

**Identidade e Representação em Textos Literários:
Recursos para a Aula de Língua Estrangeira**

Margarida Guedes de Andrade Bacharel

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Versão corrigida e melhorada após a defesa pública

Julho 2016

**Identidade e Representação em Textos Literários:
Recursos para a Aula de Língua Estrangeira**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Versão corrigida e melhorada após a defesa pública

Nota: lombada (nome, título, ano)
encadernação térmica -

Julho 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Ana Matos, Professora Auxiliar, e da Prof. Doutora Fernanda de Abreu, Professora Associada do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos meus queridos

Rodrigo, Gonçalo, Guilherme e Filipa

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras científicas Prof. Doutora Ana Matos e Prof. Doutora Maria Fernanda de Abreu, e professoras nas áreas de didática e literatura, pelo rigor científico, pelo encorajamento, pela disponibilidade; pelas novas dimensões abertas para a abordagem da aula de LE e da integração da literatura e cultura no universo do ensino secundário.

A todos os meus professores deste mestrado, em particular, ao Prof. Doutor Alberto Madrona, pelo entusiasmo e apoio na exploração e descoberta de novos materiais apelativos para os alunos de LE.

Às minhas orientadoras da Prática de Ensino Supervisionada, Dra Laura Boesser Fançony e Dra María Dovigo o meu reconhecimento pela abertura a novas perspetivas de abordagem da literatura associada ao ensino da língua estrangeira, pelo desafio de criar nos alunos do ensino secundário o desejo de ler mais e assim conhecer melhor a identidade do outro e de si próprio, pela sua generosidade na partilha do «saber fazer» e «ser» professora.

Aos alunos da Escola Secundária Padre António Vieira, em particular às turmas que acompanhei, a 10º CT3 e a 11º LH, e que através da sua colaboração e entusiasmo me permitiram levar a cabo este estágio e estudo, deixo o meu agradecimento.

À Direção, professores e funcionários da escola que me acolheram e integraram como parte do todo, da comunidade escolar da Escola Secundária Padre António Vieira.

À minha colega de estágio, Teresa Seixas, pelo companheirismo e colaboração, apoio e motivação com que me acompanhou e incentivou em cada etapa da PES agradeço com amizade.

À minha família que com amor e paciência me concedeu a motivação e a energia e me ajudou a prosseguir e concluir este objetivo.

Identidade e Representação em Textos Literários:

Recursos para a aula de Língua Estrangeira

de Inglês e de Espanhol no

3º Ciclo EB e no Ensino Secundário

Margarida Guedes de Andrade Bacharel

RESUMO

Este relatório de estágio supervisionado tem como objetivo equacionar a função do recurso ao texto literário na aula de LE, no ensino secundário, enquanto fonte complementar e legítima de expansão da experiência da leitura e do conhecimento da língua e cultura da LE. Pretende igualmente recorrer ao TL para estimular o autoconhecimento através da exploração do conceito de representação de identidades e do prazer de ler.

Partindo da investigação existente sobre a relevância da literatura na sala de aula, com alunos em níveis de língua elementar e intermédio, este estudo de caso teve o propósito de despertar o interesse dos alunos para a leitura do texto literário, explorando a questão da representação da identidade e a tolerância em relação ao Outro. A dimensão cultural presente nos textos literários estabeleceu a relação da literatura com a arte e outras manifestações de identidade e permitiu a ponte com a experiência pessoal de cada aluno. Pretendemos verificar se este recurso possibilitou aos alunos o desenvolvimento da competência da compreensão e produção oral e escrita. Testou-se até que ponto o texto literário sobre representação de identidades é um recurso para a reflexão e a produção de escrita criativa em LE.

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário, ensino secundário, aprendizagem da língua e cultura da LE, compreensão escrita e oral do texto literário, identidade, representação de identidades, o Outro, tolerância.

ABSTRACT

This report has the purpose of reflecting on the use of the literary text in FL secondary classes, both elementary and intermediate level as a complementary and effective source to expand the reading experience, to promote self awareness and reading pleasure while exploring the concept of identity.

Based on existing research studies on the relevance of literary texts in the FL classroom this case study aimed at making the students interested in reading while becoming aware of the identity and the concept of tolerance towards Otherness. It also focused on opening new perspectives over cultural dimensions of the FL. Literary texts are contrasted with artistic and common manifestations of identity and thereby this case study tries to build a bridge with the students' experience, in order to develop reading comprehension and written production. Moreover, it aims at understanding if the exploration of the topic identity representation in literary texts and other artistic sources is effective for the purpose of creative text production in the FL.

KEYWORDS: Literary text, secondary school, language and culture teaching/ learning process, FL learning, FL reading comprehension and writing production, identity representation, Otherness.

Índice

Introdução

Capítulo I: **Fundamentação teórica**

I.1. O texto literário como recurso para a aprendizagem da língua estrangeira	1
I. 2. O desenvolvimento da consciência (inter)cultural através do texto literário.....	9
I. 3. Identidade e representação no texto literário na aula de LE	12
I. 4. Critérios de seleção do TL para a aula de LE.....	20
I.5. Metodologia de abordagem do TL	23

Capítulo II: **Prática de Ensino Supervisionada**

II.1. Apresentação da escola	25
II. 2. Caracterização das turmas: 10º TC3 e 11º LH3	27
II. 3 Observação de aulas.....	29
II. 3.1. Observação das aulas de Inglês	29
II. 3.2. Observação das aulas de Espanhol	34

Capítulo III: **Planificação de aulas, lecionação e avaliação**

III. 1. Planificação de aulas e lecionação.....	39
III.2. Planificações e aulas de Inglês.	42
2.1. <i>Feedback</i> e avaliação	51
III.3. Planificações e aulas de Espanhol.....	52
3.1. <i>Feedback</i> e avaliação	62
III.4. Atividades extracurriculares no âmbito da PES	63
III.4.1. Atividade de Inglês	63
III.4. 2. Atividade de Espanhol	65
Conclusão.....	67
Referências bibliográficas.....	70

Anexos	78
--------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA – Agrupamento de Escolas de Alvalade

ESPAV – Escola Secundária Padre António Vieira

FL- Foreign Language

L1 - Língua materna

LE- Língua Estrangeira

PES- Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

TL – texto literário

INTRODUÇÃO

“Somos o que lemos”

Ceia (2013b, 174)

Por considerarmos a literatura um espaço de construção de identidades veiculadas através do discurso de um autor, apresentamos neste relatório de estágio o trabalho realizado com alunos do ensino secundário a partir de um conjunto de textos literários em LE que seleccionámos no intuito de proporcionar aos alunos do ensino secundário a oportunidade de os conhecer e refletir sobre a questão da identidade, enquanto desenvolviam as competências linguísticas na língua estrangeira (LE).

Através da exploração do texto literário pretendemos igualmente iniciar uma reflexão sobre diversas formas de abordar a identidade, assim como observar e desenvolver as competências comunicativa e cultural individual e do grupo e mediar a compreensão de atitudes e valores culturais nas sociedades onde a língua-alvo é falada. Acreditamos que o benefício estudo do tema da representação de identidades através do texto literário proporciona aos alunos o ambiente e a motivação para interagirem e se conhecerem a si próprios e ao Outro, num espaço preparado para cultivar a comunicação, a sala de aula de LE. Foi nosso propósito contribuir para os alunos «aprenderem a ser» e «aprenderem a conhecer» no âmbito da aprendizagem da LE, o que julgamos relevante para a construção da sua própria identidade. Paralelamente, os textos literários, e outros recursos utilizados, trouxeram até à sala de aula a experiência pessoal de cada aluno, facto que propiciou respostas diferenciadas e criativas, expressas na LE.

Por fim procurámos, ao dar a conhecer o texto literário, estabelecer junto dos alunos uma relação com o prazer do tempo de leitura. Embora o texto literário em LE represente um desafio, porquanto exige que o leitor ultrapasse o patamar da compreensão para depois passar para o plano da interpretação do discurso e construção de significados, julgamos ter contribuído para o desenvolvimento da competência leitora. Este processo em nada linear ou simples, requer algum acompanhamento inicial com recurso a estratégias de leitura e exige algum tempo para que o aluno se distancie do texto e o interprete.

Partindo do fundamento teórico sobre a pertinência do texto literário na sala de aula de LE (Matos, 2011), apoiada na teorização da dimensão cultural inerente ao ensino/aprendizagem da LE, procurámos apoio na metodologia didática de Roseblatt (1988), de Matos (2012), Ceia (2013a, 20013b) para articular os programas de Inglês e de Espanhol com a ideia da representação de identidades. Centrando a nossa atenção nos alunos, apontámos um caminho para que apreciem a leitura do texto literário e encontrem mais sentido na aprendizagem da LE, para além da sua dimensão funcional.

O primeiro capítulo tem o propósito de ilustrar de forma sumária o debate relativamente ao recurso do texto literário na aula de LE, contrapondo e ilustrando a argumentação que o sustenta e promove e aquela que o marginaliza. Como fundamento teórico para a utilização do texto literário (TL) desenvolvemos a argumentação baseada na resposta do leitor e no princípio do ensino/aprendizagem da LE pautada pela abordagem (inter)cultural e norteadada pela complexidade do conceito de identidade e a sua representação na sociedade atual. Procuramos seguidamente descrever e estabelecer os critérios de seleção adotados para os textos literários que nos propusemos abordar na aula de LE apoiada em Ceia, (2013a), McRae (1991), Carter (2000) e a metodologia que seguimos segundo Brumfit & Carter (2000), Cook (2000) McKay (2000) para perseguir os objetivos acima referidos McKay. O segundo capítulo centra-se na primeira fase da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e situa-nos no espaço da Escola Secundária Padre António Vieira, no Agrupamento de Escolas de Alvalade, onde decorreu o estágio e iniciámos a preparação para a lecionação através da observação de aulas das professoras titulares das turmas e nossas orientadoras pedagógicas, acompanhadas da necessária reflexão.

Do terceiro capítulo consta a planificação das aulas assistidas, a respetiva lecionação e as reflexões e avaliação inerentes ao processo. Neste capítulo incluímos ainda as atividades extracurriculares dedicadas à disciplina de Inglês e de Espanhol realizadas no âmbito da PES. Os anexos esclarecem e ilustram através de uma seleção de planificações que refletem a didatização do texto literário patente nas fichas que acompanharam cada aula, de gráficos que documentam a avaliação e as reflexões decorrentes deste processo de ensino/aprendizagem.

A didatização da literatura para a aula de língua estrangeira no ensino secundário e a prática letiva revelaram-se um desafio desde a seleção de textos literários e outros materiais adequados à articulação destes com o programa de cada uma das disciplinas.

Desta fase de aprendizagem de docência de língua estrangeira surgiu a confirmação de que o professor se constrói e se pode aperfeiçoar também continuamente se refletir sobre as aulas dadas, sendo necessário interpretar as reações explícitas e implícitas dos alunos através das suas atitudes e dos seus trabalhos.

Capítulo I: **Fundamentação teórica**

I.1. O texto literário como recurso para a aprendizagem da língua estrangeira

“Teaching literature in a foreign language should underline how literature offers new perspectives and how these views are directly relevant to the world we live in and the lives we lead.”
Matos (2011, 5)

Vários são os motivos que fundamentam a eleição do texto literário como base de trabalho para a aprendizagem da língua estrangeira no contexto escolar atual. A legitimidade e utilidade da literatura na sala de aula justifica-se pela autenticidade linguística do texto, pela experiência emocional e estética que proporciona, pelos valores humanos envolvidos e a dimensão cultural e de reflexão, bem como pela experiência individual que nele se concentram. Tal perspectiva encontra eco nos textos de autores como Corbett (2003); Matos, (2011, 2005); Ceia (2002), Guilherme (2000); Byram (1997), Díaz-Aguado (2004), García (2009) Soriano (2005), Bredella (2004), Kramsch (1994), Muñoz (2004), Sell (2005) e Querido (2012).

Ceia (2002, 79), em particular, manifesta-se com clareza a favor da inclusão do texto literário no ensino da língua, uma vez que a literatura é língua: “Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem expressão literária.” (Ceia, 2002,79)

McKay (1986, 191) confirma a ideia de que os alunos desenvolvem a consciência da estrutura da língua estrangeira (*usage*) e do seu uso (*use*) ao ler o TL, com as vantagens de demonstrar/expor a língua integrada num discurso contextualizado num cenário onde se cruzam as personagens.

O ensino/aprendizagem da LE tem defendido perspetivas diversas quanto à abordagem do texto literário ao longo das últimas décadas. Conforme refere Sell (Sell, 2005, 3), existem três razões fundamentais para justificar o recurso ao texto literário na aula de LE: em primeiro lugar, o facto de a literatura poder contribuir para melhorar a aprendizagem da LE desde o nível básico, pois os processos cognitivos dos alunos jovens encontram-se especialmente preparados para enfrentar estruturas narrativas e procurar significados, criar mitos e histórias, conceito descrito como *narrative mode* por Bruner (1986). Em segundo lugar, o texto literário em LE permite conhecer uma perspetiva diferente da cultura-alvo da LE, facilitando posteriormente a comunicação

com membros dessas culturas. Em terceiro lugar, os conteúdos do texto literário podem ser mais relevantes e próximos da realidade da LE que o manual adotado pelo estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, mais apelativos e motivadores para a interação comunicativa em LE.

Entre as razões apontadas a favor do trabalho com o texto literário em LE referem-se a possibilidade de trabalhar os conteúdos culturais associados à LE, uma maior consciência e sensibilidade relativamente ao benefício do desenvolvimento da competência leitora e ao contributo para o desenvolvimento afetivo, assim como a exploração da imaginação do aluno/leitor, segundo Burke e Brumfit (1986, 171-172), Lazar (1993, 9-15) e Fernández (2003, 31-60). Nestes autores encontramos apoio para justificar o recurso ao texto literário em LE para promover a literacia literária, explorar a diversidade discursiva e criar espaço para refletir sobre o TL, além de estimular o respeito por outra cultura e promover atitudes que valorizem o respeito pelo ser humano.

Corbett (2003, 174) encontra no texto literário a expressão de vozes representativas de uma cultura em dada época, embora mimetizadas e enquadradas num contexto verosímil. Atualmente o ensino da língua estrangeira estabelece e integra a competência sociocultural como parte da competência comunicativa, como enfatiza Risager (2004,160), desde o nível de iniciação. Os leitores/alunos ao explorarem a pluralidade de pontos de vista e respetiva expressão presentes no texto literário terão uma perceção mais abrangente da complexidade subjacente à cultura-alvo através de tensões e conflitos patentes no texto literário em estudo. A abordagem de conteúdos socioculturais no texto literário, articulada com a representação de identidades, determinaram as nossas escolhas: excertos de *Don Quijote* e a *short-story* “My Son the Fanatic” para as turmas de Espanhol de iniciação do 11º ano e de Inglês do 10º de escolaridade que acompanhámos.

Bredella (2004, 375-382) confirma a pertinência da literatura no ensino da língua estrangeira. Para além da motivação gerada pelo conteúdo significativo do TL que promove a interação com o leitor e com os seus pares na sala aula de LE (e vai para além de uma abordagem instrumental da LE), destaca a leitura estética, ao afirmar a utilidade de explorar a forma e despertar a consciência do aluno/a para o processo criativo de significados por parte do autor que conduz o leitor a interagir e sentir o desejo de responder ao texto através do discurso na LE. Esta leitura estético-pedagógica

permite relativizar, questionar atitudes e valores patentes ou subjacentes a ambas as culturas e chegar ao íntimo de cada indivíduo: “When we read about the experiences of others, we may also ask ourselves what we might have felt, thought and done in their situation” (Bredella, 2004, 378).

Esta circunstância permite a mediação do professor para a abordagem intercultural do texto pelos alunos, uma vez que a complexidade da outra cultura sensibiliza o leitor para o risco de adesão a estereótipos culturais, desperta-o para a presença de comportamentos do grupo dominante e das minorias (Bredella, 2004, 378). Nesta perspetiva, seleccionámos a *short story* “My Son the Fanatic”, e, entre outros, um excerto de *Little Brother*, de Cory Doktorov, no âmbito da literatura juvenil de ficção científica.

Acresce ainda o argumento relativo ao carácter inesquecível do TL considerando a conceção abrangente de McRae (apud Ceia, 2013a, p. 51), enquanto literatura com “l”minúscula que inclui, por exemplo, letras de canções, fábulas ou banda desenhada, que despertam nos leitores uma resposta interpretativa que envolve a experiência emotiva individual ou coletiva. A abordagem que propusemos de canções como ‘Who you are’ de Jessie J. ou ‘Sueño imposible’, com letra de Joe Darion e música de Mitch Leigh do musical ‘*El Hombre de La Mancha*’, revelaram a potencialidade catártica geradora de interação destes materiais.

O texto literário também é um «documento autêntico» tal como os textos mediáticos, os publicitários, os informativos, os documentos jurídicos, os financeiros ou os filmes ou os bilhetes de meios de transporte. Nenhum deles tem *a priori* a intencionalidade e função didática de outros produzidos ou adaptados que integram alguns manuais com a finalidade de ensinar e servir a aprendizagem. O TL não tem como destinatário o universo escolar. O TL mantém a sua integridade material e conserva as características das condições em que o documento surgiu e da respetiva resposta, bem como o contexto cultural em que foi criado. Por isso, optámos por apresentar textos literários ou excertos sem alterações ou adaptações, como o conto de Hanif Kureishi ou *Don Quijote* de Cervantes.

