IV. The Characters – Analysis

Since the questions that were presented to us to help us reflect revolved around three main characters – Dorian Gray, Basil Hallward and Lord Henry Wotton – we decided to do a short analysis of each of the characters.

All of them have very different points of view of the world and the people that live in it. Oscar Wilde portrays these characters perfectly, making them relatable, captivating and interesting for the reader.

There are a lot of other characters featured in the novel, but we decided to choose the ones that were more suitable to analyze according to our theme.

1. Dorian Gray

Dorian Gray is both good and beautiful, but when we reach the end of the novel, he can also be characterized as a hideous and vicious human being. His apparent perfection in the beginning ends up being an illusion. Dorian and his portrait become one. While one is a human the other is like a mirror that portrays this human's soul.

Dorian Gray only values himself as a decorative being. He doesn't recognize his own beauty until he sees it reflected in Basil's portrait.

Dorian immediately identifies his beauty as his only valuable quality.

He doesn't understand that true beauty lies beyond his outward appearance. His true values were his innocence and his purity, which end up being lost. He doesn't care about what happens to anyone around him as long as he remains beautiful.

However, Dorian's not the only one with a misrepresented view of true beauty. Throughout the book he shows to be extremely manipulative. He knows he has good looks, so he uses that in his advantage. If others keep seeing him like the embodiment of beauty and purity, they won't even suspect the wickedness that lies underneath his perfect outward appearance.

Dorian eventually starts living his life purely for pleasure, and delights in his own aesthetic qualities. The Dorian Gray we see in Basil's brand new painting is the original Dorian Gray (young, pure and beautiful). However, as the story goes on, the painting shows what lies beneath Dorian's surface: a monster. All of his crimes and misbehaviors are reflected in the aging, malicious face of his portrait, and here, we see what Dorian has really become:

“Hour by hour, and week by week, the thing upon the canvas was growing old. It might escape the hideousness of sin, but the hideousness of age was in store for it. The cheeks would become hollow or flaccid. Yellow crow's feet would creep round the fading eyes and make them horrible. The hair would lose its brightness, the mouth would gape or droop, would be foolish or gross, as the mouths of old men are. There would be the wrinkled throat, the cold, blue-veined hands, the twisted body, that he remembered in the grandfather who had been so stern to him in his boyhood. The picture had to be concealed. There was no help for it.” (Chapter 10, Page 71)

However, as long as he retains his physical beauty, this hidden true self doesn't seem to matter.

Even though he's perfectly aware of how evil he is, he doesn't want to do anything about it. He likes being evil. At the end of the novel, when Dorian briefly thinks that he should try and turn back his mischiefs, he ends up blaming youth for turning him bad:

"Then he loathed his own beauty, and flinging the mirror on the floor, crushed it into silver splinters beneath his heel. It was his beauty that had ruined him, his beauty and the youth that he had prayed for. But for those two things, his life might have been free from stain. His beauty had been to him but a mask, his youth but a mockery. What was youth at best? A green, an unripe time, a time of shallow moods, and sickly thoughts. Why had he worn its livery? Youth had spoiled him." (Chapter 20, Page 124)

Dorian has many opportunities to change himself and to make things right throughout the **book**; however, he chooses not to do it. When he started feeling regret for all the things he had done, it was already too late.



Image 4 – Representation of Dorian Gray

2. Lord Henry Wotton

Lord Henry, known for being a selfish human being, has the entire world at his fingertips throughout the **book**. Instead of showing some appreciation for humanity, he simply goes about his business in a total pleasure-seeking manner. Lord Henry seems to think that the world doesn't matter and his desires are his top priority.

"The only way to get rid of a temptation is to yield to it. Resist it, and your soul grows sick with longing for the things it has forbidden to itself, with desire for what its monstrous laws have made monstrous and unlawful. It has been said that the great events of the world take place in the brain. It is in the brain, and the brain only, that the great sins of the world take place also. You, Mr. Gray, you yourself, with your rose-red youth and your rose-white boyhood, you have had passions that have made you afraid, thoughts that have filled you with terror, day-dreams and sleeping dreams whose mere memory might stain your cheek with shame -- "

"Stop!" faltered Dorian Gray, "stop! you bewilder me. I don't know what to say. (Chapter 2, Page 15 and 16)

As soon as Henry grows tired of them, not even his so-called friends matter. A good example of this is the fact that Basil, who is said to be one of his best friends, disappears for months, but Henry doesn't seem to care at all.

To Lord Henry, everything (people, objects, art, among others) is just a tool that he is able to use in order to get maximum pleasure at all times.

The one possible exception to Henry's will to leave behind everything that stops being entertaining is Dorian himself. It is thanks to him that Dorian develops his new personality, and Henry is extremely proud of what he turned him into.

"Talking to him was like playing upon an exquisite violin. He answered to every touch and thrill of the bow. . . . There was something terribly enthralling in the exercise of influence. No other activity was like it. To project one's soul into some gracious form, and let it tarry there for a moment; to hear one's own intellectual views echoed back to one with all the added music of passion and youth; to convey one's temperament into another as though it were a subtle fluid or a strange perfume: there was a real joy in that -- perhaps the most satisfying joy left to us in an age so limited and vulgar as our own, an age grossly carnal in its pleasures, and grossly common in its aims..." (Chapter 3, Page 25)

All along, we see that Lord Henry and Dorian's friendship was nothing but a kind of experiment; he introduced Dorian to evil elements and he simply watched his manipulative influence take hold. He shaped Dorian in his own way, and he feels like that change is irreversible.

And that's Henry's crucial malicious triumph – he has created his own perfect companion. The only thing Lord Henry neglected to predict was the fatal intervention of conscience.



Image 5 – Lord Henry Wotton (on the left) talking to Dorian Gray (on the right) in the movie adaptation of the novel

3. Basil Hallward

If we consider Lord Henry to be the Devil's advocate throughout *The Picture of Dorian Gray*, then Basil Hallward is God's. He's an eternal idealist who truly believes in the distinctive goodness of humanity.

Basil is simply a good man living in a bad world. He believes in pure values (like beauty, truth and love) and in moral. The problem is that he tends to confuse these things and has a naïve-like view of the people that surround him. For example, Basil believes that Dorian's beautiful outward appearance shows that he is still truthful and loving, which is obviously not true.

"Mind you, I don't believe these rumours at all. At least, I can't believe them when I see you. Sin is a thing that writes itself across a man's face. It cannot be concealed. People talk sometimes of secret vices. There are no such things. If a wretched man has a vice, it shows itself in the lines of his mouth, the droop of his eyelids, the moulding of his hands even." (Chapter 12, Page 83)

Beauty is always a good thing in an artwork, but not in the real world. Basil tends to be more captivated by art than by reality.

He doesn't just want life to be *like* art – he wants life to *be* art. He believes that Dorian can still have something that is worthy of trust and forgiveness inside of him. Someone so beautiful couldn't possibly be a bad presence in our world. Unfortunately, Basil, the pure artist and worshiper of beauty, isn't cut out for this world of evil men.

Basil ends up paying for his good faith and optimism with his life - taken from him by someone who he considered so dear – Dorian Gray.



Image 6 – Representation of Lord Henry (sitting down) and Basil Hallward looking at the portrait of Dorian Gray

V. *The Purpose of Art throughout history*

Since this novel was written back in 1890, it is obvious that it portrays some ideals or points of view that differ completely from what we see in modern day society.

Our theme for this work is *The Purpose of Art*, so we obviously focused on that.

The novel was written during the Victorian Era, so we decided to pick up some of the ideas that people had towards art back then and see how they evolved throughout these past two centuries.

1. *Victorian Era*

The Victorian Era dates back to the times where England was ruled by Queen Victoria I (between 1837 and 1901). This period gained great importance in English history, since it was marked not only by the noticeable growth in terms of economic and industrial development of the country, but also by its colonial

conquers. During the Victorian Era, England became the richest and most powerful country in the entire world. While Queen Victoria reigned the country, art, science and technology showed massive improvement. The typical Victorian style, of which the English people were so incredibly proud of, extended to objects, furniture, clothing, fabrics, graphics, art, architecture, landscapes and interior design. Its influence was shown in other continents and it lasted for over a century.

The mindset of John Ruskin (1819-1900), a medieval art critic, the works of A. W. Pugin (1823-1852), architect and designer, and William Morris (1834-1896) had a major effect over the Victorian art. A lot of the books written by Ruskin served to teach the British middle class the idea of art as a reflection of the moral conditions of a certain society.

Ruskin saw art as a copy of nature and something that should convey pleasure. However, the thing that truly made an object turn into a piece of art was its moral purpose. To Ruskin, art and great ideas walked hand-in-hand, which made him think that it was important to live in highly aesthetical environments.

According to the mentality during the Victorian Era, art was seen as something that served two main purposes – it was seen as a tool for social education and moral enlightenment.

The critics of the Victorian beliefs and those who didn't follow the moral values proposed by the system were repressed. There were even cases where writers, homosexuals, opposing politicians and artists were chased and imprisoned (like Oscar Wilde, who was a writer that was rumored to be gay).

Even though all of the things mentioned in the previous paragraph were true, this period still had a great impact on the artistic and cultural development in several art forms (architecture, literature, theater, among others). Art was a way to satisfy the cultural longings of a middle class who was thirsty for culture.

In terms of architecture, the neo-gothic movement (which revived the medieval gothic style) is something worth pointing out. In literature, romance novels were the highlight. The most influential writers of this time were Charles Dickens, George Elliot and Thomaz Hardy. In theatre, it is the writer of *The Picture of Dorian Gray* (Oscar Wilde) that stands out from the crowd.



Image 7 – Queen Victoria I



Image 8 – The Victorian Era

Nowadays, it is much more common to see art as something purposeless (just like mentioned in the preface of *The Picture of Dorian Gray*, written by Oscar Wilde). It does not exist in order to teach, to support a moral point, to amuse, to serve beauty, to sustain a revolution, to challenge, to stimulate or to cheer; it exists mainly for its own sake. Art itself might not have a defined goal, but it is possible for the artist to have one.

Of course, an artist may just feel compelled to create art. Because the art justifies itself, no further aim or goal is required to validate its existence.

However, saying that art does not have to have an aim beyond itself, even though it sometimes does so, is not saying it serves for nothing. Art is one of the key values of mankind. The difference lies between things that are instrumental - things that exist for what they can be used to do - and things that are ends in themselves - that are their own justification for existing.

The word "art" can apply to painting, sculpture, music, literature, dance and theatre performance, and many other things. To quote Andy Warhol "Art is what you can get away with" and "The artist is somebody who produces things that people don't need to have". Even though art can sometimes be used as an instrument, it doesn't necessarily mean that its nature is to only be that. What art is "good for" arises from it being an end in itself.

A simple answer is that the purpose of art is to give pleasure, and this is partly right. We can indeed look at a painting or listen to music and be delighted. Yet we may also weep at paintings of death or saddening songs which are also, without a doubt, art.

A better definition, perhaps, is that art should move us, stimulating emotions. Obviously, things that make us happy or sad are not always art, but emotions and art are most certainly related. This is mostly applied to what we consider to be good art. If nobody feels attracted whatsoever to a certain piece, can we really consider it to be art?

In creating art, the artists are an important part of the equation and their intent seems important if they are to move us. Some artists just work with their feelings, without thinking, and many of them succeed in transmitting their message to other people. Others use mysterious **symbols**, which are codes for the initiated but that can show to be enchanting to those with enough knowledge to decipher every mystery hidden in a certain piece.

If it does not move our emotions, contemporary art may succeed in making us wonder what it means. Other forms of art may also inspire thoughts and even revolutionize minds, rather than touch our emotions. We have a need for excitement (which may be emotional, intellectual or even physical) that art tries to satisfy.

Art needs to have some creativity. Copying another painting may require the skill of the artist, but it is surely not as artistic as a new, original one. A joke is not as funny the second time around and even the pleasure of art fades.

If arousal is required, art does not exist without someone to see it, not in the sense of the artwork's triumph. And if the opinion of the viewer is a part of the process, then **the** art should create some enjoyment.

The purpose of art, then, is to stimulate arousal that is valued and respected. Good art does this reliably, often in an original way, and usually requiring great skills.



Image 10 – Basil Hallward and Lord Henry Wotton

VI. Theme reflections for the Group Work

During class we were given a sheet with three questions to help us reflect on our theme.

Since we thought it would be a great way to give us a better understanding of the book itself and the deep connection of the novel to the purpose of art, we decided to properly answer all the questions that were given to us, which also allowed a more detailed analysis of the book and its characters.

1. *What is the purpose of art according to Basil? According to Lord Henry?*

"He is all my art to me now," ... "There is nothing art cannot express" ... "his personality has suggested to me an entirely new manner in art, an entirely new mode of style." (Chapter 1, page 11)

"An artist should create beautiful things, but should put nothing of his own life into them. We live in an age when men treat art as if it were meant to be a form of autobiography. We have lost the abstract sense of beauty." (Chapter 1, page 12)

With these statements we can realize that, to Basil, art should be about beauty and not about the artists wanting to be known because they created a piece of art. The second one is about how he sees the treatment that men have towards art. Basil also says that he shall be punished for the art he received. If he allowed it, his art could be absorbed by Dorian. Dorian is all art Basil has. He has completely changed Basil's view of art. He claims that art can express everything.

"It is your best work, Basil, the best thing you have ever done," said Lord Henry languidly. "You must certainly send it next year to the Grosvenor. The Academy is too large and too vulgar. Whenever I have gone there, there have been either so many people that I have not been able to see the pictures, which was dreadful, or so many pictures that I have not been able to see the people, which was worse. The Grosvenor is really the only place." (Chapter 1, page 7)

From Lord Henry's speech we can see that, to him, art is nothing more than an excuse for publicity, for the artist to be known. When Lord Henry says that he prefers to stare at people looking at pictures than to look at the pictures themselves, he only emphasizes the fact that he doesn't really like art. He thinks that Dorian's portrait, for being so beautiful, would serve to be there in the winter when they don't have flowers to look at and in the summer when they want something to chill.

2. *How does Dorian relate to the portrait when he first sees it?*

When Dorian first saw the portrait, he was amazed by it, as if he had never seen himself in a mirror before, because the details were so beautiful and the perfection was so overwhelming. *"A look of joy came into his eyes, as if he had recognized himself for the first time." (Chapter 2, Page 19).*

The image of beauty that was in the canvas resembled his own good looks quite a lot. Nevertheless, he looked at the portrait, and because of a conversation he had with Lord Henry (where he claimed that youth and beauty were the only things worthy of any type of effort or sacrifice from the human being), Dorian realized that, while the picture would maintain its beauty forever, he would grow old and he would become ugly and wrinkled. *"Then had come Lord Henry Wotton with his strange panegyric on youth, his terrible warning of its brevity. That had stirred him at the time, and now, as he stood gazing at the shadow of his own loveliness, the full reality of the description flashed across him. Yes, there would be a day when his face would be wrinkled and wizen, his eyes dim and colorless, the grace of his figure broken and deformed. The scarlet would pass away from*

his lips and the gold steal from his hair. The life that was to make his soul would mar his body. He would become dreadful, hideous, and uncouth." (Chapter 2, Page 19).

So, Dorian developed feelings of envy toward the portrait.



Image 11 – Dorian Gray and his portrait in the movie adaptation of the novel

3. *How does Dorian's relationship to the picture reflect upon his understanding of art?*

When we are first introduced to Dorian Gray, he appears to have quite a shallow and common vision of art. In his eyes, art serves a purpose (even if it serves only as a pleasant-looking object to be appreciated).

We know that he poses for Basil, but at that moment he has no idea of what the art of painting means to his friend. He just wants to help and feed his ego by being continuously complimented by Basil.

As soon as he speaks to Lord Henry, his entire view of the world starts to change, and the concept of art is altered.

When he looks at the portrait of himself for the first time, he realizes just how handsome he truly is and his mind completely changes. Dorian starts feeling obsessed with staying young and beautiful for all eternity. He thinks that it is unfair that the painting will resist the trickeries of time and that he will grow old, wrinkled and ugly. With all of this going through his mind, Dorian wishes to swap places with the painting in the aspect previously mentioned.

His wish ends up coming true and that's when there's a major twist in Dorian's personality. When he realizes that the painting is gradually changing, his mindset suffers an enormous transformation.

This is where we see that art, even though Oscar Wilde defends it as being purposeless, has a negative effect on Dorian. Art itself might be innocent, but the heart and soul of the ones that look at a piece of art will determine how they feel about it. Some people might only see ugliness, darkness and wickedness, while others will see beauty, clarity and pureness. Throughout the book, Dorian is shown to be very negatively influenced by his portrait or the yellow book given to him by Lord Henry (both of these objects are art forms, which end up being two very important items, since they show both the changes in Dorian's soul and his decadence as a human being).

Dorian ends up developing a love-hate relationship with the painting. Even though he enjoys living freely, without having to worry about his sins or his age, deep down he also seems to be ashamed or embarrassed of his actions. He's not happy with what he has turned into. That's why he keeps the portrait of himself hidden and covered in an empty room. He is disgusted by what he sees when he looks at it. Dorian's point of view in terms of art changes once again. He starts treating the painting as if it were a part of him instead of a simple object that exists for aesthetical purposes. This statement is confirmed in chapter two (page 20), when he claims that cutting the painting (which was something that Basil was about to do), would be murder.

It is only when the existence of the painting itself starts being troublesome in his day-to-day life that Dorian decides to take action by trying to destroy that portrait that was once just like any other piece of art to him. He ends up dying in the process... Not as the naïve Dorian that we were introduced to in the beginning of the book, but as the gruesome man he turns into thanks to his poor understanding of a simple painting (due to the corruption of his soul).

This comes to show that the final declaration made by Oscar Wilde at the end of the preface of *The Picture of Dorian Gray* – “All art is quite useless”- is true. All art forms are simply created. They don't serve a particular purpose. However, if someone looks at them with the wrong way of thinking, they might be negatively influenced, just like our main character in this situation.



Image 12 – Dorian Gray and his portrait towards the end of the novel

VII. Interviews

With such an artistic theme as *The Purpose of Art* in our hands, we came up with the idea to actually talk to some specialists – artists.

We interviewed some people with professions related to art in several different ways.

The people we interviewed are very different. We interviewed one of our teachers at school, but we also got to visit Chiado, in Lisbon, the RTP studios, and a school in Vila Nova da Caparica, in order to interview the rest of the artists!

We were extremely grateful to be able to talk with these many people.

We came up with a total of three questions:

1. Why did you choose this art?
2. What do you feel while you're doing something related to your chosen art?
3. We based our work around a novel, written by Oscar Wilde, where he claims that art is purposeless. Do you think art has a purpose? If so, what is it?

The name of the artist and their professions are listed down below, as well as their answers to the questions asked (which are numbered accordingly).

Fátima Rosa – Writer and Portuguese Teacher

1. I don't think I chose it. It was born with me and developed throughout the years. I don't think anyone chooses their art. Inspiration floats within us, but we cannot control it. I used to write and read a lot when I was a little girl, and I really enjoyed it.
2. It depends on the days. There are days when I feel happy to write, but I mostly write when I feel sad or when something bad happens. I feel the need to unburden and relieve myself through writing. I feel relaxed when I do it. I don't write every day, I only do it when I feel like I have enough inspiration for that. Sometimes, when I'm in bed, I might have an idea or a certain thought that I feel like I need to write, so I never hesitate to do it. When I write I feel like I'm doing something for myself.
3. My art is quite aesthetical, since I enjoy writing with a lot of metaphors (usually so that people don't understand exactly what I mean). I decided to write like this, because my sister would often read my diaries when I was younger – that's when I started disguising my writing. To me, art always has a purpose, the main one being to spread it to others and, deep down, borrowing my voice to the ones that might not have one. To me it's important that, through my words, I can make the reader feel precisely what I felt when I was writing them. The answer to this question is very subjective though, it depends on the person and his/her point-of-view. Personally, the purpose of art is to unburden and write whatever I'm feeling.

Sergey Nichitovschi – Street Musician

1. I chose music because it always captivated me. I started playing accordion when I was four and a half years old. Then I moved on to piano and, finally, I started learning how to play the pan flute. I have a degree in Music back in Moldavia, however, my life here has not been easy at all.
2. I feel great of course! My art is my life. When I'm playing my music I feel it with all my heart and soul.
3. As I said before, art is my life. I feel as if sharing it with others could give me the ability to inspire people. My art is a way to share the love that I feel towards music. So yes, art does have a purpose.

Fernando Pereira – Science of Arts teacher at Chiado's Fine Arts College

1. Usually, the people that work with me have degrees on Social Sciences, Literature or History. I started off by taking the Fine Arts course, but I ended up feeling more interested in the theoretical parts. I, then, went back to where I started, but this time as a teacher.

2. I feel good and, above all, fulfilled. I'm sure my colleagues working with the more practical subjects would say the same. This is where I belong and I'm doing exactly what I'm supposed to do.
3. To me, art has a purposeless purpose. When we take a look at the history of art, we see that it changes according to the historical period or the social space where the artist lived. However, modern art is much more protective of an ideal of autonomy, the artist's individualism, the defense of subjectivity, among others. But now, can we really claim that the artist can be fully separated from the world he lives in? How far is his autonomy total? Can it be that his pride has other dependences? To me art is quite fascinating. I believe that it has purposeless purposes and that it's purposelessly filled with purposes. Art connects to reality through autonomy.