A favor da abordagem do texto literário no processo de ensino-aprendizagem de LE Fouatih argumenta que através da plurissignificação inerente à literatura se favorece a resposta diversificada dos leitores e a interação em sala de aula ao estimular o ato comunicativo entre alunos e professores. Promove-se ainda a familiarização com a diversidade de registos e formas utilizados por falantes da LE, além de se apelar à

criatividade discursiva, como ponto de partida: “La literatura incrementa y activa la participación del alumno, porque su ambigüedad permite varias interpretaciones y diversas respuestas por parte del alumno”. (Fouatih, 2009, 128).

A mudança de perspectiva sobre o texto literário no ensino LE verifica-se desde o final dos anos noventa. O documento do Conselho da Europa criado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001), contribuiu teoricamente para o regresso do texto literário (TL) à aula de LE. Neste último existe um parágrafo que atesta a relevância da literatura para a aprendizagem de línguas e culturas (Apud, Querido, 5). Contudo, na prática o ênfase recai sobre a abordagem da LE na perspectiva da competência linguística funcional do aluno, conforme se pode verificar na tabela dos descritores de cada nível de língua.

Apesar de contemplado no plano teórico, os professores de LE não encontram nos manuais o texto literário como base de trabalho para explorar os domínios do programa. Surgem com um carácter marginal incluídos no caso de Inglês LE no Livro de Atividades *Start Up* (10º), da Porto Editora, um conto de ficção científica, ou como separata no caso de Espanhol, *Endirecto.Com 2* (11º), da Areal, um conjunto de lendas do espaço linguístico hispânico. As atividades propostas sobre o TL são poucas e centram-se na leitura eferente.

Os programas de Espanhol e de Inglês no ensino secundário português tendem a privilegiar a dimensão funcional da LE, conforme comenta Matos (2011, 5), deixando pouca margem para a abordagem do texto literário. Contudo, Matos (2011, 5) sublinha a relevância do texto literário para alunos e professores. Se analisarmos o programa de Inglês ou Espanhol como LE, verificamos que não só se estabelecem as competências necessárias para a comunicação na LE, mas que também se descrevem as capacidades a desenvolver em situações e domínios de comunicação, segundo comenta Matos (2011, 5-6). As razões apontadas por esta autora para fundamentar a relevância da presença do texto literário na aula de LE baseiam-se na dimensão cultural do mesmo e no facto de não se dever separar a aprendizagem da língua da cultura em que se integra.

Também Guilherme (2000, 2) partindo do princípio que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira é uma oportunidade para desenvolver a dimensão da consciência cultural, considera que o TL constituirá um contributo para consciencializar os professores de LE para o papel decisivo que detêm no que respeita a atitude de

estimular a curiosidade para compreender o Outro e a sua identidade. De acordo com esta lógica torna-se fundamental o desenvolvimento da competência leitora do texto literário de professores e alunos, da qual a sociedade beneficiará sob o ponto de vista consciência da cidadania e do crescimento individual e coletivo.

Porém, existem aspetos culturais relevantes que transparecem na literatura integrados num discurso autêntico na LE que são um complemento para a compreensão do conjunto que dá voz à representação do Outro no respetivo quotidiano. Conforme defende Sell (Sell, 2005, 92), com o TL surge a oportunidade de ler sobre assuntos ausentes dos manuais no que se refere a temas como as relações humanas, os conflitos, as emoções e utiliza de forma genuína a LE como canal de comunicação:

To put it bluntly, just as no one ever pissed in Enid Blyton stories, so there is little sex, drugs or rock 'n' roll in FL textbooks, little about human relations, sexual relations, sexual orientation, drugs, alcohol, racism, loneliness, fear, bullying, violence, growing up, dying, etc. etc.(Sell, 2005, 92)

Ao apresentar questões sociais, políticas, éticas e morais o TL configura atitudes que suscitam uma resposta por parte do leitor. O aluno refletirá sobre a situação e formulará uma opinião, ou seja, existe interação entre o leitor e o texto, entre os alunos, entre os alunos e o professor. É, por isso, enriquecedor do desenvolvimento pessoal conforme Lazar:

Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or a *short story* may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unraveling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. (...) A poem may elicit a powerful emotional response from students. If materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 2002, 39).

Além da situação acima referida, que em nada impede a autonomia do professor selecionar e elaborar os seus materiais, incluindo a didatização do TL, a investigação dedicada ao recurso ao TL na aula de LE verificou que persiste outra ordem de razões para que os professores evitem recorrer ao texto literário na aula de LE: as questões metodológicas. Acreditamos que alguns professores de LE manifestam reservas quanto ao recurso ao texto literário porque se questionam sobre o modo de abordá-lo. A sua preocupação centra-se, essencialmente, nos objetivos do programa curricular e no nível

meramente linguístico das turmas que lecionam. Por último, na urgência de cumprir metas, surge a dúvida quanto à relevância da abordagem do TL, tendo em conta a profusão de materiais autênticos desde logo didatizados, de natureza vária, disponibilizados através das editoras que apresentam sugestões de planificações de aulas, incluindo para o TL.

Segundo o ponto de vista da abordagem comunicativa funcional o ensino/aprendizagem da LE devia reportar-se à vida real e às situações do quotidiano (Sell, 2005, 86). Os mais críticos apontam o facto de a literatura ser em si um artefacto, uma ficção, por isso pouco relevante ou realista enquanto modelo linguístico e padrão para os objetivos comunicativos no dia-a-dia. Ao valorizar sobretudo as competências da compreensão e da produção oral centrados no ato comunicativo do quotidiano, os mais renitentes alegam que o texto literário exige mais dedicação à competência da compreensão do texto escrito e à produção escrita. Esta perspetiva, designada por Olsbu como *the no-literature approach*, defende o objetivo que reconhecem na aula de LE: dominar a LE na perspetiva funcional (Olsbu, 2014, 2), tendo em vista somente a comunicação utilitária, com a finalidade de visitar o país da LE ou de interagir com pares no universo do trabalho. Todavia, julgamos que no decurso do processo de ensino/aprendizagem existe um momento oportuno para tirar o melhor partido de cada tipo de material, dos mais recentes aos mais canónicos, tudo depende da forma como e quando o fazemos na sala de LE.

O desfasamento entre o tempo da escrita e o da leitura é também equacionado e enumerado como razão a acrescentar à perspetiva que critica o recurso ao texto literário na aula de LE. Esta circunstância de afastamento histórico e contextual é referenciada como uma inadequação e um desajustamento para a aprendizagem da LE, com consequências negativas para o aluno de LE (Sell, 2005, 87). Deparar com um discurso que corresponde a um texto do século XVII pode ser inibidor para aluno, facto com o qual não deixamos de concordar, mas pode, igualmente, dependendo da seleção do professor, remeter o aluno para a origem de expressões linguísticas ou estilos que re/conhece em conteúdos literários na língua materna, ou circunstâncias culturais. Tanto a proximidade como a distância do momento de leitura podem funcionar para os alunos como um estímulo ou um desafio para o ato de comunicação em LE.

Além disso, Sell (2005, 87) refere outro argumento usado por alguns professores que julgam que a abordagem do texto literário implica que se estabeleça uma interação

diferente entre professores e alunos, assumindo o professor o papel de detentor do conhecimento, em vez de centrar o ensino aprendizagem no aluno. Na verdade, não existe fundamento para este argumento, uma vez que atividades planeadas devem ter subjacente a abordagem comunicativa e a interação centrada no aluno. Relativamente à metodologia do ensino da literatura em LE em Portugal Matos refere, apoiada em Mello (1998), que se verifica a tendência para que o professor centralize a aula sobre a sua perspectiva e a transforme numa sessão direcionada para uma interação exclusiva de direção professor/aluno, em que todas as linhas de interpretação do TL e de interação de grupo se encontram consideravelmente limitadas: “Moreover, [...] when referring to the Portuguese reality, sometimes the teacher monopolises the access to the text in almost all aspects, i.e. semantically, culturally, mythically and symbolically, by informing or decoding .” (Matos, 2011, 6)

Assim, o aluno não tem espaço nem autonomia para realizar a sua leitura do TL. Como consequência o aluno não irá desenvolver a competência da leitura em pleno, não reunirá condições para pensar sobre o que fica por dizer e que pode ser inferido nas entrelinhas. Outra abordagem frequente dos professores portugueses relativamente ao TL reflete a intenção de interpretar o texto como um testemunho de época, da sociedade e da biografia do autor, conforme refere Matos (2011, 6). Desta circunstância decorre o risco de se ler o texto apenas como uma representação mimética da cultura por detrás da LE. Ou então ler o texto como exemplo de modelo linguístico da LE. Neste contexto verifica-se igualmente que a abordagem do TL se concentra na análise do uso da LE e não contempla a leitura, o diálogo com o leitor e a construção de significados.

O texto literário, enquanto material autêntico selecionado para a de aula de LE permite alcançar o objetivo da aprendizagem da LE, possibilita a conjugação da vertente linguística como cultural e, paralelamente, aborda os temas previstos no programa, pois expõe o aluno à diversidade de estilos e formas de dizer (atos de língua) da LE. O benefício do aluno decorrerá das metodologias aplicadas para o grupo de alunos em questão. Nem sempre o que se julga “errado” pedagogicamente, em função de tendências educativas dominantes, apresenta apenas desvantagens, como tentamos demonstrar e justificar adiante após a observação de aulas, na planificação que realizámos e nas reflexões sobre as aulas dadas.

Ao invés, a perspectiva adequada da utilidade do texto literário na aula de LE centra-se na possibilidade de explorar a dimensão da leitura, criando atividades para uma

aprendizagem significativa segundo o método designado por *inferencing* por Sperber and Wilson (1995, 2), confirmado pelo trabalho de Grice and Lewis, consagrado como “modelo inferencial de comunicação” (“inferential model” of communication) (Apud Sell, 2005, 87). Este método baseia-se na interpretação do texto tendo como base as evidências, as palavras-chave do texto, que apontam para significados implícitos e nas hipóteses presentes no mesmo, recorrendo ao conhecimento e experiência que o leitor tem da vida e do mundo na linha de Rosenblatt (1988).

As palavras de Rosenblatt exprimem, com base na teoria transacional da leitura e da escrita, a complexidade de dimensões envolvidas no ato de falar, ouvir, ler, para criar significados a partir do acervo linguístico e experiencial pessoal (Rosenblatt, 1988,4) e revela:

Embodying our funded assumptions, attitudes, and expectations about the world - and about language - this inner capital is all that each of us has to start from in speaking, listening, writing and reading. We make meaning, we make sense of a new situation of transaction by applying, reorganizing, revising, or extending elements drawn from, selected from, our personal linguistic-experiential reservoir. The "meaning" does not reside ready-made in the text or in the reader, but happens during the transaction between reader and text (Rosenblatt, 1988, 4).

De acordo com Rosenblatt, o sentido que cada leitor retira do TL resulta da interação entre aquele indivíduo e o TL, condicionada pela informação e experiência que são ativados durante a leitura. Através da teoria transacional, a investigadora demonstra como a atitude do leitor perante o texto depende da perspectiva que este assume: predominantemente «eferente», *eferent*, ou «estética», *aesthetic* (Rosenblatt, 1988, 4). No primeiro caso, o leitor procura apenas extrair informação que analisa, estrutura e arquiva (Rosenblatt, 1988, 5), uma forma de «literatura simplificada», conforme a designa Vincent (2000, 210), que se adquire e estuda a partir de um compêndio.

A segunda atitude do leitor centra-se no recurso à sua «experiência privada». A interpretação realiza-se durante a leitura e em função da atitude do leitor. A «leitura estética» é, assim, defendida e definida por Rosenblatt, como um processo em que o leitor investe e participa na procura de significados para o comportamento das personagens, os momentos de tensão e distensão do TL, as emoções envolvidas. O leitor «estético» recorda os aspetos e os momentos decorrentes da leitura. Esta atitude é designada por Rosenblatt como «resposta» ou «interpretação» e ocorre durante e depois da leitura:

The aesthetic reader experiences, savors, the qualities of the structured ideas, situations, scenes, personalities, emotions, called forth, participating in the tensions, conflicts, and resolutions as they unfold. This lived-through meaning is felt to correspond to the text (Rosenblatt, 1988, 5).

Neste sentido, Carter alega o facto de o texto literário ser o tipo de texto que melhor permite explorar e interpretar ideias implícitas e que, por este motivo, conduz os alunos à negociação de significados, o que fomenta o discurso, a comunicação e o debate recorrendo à LE:

Such training in deciphering the [literary] communication, working out the precise nature of its communicative acts, by projecting yourself backwards and forwards, in and outside and across the discourse can be a key element in the acquisition of discursal skills in the target language (Carter, 2000, 110-132).

I.2. O desenvolvimento da consciência (inter)cultural através do texto literário

O relevo atribuído à consciência cultural no âmbito do ensino da língua estrangeira ganhou espaço inicialmente nas décadas de setenta e oitenta, sobretudo com Byram e Zarate, conforme refere Risager (2004, 160).

A abordagem da LE apoiada no conceito de ‘cultural awareness’ impôs-se na década de noventa através da associação de dois elementos fulcrais: o desenvolvimento da perspetiva e atitude cultural e a consciencialização da identidade cultural. Esta mudança de perspetiva, do ato comunicativo exclusivamente focado na dimensão funcional da LE, para o reconhecimento da necessidade de envolver a componente cultural, fez-se no sentido de desenvolver a consciência e o respeito pela diversidade. De forma a clarificar o impacto dos conteúdos culturais associados à aprendizagem da LE, foi necessário avaliar objetivos e processos e promover a reflexão sobre resultados alcançados no ensino/aprendizagem.

Nesta perspetiva considera-se que o texto literário pode ampliar os horizontes culturais ao interpelar o leitor pelas emoções ou reflexões na língua estrangeira. Através do TL o estudante pode captar a expressão de sentimentos e emoções universais na LE, além de, orientado pelo professor, desenvolver a competência para reconhecer particularidades culturais ou individuais, assim como refletir sobre a questão da pluralidade de identidades em dado espaço linguístico.

Matos (2011, 5-6) sublinha que o texto literário acrescenta a dimensão cultural à LE, traz-lhe o plano da perspetiva, da relatividade, do questionamento sobre identidades,

sobre princípios e valores contidos na palavra do Outro. O desenvolvimento destas competências no aluno/leitor contribui para a consciencialização da multiplicidade de perspetivas que, assim, proporciona um conhecimento mais profundo de si próprio.

Matos defende a presença do TL na aula de LE, pois reconhece-o como ferramenta adequada para fomentar e proporcionar o prazer da leitura, compreender e promover a leitura intercultural e significativa para os alunos. Contudo, esta dimensão de deleite pode ficar comprometida se o objetivo da leitura do TL escolhido incidir apenas sobre a transmissão do conhecimento sistematizado sobre o mesmo, através de uma leitura de pendor eferente, seguida de um processo de avaliação sumativa (Matos, 2011, 5-6).

A investigadora destaca os dois tipos de abordagem do TL mais frequentes na aula de LE: a visão tradicional do TL enquanto expoente de cultura da LE ou como via para chegar a um contacto mais próximo com a cultura de LE. Matos (2011, 6) defende a segunda abordagem como sendo a mais adequada enquanto contributo formativo para o estudante, ao promover o seu envolvimento com o texto, para que este venha a interagir com o TL e a chegar a respostas personalizadas sobre o mesmo. Caberá ao professor de LE o papel de mediador que alerta o aluno para desenvolver a capacidade de reconhecer a perspetiva dos autores e a forma como estes representam o mundo que os rodeia, para de seguida ganhar a distância necessária face ao texto e, deste modo, alcançar uma atitude analítica sobre os temas tratados e a estratégia do autor para comunicar (Matos, 2011, 7).

Através deste movimento do aluno de entrar e sair do TL que, como refere, funciona como uma porta aberta, Matos, assume que este processo contribui para que o aluno tenha maior consciência da sua identidade e da respetiva imagem em sociedade e do mundo à sua volta. Considera que este processo dinâmico de encontro com o Outro e a forma como se representa permite que o aluno se desenvolva enquanto peça do xadrez social e assuma uma postura dinâmica em relação à sociedade em que se integra (Matos, 2011, 7-8). Esta é a atitude básica para a abordagem intercultural da língua e cultura da LE: equacionar os valores do Outro e conseguir refletir sobre os princípios e valores da própria cultura. Do ponto de vista de Matos o TL revela-se como meio de eleição para realizar esta exposição ficcional do leitor a outra cultura e outros valores aí representados. Estes expressam a dimensão antropológica do texto e deverão ser explicitados e discutidos, alargando a discussão à cultura da língua de partida.