Vanessa Oliveira – TV Host (RTP)

1. In fact, I didn't choose this art; it came up a bit randomly. I have a degree in Public Relations and Publicity and I originally wanted to do a *Coca-Cola* add. I started working in the fashion industry when I was a teenager, and I still did it after graduating from university. I then decided to do a postgraduate study and I discovered one for TV hosting (coordinated by Emídio Rangel and Júlia Pinheiro), and I thought that it could be a great addition to the communication part of my initial degree. After I finished it, I was called for an interview to work for TVI. I did it for a year and a half and then I spent eight and a half years working for SIC. Currently, I work here (at RTP). Even though I'm doing something completely different from what I had initially expected, I think that I always had something related to my job in my genes. When I was a little girl, I used to pick up a camera, put it in front of me on top of my desk, and pretend I was a news anchor! My job requires a lot of work, learning and preparation in order to always do the best that I can possibly do.
2. I love hosting! I get a lot of butterflies in my stomach when it's the first episode of a show, but I feel that ends up giving me a sense of responsibility, since it makes me more alert to things. I'm a very hard-working person and I practice a lot. The moment the cameras start filming, I make sure that I know exactly what I'm doing. I give it my all so that everything goes as planned. Sometimes I feel I might die from all the nerves, but having them is a good sign. It means that I really like what I'm doing.
3. To me, the purpose of art is to make me happy, because I feel delighted when I'm working.

Tânia Ribas de Oliveira – TV host (RTP)

1. First of all I'd like to mention that I'm extremely flattered for your capability to understand that working in television is also an art, no matter who's doing it. And, to answer your question, I didn't choose it. I think I was born with it. I've always

been a very communicative person and I've always been very good at being friendly towards people. I was very extroverted and I was popular for my joyful look and my peaceful personality. I feel like my art has always been a part of me. When I started attending university, things started to get a lot clearer and I realized that I was just pursuing what had always been a part of my essence, which was to communicate. I'm very glad that I get to do that on television.

2. I feel very happy. I'm very lucky to be able to do what I do. I think my job completes me. There are a lot of people that have no connection whatsoever with their professions, and I'm overjoyed to be able to see myself in what I do. I've been working in television for over ten years now, and it's normal that not every day is smooth sailing, however, overall, I feel, as I said before, very happy and fulfilled.
3. I don't want to disagree with the great Oscar Wilde, but I think that art does have a purpose. It serves to create emotions in people, whether it's the artist himself or the beholder of the art piece. For example, if a painting doesn't bring any sort of emotion to anyone, it's a work that is destined to fail. The goal of art is that, every time we are in the presence of a certain piece, we feel alive inside. It's not by chance that it's said that art feeds the soul. Emotion always comes deeply associated with art.

Diamantina – Fado singer

1. I've always enjoyed singing and I don't think art is something that you choose. In fact, if it's chosen, I think it's a bit strange. Our art is a gift that we are born with. And, if we're lucky, we discover it throughout our lives. Unfortunately, there are people that are born with incredible talents that are never discovered. Singing is a talent that is quite easy to spot, since we all do it. It's pretty much effortless to discover the ones that have the ability to pursue music as a career. My father really enjoyed music and he played the guitar and my grandfather used to play a lot of instruments! We always sang a lot in my house, so it was easy to discover that singing was my calling. I started by singing in several different styles, but fourteen years ago I discovered *fado* and I was mesmerized.
2. I feel extremely happy to be doing what I'm doing and I think that is what truly makes us believe that we're on the right track.
3. I couldn't agree more with Oscar Wilde's point of view. If art does have a purpose, that is to satisfy the artist and nothing else. There are types of art that, if they had a purpose, the ones who do it would have given up a long time ago. The purpose of art is personal and exclusive to the artist. However, it is possible that art affects other people through ricochet. When people listen to my songs and feels interested in my art, even though they might not have the talent to sing, they can sometimes support themselves on my talent, in order to feel fulfilled in something they can't do alone. Nevertheless, I don't think art is born with a purpose.

Carolina Quina – Makeup artist (RTP)

1. I've always enjoyed art in general, but I wasn't quite sure about what variations of art attracted me the most. I've always enjoyed transforming myself into a different person. There was a time when I really thought that I wanted to pursue Performative Arts, but I couldn't chase that dream, which left me very frustrated at the time. But then, I remembered I had another great passion – makeup. The funny thing is that, right now, I'm exactly where I always wanted to be. I'm an extremely passionate person for what I do.
2. Above all, I always feel a great sense of responsibility. I like to do things my way, but I have to be aware that other people might like different things and, deep down, I need to look out for my client's taste. I always try to find a certain balance. Since I work with famous people (which makes me quite nervous), I must be careful not to ruin their image. I have to do my best to make them preserve the appearance that they worked hard for.
3. In my opinion, art has a purpose. It's quite subjective and it changes depending on the person. I work in a television studio where famous people walk in and out every day. To me, the purpose of art is to make all of those people look good. The world of makeup is infinite. You can turn someone into a completely different person, an older person or even a monster.

Rosa Mota – Olympian Athlete

1. There are things that we don't choose. They just happened to pass by in the giant path we call life. My art (running) has given me the possibility to be here today, at RTP, promoting a solidary campaign against breast cancer, where we are going to try to raise awareness for this disease. Raising awareness is also an art in itself. Even though my official art is sports, I feel like it can easily be associated with solidarity.
2. To me, it's quite rewarding to be able to join sports with this type of campaign. Promoting sports through these operations helps a lot in terms of raising younger men and women and teaching them to be healthy, to overcome their problems and, above all, to be happy through the art that we chose or the art that chose us.
3. To me, art is purposeless. It's natural that for other people, with different jobs, art might have a purpose. To me, art has nothing but a justification to exist, not necessarily a purpose.

Paula Sousa – Fashion Designer and Stylist (RTP)

1. I've liked fashion my entire life. I've always been very conceited and I've always loved clothes. I can almost say that art picked me. I've had this passion ever since I was little. I've always loved playing with my doll's clothes and I really enjoyed drawing my own pieces.

2. I feel fulfilled and I know that I have a privilege that not everyone has – to do what one enjoys the most. I also feel a lot of responsibility since it's very hard to please everyone. My top priority is to make sure that the people that I dress, not only look nice, but also feel nice and comfortable.
3. That's a very difficult question. I think that art does have a purpose – making people dream.

João Ribeiro – Painter and teacher at Vila Nova da Caparica's School

1. When I was a kid, I wanted to be an architect. I had a lot of talent for drawing, but I never thought I would be a painter. I started taking a degree in architecture, then painting and, later on, education. It was kind of like that. However, it took a lot of time to understand what I wanted to do as an artist.
2. Artists are all quite different from each other, but they're all human beings and what's going on inside our brains is pretty strange. My painting is figurative painting, it's planned. This means that when I'm working, I'm basically just painting the spaces between lines. If we look at an abstract painter, he doesn't know what the outcome of the painting will be, because his second move is influenced by the first one, it is like improvising. And so, his brain is focused on his job. On the contrary, I find myself thinking about other things while I'm working, unthinkable things. But of course, if I find myself on a difficult situation, if I make a mistake while painting, I have to focus on what I'm doing, but I recall having a conversation with a (really annoying) teacher of mine and telling him that I thought about football while working. He didn't believe me at the time but it's true.
3. There are a lot of people who ask "What is the purpose of art?" And I answer that it has no purpose. It's all an illusion. Until about half of the nineteenth century there was that thing that paintings should portray things as they are, reflect reality. Then, photography was invented and artists started going through different paths. This caused society to start thinking about people's souls. Until a certain point in time, artists portrayed the reality around them. From that point on, they started portraying their inner reality. And then, the world changed!

Romeu Vala – Actor

1. It all started about ten years ago, when I was fifteen years old. I had already done some soap operas and series and I even voice acted quite a lot before that! Even though I did all of that, I had no idea that I wanted to be an actor. Until, one day, my mother signed me up for a casting to do musical theater at **Teatro São Luiz**.

Without great expectations, I decided to audition. It was for a play called *Cabeças no Ar*, written by Carlos T. and with songs by a band with the same name (originally written and composed by Rui Veloso, Jorge Palma, Tim Gil and João Gil). The casting went pretty well and I was selected to be the protagonist! That's when I discovered what I wanted to do for the rest of my life. It was an amazing experience. I immediately joined *Escola Profissional de Teatro* in Cascais, where I studied for three years. Since then I have done multiple shows with different theater companies and, more recently, I joined *PALCO13*, a young theater company in Cascais. I chose this art because of a life-changing experience that made me realize that being on stage and acting out different characters is exactly what I want to do with my life.

2. When an actor is on stage in front of an audience, the stress level is huge. There are studies that show that the physical effort of an actor on premiere days is equivalent to a car accident at the speed of 80 km/h. I don't know if that's true or not, but I can guarantee that by the end of the show we're all completely worn out. I can't complain though, because the feeling we get after that is unique and indescribable. When I'm in front of a hundred or a thousand people acting, I'm completely exposed and vulnerable. If something goes wrong, we need to be 100% focused to solve any type of problem. That makes the last few moments of the show, when the crowd stands up and applauds, something magical. I believe that what I feel is a mixture of adrenaline and passion for art.
3. I don't agree with Oscar Wilde's statement. I believe that art always has a purpose, even if it's just to create an emotion or a sensation to the spectator. When artists create a certain piece, whatever it might be, they know that **it** will be seen, read or heard by someone, otherwise **he** wouldn't expose it. From that moment on, that creation serves a purpose. I think that art needs to be done with commitment, dedication, passion and our own truth. Our art always needs to have something related to ourselves associated with it.

VIII. Conclusion

We believe that this group work helped us (not only the members of our group but the entire class as well) to get a better understanding of the novel *The Picture of Dorian Gray* and what it talks about, especially when it comes to art. It helped us not only to understand the story of the novel better, but also the life of the author itself, Mr. Oscar Wilde (the reason why he wrote the preface of his book; the historical period of the time when the novel was written and of where he lived, Victorian England).

Thinking about and working on this theme also had some influence on our lives. It forced us to reflect on aspects that hadn't been brought up yet: the purpose of art in our lives, what it is used for. Oscar Wilde wrote that art does not have a purpose in the famous preface of *The Picture of Dorian Gray*. Art exists only for itself. All art is quite useless, he wrote. Some of the people that we interviewed share the same opinion as him. Others had different visions on the purpose of art. But the truth is that, at the end of the day, for us to have a definitive answer to this question we must turn to ourselves and ask: "What is the purpose of art?" We must revise the role that it takes in our lives and understand what it means to us. Maybe this way we reach the same conclusion as Oscar Wilde, or a completely opposite one.

This work allowed us to visit many places and meet many people. We interviewed people with lots of life experience and different personalities. They not only take part in the world of art, but also in other aspects of society, such as education and social media. It was a great honor to meet them all and learn more with them, learn their stories and opinions regarding the purpose of art.