A partir deste patamar de consciencialização o aluno, enquanto leitor, iniciará a construção de significados e a sensibilização para princípios essenciais presentes na

sociedade ocidental europeia em que se integra e que defende valores como os direitos humanos, o direito à identidade cultural e à cidadania. (Cf. Matos, 2011, 7-8). Neste sentido Matos refere a necessidade de selecionar textos que exponham pontos de vista éticos, que deem expressão a dilemas, que ponham em causa valores. Este critério deverá ser prioritário relativamente ao grau de dificuldade no plano linguístico. Esta interação entre o texto literário e o conteúdo intercultural e o leitor permite expandir a interpretação e significados do discurso do Outro originário de um universo social, cultural e temporal diferente. Assim, optámos pela leitura extensiva do conto “My Son the Fanatic” de Hanif Kureishi (1997), enquanto preferimos excertos de *Don Quijote* (1605) ou de *Little Brother* (Doktorov, 2008) para explorar conteúdos socioculturais que articulámos com o tema da representação da identidade.

Matos considera que a sala de aula e a turma representam um tempo e um espaço artificial com aspetos positivos, porque permite que a diversidade social e cultural se encontrem e interajam ou se reconheçam, ou não, como parte do grupo. Tomar consciência do Outro significa ser capaz de o respeitar, de ouvir diferentes opiniões, de assumir posições. Por certo representa um passo essencial na formação de cada indivíduo, contribuindo para a construção da sua identidade e permitindo aprender a tolerância.

Para o professor nem sempre é fácil gerir este momento de encontro, complexo e estimulante simultaneamente. Por vezes revela-se difícil a tarefa de reconhecer e conceder espaço a diferentes identidades e transmitir aos alunos a noção de respeito pelo Outro. Matos (2011, 8) valoriza a diversidade cultural que transparece desde logo nas vozes concentradas na sala de aula, que não considera nem pretende como um espaço neutro. Cada aluno deve ser um leitor que se interroga perante o TL e alcança maior consciência de si próprio e da sua identidade neste processo. Conforme sublinham igualmente Byram (2002), Bredella (2005), Guilherme (2000) o encontro com o Outro envolve, por um lado, a consciência da própria identidade e, por outro, a capacidade de assumir o ponto de vista do Outro descentrando a nossa perspetiva do mundo e, desta forma, permitir o desenvolvimento de uma atitude crítica perante outras representações do mundo e de outras identidades. Desenvolver a capacidade de mudar de opinião e de perspetiva face a novos estímulos revela que não saímos imunes do encontro com o Outro. O texto literário proporciona a abertura para fazer as perguntas e procurar respostas sobre a identidade alheia, mas também sobre a nossa.

I.3. Identidade e representação no texto literário na aula de LE

Para nos debruçarmos sobre o conceito de «identidade» é necessário, desde logo, contemplar a natureza complexa do conceito, pois na verdade, integra três dimensões: a individual, a social e a cultural. A primeira, a individual, envolve a percepção subjetiva da identidade do sujeito; a segunda, a social, resulta da interação que estabelecemos com o meio social em que estamos inseridos e a terceira, a cultural, reflete o autorreconhecimento do sujeito que partilha valores e atitudes com a comunidade em que se integra.

O conceito de identidade é definido por Sofia Paixão (2010), no verbete disponível no *E-Dicionário de Termos Literários*. O termo é descrito com base na etimologia e formação da palavra: do adjetivo *idem*, o atributo de igualdade, e do sufixo *-dade*, que nomeia um estado ou qualidade. Como se depreende, a partir desta definição, o conceito transmite a noção de similaridade e fixidez. Porém, se considerarmos as três dimensões acima referidas, a identidade individual, a social e a cultural, de imediato reconhecemos que o plano dinâmico destas três faces da identidade contraria a imobilidade contida na etimologia da palavra. De facto, nenhuma das três dimensões da identidade é imutável. Tal como o indivíduo, a sociedade e a cultura existem em permanente construção, sempre confrontadas com a interação recíproca e dinâmica de que são alvo.

Além disso, para se considerar o conceito de identidade é necessário ponderar a dinâmica das interações em sociedade, que ultrapassam as fronteiras da nacionalidade e da cultura e que representam atualmente a diversidade de identidades. A mobilidade decorrente da sociedade pós-colonial (Guilherme, 2000) e da crescente interação promovida pela globalização desencadeia o confronto entre identidades, produz um caleidoscópio de discursos que traduzem valores e crenças e atitudes em construção (Risager, 2004). Assim, quando falamos de identidade sobrepõem-se a dimensão individual e coletiva, a consciente e a inconsciente, que trespasam a interação e comunicação entre os indivíduos em sociedade (Guilherme, 2000; Byram, 2002).

Segundo Hall (2006, 9) a “identidade cultural” de um indivíduo atualmente pode ser multifacetada revelando diversos aspetos das nossas identidades enquanto parte de uma comunidade étnica, linguística, religiosa e nacional. Apresenta o seu conceito de «identidade do sujeito pós-moderno», que transcende a identidade fixa, essencial ou permanente, e se transforma continuamente, sofrendo a influência das formas como é representada ou interpretada em cada dimensão cultural de que é parte integrante.

De igual modo, a reflexão de Matos (2005, 5) demonstra e confirma a complexidade do conceito “identidade” devido à sua natureza plural e individual que lhe confere dimensões e formas múltiplas. A sociedade moderna reflete esta presença simultânea de modos de ser e de estar de identidades pessoais, culturais e sociais que coexistem representadas em discursos que se cruzam e as afirmam e se encontram em constante mutação:

“Furthermore, cultural identity is shaped through processes of socialization and so is by its very nature creative, dynamic, changing and becoming. In this perspective, as Henke has noted, identities may change both diachronically and also synchronically, [...]” (Matos, 2005, 6)

O conceito de identidade cultural na sociedade ocidental dos nossos dias caracteriza-se pela fragmentação derivada da presença e interação continuada entre atitudes e valores que frequentemente se opõem e nem sempre conduzem a comportamentos e atitudes tolerantes. Seria desejável que esse confronto entre identidades desencadeasse maior compreensão, abertura e tolerância relativamente a outras identidades.

Para estabelecer a relação entre a pertinência do estudo do texto literário na sala de aula de língua estrangeira, a identidade e sua representação recorreremos a Matos (2005, 6) que propõe o desenvolvimento da competência intercultural através do TL. A leitura crítica e reflexiva permite ao leitor entrar em contacto com a subjetividade expressa e representada da identidade do Outro. Ao considerar o ponto de vista representado, o leitor pode tomar consciência de valores e atitudes explícitas, mas sobretudo das não explícitas e inconscientes.

[...] This reflective element connecting reader and text encourages the adoption of different points of view and thus favours intercultural understanding. It is alongside this dialogue with the text that otherness may be re-evaluated and relocated in our individual mappings, provoking new insights, challenging previous assumptions (Matos, 2005, 6).

O conceito de identidade e a sua representação no texto literário serão abordados neste relatório de PES segundo a perspetiva intercultural. O fundamento desta reflexão, a seleção de textos e a planificação das aulas terão por base a abordagem intercultural na aula de LE expressa em Byram (1997), Guilherme (2000), Matos (2012), Díaz-Aguado (2004), García (2009) Soriano, et al (2008), Risager (2004) e Bredella (2005). Através

de Rosenblatt, Brumfit, e Ceia (2013), entre outros, encontramos fundamento e critério para selecionar os TL e explorar a resposta do leitor.

O texto literário é considerado um ponto de partida, um recurso que permite motivar os alunos e que promove o desenvolvimento das suas competências linguísticas, interculturais, discursivas e pragmáticas durante a aprendizagem da LE. O TL possibilita o confronto com a complexa dimensão cultural presente na língua, mas de forma subtil, dando voz a identidades ficcionais que se inscrevem em determinados contextos de tempo, espaço e cultura. A forma como o autor apresenta ao leitor este mundo ficcional irá suscitar respostas diferenciadas, igualmente marcadas pela vivência de cada leitor, portanto, por diversas identidades pessoais.

Assim, segundo Matos, (Cf. Matos, 2012, 28), o discurso contido e representado na obra é uma fonte e recurso para fomentar a resposta do leitor. Devido à complexidade e plurissignificação inerentes ao texto literário os alunos e os professores, enquanto leitores, poderão dirigir a sua atenção a diferentes aspetos explícitos ou implícitos e explorá-los em graus diferentes de complexidade, começando pela abordagem mais linear da diegese (leitura eferente) de um conto, explorando e interpretando as atitudes das personagens envolvidas. Ou centrar-se apenas no momento da leitura e refletir sobre a própria reação do leitor e interação com o texto.

Paralelamente, ao apresentar grande variedade de modelos em género, estilo e registo, o TL contribuirá para alargar o conhecimento linguístico e sociocultural a LE dos alunos enquanto leitores. Neste sentido, um TL que desperta as emoções, como *Don Quijote* de Cervantes, ou problematiza uma relação afetiva ou um tema, como “My Son the Fanatic” de Hanif Kureishi, proporciona uma leitura estética e desafia o aluno a respostas mais argumentativas e criativas. Igualmente produtiva na aula de LE resulta a solicitação de uma resposta do aluno à leitura de um texto literário em que se depare com contrastes entre manifestações culturais diferentes daquelas que lhe são familiares, como, por exemplo, a religião, comportamentos e hábitos sociais que abrangem domínios tão diversificados como a rotina diária, a gastronomia, as relações interpessoais.

Harmer (2001, 54) afirma a relevância do tema da identidade na adolescência, sobretudo do desenvolvimento e construção de cada indivíduo na sociedade ocidental, que se desenrola nesta faixa etária e se afirma no meio escolar:

It is widely accepted that one of the key issues in adolescence, especially perhaps in the west, is the search for individual identity, and this search provides the key challenge for this age group. Identity has to be forged among classmates and friends; peer approval may be considerably more important for the student than the attention of the teacher which, for younger children, is so crucial. (Harmer, 2001, 54).

Enquanto professores somos responsáveis, de acordo com o programa de LE, por procurar materiais sugestivos e significativos para o aluno leitor. Estimular a autoestima e despertar a consciência para uma identidade em construção são princípios a considerar por Harmer (2001, 54). Cientes da pertinência do tema da identidade no período da adolescência, julgamos que as escolhas que fizemos de textos literários, canções e imagens despertaram o interesse das turmas em que os lecionamos. As respostas aos inquéritos confirmaram, em geral, a curiosidade de aprender a conhecer o Outro e expressar criticamente uma posição relativamente às relações interpessoais, manifestando assim a sua própria identidade. Nesta perspetiva o tema da identidade no ensino/aprendizagem da LE contribuiu, na nossa perspetiva, para o desenvolvimento holístico de cada indivíduo ao integrar a sua experiência pessoal na disciplina de LE. Ao diversificar as atividades estabelecendo uma gradação progressiva no nível de competência linguística e exposição da identidade individual abrimos mais possibilidades de lidar com diferentes níveis de LE dentro da sala de aula.

Harmer (2001, 55) adverte o professor para a necessidade de considerar as sensibilidades dos alunos e evitar atividades que possam ferir a autoestima e implicar a humilhação perante os seus pares. Relativamente ao TL o professor deve ser um mediador e tutor, cujo contributo será tornar a aproximação ao TL mais apelativa e autónoma.

Matos (2012, 29) sublinha a dimensão do texto literário enquanto espaço virtual e dinâmico, de construção de significados para cada leitor ativo. Ao abordar o texto literário a partir do conceito de identidade torna-se fundamental para o aluno refletir sobre a sociedade atual em que se verifica, por um lado, uma complexificação de identidades (pessoal, social, cultural, nacional, entre outras), motivada por razões sociais, históricas, demográficas e económicas, decorrente da mobilidade crescente das populações e, por outro, a divulgação de diferentes modelos culturais através dos meios de comunicação e das redes de informação associadas às novas tecnologias e à globalização como referem, por exemplo, Byram (2002), Guilherme ou Risager (2004). Estas novas vias abrem o caminho para a manifestação e a comunicação entre

identidades diferentes e estimulam a reflexão sobre o Eu, enquanto indivíduo, mas também sobre o Outro, não só aquele que se expressa na LE, como os pares e colegas na sala de aula.

Por outro lado, a sociedade multicultural viu-se obrigada a lidar com a alteridade e a repensar a questão da identidade, face à realidade social emergente e à expansão de ideais democráticos, em que se enquadram o respeito pelos direitos humanos e cumprimento de deveres cívicos e uma perspetiva intercultural. Ao assumir a responsabilidade de zelar por valores humanitários e regular atitudes de respeito e tolerância, a sociedade também transpõe a diversidade cultural e a identidade para o contexto educacional e para os programas de ensino como propõem Byram (2002) e Guilherme (2000). Conforme sublinha García (2009, 102) o sistema educativo (espanhol, mas não só) tem de adotar uma abordagem multi- e intercultural e gerar por parte da população escolar novos comportamentos e atitudes em relação ao Outro e à questão da identidade: “Y no es otro que hablar de la creciente presencia de alumnado extranjero en nuestras escuelas y del progresivo pluralismo cultural que, como nuevo signo de la identidad de la sociedad democrática moderna, constituye una verdadera oportunidad de avance hacia mentalidades más tolerantes y abiertas.” (García (2009), 102).

Conforme explicita Bredella (2004, 384) a abordagem intercultural deve despertar os alunos para as diferenças entre identidades e culturas evitando o estereótipo e recordando que, acima de tudo, cada indivíduo tem uma história pessoal e que também existem outras formas de identidade, dentro do mesmo espaço cultural, como as minorias. A abordagem intercultural afasta-se do etnocentrismo ou eurocentrismo (Guilherme, 2000). Falamos de diálogo, de confronto, de interrogações que transparecem nas representações de identidades em construção presentes igualmente no texto literário, como acontece em “My Son the Fanatic”, *Little Brother* ou *Don Quijote*. As pontes e interação existentes entre identidade, cultura e representação são reconhecidas e especificadas por Matos (2005, 5).

As áreas da educação, da pedagogia e da didática das línguas, em geral, assumem um papel relevante no processo reflexivo sobre a identidade e a cultura. O resultado da reflexão das três áreas tem produzido alterações na forma de entender o aluno, nomeadamente no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa e o ensino centrado no aluno associados à perspetiva intercultural enquadram a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, abertos ao

diálogo, reflexivos e tolerantes na sociedade multicultural em que vivemos, preparados para exercer o papel de mediadores interculturais, conforme se deduz de documentos como o *Quadro Comum de Referência no Ensino de Línguas Estrangeiras* (Moreira et al., 2001/2003, 41) e os programas oficiais para o Ensino Básico e Secundário de Inglês e de Espanhol. Este objetivo de consciencializar valores, crenças e atitudes enquadra-se harmoniosamente no âmbito da aprendizagem da LE. “*Aprender a ser*” e corresponde, atualmente, a um dos objetivos a atingir pelos alunos transversal aos programas de línguas estrangeiras que se dedica à questão da identidade, conforme se pode ler no Programa do 11º de Espanhol, iniciação correspondente ao nível A2.1.: “Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e incentivando atitudes de sociabilização, de respeito e de cooperação.”

Byram (Cf. Porto, 2013,154) considera a escola como um espaço ideal para observar e intervir no fenómeno do confronto entre identidades. Ao coincidir com o processo da segunda socialização, a escolaridade é o momento privilegiado para despertar e consciencializar a comunidade escolar para atitudes, comportamentos e valores sociais e éticos diversificados, de forma a preparar os indivíduos e a sociedade para novas formas de interação compatíveis com a dinâmica intercultural em permanente devir:

[...] schools continue the socialization of the family or, if the family is not, as it were, mainstream and thinking in the same way and with the same values as the majority, the dominant values of society, then the school actually might well be the first place where learners acquire new values (Porto, 2013,154).

Byram, Gribkova e Starkey (Byram et al, 2002, 6) identificam a aula de LE como um dos enquadramentos favoráveis para sensibilizar a comunidade escolar para a questão da identidade. Assumir a responsabilidade pedagógica de desenvolver a perspetiva intercultural de professores e alunos e de instituições de ensino corresponde à transposição de uma política que corresponderá, portanto, a uma prática pedagógica. Byram e os investigadores-autores do *Quadro Europeu Comum de Referência* (Moreira et al., 2001/2003) definiram (Byram et al, 2002, 6) como prioridade para o estudante de LE o desenvolvimento da competência de mediador entre indivíduos no contexto de uma sociedade democrática, despido de preconceitos, curioso enquanto comunicador intercultural, e autónomo na reflexão, consciente do risco de assumir pontos de vista

preconceituosos ou estereotipados na representação pré-formatada de uma identidade, de identidades culturais (Byram et al, 2002, 6) ou de “identidades sociais”.

Para se iniciar o percurso e a descoberta da abordagem intercultural no meio escolar Byram (2002, 8) parte de princípios e competências a desenvolver no intuito de desenvolver a atitude de comunicador e mediador intercultural em cada indivíduo. Para abordar o texto literário *savoir être* revela-se o mais pertinente, pois significa ter a capacidade de refletir criticamente sobre si mesmo e questionar as próprias atitudes e valores em função do contexto social em que se enquadra. Somente quando nos interrogamos sobre a nossa identidade individual e social permitimos que se crie a distância necessária para reconhecer a legitimidade da existência de outras realidades identitárias, outras formas de viver o quotidiano. Este é o primeiro passo para evitar o estereótipo e reconhecer o espaço da identidade individual. Assim se criam as condições para “con-sentir” outras formas de cultura, ao ponto de os alunos se interessarem por conhecê-las com um espírito aberto. Este processo mental é designado por Byram como “descentração” (*decentre*):

This [the intercultural competence] means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours. This can be called the ability to 'decentre' (Byram, 2002, 8).