IX. Webgraphy

- <http://www.sparknotes.com/lit/doriangray/summary.html>
- <http://www.internationalhero.co.uk/d/doriangr.htm>
- <http://www.cliffsnotes.com/literature/p/the-picture-of-dorian-gray/book-summary>
- https://en.wikipedia.org/wiki/The_Picture_of_Dorian_Gray
- <http://www.shmoop.com/picture-dorian-gray/lord-henry-wotton.html>

- **Fidelidade ao tema proposto**
- **Fundamentação coerente e relevante, revelando espírito crítico e analítico**
- **Boa organização e sequência linear de ideias no desenvolvimento do tema**
- **Leque amplo de vocabulário e gramática**
- **Clareza de expressão**
- **Frases complexas com recurso a diferentes conjunções/relativos**
- **Poucos erros de gramática, não impeditivos da comunicação**
- **Poucas falhas de ortografia/pontuação**
- **Frases retiradas de uma qualquer fonte sem cunho pessoal**
- **Partes diferentes no aspeto gráfico ao longo do trabalho (sombreado)**
- **16**

- **Verifica-se um esforço conseguido em melhorar o trabalho e o rigor necessário**
- **19, pelas incoerências deixadas**

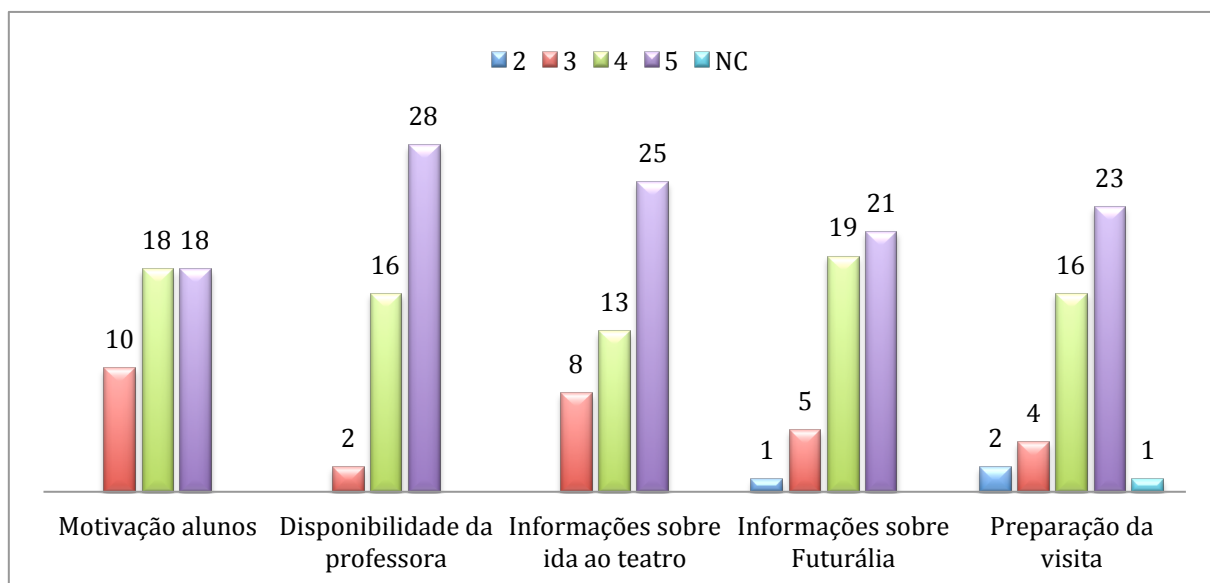
ANEXO 22

Relatório da ida ao teatro *Great Scott!!* e à *Futurália 2016*

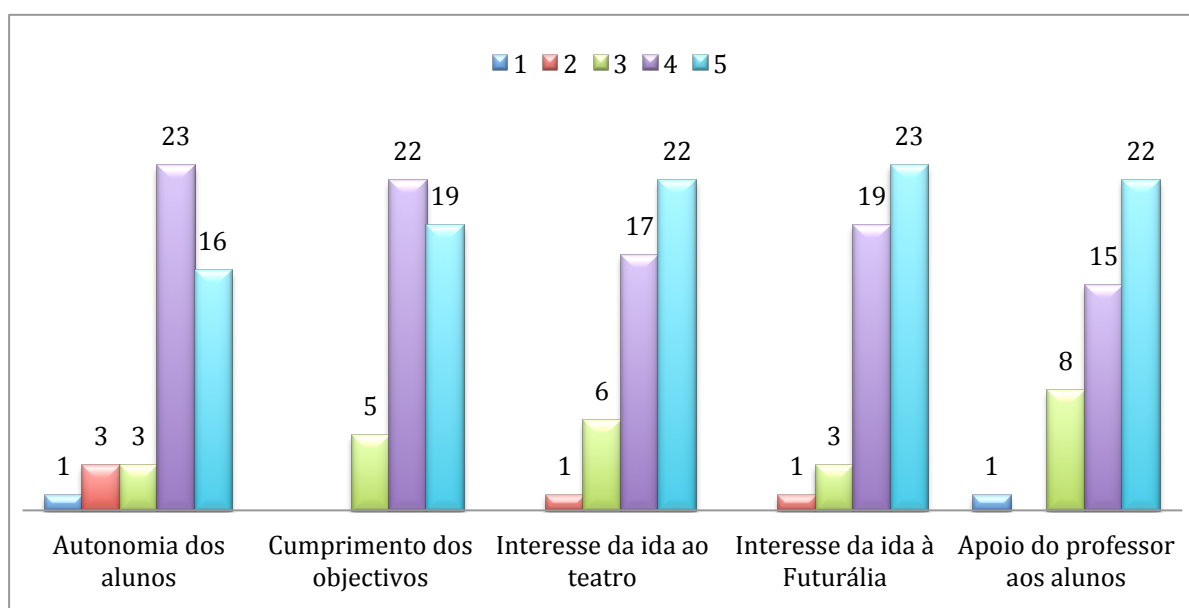
AVALIAÇÃO

Assinala com X o valor da escala que atribuis a cada item (1, o mais baixo; 5, o mais alto)

1. Organização da visita de estudo



2. Realização da visita de estudo



O que mais te agradou na visita?



- teatro
- liberdade
- atividades
- Futurála
- ambiente
- convívio

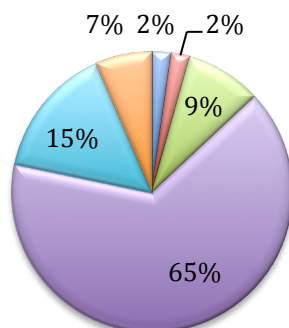
O que mais te desagradou na visita



- Filas
- Duração: muito/pouco
- Calor/multidão
- Falta de liberdade
- Castigo por atraso
- Viagem autocarro
- Confusão na Futurála

Apreciação global

- Não satisfaz (1)
- Satisfaz (2)
- Bom (3)
- Muito Bom (4)
- Excelente (5)
- NC



Plan de cours diagnostique

Date : Mardi 15 décembre 2015

Sommaire : Lecture et analyse du poème « trois petits sapins ». Production écrite.

| Compétences et objectifs | Procédures | Contenus socio-culturels | Contenus Linguistiques et Morphosyntaxiques | Ressources | Temps | Évaluation |
|---|--|--|--|---|---------------------------|--|
| <p>Production orale : Produire quelques simples phrases sur la décoration de Noël. Exprimer des opinions sur Noël.</p> <p>Compréhension Orale : Comprendre le message de la vidéo.</p> <p>C.O. et P.O. : Interpréter un reportage. Communiquer le sens global d'un reportage.</p> | <p>Déclencheur : La professeure rappelle aux élèves que le mois de décembre est un mois spécial. La prof pose quelques questions: Qu'est-ce qui change dans vos maisons au mois de décembre? (la décoration)</p> <p>Quelle partie de la décoration marque d'habitude, le début de Noël ? (Le sapin de Noël)</p> <p>Comment vous décorez votre sapin ? (Avec des boules, des guirlandes, des lumières, l'étoile)</p> <p>La prof demande aux élèves s'ils aiment décorer le sapin pour Noël et qu'est-ce que Noël signifie pour eux.</p> <p>La prof projette un petit film/reportage de You Tube sur le plus grand sapin du monde 2015. Les élèves doivent faire attention à la vidéo pour après, exprimer ce qu'ils ont compris.</p> <p>Observation et description de la vidéo par les élèves (interaction prof-élèves). Qu'est-ce cette fête d'inauguration signifie pour les chrétiens ? Est-ce que c'est la première fois que le monsieur vient à l'inauguration ?</p> <p>Et la dame, quelle est votre opinion? Vous trouvez que la tradition de Noël au Brésil est différente ou pareil au Portugal?</p> | <p>Fêtes traditionnelles francophones : Noël</p> | <p>Le lexique de Noël : Le sapin La décoration La fête</p> | <p>Projecteur et ordinateur</p> <p>Vidéo sur l'internet (https://www.youtube.com/watch?v=ZfnP11XDC4)</p> | <p>5 min</p> <p>7 min</p> | <p>Observation directe des compétences linguistiques orales et écrites.</p> <p>Observation directe des comportements et attitudes.</p> |

Plan de cours : Noël

Date : Mardi 15 décembre 2015


Sommaire : Lecture et analyse du poème « Trois petits sapins ». Production écrite.

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| <p>C.E. et C.O : Comprendre le sens global d'un texte.</p> <p>Production orale : Formuler des phrases simples sur les questions posées.</p> <p>Production écrite: Comprendre le sens d'un texte. Écrire un petit poème sur le thème.</p> | <p>La prof distribue une fiche avec un poème de Noël aux élèves et explique qu'elle va lire le poème et qu'ils devront être attentifs pour comprendre le sens du texte. La prof pose des questions sur l'histoire pour l'interpréter : Quel est le sujet ou thème du poème ? Quand est-ce que l'histoire se passe ? Qui sont les personnages de cette histoire ? Où sont-ils ? Pourquoi vont-ils au magasin ? Qu'est-ce qu'ils font après ? Pourquoi est-ce qu'ils se tiennent par la main ? Est-ce qu'ils sont contents avec leur petite aventure ? Que signifie l'étoile claire ? Ensuite les élèves lisent des strophes à haute voix. La prof aide les élèves à prononcer correctement les mots en faisant attention à l'intonation. Les élèves réalisent les exercices de la fiche. Quand les élèves finissent, la prof, avec l'aide des élèves, corrige les exercices à haute voix.</p> <p>Activité en tandem Les élèves sont informés de la tâche finale du cours : rédiger un petit poème sur Noël (4 vers) La prof distribue un carton où les élèves écriront le petit poème. A la fin, quelques élèves lisent leur poème. La prof recueille les poèmes.</p> | <p>Fêtes traditionnelles francophones: Noël</p> | <p>Vocabulaire de Noël : La terre Le ciel Le chemin Le village L'étalage Le magasin Le brille Les boules Les bougies Les guirlandes Les lumières L'étoile La forêt Le minuit L'amitié</p> | <p>Fiche 8 avec le poème « Trois petits sapins » et exercices</p> | <p>10 min</p> <p>8 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> |
|--|--|---|---|---|---|

ANEXO 24

Ficha de trabalho do poema “Trois petits sapins”

Français niveau 2
Fiche n° 8

 Agrupamento de Escolas Romeu Correia

Année scolaire 2015/2016
8^{ème} année

Noël

Poème « Trois petits sapins »

Trois petits sapins
Se donnaient la main
Car c'était Noël
De la terre au ciel

Priront le chemin
Menant au village
Jusqu'à l'étalage
D'un grand magasin.



Là, ils se couvrirent
De tout ce qui brille :
Boules et bougies,
Guirlandes pour luire,

Et s'en retournèrent
La main dans la main
Par le beau chemin
De l'étoile claire

Jusqu'à la forêt
Où minuit sonnait,
Car c'était Noël
De la terre au ciel.



Jean-Louis Vanham

JOYEUX NOËL !