A abordagem intercultural da LE prevê que o professor tenha o conhecimento, os *savoirs*, sobre as interações pessoais e sociais entre os indivíduos e os grupos do seu contexto cultural e esteja preparado para compará-los com a cultura em causa (Byram, 2002, 8) no intuito de conseguir ultrapassar eventuais e, por vezes, escusadas falhas de comunicação resultantes do desconhecimento de valores e atitudes.

Segundo Byram (2002, 8) outra competência a desenvolver pelo mediador intercultural é a capacidade de saber interpretar - *savoir interpreter* - um texto na LE. Daí resulta a resposta do leitor que deve desenvolver a consciência cultural crítica (Byram, 2002, 9) – “Critical cultural awareness (*savoir s'engager*)” - que ativa o conhecimento, aumenta a capacidade de interação e viabiliza a comparação e reflexão, possibilitando a avaliação crítica da relação entre as duas culturas. A sensibilização para a complexidade subjacente ao conceito de identidade individual, cultural e social que envolve o reconhecimento da existência de sociedades diversificadas e dinâmicas,

contribuirá para expandir outra competência fundamental ao aluno e cidadão: «savoir être».

A partir do espaço da sala de aula, da escola e o contacto com o mundo exterior inicia-se o processo de exploração da identidade individual e social. García (2009) acrescenta que a educação intercultural se centra no direito à educação diferenciada de cada aluno e aposta na formação da identidade pessoal, aspeto que envolve o combate à discriminação e o desenvolvimento na população escolar de atitudes, valores e comportamentos que identifiquem, debatam e reflitam sobre o preconceito e o estereótipo que constituem a base do etnocentrismo.

Neste sentido Aguado (2004) encara o trabalho cooperativo entre alunos e a mediação do professor em aula como uma via para a educação intercultural, como uma forma de afirmar o respeito pela identidade individual, a tolerância e a não-violência. Também Paraquett (2009) reconhece que a aula de LE constitui o espaço ideal para enfrentar o diálogo com outras identidades e construir a própria identidade: “[...] De ahí que solamente formemos (o construyamos) nuestras identidades en el diálogo con otras personas y otras culturas” (Paraquett, 2009, 4).

Como pudemos constatar, aqueles que defendem o recurso ao texto literário na aula de LE acreditam que este permite o confronto dos alunos com representações de identidades de outros falantes da LE provenientes de culturas diferentes e este facto permite sensibilizá-los para uma socialização e comunicação intercultural mais eficiente.

Consideramos que o recurso ao texto literário em LE serve o objetivo de desenvolver a competência cultural e a interação numa sociedade multicultural como a ocidental, em que os programas de LE pretendem desenvolver a sensibilidade e o respeito pela diversidade cultural, étnica, religiosa e racial e compreender o contraste entre as diferentes perspetivas do mundo patentes em simultâneo no espaço e no tempo. Se centrada no aluno e na interação através de tarefas e atividades, a leitura do texto literário propicia o envolvimento participativo do leitor, a possibilidade de experimentar as emoções, vestir ou não a pele da personagem e reagir através de um discurso na LE. E neste processo de leitura o aluno também aprende a “ler” a identidade do outro e refletir sobre a sua, sem riscos. Este processo contribuirá decerto para uma maior abertura ao conhecimento de outras formas de viver.

Iremos, assim, concentrar a nossa atenção na perspectiva da representação de identidades no TL e refletir sobre a resposta do aluno em conformidade com os atuais programas de ensino-aprendizagem de LE.

I.4. Critérios de seleção do TL para a aula de LE

Para selecionar os textos literários mais adequados para os alunos tivemos em conta, conforme aconselha Brumfit (2000, 186), o enquadramento no contexto pedagógico e cultural específico da comunidade linguística da escola e das turmas, nomeadamente o grau de sensibilidade existente para a abordagem do texto literário dos alunos experimentado na língua materna. O contacto com outras manifestações estéticas, como a arte (a pintura e a gravura), a música (canções) ou os materiais audiovisuais, foram outros dos recursos que utilizámos para preparar o leitor e criar expectativas (estratégia de antecipação) para compreender orientações e processos que lhe permitiram explorar e responder à leitura do texto literário em LE. Depois de ultrapassar o plano das ideias explícitas (leitura eferente e de verificação da compreensão objetiva) procurámos orientar o aluno para a procura do significado implícito no texto (leitura de inferência e estética), como adiante se descreverá.

Quanto ao critério de seleção de textos literários em LE, Brumfit (Brumfit, 2000, 189-190) considera que existem seis princípios que devem nortear a escolha do professor de LE: o nível linguístico (mensurável a partir da sintaxe e léxico do texto), o nível cultural do grupo de alunos (expectativas face ao TL) e a dimensão do texto. Estes critérios aplicam-se a qualquer tipologia textual. Refere, porém, outros três critérios que pautam outras escolhas do TL: um texto que permita ao aluno estabelecer a relação entre a literatura e a vida, ou que seja representativo de determinado género literário, ou que tenham por base a curiosidade do aluno de ler um texto de autor clássico, como Shakespeare, ou, Cervantes. Se existir motivação por parte dos alunos, o professor poderá orientar a leitura e ajudá-los a superar as dificuldades. Tal como Brumfit conclui, o destaque de um destes critérios deve sempre ser considerado em função das necessidades do grupo de alunos.

No que respeita à seleção de TL para as aulas de Inglês e Espanhol procurámos centrar-nos na temática da identidade e dos domínios socioculturais expressos nos programas de LE. Descobrir identidades e refletir sobre a interação entre as mesmas e a sociedade através do texto literário, levou-nos a recorrer a diferentes tipologias de textos. O desafio surgiu no momento de conjugar o TL, por exemplo, com as novas

tecnologias ou os meios de comunicação audiovisuais, no caso do Inglês do 10º ano de escolaridade, sem deixar, por outro lado, de explorar do tema da identidade, o que permitiria, na nossa opinião, suscitar maior interesse sobre a cultura da LE por parte de um público leitor adolescente.

Nem sempre tomámos como ponto de partida o TL para procurar a representação da identidade: recorreremos previamente a elementos musicais ou audiovisuais da atualidade, para motivar os alunos a encontrar as ideias explícitas e implícitas contidas nas palavras do autor e reconhecer as perspetivas e pontos de vista expressos no texto. Foi uma tarefa exigente, mas estimulante da criatividade do professor. Harmer (2001, 282) considera que a fase de motivação (pré-leitura) pode ser explorada através estratégias diversificadas como a audição de música, a observação de imagens, a associação de ideias partindo de uma palavra ou de uma frase. Por este motivo optámos por estes recursos para iniciar as aulas com atividades de pré-leitura, tanto de Inglês como de Espanhol, conforme se pode observar através das planificações e fichas anexadas.

Quanto ao critério de género tanto considerámos o narrativo, pois, geralmente, encontra-se mais próximo dos processos cognitivos que são familiares aos alunos, como por exemplo, contar ou ouvir uma história, descrever uma personagem, uma paisagem, ler ou escrever uma carta ou um texto sobre uma experiência pessoal de vida, como o texto poético, uma boa opção quando o tema se centra na identidade. O nível de LE dos alunos determinou a seleção do poema adequado, compatível com as competências leitoras interpretativas da parte do leitor, a maturidade emocional e/ou uma maior sensibilidade para a captar a subtileza do estilo do autor.

Centrar a seleção de materiais na dimensão identitária num texto literário em língua estrangeira tornou mais acessível a abordagem linguística e discursiva, ao estabelecer a ponte para a aprendizagem intercultural, através do contacto com a expressão de pontos de vista novos, emoções semelhantes, diferentes ou controversas, permitiu-nos a exploração de diversas representações implícitas do conceito de identidade e a obtenção de respostas dos alunos. Consequentemente, a leitura do texto literário, enquanto processo de construção e criação de sentidos, envolveu a capacidade cognitiva e afetiva do aluno, além de propiciar a manifestação da própria identidade através do seu discurso e ativou competências linguísticas como a produção oral e escrita.

Para nós, revelou-se interessante a possibilidade de numa sala de aula se encontrarem leitores que irão fazer uma leitura e resposta diferenciada segundo o domínio que têm da outra cultura e língua, para além da experiência de vida de cada indivíduo. Cada leitor

entenderá e interpretará os aspetos gerais presentes no texto, mas neste existirão determinados contornos apenas perceptíveis para cada indivíduo em função da experiência individual, conforme observa Matos (2012, 81), circunstanciados no espaço e no tempo. A resposta do leitor resulta desta interação de dimensões, por isso ao longo da vida podemos ler e interpretar segundo o que fomos no passado e aquilo que somos hoje. A relevância dos TL selecionados manifestou-se na produção escrita e na interação oral na sala de aula (Matos, 2012, 82).

Levar um texto literário até à aula de língua estrangeira significa também para o professor gerir o desafio do desconhecido, abrir o espaço para a comunicação, a troca de ideias e a tolerância à expressão da subjetividade, sem perder de vista os seus objetivos no ensino da LE, naturalmente.

Como referência tomámos adicionalmente o estudo de Fenner, em colaboração com outros investigadores na Noruega (Fenner, 2001, 5-6), que observaram a relação entre a prática dos professores e a interação e autonomia dos alunos no domínio da LE face ao TL e à resposta destes enquanto leitores. Debruçaram-se sobre a produção escrita dos alunos decorrente das atividades propostas criadas antes, durante e depois da leitura em torno do TL. Estas deveriam ser significativas, pensadas e estabelecidas de forma a envolver a experiência individual do adolescente. Como refere Fenner, a aprendizagem da LE deve implicar e conter a dimensão experimental da vida de cada aluno e a reflexão sobre estes conteúdos contribui para o crescimento de cada indivíduo. A integração do TL nas aulas de LE no ensino secundário não significa que os alunos se dediquem apenas aos autores clássicos que associamos à “Literatura”, excluindo a restante literatura considerada menor. Esta perspetiva é defendida por Ceia (Ceia b, 2013, 162) que apoia a diversidade de textos que iniciem o leitor no percurso do TL.

A fase de observação decorrida no primeiro período contribuiu significativamente para conseguirmos uma seleção orientada de materiais, pois conhecíamos o público de leitores e este facto constituiu um dos critérios para a escolha dos textos literários que apresentámos. Depois de selecionados os materiais a didatizar foi igualmente essencial conhecer o programa curricular de cada nível de LE e enquadrar as nossas aulas assistidas no calendário escolar, limitado relativamente ao tempo e o número de aulas dedicadas ao TL.

1.5. Metodologia de abordagem do TL

A metodologia de leitura Brumfit (2000,188), na linha de Rosenblatt (1988), propõe um modelo pedagógico para o texto literário que assenta na leitura dirigida à resposta do leitor, integrando diversos aspetos em simultâneo, centrada no desenvolvimento da competência leitora do aluno como, por exemplo, relacionar o texto literário com significados pessoais ou sociais conhecidos ou estranhos. Esta metodologia recomenda a exposição dos alunos ao TL seja progressiva quanto ao grau de dificuldade.

Para além disto, a leitura do TL deve promover nos alunos a capacidade de estabelecer relações entre o texto literário em questão e outros similares eleitos segundo a temática, a forma ou estrutura. Deste processo resultará a crescente capacidade para reconhecer a noção de convenção, desenvolvida através da leitura paralela de outros textos literários, em resumo, preparar o leitor para uma abordagem estética. E, por fim, o aluno deverá desenvolver a capacidade de relacionar o texto literário com a vida quotidiana e refletir sobre aspetos miméticos da literatura. Ao relacionar o texto literário com a experiência pessoal, o estudante de LE deverá aprender a argumentar criticamente e interagir oralmente ou por escrito.

Em função dos objetivos gerais expostos, a metodologia da leitura dos textos literários selecionados implicou a passagem por diversas etapas que apelaram a conhecimentos prévios condicionantes das expectativas do leitor (Muñoz, 2004, 948) relativos a contextos socioculturais e pessoais que organizámos em três momentos de atividades: numa primeira fase, de pré-leitura, *predicting and speculating*, na segunda fase, *while reading* (durante a leitura), propusemos exercícios de exploração das subcapacidades como *scanning*, *skimming* e *infering*, e na terceira, *after reading* (pós-leitura) a leitura foi dirigida para a abordagem estética em que se pedia uma reflexão, intervenção e resposta personalizada do leitor através da produção oral ou escrita.

No decurso da PES o TL permitiu uma interação da qual resultou o conhecimento interpessoal e o desenvolvimento de uma relação pedagógica de confiança, de respeito e empatia, essenciais na sala de aula de LE, segundo opina Norton (2011, 413-446). A partir da avaliação e das respostas dos alunos aos inquéritos que construímos para aferir as preferências quanto aos textos selecionados, a tipologia de atividades propostas, a nossa metodologia de abordagem do TL e autoavaliação dos resultados alcançados no âmbito da LE pelos alunos e também por nós pudemos refletir e tirar conclusões (Anexos relativos a Inglês 16 e 48 e a Espanhol 42 e 49).

Nas atividades procurámos explorar a temática da identidade tendo em consideração a LE enquanto disciplina holística dirigida à experiência e ao desenvolvimento pessoal do aluno (*experiential approach*) e à abordagem intercultural (*intercultural approach*) centrada na dimensão cultural e nas relações entre culturas (Bredella, 2004, 378). Em articulação com a tipologia de TL foi pertinente focar aspetos linguísticos e formais do conto tradicional, da carta, do texto narrativo (*stylistic approach*) no âmbito das atividades propostas.

Com fundamento no princípio de Ceia de despertar o interesse e entusiasmo para ler (Ceia, 85) e retomar o poder de cativar o público leitor, procurámos apelar ao prazer pela leitura dos alunos e despertar o poder da imaginação literária, uma das ferramentas que o autor utiliza para criar e representar um mundo «novo» num texto literário: “ *O Senhor dos Anéis* e *Harry Potter* dão-nos hoje precisamente o mesmo que a *Ilíada* e a *Odisseia*, *Dom Quixote* e todos os livros de Júlio Verne, por exemplo, deram às gerações do seu tempo: o direito de reinventar o mundo em que vivemos (Ceia a, 85).”

Don Quijote, “*My Son the fanatic*”, *Little Brother* ou *Caperucita*, entre outros, deram aos alunos a oportunidade e o direito de dar largas à imaginação, ao escrever um final diferente para um conto (“*My Son the Fanatic*”), uma nova versão de um conto tradicional (“*Caperucita en Cancún*”). A leitura e exposição destes textos proporcionaram também momentos de partilha e outros lúdicos para as turmas.

Neste sentido a nossa seleção de TL e a metodologia, pretenderam encontrar um equilíbrio para simultaneamente motivar os alunos através do prazer da leitura, refletir acerca da representação de identidades através do TL sem deixar de contemplar as indicações das orientadoras assim como o programa de LE.

No âmbito do ensino da LE e da utilização do TL como recurso para a sala de aula Matos (2012, 87) analisa a linha de investigação de Kramersch quanto ao texto literário, em particular quanto ao papel do professor de LE no processo de leitura, de interpretação, na aprendizagem e na reflexão. Para Kramersch (Cf. Matos, 2012, 87) o professor deve desempenhar o papel de mediador entre culturas diferentes, trazendo para o centro da aula as ideias dos alunos sobre a outra cultura. Parte-se com frequência de uma situação de oposição entre culturas que tem origem em constructos e preconceitos gerados na L1 em relação à outra cultura. Como refere Matos, em conformidade com as ideias preconcebidas cada aluno cria significados (Cf. Matos, 2012, 88-89). Por conseguinte, a metodologia e a planificação tiveram como propósito

que o aluno assumisse um papel dinâmico ao reconhecer a diferença entre valores e atitudes de diferentes culturas.

Capítulo II: **Prática de Ensino Supervisionada**

II.1. Apresentação da escola

O lema «Aprender, crescer, ser» resume o projeto educativo da Escola Secundária Padre António Vieira (ES3), a sede do Agrupamento de Escolas de Alvalade. Deste fazem parte três escolas básicas, a EB 2,3 a Almirante Gago Coutinho, a EB1, JI Teixeira de Pascoaes, a EB1 S. João de Brito. O AEA dispõe de uma página na Internet (<http://aealvalade.edu.pt/>) onde os interessados podem encontrar toda a informação sobre a escola, oferta educativa, órgãos diretivos, serviços, contactos, horários, matrículas e exames, assim como avisos e documentação essencial para a candidatura ao ensino superior. Dispõe de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) para alunos que apoia os alunos na orientação profissional, na área comportamental e no ensino especial.