Exercices

I. Indique si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

- a) La nature est un des thèmes de l'histoire. _____
- b) Un des sapins se perd dans la forêt. _____
- c) Au village, les sapins s'habillent avec des belles décorations. _____
- d) Ils vandalisent le grand magasin. _____
- e) Chaque sapin choisit une étoile claire. _____
- f) Ils retournent à la forêt en suivant la lune. _____
- g) Les cloches sonnent parce que c'est minuit. _____

II. Indique les mots qui riment avec :

- a) main _____ claire
- b) étalage _____ luire
- c) Noël _____ village
- d) brille _____ chemin
- e) magasin _____ forêt
- f) retournèrent _____ ciel
- g) sonnait _____ sapins

ANEXO 25

Exemplos de poemas realizados por alunos





Noël
C'est la beauté de Noël
Qui va de la terre au ciel :
de sapin scintillant
comme c'est charmant !

Beatriz Durães nº1
David Ferreira nº3
8ºB



Noël
Noël est belle
comme l'étoile
dans le ciel.

À
Dans le Noël
je fait la crèche
Avec Marie et
Joseph.

Rita et Jessica

ANEXO 26

Plano de aula análise do poema *Réunion à la campagne*

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

8^{ème} année/français niveau 2

La tutrice: Aurora Frederique

La stagiaire : Veronica Karvat

ES C/3^o CICLO DE ROMEU CORREIA

ESCOLA BÁSICA 2,3 DA ALEMBRANÇA

Année scolaire: 2015/2016

| Plan de cours 19: La vie à la campagne – L.E.II Niveau 2 | | | | | | |
|--|---|--|---|--|-------|------------|
| Compétences et objectifs | Procédures | Contenus socio-culturels | Contenus Linguistiques et Morphosyntaxiques | Ressources | Temps | Évaluation |
| <p>Un élève écrit le numéro de la leçon au tableau et la prof écrit le sommaire.</p> <p>La prof informe les élèves qu'ils vont travailler un poème. Ils vont écouter la lecture du poème à fin de compléter le texte avec les mots du tableau. Ils doivent faire attention parce qu'il y a des mots en trop.</p> <p>La prof distribue la fiche 31 et ils chaque strophe à haute voix deux fois pour que les élèves puissent faire l'activité et compléter les vers.</p> <p>La prof demande aux élèves de quoi il s'agit, quel est le thème du texte. (la campagne, l'art, l'harmonie des couleurs)</p> <p>Elle pose quelques questions :</p> <p>Qui est l'auteur du poème ?</p> <p>Quelles sont les couleurs qu'il y a dans le texte ?</p> <p>Le texte parle des couleurs, la fête des couleurs. Pourquoi ? (comme une palette du peintre la campagne a des belles couleurs)</p> <p>Qu'est-ce ces couleurs représentent à la campagne ? (le vert : les champs, les arbres, les buissons le rouge : les fleurs, le coquelicot, les roses, l'amour) Le blanc : les nuages, la pluie, les rivières Le brun : les troncs, les pierres, la terre Le bleu : le ciel, les lacs)</p> | <p>Les avantages et inconvénients de vivre à la campagne</p> <p>Lexique : La réunion L'oïseau L'air pur et frais Fraicheur Les souvenirs Le nuage Les gouttes d'eau Lentement Le pas L'art La rivière La plage Le bois Le rocher La promenade La randonnée Le coquelicot Les paysages</p> | <p>Fiche 31 Poème <i>Réunion à la campagne</i></p> | <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> | <p>Observation directe des compétences linguistiques orales et écrites.</p> <p>Interaction orale</p> <p>Observation directe des comportements et attitudes</p> | | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

8^{ème} année/français niveau 2

La tutrice: Aurora Frederique

La stagiaire : Veronica Karvat

ES C/3º CICLO DE ROMEU CORREIA

ESCOLA BÁSICA 2,3 DA ALEMBRANÇA

Année scolaire: 2015/2016

Plan de cours 20: La vie à la campagne – L.E.II Niveau 2

Date : Mercredi 11 mai 2016

Sommaire : La vie à la campagne. Lecture d'un poème.

| | | | | |
|---|--|---|---------------|---------------|
| <p><u>Interaction orale :</u> Répondre aux questions sur le texte</p> <p><u>C.E.+ P.E. :</u> Identifier les verbes à l'imparfait dans le texte</p> <p>Identifier les avantages et inconvénients de vivre à la campagne</p> <p><u>P.E. :</u> Construire des vers en utilisant quelques mots donnés</p> | <p>Quelle est la réunion dont parle dans le texte ? (peut-être que c'est la réunion de la famille, ou l'harmonie de la nature). Comment sont les enfants à la campagne ? (ils s'amuse, ils courent et jouent sans problèmes) Selon le texte, quelle est la relation entre la campagne et l'art ? (les artistes font toujours de beaux tableaux avec les paysages de la campagne, c'est pour ça que le poème dit que la campagne invente toujours l'art)</p> <p>La prof demande aux élèves de souligner les verbes qui sont dans le texte et demande s'ils savent quel est le temps verbal des verbes. « Pourquoi l'auteur a choisi ce temps verbal ? Rappelez-vous, quand est-ce qu'on utilise l'imparfait ? » (cet un temps du récit, quand on raconte une histoire ou quand on décrit une action dans le passé.)</p> <p>La prof dit aux élèves qu'ils vont travailler le poème ensemble et répondre aux questions de la fiche. En tandem les élèves réalisent les activités proposées dans la fiche de travail: ils expliquent quelles sont les images qui représentent mieux l'idée du poème ; ils cochent les éléments qui sont présents dans les images/tableaux ; ils identifient les avantages et inconvénients de la vie à la campagne dans l'exercice 4. Ensuite, les élèves réalisent l'exercice 6 de la fiche. Ils doivent construire des vers en utilisant quelques mots du texte, mais ils ne peuvent pas copier les vers du poème. S'ils n'arrivent pas à terminer, ils peuvent continuer à la maison.</p> | <p><u>Grammaire :</u> Verbes à l'imparfait : Regroupait Ressemblait Fabriquait Inventait Applaudissait Circulaient Accompagnait Cherchaient</p> | <p>20 min</p> | <p>45 min</p> |
|---|--|---|---------------|---------------|

ANEXO 27

Fichas de trabalho sobre poema elaboradas por alunos

Matilde Borralho 8^ªF



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

Français niveau 2
Fiche n° 31

Année scolaire 2015/2016
8^{ème} année

VIVRE À LA CAMPAGNE

1. Écoute la professeure et complète le poème en t'aidant des mots qui suivent. (Attention, il y a des mots en trop)

La couleur verte parfumait
La couleur rouge se regroupait
La couleur blanche applaudissait
Le brun se mettait debout
Le bleu ressemblait à un chapeau

La réunion à la campagne
La maison regardait les nuages
Certaines gouttes d'eau circulaient lentement
La fraîcheur accompagnait le pas
La lecture regardait les arbres

La réunion à la campagne
Les enfants cherchaient de beaux souvenirs
La promenade fabriquait une certaine harmonie
La bouche devait respirer un peu d'amour
La campagne inventait toujours l'art

Papy Mokabi

| | |
|-----------|------------------|
| miroir | parfumait |
| rouge | chapeau |
| campagne | couleur |
| nuages | ciel |
| gouttes | lentement |
| arbres | amour |
| souvenirs | harmonie |
| art | réunion papillon |
| enfants | |



2. Quelles sont les images qui représentent mieux l'idée du poème ? Pourquoi ?

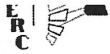
Les images qui représentent mieux l'idée du poème sont les images A et C parce qu'elles nous donnent une idée de la campagne, de la maison avec les nuages et aussi les enfants que cherche^{nt} des fruits dans les arbres comme petit souvenirs.

B

C

D





3. Quels sont les éléments de la liste qui sont représentés dans les images ?

- | | | | |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> a) Les arbres | <input type="radio"/> d) Le ciel | <input type="radio"/> g) Les fruits | <input type="radio"/> j) Un bois |
| <input type="radio"/> b) Un oiseau | <input type="radio"/> e) Une plage | <input type="radio"/> h) Une rivière | <input type="radio"/> i) Une famille |
| <input type="radio"/> c) Les animaux | <input type="radio"/> f) Les montagnes | <input type="radio"/> i) Les fleurs | <input type="radio"/> m) Un rocher |

4. Quels sont les avantages de vivre à la campagne? Et les inconvénients?
Choisis **A** pour les avantages et **I** pour les inconvénients.

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> A On peut faire des promenades | <input checked="" type="checkbox"/> A L'air est plus pur et frais |
| <input checked="" type="checkbox"/> A Il y a des beaux paysages | <input type="checkbox"/> I On ne peut pas aller au cinéma souvent |
| <input type="checkbox"/> I La vie est plus monotone | <input type="checkbox"/> I Les gens sont plus tranquilles |
| <input checked="" type="checkbox"/> A Il y a moins de stress | <input checked="" type="checkbox"/> A On peut aller se baigner dans la rivière |
| <input type="checkbox"/> I Il y a moins de magasins pour les courses | <input type="checkbox"/> I Il y a peu de restaurants |
| <input checked="" type="checkbox"/> A La vie est plus saine | <input checked="" type="checkbox"/> A Il n'y a pas de trafic et de bruit |
| <input checked="" type="checkbox"/> A On vit plus en contact avec les animaux | |

5. Donne un titre au poème: La campagne

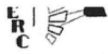
6. Construis des vers en utilisant quelques mots du texte. Ne copie pas de vers du poème.

[Gouttes - arbres - souvenirs - harmonie]

La vie à la campagne est belle
Les fruits dans les arbres sont comme les
Sont comme les étoiles dans le ciel
Quand il pleut les gouttes sur les feuilles de les arbres
Sont comme la musique pour mes oreilles / c'est un plaisir pour moi
Le fraîcheur du matin avec les animaux dans le pas
complete l'harmonie des champs.

La prof: Veronica Karvat

Nadine Correia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

Français niveau 2
Fiche n° 31

Année scolaire 2015/2016
8^{ème} année

VIVRE À LA CAMPAGNE

1. Écoute la professeure et complète le poème en t'aidant des mots qui suivent. (Attention, il y a des mots en trop)

La couleur verte parfumait
La couleur rouge se regroupait
La couleur blanche applaudissait
Le brun se mettait debout
Le bleu ressemblait à un chapeau

La réunion à la campagne
La maison regardait les nuages
Certaines gouttes d'eau circulaient lentement
La fraîcheur accompagnait le pas
La lecture regardait les arbres

La réunion à la campagne
Les enfants cherchaient de beaux souvenirs
La promenade fabriquait une certaine harmonie
La bouche devait respirer un peu d' amour
La campagne inventait toujours l' art

Papy Mokabi

miroir | parfumait
rouge | chapeau - chapeau
campagne | couleur
nuages | ciel
gouttes | lentement
arbres | amour
souvenirs | harmonie
art | réunion papillon
enfants



A

2. Quelles sont les images qui représentent mieux l'idée du poème ? Pourquoi ?

Les images qui représentent mieux l'idée du poème sont A, B et C parce que les arbres, les chapeaux et le ciel avec les nuages.