A atualização de informação é constante e existe referência às atividades extracurriculares desenvolvidas pelas turmas acompanhadas de fotografias e a outras iniciativas comunitárias, como o voluntariado, que são divulgadas ao longo do ano. As exposições temáticas têm destaque no átrio da escola ou junto aos departamentos disciplinares. No sítio da escola são divulgados concursos temáticos propostos aos alunos pela escola. Existe a preocupação de levar os alunos a conhecer melhor a sociedade em que se integram e a desenvolver atitudes construtivas e sensíveis face ao Outro através de visitas de estudo e do convite de especialistas para trazerem a experiência do mundo da ciência e da cultura até ao espaço da escola.

A oferta educativa do AEA é diversificada e tem um caráter integrador e inclusivo, porque disponibiliza um leque abrangente de diferentes níveis e cursos. Desde o ensino pré-escolar, dá seguimento aos 1º, 2º e 3º ciclos, bifurcando a oferta a partir deste nível entre os cursos do ensino secundário e os cursos vocacionais. Este agrupamento desempenha, na nossa perspetiva, uma relevante função social de inclusão, pois oferece cursos profissionais para adultos, o que permite o prosseguimento da educação e formação de adultos (EFA). Esta oferta educativa obrigou o agrupamento à reorganização de recursos humanos e logísticos, assim como à criação de parcerias externas com empresas que disponibilizam programas de estágio para os alunos. Os

alunos quando finalizam o curso obtêm, dependendo do nível que frequentaram, equivalência ao 9º (EFA B3), e ao 12º ano. A escola concede a oportunidade de regressar ao ensino secundário a adultos com o 9º ano concluído (EFA A) e aos que tenham completado o 11º ano (EFA C).

A escola cumpre cinquenta anos em 2016, é um edifício escolar projetado para esta finalidade que foi intervencionado recentemente, encontrando-se em boas condições, instalações com equipamentos adequados nas salas de aula, existindo um sistema informático e recintos desportivos. A biblioteca é moderna, atualizada, há computadores para os alunos puderem trabalhar e dispõe do apoio permanente de professores e funcionários que auxiliam e gerem o espaço. Existe uma cantina, uma papelaria, um bar e um jardim bem cuidado em redor da escola.

O AEA, nomeadamente a Escola Secundária Padre António Vieira, tem como parceiro a Universidade Nova de Lisboa que estabeleceu protocolo para formação de um núcleo de estágio no âmbito do Mestrado de Ensino no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi enquadrada pela ESPAV, sob a orientação pedagógica de duas professoras titulares: na área de Inglês, a Dra Laura Boesser Fançony e na de Espanhol, a Dra Maria Dovigo, que acompanharam com dedicação as duas estagiárias, Margarida Bacharel e Teresa Seixas, desde o início de Outubro de 2014 até Junho de 2015, assumindo-se este agrupamento como instituição de referência para a formação de professores em Portugal.

Deste processo fizeram parte integrante e essencial duas turmas de Inglês (10º ano) do ensino secundário e duas turmas de Espanhol do ensino secundário, embora pudéssemos acompanhar duas outras turmas, do 7º ano do ensino básico. Após o período de observação decorrido entre 10 de outubro e 12 de Dezembro de 2014, por consenso entre professoras titulares e estagiárias, o núcleo estipulou as turmas em que se efetivariam as aulas assistidas. Tendo em consideração o objetivo do estudo do texto literário em LE comum às duas professoras estagiárias, optou-se pelas turmas do ensino secundário, no nosso caso, a turma de 10º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias, a TC3, e, a turma de Espanhol de 11º, da área de Línguas e Humanidades, a LH3.

II. 2. Caracterização das turmas: 10º TC3 e 11º LH3

A turma do 10º TC3 tinha 26 alunos e era equilibrada, frequentada por 13 raparigas e 13 rapazes com idades entre os 15 e os 16 anos. Existia bom ambiente no grupo e o relacionamento entre pares revelava-se cordial, apesar de interesses e gostos diversificados. Deste grupo destacaram-se cinco alunos que se encontravam acima da média e três abaixo da média. Na turma existia uma aluna de nacionalidade chinesa que, por se enquadrar num estatuto especial, tinha autorização de recurso a máquina com tradutor automático. Os alunos que obtiveram classificações negativas no primeiro período foram incluídos num programa de apoio elaborado pela professora Laura Boesser Fançony, programa esse que surtiu efeitos positivos, tendo a maioria recuperado e obtido aproveitamento na disciplina.

Os alunos revelaram-se motivados e participativos. No decurso das aulas observadas constatámos que se expressavam em Inglês, pediam ajuda quando tinham dúvidas, tomavam iniciativa quando era necessário corrigir trabalhos de casa, apresentar um trabalho oral ou intervir para manifestar uma opinião.

Na generalidade revelaram capacidade de organização do trabalho a realizar e cumpriram as atividades atempadamente; apenas um grupo restrito não concluiu as tarefas propostas, por falta de motivação ou de bases linguísticas. Os alunos trabalharam bem individualmente e em grupo e demonstraram capacidade de organizar o trabalho e cooperaram entre si, existia entreajuda e, em geral, a capacidade de ouvir os colegas. A turma demonstrou-se recetiva à presença da professora estagiária e cooperou com entusiasmo e estabeleceu-se empatia entre esta e os alunos, que responderam positivamente às propostas de trabalho, tanto através de atividades escritas como orais.

A turma de Espanhol do 11º ano LH3 era constituída por 14 alunas com idades entre os 15 e os 18 anos. Devido à exclusividade de género, ao número de alunas e também à personalidade das mesmas o ambiente apresentou características diferentes da turma de Inglês. O facto de ser uma turma de Línguas e Humanidades pressupunha um interesse pelo texto literário, uma motivação para a escrita, que se confirmou e foi decisiva para a abordagem dos materiais que propusemos. Em alguns casos particulares observámos um claro acréscimo da motivação para intervir na aula com recurso à LE à medida que o ano letivo avançava e que confirmou um desenvolvimento considerável das competências linguísticas patente na produção oral e escrita.

Verificámos, contudo, que na turma existia uma diversidade de atitudes perante o processo de aprendizagem que nem sempre contribuía para um ritmo uniforme de

trabalho. Demoravam a sentar-se, os assuntos da aula anterior ou a preocupação com testes ou trabalhos a apresentar na aula seguinte destabilizavam uma parte das alunas, tendo a professora de intervir para impor ordem e silêncio, para que iniciassem a atividade proposta. Por vezes procuravam sentar-se em lugares diferentes daqueles estipulados na planta. A vontade de participar na aula não era constante. A interação entre as alunas nem sempre resultava cordial, como em certas ocasiões constatámos.

A relação com a professora era positiva, existia grande proximidade entre alunas e professora, decorrente do conhecimento recíproco relativo ao ano letivo anterior, embora com pontos de tensão, quando as tarefas ou atividades não se cumpriam no tempo estipulado ou não se respeitava a opinião ou o trabalho de uma colega.

II. 3. Observação de aulas

A observação das turmas de Inglês, 10º TC3, e de Espanhol, 11º LH3, teve por objetivo o estudo das suas características e a relação pedagógica entre os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os alunos, o professor, as aulas e a escola. Procurou-se objetivar como decorre e é gerida a comunicação na sala de aula, isto é, quais os padrões de interação segundo Wajnryb (1992, 57-58) através de dados recolhidos. Observámos nomeadamente quem comunica com quem e em que circunstâncias, quem e como responde no contexto da sala de aula, conforme neste capítulo adiante se refere e se ilustra em exemplos em anexo (Anexos 1, 2, 3 e 5). A observação da gestão do tempo foi essencial para gradualmente aferir este aspeto da planificação para as aulas assistidas que tiveram início no segundo período.

Para adotar o desejável modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno ou em grupos e/ou pares de alunos convém equacionar quais os tipos de interação e comunicação estabelecidos em sala. Neste processo é fundamental adequar os modelos de interação às turmas, pois, por vezes, uma prática ideal teoricamente pode não ser eficaz. Assim, em função das características das turmas observadas, o 10º ano de Inglês e o 11º ano de Espanhol, refletimos e procedemos à planificação de cada sessão. Neste relatório a observação de aulas contemplou os seguintes aspetos: a relação da gestão da disciplina e interação entre alunos consoante a planta da sala, a relação de proximidade entre o professor e os alunos; a interação de comunicação entre professor/aluno, entre aluno/aluno, a estratégia de explicação de conteúdos léxico-gramaticais em que sentimos

a necessidade de observar a prática do método indutivo, a resposta dos alunos às atividades propostas pelo professor, as estratégias de motivação e incentivo para uma atitude dinâmica e construtiva dos alunos. Outra variante da observação destinou-se a registrar a motivação dos alunos perante outros materiais didatizados pela professora titular (e não o manual), sobretudo no que diz respeito à literatura e à produção escrita e oral, conforme se exemplifica neste capítulo.

Depois de observar a relação entre os alunos e a professora titular, consideramos que a atitude de cordialidade e disponibilidade adotadas pela professora titular no momento de apresentar a estagiária à turma contribuiu decisivamente para gerar aceitação e quebrar alguma reticência quanto à presença de uma «estranha» no decurso das aulas, a professora estagiária.

Ao refletir sobre as observações das aulas constatámos modelos de ensino/aprendizagem diferentes por parte das professoras titulares, ambos com *feedback* positivo dos alunos. De cada circunstância que julgámos próxima do nosso projeto de explorar um texto literário e levar os alunos a responder relativamente a uma temática procurámos reter as metodologias adequadas e melhorar a concetualização das planificações para as aulas a lecionar.

II. 3.1. Observação das aulas de Inglês

Numa das primeiras observações de aula estabelecemos como aspeto central o uso da metalinguagem pela professora de Inglês (Anexo 1). A grelha reflete um compromisso estabelecido entre os alunos e a professora relativamente ao uso da L1 e de estratégias metalinguísticas utilizadas pela docente e pelos alunos para recorrerem de forma sistemática à LE. Para evitar o recurso à L1 a professora criou uma lista de atos de fala relativos à metalinguagem que distribuiu aos alunos no início do ano letivo e que os deveria acompanhar sempre. Desta forma os alunos dispunham de uma listagem de expressões linguísticas para expressar a incompreensão, fazer pedidos, dirigir-se adequadamente ao interlocutor em LE. A professora recorreu à sinonímia, a paráfrase e a repetição para superar eventuais faltas de compreensão dos alunos da LE.

A interação entre professora e alunos caracterizou-se pelo dinamismo e permitiu uma gradual e maior interação e empatia nos dois sentidos. No início do ano letivo

verificámos que a professora, não conhecendo os nomes dos alunos, os interpelava através do vocativo «you», apontando para o aluno em causa, situação que se alterou no decurso do segundo período, quando passou a dirigir-se-lhes pelo nome próprio. Consideramos que este facto contribuiu para uma alteração positiva na atitude de aprendizagem dos alunos, nomeadamente na superação de algum receio de comunicar em LE e cometer erros.

Observámos o contato visual entre a professora e os alunos. Este reforçava o ato de comunicação sempre que a professora se dirigia ao/aos aluno/s ou quando estes a interpelavam. Circulava pela sala e aproximava-se do aluno que manifestasse dúvidas na resolução de algum exercício, debruçava-se sobre o caderno ou material, apontava e esclarecia. Elogiava os alunos («well done») e sorria quando uma tarefa era cumprida atempadamente e com sucesso.

A ordem e o silêncio eram a regra na aula de Inglês. A forma de impor silêncio aos alunos era «shush»; quando o ruído persistia dirigia-se até ao/s alunos que conversavam e confrontava-os com o comportamento inadequado. Em casos extremos, se o aluno voltasse a perturbar a aula e fosse chamado à atenção mais que duas vezes, a professora mandava-o sair da sala.

Ensinar os alunos a ter respeito pelos colegas, não interromper quem está a intervir, trabalhar em grupo, ter uma atitude cívica e explicar a razão de determinado comportamento significar falta de educação na sociedade em que se enquadram, foram dimensões valorizadas pela professora ao longo do ano letivo. A professora revelou uma atitude confiante, mostrou-se exigente, mas disponível para ajudar alunos na aprendizagem da LE, em sessões de tutoria destinadas à preparação de trabalhos orais ou de resolução de dúvidas.

Outra sessão de observação da aula centrou-se no registo da forma de o professor ajudar os alunos durante a resolução de uma atividade de conteúdo léxico-gramatical e quais os recursos utilizados, conforme se pode verificar no Apêndice Observação, Anexo 3. A professora dizia antecipadamente se os alunos deviam copiar ou esperar e tomar atenção até novas indicações suas. O quadro dividido em partes serviu de apoio à abordagem do conteúdo das orações condicionais (*If Clauses*), registando à esquerda um exemplo de uma construção de tipo I. Depois escreveu outra frase de tipo I, mas deixou o espaço do verbo na oração principal por preencher e negociou para que um

aluno se voluntariasse a preencher a resposta. Os restantes alunos foram solicitados a observar e a pronunciar-se sobre a correção da opção do colega (de forma ordeira, levantando o braço) e a procurar a explicação gramatical a partir do exemplo, abstraindo-se até tentar formular a regra. Só posteriormente a professora retomou a frase e passou a explicar no quadro, então na parte central, de forma clara e sistemática, partindo do exemplo, recorrendo a cores diferentes. O método de ensino/aprendizagem indutivo aplicado à LE leva os alunos a refletir sobre o uso da LE e gradualmente, através da observação, a compreender o funcionamento desta.

Durante este processo a professora verificou se os alunos acompanharam a associação entre a expressão do grau de probabilidade e o seu uso entre os tipos I e II de frase condicional. Seguiu-se a prática num período estipulado, em que os alunos se concentraram e a maioria terminou a tarefa proposta. A professora circulou entre os alunos e encorajou-os na tarefa, elogiando os que concluíam a tarefa e ajudando os mais fracos. Alguns não conseguiram acompanhar o exercício e um deles desistiu, deixando transparecer a frustração sob a forma de caretas. A professora sublinhou a importância de saber usar os tempos verbais para construir as orações condicionais. O método indutivo revela-se mais moroso, mas também permite uma intervenção construtiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Por um lado, envolvem-se diretamente no processo de ensino-aprendizagem, por outro, existe maior cooperação entre alunos que podem beneficiar com outras experiências de aprendizagem, o que permite que compreendam que o erro constitui parte da aprendizagem. Através de uma grelha (Cf. Apêndice Observação- Anexo 4) a professora incluía como parâmetros de avaliação formativa a atitude dos alunos relativamente às atividades propostas em sala, nomeadamente quanto à realização das tarefas de forma atempada, assim como na interação com a professora para solicitar ajuda ou para tomar a iniciativa de participar na atividade. A qualidade do trabalho do aluno e o respeito entre pares, a capacidade de trabalhar em grupo e ouvir os outros e a entretida eram também considerados.

A observação da gestão do tempo foi essencial para a posterior planificação, embora nas primeiras aulas assistidas ainda não conseguíssemos fazê-lo como desejávamos. Estabelecidos os objetivos num sumário breve escrito no quadro no início da aula, a professora titular organizava a sequência das atividades que se sucederam com o ritmo desejado até se cumprirem os objetivos propostos no sumário (Anexo 5 – Gestão de tempo).

No decurso das aulas observadas relativamente ao desenvolvimento da competência da produção escrita, constatámos a insistência da professora em orientar os alunos de forma objetiva e sistemática na construção de texto argumentativo com base na audição de uma canção, *Forever Young*. Depois de os alunos identificarem os argumentos de contraste de atitude entre gerações, a professora propôs a elaboração de um texto, relembrando a necessidade de estruturação com recurso aos conectores. Esta atividade, para além dos objetivos programáticos e formativos da construção de um texto argumentativo, revelou-se importante como prática da escrita para fins da avaliação sumativa.

A aula contribuiu igualmente para criar as condições para desenvolver a atividade relacionada de escrita criativa. A professora lançou o desafio de os alunos apresentarem um texto original narrativo ou poético. Com objetivo de motivar através do exemplo, uma aluna voluntariou-se para ler um poema escrito por si em Inglês na aula seguinte. Nessa ocasião foi escutada com atenção e gerou entusiasmo junto dos colegas e da professora que aplaudiram no fim. Este momento criou empatia na sala de aula e despertou a atenção para uma das formas do texto literário, o poético, tornando os alunos mais conscientes da identidade da colega.

A interação entre alunos e professor foi igualmente observada através de atividades de aprendizagem baseadas em trabalho de grupo. Uma das vantagens que considerámos foi o facto de os alunos disporem de tempo para pensar, além de proporcionar mais segurança na resolução de atividades através da interajuda. Por outro lado, ouvir uma correção de um colega que está na mesma situação de aprendizagem não implica uma avaliação por parte do professor. Desta interação não resulta uma nota ou uma exposição negativa (Cf Lazar, 58). Verificámos que a interação entre grupos não envolve tanta competitividade como acontece entre indivíduos e desenvolve o espírito de equipa e de cooperação, assim como a lealdade. O risco reside na possível incorreção das observações ou sugestões dos pares (Lazar, 59).