B



C



D





3. Quels sont les éléments de la liste qui sont représentés dans les images ?

- a) Les arbres
- b) Un oiseau = *hóssano*
- c) Les animaux
- d) Le ciel
- e) Une plage
- f) Les montagnes
- g) Les fruits
- h) Une rivière = *rio*
- i) Les fleurs
- j) Un bois
- k) Une famille
- m) Un rocher

4. Quels sont les avantages de vivre à la campagne? Et les inconvénients?
Choisis A pour les avantages et I pour les inconvénients.

- A On peut faire des promenades
- A Il y a des beaux paysages
- I La vie est plus monotone
- A Il y a moins ^{de} stress
- I Il y a moins de magasins pour les courses
- A La vie est plus saine
- A On vit plus en contact avec les animaux
- A L'air est plus pur et frais
- I On ne peut pas aller au cinéma souvent
- A Les gens sont plus tranquilles
- A On peut aller se baigner dans la rivière
- I Il y a peu de restaurants
- A Il n'y a pas de trafic et de bruit

5. Donne un titre au poème: Nature et souvenirs

6. Construis des vers en utilisant quelques mots du texte. Ne copie pas de vers du poème.

[Gouttes - arbres - souvenirs - harmonie]

^{gouttes} ^{arbres} ^{souvenirs} ^{harmonie}
 Quand il pleut, tombent des gouttes d'eau.
 Quand ces arbres tombent dessus un arbre
 ils cueillent des fruits et fleurs.
 Et me rappelle à mon souvenir
 petite enfant
 Tout ceci est
 l'harmonie dans ma tête.
 Je adore me rappeler.

La prof: Veronica Karvat

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

8^{ème} année/français niveau 2

La tutrice: Aurora Frederique

La stagiaire : Veronica Karvat

ES C/3° CICLO DE ROMEU CORREIA

ESCOLA BÁSICA 2,3 DA ALEMBRANÇA

Année scolaire: 2015/2016

Plan de cours 13: Le conte La Belle et la Bête – L.E.II Niveau 2

Date : Mardi 19 avril 2016

Sommaire : Lecture et analyse du chapitre 5 du conte *La belle et la Bête*.

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>C.E. + I. O. : Exprimer des opinions sur l'histoire</p> <p>C. E. + P.E. : Répondre aux questions de compréhension écrites Interpréter le texte</p> <p>I. O. : Lire le texte pour améliorer la prononciation</p> | <p>ou les paragraphes plus compliqués à comprendre.</p> <p>Elle pose des questions aux élèves : Qu'est que la Belle fait tous les jours dans le château ? Quand est-ce que la Bête vient ? Pourquoi la Belle attend la Bête avec impatience ? Est-ce qu'elle a peur de la Bête ? Quel est le sentiment de la Belle quand elle parle avec la Bête ? Qu'est-ce qu'il demande à la Belle tous les soirs ? Pourquoi la Belle n'accepte pas la proposition de la Bête ? Et pourquoi est-ce que la Belle est triste ? Elle écoute les élèves et les aide à réussir s'ils ont des difficultés à s'exprimer. Ensuite elle fait, une autre fois, la lecture du texte et les élèves réalisent l'exercice de compréhension A et de choix multiple. En utilisant des expressions du texte, ils complètent l'exercice B. La prof dit : « Maintenant, c'est à vous d'interpréter le texte et de décrire comment vous voyez la bête. » Les élèves réalisent les exercices C une bref description de la Bête et sur l'exercice D ils doivent expliquer pourquoi le père de la Belle est malade. Lecture du texte par quelques élèves volontaires. La prof demande s'ils ont déjà trouvé la morale du conte d'après cet extrait (la beauté la plus importante c'est la beauté intérieure).</p> | <p>Adjectifs qualificatifs : Désespéré Gentil Idiot Généraux Calme Bon Agressif Mauvais Horrible Triste Indifférent Patient Romantique</p> | <p>7 min 10 min 11 min 45 min</p> | |
|--|---|--|---|--|

ANEXO 29

Ficha de trabalho sobre o conto



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

Français niveau 2
Fiche n° 26

Année scolaire 2015/2016
8^{ème} année

1. Lis attentivement le texte.

La Belle et la Bête

À chaque fois, la Belle répond négativement. Un jour, elle lui dit :

— Vous me faites de la peine, la Bête. Pourquoi me posez-vous tous les soirs cette question ? Je ne veux pas vous épouser et je suis trop sincère pour vous faire croire le contraire. Je serai toujours votre amie, contentez-vous de mon amitié !

— Je n'ai pas le choix, murmure la Bête. Je sais que je suis horrible, mais je t'aime tellement et je suis tellement heureux avec toi. Promets-moi de ne jamais m'abandonner.

La Belle rougit. Elle a vu dans le miroir que son père est très malheureux. Ses sœurs se sont mariées et ses frères sont entrés dans l'armée. Son père est donc seul et il croit que sa cadette est morte, dévorée par la Bête. Il souffre beaucoup. La Belle est triste de voir son père désespéré. Elle voudrait le voir une dernière fois pour le rassurer.

— Je promets de ne pas vous quitter. Mais mon père est malade, et je voudrais tellement le revoir. Pouvez-vous m'accorder ce plaisir ?

— La Belle, je ne veux pas être la cause de ta tristesse, répond la Bête. Tu vas retourner voir ton père, même si je suis triste de te laisser partir.

— Oh, merci, merci ! s'exclame la Belle. Je vous aime trop pour vous rendre triste. Je vous promets de revenir dans huit jours.

— Très bien, tu seras chez ton père demain matin, répond la Bête. Mais souviens-toi de ta promesse. Tu as seulement huit jours. Pour revenir ici, mets cette bague à ton doigt avant de t'endormir. Au revoir, la Belle.



CHAPITRE 5

La promesse



rois mois après, la Belle s'est habituée à sa nouvelle vie dans l'immense château. Elle passe ses journées à lire, à jouer du piano ou à se promener dans le parc. Elle fait des bouquets de fleurs pour décorer toutes les pièces du château. Avec les pétales, elle fabrique aussi du parfum et des huiles. Mais les journées sont très longues et, souvent, elle se sent seule. Heureusement, la Bête lui rend toujours visite à l'heure du dîner.

Ils sont heureux de parler ensemble. Maintenant, la Belle a l'habitude de voir la Bête : elle n'a plus peur de son visage monstrueux. Elle attend même avec impatience le moment de sa visite. Elle regarde souvent l'horloge un peu avant 9 heures. Tous les soirs, la Bête vient la rejoindre, et tous les soirs, la Bête pose la même question avant de repartir :

— La Belle, veux-tu m'épouser ?



A. Écoute la lecture du chapitre, puis choisis la bonne réponse.

1. La Bête rend visite à la Belle tous les.... a) matins.
b) midis.
c) soirs.
2. Tous les jours, la Bête demande la Belle si elle veut.... a) diner avec lui.
b) l'épouser.
c) rentrer chez elle.
3. Depuis que la Belle est partie....a) ses frères et sœurs se sont mariés.
b) ses sœurs sont restées avec leur père.
c) ses sœurs se sont mariées et ses frères sont partis à l'armée.
4. La Belle demande à la Bête de a) revoir son père.
b) nouvelles robes.
c) faire une promenade à la campagne.
5. Pour revenir au château, la Belle doit... a) prendre un bain dans la rivière.
b) mettre une bague à son doigt.
c) appeler la Bête.

B. Complète les phrases selon le texte :

- 1) La Belle se sent seule souvent parce que les journées _____
- 2) Tous les soirs, la Belle et la Bête parlent beaucoup et sont _____
- 3) Le père de la Belle souffre parce qu'il croit que sa fille est _____
- 4) Elle a fait une promesse à la Bête parce qu'elle voulait _____

C. Comment décris-tu la Bête ? Écris des phrases complètes avec les adjectifs qui te semblent adéquats.

| |
|--|
| Horrible mauvais bon agressif calme gentil idiot généreux triste indifférent patient désespéré romantique |
|--|

D. Dans le texte, il y a quelqu'un qui est malade. Explique pourquoi._____

E. Souligne tous les verbes à l'impératif dans le texte.

La prof. Veronica Karvat

ANEXO 30

Questionário de avaliação sobre o trabalho com o texto e resultados – Francês



Agrupamento de Escolas Romeu Correia

Inquérito de avaliação de atividades 8º B/F

Assinala com X a resposta que melhor corresponde aos teus hábitos e opiniões.

1. **Quando soube que ia trabalhar poemas, o conto e a BD em francês achei que ia ser,**
Muito fácil Fácil Difícil Muito Difícil

2. **Relativamente à experiência de trabalhar poemas, contos e BD nas aulas de francês:**
Gostei Muito Gostei Não gostei Indiferente

3. **Depois de ter trabalhado o poema de Natal e o poema *À la campagne*, considerei:**
Muito fácil Fácil Difícil Muito difícil

4. **Depois de ter explorado a BD *Asterix* e o conto *La Belle et la Bête*, considerei:**
Muito fácil Fácil Difícil Muito difícil

5. **O que achaste de teres trabalhado o poema de Natal e sobre a vida no campo?**
Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

6. **O que achaste de teres explorado o conto *La Belle et la Bête*?**
Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

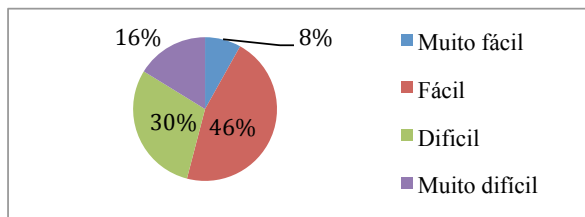
7. **O que achaste de teres trabalhado a BD *Asterix* ?**
Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

8. **Considero que melhorei a minha capacidade de análise e interpretação dos textos em francês?**
Muito Um pouco Quase nada Nada

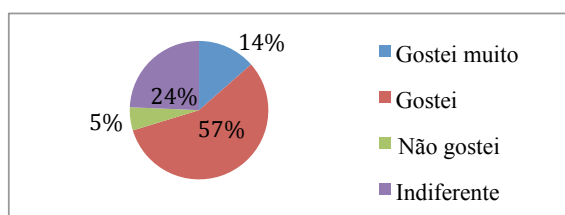
9. **Considero que desenvolvi a minha competência linguística em francês com o trabalho de literatura nas aulas ?**
Muito Um pouco Quase nada Nada

Obrigada pela tua colaboração!
Verónica Karvat

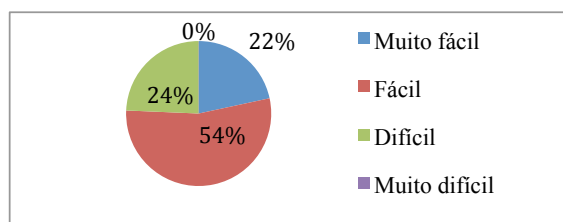
1. Quando soube que ia trabalhar poemas, o conto e a BD em francês achei que ia ser:



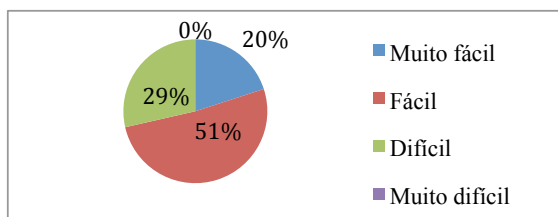
2. Relativamente à experiência de trabalhar poemas, conto e BD nas aulas de francês:



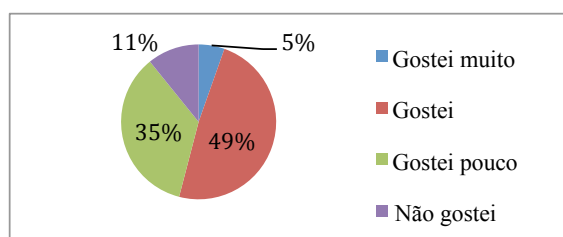
3. Depois de ter trabalhado o poema de Natal e o poema sobre o campo, considere:



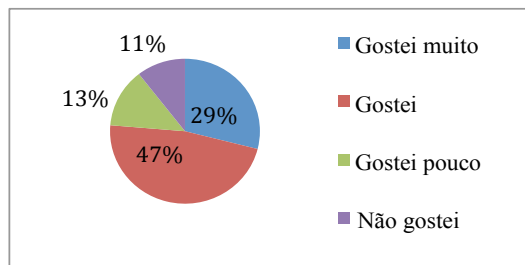
4. Depois de ter explorado a BD Aterix e o conto La Belle et La Bête considere:



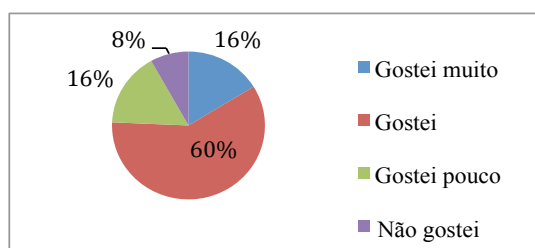
5. O que achaste de teres trabalhado o poema de Natal e o poema *Réunion à la campagne* ?



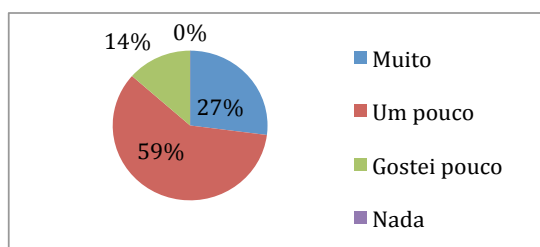
6. O que achaste de teres explorado o conto *La Belle et La Bête*?



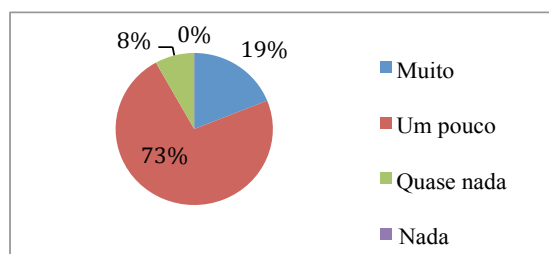
7. O que achaste de teres trabalhado a BD Axterix?



8. Considero que desenvolvi a minha capacidade de interpretação e análise de textos em francês



9. Considero que desenvolvi a minha competência linguística em francês com o trabalho de literatura nas aulas?



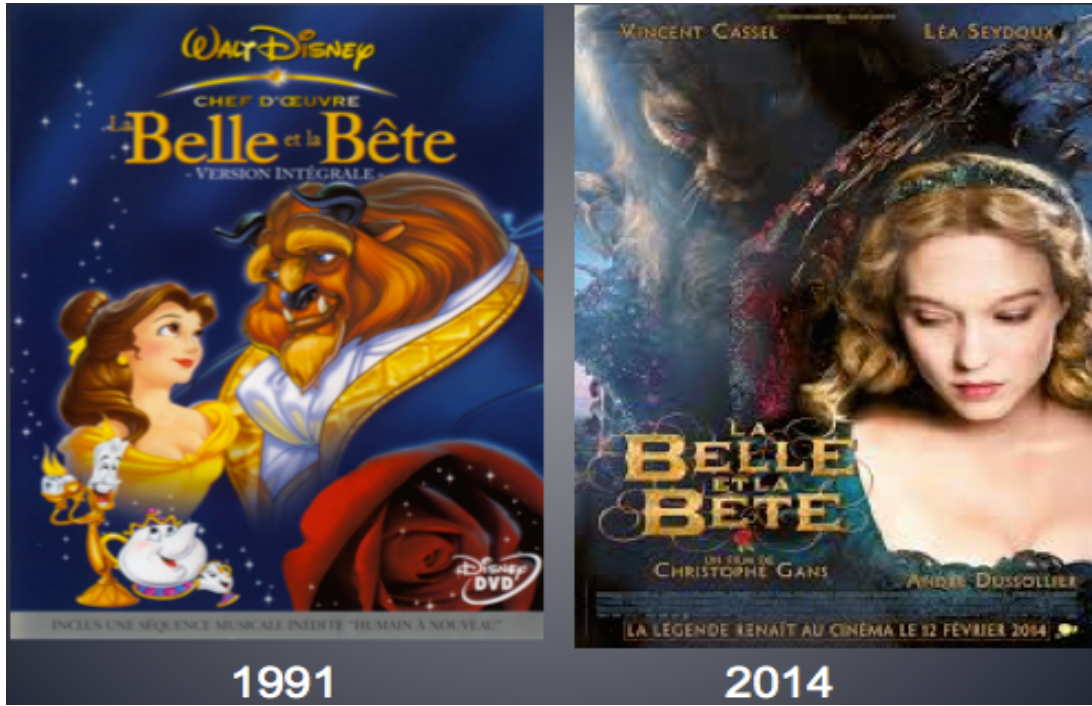
ANEXO 31

Grelha de avaliação da apresentação oral de um diálogo

| Français niveau 2 | | Production/interaction orale 2 Mercredi 9 mars | | | | | | |
|-------------------|-------------------|---|---|--|-----------|---------------------|---|-------|
| Nº | Nom | Développement du sujet cohérence 15% | Correction linguistique Lexique, Syntaxe 15% | Correction phonétique prononciation 35% | TIC 5% | Expressivité 10% | Maîtrise de la présentation (sans lecture) 20% | Total |
| 1 | Beatriz Durães | 80 | 80 | 80 | 90 | 80 | 85 | 80 |
| 2 | Catarina Leitão | 95 | 95 | 95 | 90 | 90 | 87 | 90 |
| 3 | David Ferreira | 100 | 100 | 100 | 90 | 100 | 95 | 96 |
| 4 | Diogo Soares | 75 | 75 | 75 | 90 | 75 | 70 | 70 |
| 5 | Diogo Cruz | 80 | 80 | 80 | 90 | 80 | 85 | 70 |
| 6 | Diogo Almeida | 70 | 70 | 60 | 90 | 65 | 70 | 68 |
| 7 | Duarte Talaia | 55 | 55 | 60 | 90 | 70 | 65 | 68 |
| 8 | Guilherme Ming | 55 | 55 | 40 | 90 | 60 | 60 | 60 |
| 9 | Inês Martins | 80 | 80 | 70 | 90 | 70 | 75 | 74 |
| 10 | Jéssica Gonçalves | 75 | 75 | 70 | 90 | 75 | 78 | 80 |
| 11 | Jéssica Borges | 80 | 80 | 75 | 90 | 85 | 80 | 86 |
| 12 | Marco Freire | 90 | 80 | 85 | 90 | 85 | 85 | 90 |
| 13 | Mariana Félix | 75 | 70 | 70 | 90 | 65 | 75 | 68 |
| 14 | Pedro Medeiro | 85 | 80 | 85 | 90 | 85 | 80 | 92 |
| 15 | Rafael Fernandes | 90 | 80 | 90 | 90 | 90 | 85 | 96 |
| 16 | Raquel Pires | 100 | 100 | 100 | 90 | 100 | 98 | 98 |
| 17 | Rita Lopes | 85 | 85 | 85 | 90 | 85 | 88 | 90 |
| 18 | Rodrigo Duarte | | | | | | | |
| 19 | Sandro Bárbara | 55 | 55 | 65 | 90 | 65 | 70 | 65 |
| 20 | Patrícia Cunha | 65 | 60 | 65 | 90 | 65 | 60 | 60 |