Observar a organização e gestão de trabalho de grupo junto da professora titular permitiu-nos observar as três fases, conforme propõe Lazar (2002, 60): a primeira introduz a atividade e prepara os grupos para a mesma, selecionando os membros do grupo, indicando como se sentar, nomeando cada aluno para um papel. Na segunda fase o professor acompanha e controla a realização da atividade por cada grupo. Verifica se o grupo está a progredir na tarefa, faz observações sobre os procedimentos/atitudes no

desenvolvimento do trabalho, coloca-se e movimenta-se enquanto acompanha a atividade. Na terceira fase o professor controla o fim da atividade, dá sinais aos alunos, orienta-os para finalizar tarefa, e, por fim, ouve as respostas e/ou comentário e organiza o fecho da atividade.

Nas aulas assistidas observámos a preparação de um debate. A professora verificou se os objetivos, e a interação ocorrida entre alunos, professor, grupos e pares, se concretizaram em função do programado, conforme sugere Lazar (2002, 60). A professora orientou, ajudou cada grupo, caso existissem dúvidas, mas não foi um momento de transmissão de conteúdos (Lazar, 60). O tempo dedicado a cada um foi quase idêntico e a variação dependeu do ritmo de trabalho dos alunos. Dentro do grupo cada membro teve a sua função que, em geral, cumpriu, tendo a interação entre os seus membros dependido do desejo de cooperação e do tipo de liderança estabelecida. A proximidade física do professor revelou-se maior quando interveio junto de cada grupo: em geral sentou-se com o grupo e esta foi uma ocasião para conhecer melhor os alunos e criar maior empatia com a turma e cada indivíduo. Nessa ocasião o professor pôde observar como decorria a interação entre os elementos do grupo ou pares, se comunicavam bem, se havia equilíbrio na distribuição de tarefas. Na última etapa do trabalho, os alunos apresentaram os resultados, em Inglês sob a forma de debate, bem estruturado, com uma interação oral dinâmica (*oral interaction*), representado (*role play*) e mediado pelos alunos.

Na disciplina de Inglês a professora titular realizou um momento de autoavaliação para os alunos que procederam ao preenchimento de uma grelha para esse fim previamente distribuída e posteriormente recolhida pela professora, na última aula de cada período. Este processo torna os alunos mais conscientes dos resultados obtidos nos diversos momentos de avaliação das diferentes competências linguísticas na LE. Em reunião do grupo de línguas da ESPAV os docentes estipularam não só as metas educativas como os diferentes pesos referidos em cada coluna respetivamente: compreensão e produção escrita (testes), compreensão oral (teste), produção oral (trabalho oral individual/grupo) e a interação (ponto 4.3 do Programa), distribuída e preenchida.

II. 3.2. Observação das aulas de Espanhol

O período de observação das aulas de Espanhol da turma 11º LH3 decorreu entre 10 de Outubro e 12 de Dezembro de 2014. Estabelecemos como aspetos a observar: como se iniciava a aula, quando e como se apresentavam os objetivos da mesma, o uso da L2 (ou da LE), a disposição da sala e a planta da turma, o ritmo de realização das atividades, a tipologia de tarefas, os recursos de materiais didáticos próprios, a metodologia da professora durante as atividades, as reações das alunas face às tarefas propostas, e a interação em sala de aula.

Após a apresentação da professora estagiária pela professora titular, esclarecemos às alunas qual o nosso trabalho e papel enquanto observadoras e estagiárias e os nossos objetivos durante o ano letivo. Solicitámos que se apresentassem também e as alunas interagiram de imediato, fazendo perguntas diversas, o que permitiu distinguir a diversidade de personalidades marcadas numa turma pequena.

Quando iniciámos a observação constatámos que as mesas estavam dispostas em U (diferente das outras salas), o que nos levou a refletir sobre as vantagens e inconvenientes inerentes. O registo da planta (Observação de Espanhol- Anexo 6) permitiu que retivéssemos rapidamente os nomes das alunas, que consideramos relevante para o processo comunicativo e o desenvolvimento de uma relação empática com o grupo. Posteriormente a planta da sala foi alterada com resultados positivos, no que respeita à interação continuada com as alunas do lado, que se traduziu numa maior atenção e conclusão de tarefas. Esta alteração sensibilizou-nos para a necessidade de ir ajustando medidas e processos a cada turma de forma a obter resultados diferentes. Por outro lado, pudemos verificar como a colaboração entre professores da turma pode contribuir para resultados transversais em todas as disciplinas, nomeadamente no plano disciplinar. Nesta turma, apesar de pequena, a professora de LE via-se obrigada a pedir e impor silêncio com frequência.

A gestão do quadro era metódica: o sumário breve, registado no início da aula, incluindo a data, o número da lição e as páginas de referência do manual, o que nos pareceu prático. Estando os sumários disponíveis *online*, em caso de dúvida ou de ausência, todos podiam ter acesso à informação em causa. No extremo direito do quadro a professora abria uma janela para inscrever o trabalho de casa.

No âmbito da correção da pronúncia da língua espanhola, considerando tratar-se de um curso de iniciação, a professora sensibilizou as alunas para o ruído introduzido na

comunicação oral quando existe pronúncia incorreta recorrendo para isso a um vídeo de um diálogo em espanhol entre um falante nativo com outro de nacionalidade britânica, em que as alunas deviam identificar os sons mais difíceis de reproduzir para o estrangeiro. Como contraste referiu o Português, que sendo mais próximo do Espanhol, nem sempre permitia a melhoria da pronúncia.

A observação e registo da linguagem e das expressões utilizadas para a interação com as alunas a fim de dar instruções, pedir atenção ou silêncio revelou-se muito útil na fase de lecionação: *¡Vamos!*; *¿O no es así?* (como incentivo a participar na atividade, para obter uma confirmação e o envolvimento do grupo), *¿Nadie me contesta?* (para chamar a atenção de alunas distraídas) e reclamar uma resposta, *¡Sí!*.

Igualmente relevante foi o recurso à função metalinguística na LE como forma de esclarecer o significado de palavras desconhecidas: *En otras palabras*, como localizar uma passagem no texto, citando a linha, *Sobre la línea 29....* Com frequência a professora aprofundava o significado da palavra, *No sé si os habéis dado cuenta...* com o intuito de explicitar sentidos ou para contrastar com a língua materna (L1). Procurámos observar o uso de la L1 /LE na sala de aula tendo em consideração o facto de estar perante uma turma de iniciação, nível 2 em que nem sempre as alunas respondiam na LE, embora a professora lhes respondesse sempre em LE.

Durante a observação de abordagem de conteúdos socioculturais registámos a referência às formas de tratamento e o contraste entre Portugal e Espanha. Pudemos constatar que a professora transportou para a aula toda a sua experiência de aluna do sistema escolar espanhol, estabelecendo o contraste entre as formas de tratamento no ambiente escolar no século passado e as atuais. Esta experiência pessoal trouxe uma dimensão afetiva e foi motivante para as alunas. Os conteúdos lexicais relativos ao sistema escolar, sobretudo os do ensino secundário, foram descritos com detalhe e as alunas mais interessadas pediram mais informação sobre a escala de classificações. Neste campo lexical ainda foram esclarecidas as expressões do calão escolar e coloquial na LE, como *soplar*, para segredar as respostas, *llevar cábulas*, *llevar chuletas*, ou *las matracas* ou *las mates* para designar as matemáticas.

Tal como nas aulas de Inglês foi possível observar o método da professora para desenvolver uma atividade de produção escrita com as alunas: a preparação, a execução e acompanhamento e o *feedback* aos alunos. Numa aula composta por dois blocos a

professora propôs o tema da composição: «Cuenta una anécdota de la escuela», uma história engraçada passada na escola. Chamou a atenção para o contraste com a L1, como exemplo de um falso amigo relativamente à palavra portuguesa «anedota» cujo equivalente é «el chiste» como sinónima da portuguesa «anedota».

Dadas instruções para a atividade de escrita, a professora esclareceu a forma de estruturar a composição em parágrafos, sugerindo que cada um respondesse a uma pergunta: 1. *¿Qué pasó?, ¿Dónde?, ¿Quién(es) era(n) él/ella, los protagonistas?* 2. *Describe la escena. Si es necesario, reproduce algún diálogo.* 3. *¿Cómo se resolvió la situación?* A professora chamou a atenção para a necessidade do uso do tempo verbal passado na composição. Esta estratégia pareceu-nos significativa, por este motivo quando planificámos atividades deste tipo disponibilizámos modelos e incluímos os elementos de conexão e as estruturas léxico-gramaticais. A reação das alunas à proposta de produção escrita foi diversa, mas constante: um grupo iniciou de imediato a atividade, enquanto outro permaneceu distraído em conversa.

Um aspeto que nos surpreendeu foi a correção individual de cada composição: a professora fez sugestões, destacou os pontos fortes e fracos de cada texto, atribuindo uma classificação qualitativa às composições à medida que as alunas terminavam. Ao ter de imediato *feedback* sobre o trabalho realizado, as alunas esclareciam dúvidas e recebiam sugestões para melhorar a produção escrita. Este procedimento é viável apenas em turmas de dimensão reduzida, permite uma atenção dirigida a cada aluna, e é pertinente e útil para a progressão dos alunos, além de permitir ao professor a avaliação formativa contribui também para o processo de autoavaliação do aluno.

Para a professora estagiária, este foi um momento privilegiado para colocar à professora titular as dúvidas inerentes ao processo de correção e avaliação da produção escrita: como dar instruções, acompanhar o processo de escrita, como corrigir os trabalhos de escrita. Pudemos observar o método de correção e avaliação das composições que se centrou na competência pragmática e linguística, com recurso aos descritores aplicados na correção de exames nacionais.

Uma das atividades de expressão oral observadas consistiu num jogo para expressar gostos e preferências com o objetivo de promover a interação entre as alunas e a competência linguística no uso de *encantar* e *gustar*. A fonte foi um manual didático consultado no Instituto Cervantes de Lisboa, um acervo com recursos de qualidade e

variedade no âmbito do ensino de línguas e literaturas hispânicas. Explicada a dinâmica da atividade, e sendo dado um exemplo, a turma foi dividida em pares que equacionaram estratégias. O elemento lúdico pareceu-nos positivo, sobretudo nesta turma em que existia pouco espírito de equipa e ainda alguma tendência para recorrer à L1, por parte de algumas alunas. Além disso, o jogo obriga o recetor da bola a responder de imediato na LE quando a recebe, o que contribui para desenvolver o reflexo de utilizar o Espanhol. A professora corrigiu os erros repetindo a frase corretamente.

Os recursos disponibilizados pela escola foram explorados, nomeadamente o quadro, o computador, o *datashow* e a Internet para visionar os programas acima referidos e, também, para pequenos trabalhos de investigação das alunas que a professora orientou e acompanhou. Além dos materiais didáticos tradicionais como o manual e o livro de atividades, a professora recorreu com frequência a materiais próprios como vídeos de documentários, canções e filmes para introduzir novos conteúdos temáticos e motivar as alunas. A professora criou um grupo no Facebook exclusivamente para as alunas da turma com a finalidade de aí colocar materiais, endereços de sítios de interesse e da televisão espanhola como noticiários, filmes e documentários para que as alunas tivessem sempre disponível a oportunidade de ouvir a LE noutros contextos. Novamente constatámos a relevância do professor explorar outros recursos, se assim o entender e tomar a iniciativa, tornando-se um investigador ao procurar e criar novos materiais didáticos consultados e requisitados do Instituto Cervantes que não só enriquecem as aulas e motivam os alunos como lhes permitem uma exposição mais diversificada à LE.

Outro enfoque da observação recaiu sobre a leção de conteúdos léxico-gramaticais: *Futuro Imperfecto* e o *género de los nombres*. A professora partiu de exemplos para explicitar o uso do *Futuro Imperfecto*. Depois expôs e registou no quadro a sua formação, com exemplos e a conjugação de verbos regulares nas três conjugações e irregulares, chamando a atenção para a importância de conhecer e memorizar aqueles que apresentam irregularidade. Estabeleceu o contraste com a L1. Verificámos que o método indutivo se aplica através de exemplos para introduzir o conteúdo, através da prática e correção dos exercícios no quadro, e da procura do *feedback* das alunas sobre a existência de dúvidas, *Me preguntáis las dudas*, no decurso da explicação. Pudemos, assim, observar que não existe um único método de

ensinar/aprender um conteúdo gramatical, nem a receção dos alunos aos diversos métodos é idêntica. Ou seja, a aplicação de um método deve ser constantemente equacionada em função das circunstâncias específicas. Uma atividade que poderia levar as alunas a distraírem-se, contribuiu pelo contrário, para as concentrar e fazer cumprir os objetivos. Por este motivo, consideramos sintomáticas desta perceção as palavras de López (López, F., 2004-2005, 171):

En la enseñanza de una lengua en un contexto de enseñanza formal intervienen numerosos factores que hacen que tengamos que relativizar toda conclusión a la que lleguemos. Una clase, una explicación, una actividad que funciona y ayuda a un alumno puede ser confusa y ser vista como una total pérdida de tiempo por otro (López, F. , 2004-2005, 171).

Tratando-se de um ano de exame, a professora recordou que o rigor dos critérios de correção: *o está todo bien o no*, o que significa que perdem toda a pontuação se existir algum erro, daí a insistência nos conteúdos gramaticais. Foram realizadas revisões para o teste em que se aplicaram os exames de épocas anteriores, o que permitiu que as alunas se familiarizassem com o modelo. Para cada momento de avaliação, teste escrito, a professora forneceu uma matriz.

A aula dedicada ao tema “literatura” foi enquadrada na unidade do manual subordinada ao ócio e à leitura. A aula iniciou-se com atividades de pré-leitura através de uma pergunta dirigida ao grupo sobre a motivação para ler, a referência a géneros e a expressão de preferências e gostos permitiram ativar conteúdos conhecidos de atos de fala: *¿Cuál es tu libro favorito?*; *¿Por qué es tu favorito?*; *¿Qué te gusta?*. As alunas reagiram positivamente, citando títulos de clássicos da literatura, como *For whom the bell tolls*, de Ernest Hemingway (1940), entre outros mais recentes, como *O rapaz do pijama às riscas* de John Boyne (2006) ou *A culpa é das estrelas*, de John Green (2012). Quando inquiridas sobre a razão da escolha daqueles livros referiram a obrigação curricular e interesse ou o facto de ser histórico, de ser uma aventura, uma história de amizade ou de amor, ou de se identificarem com a personagem.

Para motivar as alunas sobre o significado da literatura, a professora apresentou-lhes um documentário (vídeo) em inglês com o título: *What is literature for?*, uma entrevista de rua sobre o valor que a literatura assume para cada indivíduo. O facto de a professora recorrer a outra língua LE dominada pelas alunas pareceu-nos inesperado, mas inovador e o objetivo, de provocar a interação entre os alunos e a professora, cumpriu-se. A professora colocou o vídeo na página do grupo do Facebook.

Observámos os trabalhos de grupo realizados em pares com o objetivo de criar um vídeo com base num texto literário, um poema de Pablo Neruda entre um conjunto proposto pela professora. Os objetivos foram estabelecidos com cerca de três semanas de antecedência, houve desde o início um acompanhamento da atividade pela professora. A partir do momento em que disponibilizou os poemas que circularam pelos diferentes grupos até estes decidissem qual a sua escolha. O propósito desta atividade consistia na realização de um vídeo por parte das alunas, conforme se sugere no programa da disciplina.

Cada grupo optou pelo texto literário com que sentiu maior afinidade, posteriormente dedicou-se à pesquisa de imagens e de música que integrou posteriormente no vídeo que produziu e criou com autonomia. Algumas optaram por recitar o poema e gravar a voz, outras por apresentar o poema sobreposto sobre imagens como quadros, fotografias e paisagens. No decurso de duas sessões, os vídeos foram dados a conhecer à turma e à professora em aula. A satisfação das alunas e da professora com os resultados e com a qualidade dos vídeos demonstrou que a atividade desenvolvida cumprira os objetivos de conhecer, ler e interpretar e criar um vídeo a partir de um texto literário numa turma em que o nível linguístico não corresponde ao avançado.

Capítulo III: Planificação de aulas, lecionação e avaliação

III. 1. Planificação de aulas e lecionação

Segundo Lazar (Lazar, 61) é importante antecipar as dificuldades no momento de ler o TL. Por essa razão elenca, num esquema, aquelas que considera responsáveis pelo insucesso dos alunos na leitura extensiva: a falta de confiança do aluno relativamente à LE, o conteúdo desinteressante do texto, a iliteracia dos alunos na língua materna, o recurso a estratégias de leitura inadequadas conducentes a interpretações erróneas, na falta de compreensão geral de seguir o enredo, estabelecer a relação entre as personagens, identificar o papel do narrador ou o contexto cultural do conto.

No contexto da PES, neste trabalho, procurámos estabelecer tarefas associadas ao objetivo proposto de explorar o tema da identidade e a sua representação no TL. Pretendeu-se que cada tarefa fosse motivadora, para os alunos e representasse mais um

passo para reconhecer a representação da própria identidade e da identidade do Outro, desde logo, a dos seus pares.

Uma vez que as áreas de estudo das turmas observadas eram diferentes, a de Inglês, (continuação) de 10º ano, de Ciências e Tecnologias, a de Espanhol (iniciação) de 11º ano de Línguas e Humanidades, as respetivas cargas horárias tinham consideráveis variações. Os programas respetivos definiram as escolhas no âmbito dos conteúdos socioculturais para explorar o texto literário. Entre os temas recomendados seleccionámos aqueles que associámos à representação de identidades no texto literário, nomeadamente o tema o “eu” e os outros, os seus interesses e preferências.