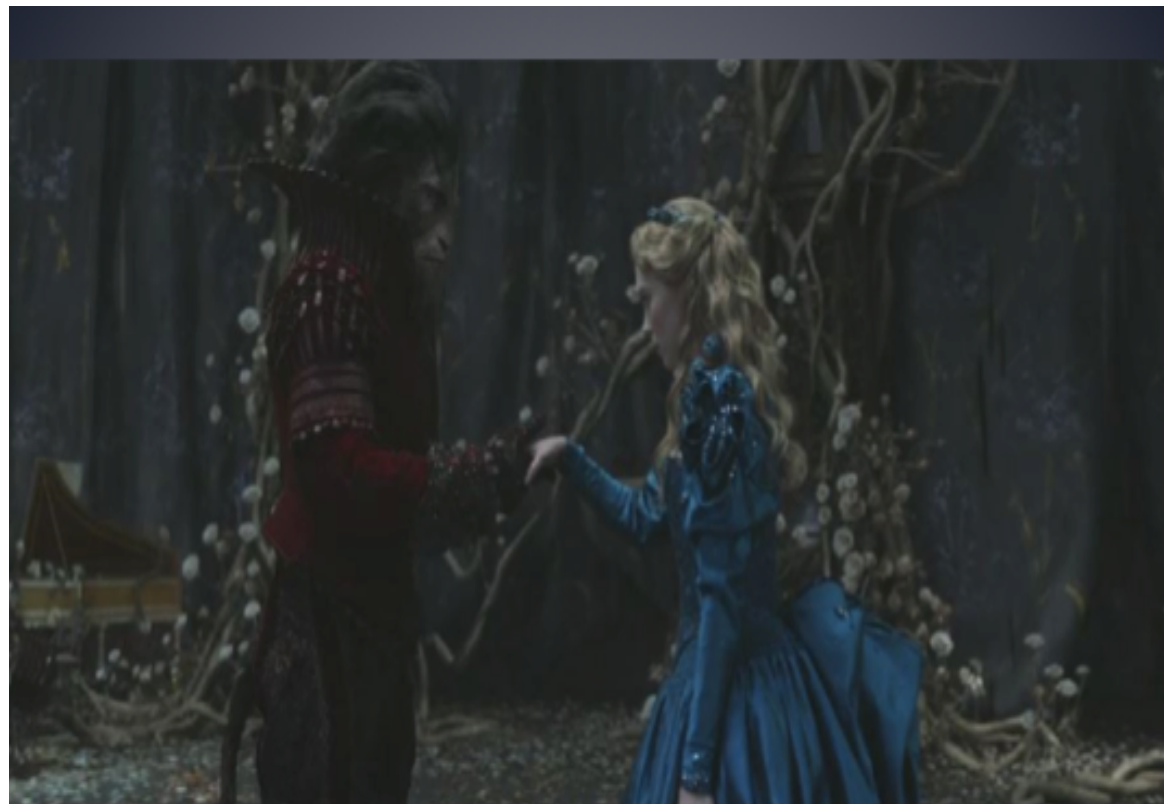
ANEXO 32

PowerPoint – Conto *La Belle et la Bête*





A TROUVÉ UN CHÂTEAU MAGNIFIQUE

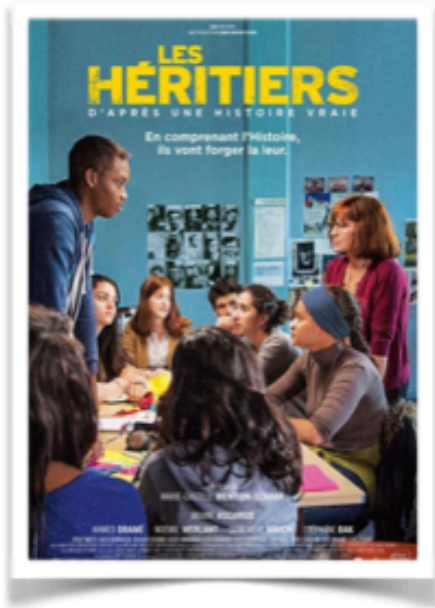


BELLE RESTE AVEC LA BÊTE

ANEXO 33

Cartaz do dia do cinema Francês

- QUINTA, 17 DE MARÇO



13H45



15H30

SEXTA, 18 DE MARÇO

AUDITÓRIO ESRC

14H00



ANEXO 34

Festival das Línguas



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU
CORREIA

Programa

Direcionado às turmas 7.ºF, 8.ºB, 8.ºF, 9.ºD, 10ºA1, 10ºB1
e a toda a comunidade escolar.

1. **ABERTURA** (10:00)
Mesas, Cartazes, Bandeiras, Flores e restante decoração.
2. **ACTIVIDADES**
 - 2.1 **Roda das Emoções (30/05 e 01/06)**
Individual ou a pares (autoconhecimento e relação interpessoal)
(Prémio: um poema ou um excerto em qualquer língua)
 - 2.2 **Quem sabe, sabe (Kahoot)**
Individual ou em equipas (tipo "Quem quer ser milionário")
(Prémio: um poema ou um excerto em qualquer língua)
 - 2.3 **Photobooth**
Individual (tipo "LX Factory")
Só para uso pessoal ou para fazerem "selfies"
 - 2.4 **Masterchef em papel (receitas) (30/05 e 01/06)**
Equipas (tipo "Masterchef")
Ingredientes, receitas e menus interculturais
 - 2.5 **Karaoke**
Individual ou em equipas (tipo "flash mob")
Músicas variadas. Exemplos: "Dá-me um abraço", "Mamma Mia", "Je veux", "Pérdoname"
 - 2.6 **Árvore das Línguas**
Escolhe uma língua e escreve um desejo
(Prémio: um poema ou um excerto em qualquer língua)
3. **ENCERRAMENTO** (17h)
Sorteio /Sorteo/Tirage/Raffle

Durante o festival os participantes recebem uma rifa para o sorteio/sorteo/tirage/raffle que tem lugar às 17 horas, do dia 1 de Junho de 2016. Quem ganhar e não poder reclamar o prémio nesse dia a essa hora poderá reclamar o prémio com as senhoras do Bar dos Alunos diante de comprovativo.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!!!



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

Descrição do programa

O programa “Festival das Línguas” decorre nos dias 30, 31 de Maio e 01 de Junho, entre as 10h e as 17h, e consiste numa série de atividades organizadas na Escola Romeu Correia, no Bar dos Alunos. As línguas envolvidas são o Português, o Inglês, o Francês e o Espanhol. Neste programa, adaptado ao 3º ciclo, os alunos têm à sua disposição atividades lúdicas que podem ser solicitadas individualmente ou em conjunto, sendo a sua realização da responsabilidade das professoras Ana R. Vaz, Daniela Grendele e Verónica Karvat.

A Roda das emoções

Esta atividade consiste em o aluno fazer girar uma roda onde estão escritas diversas emoções. A roda imobiliza-se sobre uma determinada emoção simulando o que o aluno está a sentir no momento. Os objetivos desta atividade são a consciência das próprias emoções e da linguagem não-verbal que a concretiza, reconhecer essas mesmas emoções no “outro” e saber lidar com as diferentes emoções em relação a si e aos outros tendo em conta vários cenários. A professora responsável oferece um rebuçado com um poema motivador no seu interior escrito em Português ou numa Língua Estrangeira. O aluno pode escolher em que língua prefere o seu poema ou tirar à sorte.

Duração: 30/05 e 01/06; entre 5 a 10 minutos.

Quem sabe, sabe (Kahoot)

Num jogo divertido, os alunos, em grupo ou individualmente, acedem a uma plataforma online através do seu telemóvel e conectam-se ao introduzirem uma *password* (fornecida pela professora responsável). Ao fazerem essa conexão têm de criar um nome virtual. As perguntas, que abrangem as diferentes culturas (portuguesa, inglesa, francesa e espanhola), vão surgindo no ecrã de televisão com 3 ou 4 respostas, das quais apenas uma está certa. Logo que todos os jogadores tenham escolhido a sua resposta, a professora seleciona a próxima pergunta. Ganha o jogador que acumular mais pontos pelas suas respostas certas. Com esta atividade simples e didática os alunos conseguem fazer uma autoavaliação dos seus conhecimentos sobre a cultura da língua materna e da língua estrangeira que estão a estudar e enriquecê-la.

Duração: 20 minutos, a ser realizada ao longo dos 3 dias.

Photobooth

Um local especial onde os alunos têm a possibilidade de tirar fotos divertidas com o uso de múltiplos adereços, tais como chapéus, bigodes, monumentos e elementos característicos de alguns países de língua francesa, inglesa, espanhola e portuguesa.

Duração: ilimitada, a ser realizada ao longo dos 3 dias.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

MasterChef Papel

Os alunos elaboram os famosos pratos das diversas cozinhas (inglesa, francesa ou espanhola). Primeiro, escolhem os ingredientes, retiram-nos para a sua “panela”, “frigideira” ou “. Depois, é dada uma parte da receita a cada elemento do grupo, que a deve ordenar em conjunto. De seguida, criam o seu próprio menu, que pode ter pratos de várias nacionalidades. Finalmente, apresentam-se com o empratamento feito (imagem do prato já confeccionado) e tiram uma foto.

A realização da atividade pode ser feita a pares ou em grupos de 3 ou 4 elementos. Os objetivos são desenvolver o trabalho cooperativo para a concretização de tarefa, trabalhar as capacidades de memória associativa, vocabulário e ordenação e conhecer mais da realidade gastronómica das diferentes culturas.

Duração: 30/05 e 01/06, entre 15 a 25 minutos.

Karaoke

Como forma de entretenimento, esta atividade é um desafio para os alunos que podem escolher diversas músicas em qualquer das quatro línguas. O participante canta acompanhado com a música da sua canção preferida. A atividade musical irá registar o desempenho vocal do aluno e oferece competições de um ou mais participantes. Para além de estimular a criatividade possibilita a desinibição gradual dos alunos favorecendo a prática da pronúncia da língua estrangeira escolhida.

Duração: ilimitada, a ser realizada ao longo dos 3 dias.

Árvore das Línguas

Esta atividade surge como “produto final” do projeto desenvolvido ao longo dos três dias de Festival. O aluno tem a possibilidade de deixar uma mensagem, um desejo, escrito em Português, Francês, Inglês ou Espanhol, num dos círculos às cores. Esta mensagem ou desejo pode dizer respeito a ele, a um amigo, à natureza ou ao mundo em geral.

Duração: ilimitada, a ser realizada ao longo dos 3 dias.

Coq au vin

Ingrédients

1 coq ou poulet
24 oignons blancs
2 gousses d'ail
200g de lardons
1 cuillère à soupe d'huile
80g de beurre
1 verre à liqueur de Cognac
1l de bon vin rouge
200g de champignons
1 cuillère à soupe de farine
Sel et poivre



Couper le coq en morceaux. Faire une marinade avec 1 l de vin, l'huile, le poivre, le persil, le laurier et l'ail. Faire mariner les morceaux de coq 12 heures.

Faites chauffer l'huile dans une cocotte, jetez-y les morceaux de coq et laissez-les bien dorer. Retirez-les de la cocotte une fois dorés, mettez les légumes à la place.

Saupoudrez le tout de farine, remuez pour bien enrober les légumes. Remettez les morceaux de coq dans la cocotte, ajoutez les gousses d'ail.

Faites chauffer le cognac. Mouillez le tout avec le vin de la marinade. Laissez mijoter 2 h 30 à feu doux.

Couper les champignons. Faites-les dorer dans une poêle avec les lardons pendant environ 5-10 minutes. Rajoutez les champignons dans la cocotte 15 minutes avant de servir.

TARTE AUX FRAISES

Ingrédients

750g de fraises
½ l de lait
4 œufs
100g de sucre
1 cuillère à café de vanille liquide
60g de farine
1 pincée de sel
Gelée de fruits



Garnir le moule à tarte de la pâte. Cuire la pâte pendant 15 mn environ à 180° en mettant avec des noyaux ou des légumes secs.

Laisser refroidir sur une grille 1 h. Laver les fraises rapidement puis les couper en morceaux.

Quand le fond de tarte est refroidi mettre dessus la crème pâtissière refroidie et déposer les fraises en rang serré.

Le nappage: dans une petite casserole, sur feu ajouter 2 cuillerées de gelée de fruits (ou de confiture sans les fruits) avec 1 cuillerée d'eau.

Faire briller la tarte en passant ce nappage au pinceau sur les fruits.

RECETTES FRANÇAISES

ENGLISH RECEPIES

COTTAGE PIE

Ingredients:

1 spoon olive oil
1 large onion chopped
1 clove garlic
2 medium carrots
500gr beef mince
400g tomatoes
2 spoons tomato purée
Mixed herbs
Salt and pepper



Heat the oil in a large frying pan over medium high heat. Add the onion, garlic and carrot and cook over a medium heat until soft. Add the mince and cook to brown.

Add the tinned tomatoes, purée, beef stock and the mixed herbs. Season to taste with salt and pepper. Cover and simmer for 30 minutes.

Meanwhile, boil the potatoes in water until soft. Drain and mash with the mustard, butter and milk. Season with salt and pepper to taste.

Spoon the mince mixture into a casserole dish. Top with the mash and bake for 30 minutes until golden brown.

CHOCOLATE BROWNIES

Ingredients:

10 spoons butter
250g sugar
85g cocoa powder
salt
½ teaspoon almond extract
2 eggs
65g flour
90g pecan pieces



Place the butter, sugar, cocoa and salt in a médium-sized metrc bowl and take it to the stove.

Stir the butter cocoa mixture until the butter has melted and the mixture is smooth and hot to touch.

Stir in the almond extract. Stir in the eggs beating strongly. Stir in the flour. Mix in the pecans.

Pour the water into the prepared lined pan and smooth the surface evenly. Bake 25 minutes at 160°C.

When cooled, remove the brownies from the pan and cut into 25 rectangles.