No decurso da PES não nos foi permitido usar os manuais adotados, exceto como orientação. No que respeita a abordagem do texto literário na aula de LE houve a necessidade de seleccionarmos primeiro o texto literário a tratar, referir os objetivos e a metodologia a adotar. Depois de planificada a aula as orientadoras da ESPAV reuniam com as estagiárias e comentavam connosco a escolha do TL, os objetivos, a estruturação, organização e sequenciação de atividades e faziam sugestões, pronunciando-se igualmente sobre o grau de dificuldade do TL em questão e sobre a forma de gerir o de tempo em função das atividades propostas.

As atividades de leitura propostas tiveram como objetivo desenvolver estratégias para melhorar a compreensão leitora e, por isso, dependendo da turma, algumas foram pensadas para assumir forma oral ou escrita, trabalho individual ou de pequenos grupos. Em geral, cada aula terminou com uma tarefa relativa aos conteúdos trabalhados, mas por vezes constituiu um ponto de partida para a aula seguinte.

As atividades associadas ao TL visaram o enriquecimento da competência de interpretação textual com base na experiência pessoal de leitura, o aprofundamento da compreensão dos sentidos mediante o regresso ao texto para explicitar os recursos léxico-gramaticais e formais que otimizam a interpretação do texto, a exploração da representação da identidade individual, social e cultural, a leitura como estímulo da criatividade e a expansão das competências linguísticas mediante a exploração pessoal do formato do texto para o reelaborar, desenvolvendo um diálogo com o texto lido. Subjacente estava ainda a ideia de desenvolver a curiosidade e o gosto pela leitura.

As atividades de pré-leitura pretenderam que o aluno criasse expectativas perante o título ou tema, envolvendo a experiência pessoal e ativando os seus recursos de leitura. Seguiu-se a exploração do texto literário, procurando que os alunos fossem elaborando,

negociando e construindo os sentidos do texto. Por fim, as atividades de pós-leitura propunham atividades de escrita ou orais para dar expressão à resposta individual ou de pares ao TL e promoviam a autonomia e criatividade dos leitores em LE. Quando se partilhava a interpretação do texto verificava-se o confronto com outras leituras e promovia-se o diálogo entre pares.

Como ponto de partida para a reflexão sobre as aulas dadas dedicadas ao estudo de um texto literário auxiliaram-nos as questões equacionadas por nós em questionários que obtiveram a resposta dos alunos das turmas do 10º TC3 de Inglês (em Março e Maio); em Espanhol, e 11º LH3 (Maio) e foram representadas através dos gráficos (Anexos 48 e 49). Pudemos avaliar que os alunos os preenchiaram de forma conscienciosa, em geral, e revelavam discernimento relativamente à dimensão da exploração do texto literário e ao contexto sociocultural, à dimensão linguística, à relação pedagógica e à abordagem da representação de identidades.

Neste processo centrámo-nos nos textos literários apresentados às duas turmas e na expressão de preferências dos alunos, na sua opinião sobre o tipo de atividades realizadas, bem como na contribuição destas aulas baseadas no texto literário para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais na LE. Procurámos conhecer a opinião dos alunos sobre os temas explorados e a forma como as aulas foram lecionadas pela professora estagiária. Outro objetivo complementar consistiu em saber se os alunos foram sensíveis à questão da representação da identidade no TL e deprender se este facto os levou a refletir sobre a sua própria identidade em construção.

Por fim, através do confronto entre as respetivas identidades presentes no texto, os cenários referentes a outras épocas e outras mentalidades, procurámos compreender se os alunos reconheceram no texto literário um contributo para o seu enriquecimento linguístico, cultural e pessoal. Saber se a leitura dos textos literários selecionados os tinha ajudado a tomar consciência da relevância de aprender a conhecer o Outro, de descobrir quem somos através do contacto com o discurso literário foi outra das perguntas para que tentámos obter resposta. Compreender se o TL despertara a curiosidade e o desejo de conhecer melhor a LE e a sua cultura fez também parte das questões que incluímos neste inquérito.

Fomos leitoras das respostas anónimas dos alunos a estas perguntas buscando fundamento no *feedback* dos alunos, para além do que observámos no decurso das aulas (Anexos 16, 42,43; 48 e 49).

III.2. Planificação e aulas de Inglês

Tendo sido definido com a professora orientadora de Inglês da PES que nos dedicaríamos à leitura extensiva por melhor se adequar à exploração do texto literário e, também por ter mais pertinência na conjugação do programa com o calendário escolar. Optámos por abordar um conto de Hanif Kureishi (1997), “My Son the Fanatic” que constituiria uma unidade didáctica. O núcleo de estágio definiu que as restantes aulas assistidas seriam aulas autónomas em que a professora estagiária abordava e acompanhava os conteúdos temáticos e léxico-gramaticais do programa articulados com base em outros TL.

Além do conto referido, seleccionámos excertos de narrativas literárias dedicadas ao público jovem, que julgámos estimulantes pela temática e relevantes como ponto de partida para cruzar o discurso identitário com o conteúdo relativo às novas tecnologias como *Little Brother* de Cory Doktorow (2008), poemas de autores jovens centrados na identidade como *Look up* de Gary Turk (2014) ou *The kid identity* (2010) de Colby Selter e a canção *Who you are* (2011) de Jessie J.

Em comum os textos seleccionados têm o facto de procurarem representações de identidades protagonizadas por jovens que se confrontam com o mundo que os rodeia em que “aprendem a ser”, o grande desafio da adolescência. Através das emoções e experiências de personagens e autores jovens pretendíamos despertar a consciência para a própria identidade em construção dos alunos.

Iniciaremos a análise da planificação pela ordem cronológica, pois correspondeu também ao início deste processo de exposição progressiva como professora / criadora de conteúdos que didatizámos a partir do TL e que significou o caminho para uma nova identidade, aprender a ser professor de LE no ensino básico e secundário.

Embora não integremos todos os materiais, as planificações incluídas em anexo revelam os nossos objetivos fundamentais. A primeira aula selecionada, *A day without technology*, teve por objetivo integrar o tema do programa Technology in modern life e o intuito de realizar uma atividade de compreensão oral. Não sendo um conteúdo literário, o vídeo apresentado, disponível no *Youtube*, intitulava-se *A day without technology* e consistia num inquérito de pergunta única colocada a diversos estudantes dentro de um *campus* universitário: *How would it be, a day without technology?*. Neste caso a escolha pretendeu apresentar a atitude da geração jovem e gerar uma reflexão sobre a relação entre a identidade individual e as novas tecnologias. Pretendia-se que os alunos demonstrassem compreensão oral relativa a um audiotexto autêntico,

descodificando a informação, selecionando as ideias que necessitavam para responder a exercícios do tipo Verdadeiro/ Falso ou de interpretação de opiniões transmitidas igualmente através da imagem e da expressão corporal dos entrevistados (Anexo7:Planificação e Ficha). Outro dos objetivos consistiu na expansão do léxico e sensibilização dos alunos para o seu uso no contexto do vídeo, assim como para as expressões de agrado e de desagrado e de *phrasal verbs* associados a este tema. Depois de praticarem os conteúdos acima referidos os alunos dedicaram-se à produção escrita sobre o tema: *My day without technology*. Para esta tarefa foram dadas linhas de orientação através de perguntas às quais o texto dos alunos devia dar resposta. Sugeriu-se como frase inicial *If I had to live through a day without technology, I would...*, o que pressupunha o uso de estruturas gramaticais anteriormente trabalhadas com a professora titular. A atividade suscitou um *feedback* positivo dos alunos que produziram textos em que seguiram as orientações e manifestaram igualmente uma resposta decorrente da sua identidade pessoal (Anexo13).

Para a segunda aula assistida seleccionámos um poema *Look up* de Gary Turk, complementado por um vídeo com a finalidade de o articular com a temática do programa *Facebook and social networks*. Sendo um tema familiar aos alunos, procurou-se antes da audição/visualização e leitura do poema (em *datashow*) ativar algum léxico e favorecer a interação, neste caso entre os alunos e a professora estagiária, com a finalidade de criar empatia e permitir que nos conhecêssemos melhor e, como é natural, preparar os alunos para um texto literário que se afastava do padrão informativo ou funcional com que estavam familiarizados. Depois de ouvir o poema, os alunos leram-no em silêncio para se concentrarem e para terem algum tempo para pensar e poder extrair significados a partir de palavras-chave, uma das estratégias de leitura que ajudou a superar o primeiro receio perante o texto literário. O facto de ter pedido aos alunos para trabalharem a pares permitiu-nos auxiliar os pequenos grupos durante a tarefa e proporcionou a partilha de conhecimento e/ou interpretações dos leitores. O registo de expressões no quadro contribuiu para que os alunos as inscrevessem no caderno diário e as relessem sempre que olhavam para o quadro, uma forma de induzir a memória fotográfica.

Na segunda parte da aula recorreremos a um tipo de texto muito diferente: a banda desenhada *ZITS*, por a considerarmos uma leitura leve, mas motivadora, sobretudo para esta faixa etária, dado que os protagonistas são os adolescentes e a representação deste grupo captou a atenção dos alunos. As ideias são interessantes e expressas com humor e

num registo coloquial, já familiar a uma parte dos alunos. Após a leitura das tiras pedimos que as comentassem oralmente sob a perspetiva da representação da adolescência. Alguns alunos mencionaram que se reconheciam na atitude crítica, outros consideraram que se tratava de uma representação estereotipada do adolescente. Na verdade, a leitura das tiras tinha como propósito introduzir de forma indutiva um conteúdo gramatical, as conjunções subordinadas, que deviam ser identificadas e sublinhadas. Posteriormente este conteúdo foi sistematizado e praticado em sala de aula (Anexo7), seguindo pressupostos estabelecidos pela professora titular.

A aula seguinte (Anexo 8) centrou-se num excerto do conto de ficção científica *Little Brother* de Cory Doktorov com o intuito de abordar a temática das consequências da presença da tecnologia na escola dos nossos dias. O herói, um adolescente, frequenta uma escola secundária em que os alunos e o processo de ensino-aprendizagem são controlados informaticamente. O propósito foi relacionar a descrição daquela escola com a que os alunos conheciam, argumentar a favor e contra a visão patente no texto, tecer considerações a propósito da escola do futuro.

Com o intuito de criar expectativas para o texto literário que iriam ler, levou-se os alunos a retomar a frase do subtítulo: «Big Brother is watching you». Esta frase escutada pelos alunos a partir de contextos exteriores ao espaço escolar constitui parte da experiência de vida dos alunos que conhecem ou seguem programas designados como «reality shows» de que o *Big Brother* é um exemplo. Com base na imagem da capa e título do livro publicado, *Little Brother*, a descrição oral realizada em sala pelos alunos proporcionou a analogia entre o título do *reality show* e o do excerto que iriam ler e permitiu que os alunos estabelecessem expectativas quanto ao conteúdo da leitura que iriam realizar. Para contextualizar o excerto a ler os alunos receberam uma pequena lista com o nome da personagem principal, Marcus, e as que são mencionadas no texto, assim como as suas funções na escola em causa (Anexo 8).

A dimensão sociocultural da escola corresponde a uma parte da identidade do leitor enquanto estudante que, através do TL, pôde perspetivar e imaginar a escola do futuro. Entre os objetivos delineados, pretendíamos que os alunos desenvolvessem estratégias de leitura que os levassem a compreender os significados gerais explícitos através de um exercício de True /False (*skimming*). O exercício seguinte, em que se procurava que os alunos recorressem à *subskill* de *scanning*, permitia-lhes recolher informação específica para clarificar ideias e objetivá-las a partir de palavras-chave do texto.

Este excerto abrangeu conteúdos léxico-gramaticais relativos ao uso das novas tecnologias na escola dos nossos dias e ao uso do gerúndio na LE, com base no TL. A última atividade foi dedicada à escrita de um parágrafo, opinando sobre o uso das novas tecnologias na sala de aula. Devido à escassez de tempo dois alunos leram em voz alta os seus textos. Deduziu-se uma forte motivação para a valorização dos recursos tecnológicos em sala de aula e foi também um dos aspetos que os alunos valorizaram positivamente nos inquéritos realizados (Anexo 8) relativamente às aulas dadas pela professora estagiária.

A lecionação da unidade planificada para a leitura extensiva do conto “*My Son the Fanatic*” de Hanif Kureishi implicou a entrega do texto aos alunos antecipadamente, cerca de duas semanas, para que o pudessem ler em casa, uma das formas de estimular o trabalho autónomo do aluno. Ao planificar é necessário refletir sobre o objetivo de cada atividade e qual a sequência ideal. Estando as professoras estagiárias informadas de que os alunos teriam de realizar um teste da autoria da professora titular centrado no conto de leitura extensiva, a planificação tomou esta circunstância em linha de conta. Os alunos tinham de conhecer o enredo da história, as personagens, saber descrevê-las e comentar as relações interpessoais relevantes para o enredo. Ou seja, o conteúdo explícito ganhava prioridade nos objetivos estipulados para a matriz do teste. Por este motivo incluímos um apontamento biográfico sintético como enquadramento temporal e sociológico do autor, uma vez que constatámos que a pesquisa aconselhada sobre o autor, Hanif Kureishi, não se realizara antes de darmos a aula.

Para explorar a caracterização das personagens criámos uma atividade exclusiva para explorar a identidade de cada uma das personagens, através de exercícios como o *cloze* ou *filling gaps*, para que os alunos descobrissem as características destas através do contexto. A localização de palavras em contexto é referida por Lazar (Lazar, 61) como uma das estratégias facilitadoras da compreensão e produção escrita. Revelou-se positiva por duas razões: como estratégia de gestão de tempo e como forma de reconhecer as palavras-chave necessárias para comentar a relação entre as personagens na produção escrita. Neste sentido, as fichas que criámos para acompanhar a leitura centraram-se numa primeira fase no enredo, na construção das personagens e gradualmente integramos a perspetiva da construção e representação da identidade. Como estratégia de leitura levámos os alunos a caracterizar, além das personagens, o espaço e o tempo e o enredo do conto optámos por atividades de *cloze*, *gap filling* e *scanning*. Para tornar mais autónoma a resposta às fichas de atividades que criámos para

acompanhar cada aula dedicada ao conto numerámos as linhas do texto em questão a fim de localizar rapidamente a passagem em causa.

Este conto integra inúmeros componentes relativos à questão da representação da identidade, problematizada por Hanif Kureishi. Em simultâneo o leitor depara-se com uma representação de identidade individual, outra cultural, a britânica, e uma identidade de minorias, a paquistanesa, que coabitam no cenário do atual Reino Unido. A sobreposição de identidades transparece nas personagens de Ali e de Parvez e desencadeia o conflito individual e social. Ambos passam por uma transformação voluntária que reflete a tentativa de cada um deles manifestar a sua opção relativamente à identidade que constroem. Pareceu-nos relevante para os alunos abordar a questão da identidade como algo que se constrói e a possibilidade de transformar e ultrapassar o mero registo de um nome, de uma nacionalidade com que nascemos, num documento oficial, para integrar novas realidades sociais ou perseguir um ideal que apresentámos e propusemos em diagrama da nossa autoria e que foi comentado oralmente pelos alunos: “Identities in *My Son the Fanatic*” (Anexo 11).

O texto de Kureishi revela a perceção de uma das dimensões da radicalização de jovens que já se delineava em 1994 quando foi o conto criado, embora só editado em 1997 integrado numa coletânea de contos. A forma como o Outro se encontra representada, seja Parvez, nascido no Paquistão e emigrante aculturado, ou Ali, nascido em Inglaterra e convertido ao islamismo, dá expressão à coexistência de atitudes opostas e controversas dos imigrantes no espaço britânico, sobretudo entre a primeira e a segunda geração. O choque entre identidades aqui representado torna-se paradoxal: o pai anseia por se integrar (“to fit in”) e viver e gozar a vida como um europeu (“enjoy life”), ao passo que o jovem nascido e educado em Inglaterra, com namorada e amigos e um estilo de vida britânicos, resolve renegar o mundo que conhece. Foi clara para os alunos a relação estabelecida entre o ódio de Ali face ao Outro consubstanciado para a personagem no mundo europeu e no seu modelo social. A crise identitária da segunda geração representada através do confronto e conflito entre pai e filho expõe outras dimensões e representações da identidade patentes na sociedade britânica. A complexidade do tema da identidade revela-se através das personagens principais em que a nacionalidade e a identidade são problematizadas.

A reviravolta do comportamento do filho provoca uma rutura entre o pai e o filho. Este critica o pai por não ser um bom muçulmano, contrariando os princípios religiosos islâmicos, pois come carne de porco, bebe álcool, vê televisão, joga, critica e parodia os

líderes religiosos locais, além de se relacionar com prostitutas. Em oposição à liberdade e ao materialismo desejados e assumidos pelo pai, após a mudança de comportamento, Ali rejeita o mundo ocidental, onde se sente discriminado. Surge o paradoxo na segunda geração de migrantes: os pais de Ali e os amigos Punjabis afastam-se dos ideais do Islão, enquanto Ali inicia a busca de um ideal, o islamismo, e de uma realidade que nunca conheceu mas com a qual se identifica. Predispõe-se a prescindir de toda a liberdade e conforto material para se transformar em muçulmano radical. Esta é uma representação ficcional da mudança de identidade vinculada à vontade individual, que encontra um paralelismo com a decisão da geração dos pais de Ali: escolher outra forma de viver, de ser. Parvez optou por levar a família para o Reino Unido e fugir do Paquistão por perseguir o ideal da concepção de identidade e modelo de cidadão europeu, com liberdade de escolha, vontade, voz e gostos próprios.

Ao lerem o conto levámos os alunos a procurar as razões nas palavras de Parvez, representante da minoria paquistanesa, para se adaptar à realidade britânica e rejeitar a expressão identitária da cultura de origem, quando deixa o Paquistão para perseguir o sonho da liberdade possível no mundo ocidental.

Integrado nesta narrativa existe outro tema que se articula diretamente com o tema da representação de identidades: o tema da in/tolerância. Neste caso, a polarização de posições relativamente à escolha e à construção de uma identidade introduz a questão atual da radicalização de jovens de origem islâmica. Uma diferente perspetiva da tolerância assume expressão através da relação de Parvez com a personagem de Bettina, a prostituta britânica. Ao integrar um grupo social marginal da sociedade britânica, ela é a personagem que se mostra mais permeável ao diálogo, tolerante e conciliatória.

Neste contexto, o confronto de identidades patente neste texto literário pareceu-nos motivador para conduzir os alunos à reflexão sobre o fenómeno da migração de povos e a respetiva integração e reconstrução da identidade em novos contextos culturais. O dinamismo das relações humanas e o contexto sociocultural interferem diretamente com a temática da identidade. A reação de intolerância de Ali decorre da sua adesão voluntária a uma nova identidade, a islâmica e radical.

As relações familiares e suas expectativas perante o futuro desenvolvem-se e concentram-se no sucesso de integração na sociedade britânica de Ali. Ele seria a concretização deste ideal de identidade. A problemática da identidade é representada não só através da vertente familiar, mas também das relações afetivas de Ali, que

termina a relação com a namorada britânica, quebra os laços de amizade com os amigos britânicos, e encontra novos amigos entre jovens de origem islâmica. A atitude de Ali reflete igualmente a irreversibilidade do tempo, o fim de uma etapa da vida: o adolescente transforma-se em adulto e os papéis individuais mudam com as novas identidades.

A abordagem da compreensão dos significados implícitos desenvolveu-se através da caracterização das personagens e do confronto entre as mesmas que sugeriram aos alunos as significações implícitas de crises de identidade e conflitos individuais, sociais e culturais. A partir do confronto entre a experiência das personagens e a sua, o aluno pode refletir sobre a crise da relação entre pai/filho, entre modelos de comportamento, sobre a variação cultural do conceito de família e de casamento.

Procurámos levar os alunos a refletir sobre a temática da representação de identidade(s) em três planos: o familiar, o sociocultural e o individual (Anexo11). A partir das relações interpessoais expressas no conto, os alunos podiam traçar trajetórias mentais sobre os três planos e através da experiência do Outro, personificado em Ali, Parvez e Bettina, e compreender como o convívio entre culturas pode ser complexo. Este conto pode funcionar como patamar para refletir sobre as relações entre pais e filhos, as perspetivas relativas ao casamento e as relações extraconjugais, os valores éticos e religiosos, a tolerância e a intolerância, o radicalismo.

Uma vez levada a cabo a primeira leitura eferente do conto, solicitada pela professora titular, registando no quadro as linhas de força do enredo, a caracterização das personagens, pediu-se aos alunos que opinassem oralmente sobre o final aberto da narrativa relativamente à questão da tolerância face ao Outro, e que dessem sugestões relativamente a imagináveis prosseguimentos da narrativa. Na aula seguinte os alunos observaram e preencheram individualmente o diagrama, seguindo-se a problematização da representação de identidades no conto através da interação oral desejada. O facto de não dispormos de tempo para os alunos se dedicarem a examinar o diagrama naquela aula, frustrante inicialmente, acabou por ter consequências positivas: o leitor tivera tempo para se distanciar e refletir sobre o tema.

Julgamos que foi possível cada aluno refletir sobre a sua experiência individual de leitura do conto e compará-la com a dos colegas ao escrever um final diferente para este conto, textos esses que expostos na sala de aula (Anexos 14). Consideramos que é importante incluir espaço na planificação para os alunos darem respostas pessoais,

abertas, em que expressem a sua opinião sobre as personagens ou o tema da história, sobre as emoções sentidas ou a relação que estabelecem entre a sua experiência e os sentimentos do Outro. Para abordar a dimensão da representação de identidades no conto foi necessário estabelecer objetivos parciais em que se recorreu à estratégia leitora de *skimming* para procurar linhas de pensamento fundamentais e o sentido geral do conto, assim como reconhecer as partes estruturantes do mesmo. A partir desta releitura o aluno pode inferir ideias e iniciar a reflexão e o comentário, uma vez que se encontra aberto à interpretação de significados, a última fase da leitura de um conto (Lazar, 66).

Julgamos que os alunos, ao serem confrontados com o diagrama que propusemos, visualizaram a complexidade do conceito e conseguiram interpretar a construção de significados sobre a representação de identidades neste conto.

O conto de Hanif Kureishi permitiu aos alunos seguir uma das possíveis linhas de exploração do tema da identidade. O autor demonstra distância crítica e o seu conto representa múltiplas vozes inspiradas e recriadas a partir de um espectro de diferentes camadas da comunidade britânica, o que reflete a diversidade da sociedade pós-colonial. Por isso Schötz (Schötz, 2013) afirma que o autor procede à desconstrução de mitos como o de «identidade nacional» como se existisse uma comunidade cultural britânica homogénea e linear.

Acreditamos, assim, ter contribuído para tornar os alunos mais conscientes da complexidade inerente à sociedade britânica e ao significado do conceito de identidade na sociedade onde a LE é falada, representadas neste espaço físico ficcional. Fugir ao estereótipo de identidade “britânica” constituiu um dos desafios deste TL. Kureishi afasta-se de conceitos de identidade redutores e deixa ao leitor inúmeras perguntas sem resposta, como a que fecha o conto: “Who’s the fanatic now?”. Este tipo de narrativa aberta fomenta, sem dúvida, a formulação de uma resposta do aluno e revela-se um incentivo à continuidade da comunicação entre o leitor e o texto, uma leitura estética conforme descrita por Brumfit, Rosenblatt, Byram e Matos, entre outros.

Através deste conto o aluno consegue ler e imaginar o dilema entre a identidade nacional, cultural e social que tentámos explorar em sala através de um conjunto de diagramas já referidos. Kureishi, escritor britânico descendente de pai paquistanês e mãe britânica, apresenta a complexidade do conceito de identidade no conto “My Son the Fanatic”, conforme afirma Schötz (Schötz, 2013), que expõe a sociedade híbrida

britânica pós-colonial. Contudo, também é necessário recordar aos alunos que esta é uma representação literária do autor, um conto não é um relato histórico, conforme adverte Lazar (Lazar, 66).

Assim, as questões culturais, o confronto entre estilos de vida no mundo ocidental e oriental, os papéis sociais atribuídos nas relações interpessoais, os valores e preconceitos em contraste, a discriminação, o racismo e a intolerância transparecem em atitudes, crenças e comportamentos das personagens deste conto, e concorrem com os dilemas privados de cada personagem, de cada identidade pessoal.

As duas últimas aulas assistidas centraram-se em dois objetivos: em primeiro lugar, recentrar os estudantes no tema da identidade, agora numa perspetiva mais subjetiva, de que é exemplo a canção e letra de Jessie J., *Who you are* e do poema de Colby Selter, *The kid identity* em que propomos implicitamente que o aluno vista a pele do sujeito poético, o Outro, o que equivale a um distanciamento do seu «eu» (*decentre*).

Com a canção de Jessie J (Anexo12a) procurámos sensibilizar os alunos para a tolerância para com outros e a autoestima individual, um primeiro passo para assumir harmoniosamente a identidade individual e respeitar as outras, alertando igualmente para a capacidade que cada um de nós tem de sonhar, de lutar por ideais, de «aprender a ser», assumir a nossa identidade sem medo: «Just be true to who you are!» (Jessie J, *Who you are*). O poema subjacente à canção permitiu dar continuidade à temática da identidade e rever o discurso direto/indireto, conteúdo gramatical previsto no âmbito do programa e da unidade então lecionada pela professora titular.

O poema de Colby Selter, «The kid identity» (Anexo 12b) teve como objetivo a abordagem da «identidade plural» que compõe a identidade de cada indivíduo, complexa e dinâmica, pois congrega, nem sempre forma harmoniosa, a identidade individual, social e cultural. De seguida, através da representação da personagem de Mickey Mouse desde 1928 até 2006, os alunos puderam equacionar o conceito de transformação da representação da identidade associado à passagem do tempo e, em paralelo, à construção da identidade de cada um de nós ao longo da vida.

Em segundo lugar, procurámos através de um jogo de expressão gráfica que os alunos regressassem à sua identidade e lhe dessem expressão plástica através de uma «Identity Tag Cloud», de que apresentamos alguns exemplos (Anexo 15). Para o efeito sugeri na ficha que acompanhou a aula um modelo baseado na nossa representação da identidade. Encontravam-se então mais preparados para pensar como poderiam

representar a sua identidade. Os alunos entreajudaram-se a construir as respetivas «Tag clouds», as professoras coordenaram e apoiaram na biblioteca da ESPAV a elaboração e impressão a cores destas representações de identidades. A atividade resultou dinâmica e os alunos demonstraram grande entusiasmo.

Em retrospectiva, se este projeto se destinasse à totalidade do ano letivo, teria sido interessante iniciar este processo com uma primeira «Tag cloud» na primeira aula que seria recolhida e guardada por nós num dossiê e, na última semana do ano letivo, proporíamos aos alunos que escrevessem um parágrafo sobre a visão que tinham de si próprios. Com base neste texto criariam uma nova «Tag Cloud» que compararíamos com a inicial. A exposição das «Clouds» na sala de aula produziria uma interação de grande grupo dirigida a uma questão «Did you know me?».

III.2.1. *Feedback* e avaliação

A produção escrita evidenciou uma receção positiva por parte dos alunos que demonstraram interesse, empenho e progressos na LE, sobretudo nos textos criativos (Anexo 14) que construíram como final possível para a *short-story*, “My Son the Fanatic” de Hanif Kureishi, sobre a leitura extensiva. Cada texto representava uma visão e uma resposta ao texto de cada aluno que, deste modo, deixa uma parte de si, um resultado do seu investimento no texto literário. A exposição de trabalhos, proporcionada e sugerida pela Dra Laura Fançony, propiciou um novo momento de aprendizagem: o interesse de ler os textos dos colegas e desfrutar da leitura de novos textos partilhados por todos (Anexo 14).

Como se pode observar a produção escrita intitulada «My day without technology» (Anexo 13) acaba por ser uma reflexão para os alunos sobre a sua forma de ser e estar na vida na adolescência, e a criação da *tag cloud* (Anexo 15) realizada no fim do ano letivo permitiu a todos expressar-se pictoricamente, representar-se e afirmar-se enquanto identidade. Os inquéritos que elaborámos e os alunos preencheram tiveram como propósito o *feedback* dos alunos relativamente à seleção de TL que apresentámos, às atividades que propusemos, à relação entre a abordagem entre o texto literário e a aprendizagem da LE, à forma como interagimos com os alunos e, por fim, ao tratamento do tema da identidade. As respostas dos alunos foram tratadas e traduzidas nos gráficos: no que respeita a seleção de textos e materiais apresentados (Anexos 16 e 48,) e: a forma como foram dadas as aulas) verificámos que foram apreciados positivamente quase pela

totalidade dos alunos, atingindo percentagens de 100% e 90% respetivamente. Cerca de 90% dos alunos consideraram ter desenvolvido os conhecimentos de inglês (Anexo 48). Mais de metade da turma 53% confirmou que depois destas aulas dedicadas ao estudo do texto literário considerava que tinha um melhor autoconhecimento.

O que podia ter feito diferente? Durante a leitura extensiva poderia organizar uma atividade para que os alunos pudessem refletir com base em definições sobre a identidade e a relacioná-las com as leituras que realizámos. No âmbito da pós-leitura gostaria de ter organizado um debate sobre o tema da tolerância em família e em sociedade ou sobre a possível relação entre o terrorismo e as crises de identidade ou os valores.

III.3. Planificação e aulas de Espanhol

De acordo com programa do 11º ano e respetivos objetivos de aprendizagem procurou-se no âmbito da compreensão oral que os alunos conseguissem identificar informações gerais e específicas em mensagens orais sobre assuntos familiares, em narrativas tradicionais orais, compreender e captar o essencial de um documentário ou um excerto de uma série televisiva ou de uma canção e ler um texto literário.

Quanto à expressão oral estimulou-se a interação para expressar interesses e gostos ou falar de atividades quotidianas e passadas. Propusemos tarefas como apresentar oralmente um breve comentário/exposição em relação a uma imagem representativa de uma identidade (gravuras de Don Quijote e Sancho Panza, a Caperucita na banda desenhada de Quino, as personagens nos *gravados* de Goya), interagir com pares ou com a professora e desenvolver a capacidade de comunicar em Espanhol.

No que respeita à compreensão escrita estimulou-se os alunos a identificar ideias principais e secundárias em documentos autênticos, incluindo excertos de textos literários não adaptados com extensão limitada, selecionados e relacionados com os temas do programa em que considerámos relevante a presença de aspetos socioculturais e o tema da representação da identidade. Os alunos leram e exploraram textos com apoio visual, como a referida banda desenhada de Quino, mas também de representações artísticas de Picasso e Doré, entre outros, de personagens icónicas como Don Quijote, Sancho Panza, Dulcinea del Toboso, segundo o objetivo de cada aula.

Um dos temas que nos orientou na exploração da identidade foi o tratamento das relações humanas em família, entre amigos e outras pessoas conforme se estabelece no programa. Nas primeiras aulas assistidas (Anexos 17, 18 e 19) a ideia da representação da identidade e da família consistiu na exploração da identidade da personagem Caperucita Roja (Capuchinho Vermelho) a partir do conto tradicional ouvido e recordado através de uma versão do *Youtube*. Como enquadramento as alunas evocaram oralmente o momento em que o escutaram, a fonte familiar ou outra que produziu o conto.

As atividades seguintes realizaram-se em pequenos grupos. Depois de visionarem e escutarem a história, as alunas responderam às perguntas de compreensão oral sobre os momentos essenciais da sequência narrativa: a forma como se inicia, a peripécia, o clímax e o desfecho associado a uma moral. A atividade consecutiva (Anexos 17, 18 e 19, 2,) destinou-se a agrupar e registar as expressões ou fórmulas típicas da literatura oral dos contos populares (*Erase una vez/ Había una vez/ Hace más de mil años/En un lejano país; pero/cuando/y/entonces; y ya, fin/ y fueron felices y comieron perdices/ y colorín colorado, este cuento se ha acabado*) em função do momento da narrativa, o início do conto tradicional, a progressão da ação e o final típico, recorrendo a uma caixa como base de informação (*input*) para concluir a tarefa. A produção escrita deste texto implicava a aplicação das formas do passado que tinham sido recentemente revistas. A progressão na narrativa previa o uso de articuladores de discurso e conectores como *pero, cuando, y e entonces*.

De seguida distribuímos às alunas uma abordagem inesperada deste conto sob a forma de uma tira de banda desenhada de Quino (Anexo 17, Ficha 1). Esta experiência revelou-se estimulante e lúdica para a turma. A tarefa seguinte consistiu em escrever uma frase para cada uma das imagens de forma a registar esta versão do conto, tendo esta sido corrigida oralmente.

Na segunda parte da aula (Anexo 17) tomámos como ponto de partida um texto publicitário turístico dedicado a Cancun seguindo o conteúdo temático da unidade em lecionação pela professora titular. Este permitiu-nos introduzir o conteúdo gramatical do Imperativo na atividade proposta, em que as alunas praticavam a conversão de opções em conselhos indiscutíveis relativos ao destino turístico citado. Para destacar o fascínio de Cancun solicitámos uma pesquisa da adjetivação empregue no folheto turístico. O propósito era a preparação da tarefa seguinte: retomar a BD de Quino e imaginar uma

história que tivesse como título “Caperucita en Cancun” (Anexo 17, Ficha 2). Segundo o modelo do conto tradicional e as orientações fornecidas por nós, as alunas em interação de pares criavam um conto num novo contexto. A nova identidade da personagem Caperucita e restantes personagens que puderam caracterizar alimentou a imaginação e permitiu a criação e descrição de uma nova identidade envolvida num cenário exótico, o México.

Este processo de construção narrativa foi realizado a pares para permitir maior cooperação e ajuda na produção escrita que considerámos especialmente relevante nesta turma em que se observou existir um espírito mais individualista e algum choque de personalidades. A criação de identidades inesperadas em torno da personagem, a Capuchinho Vermelho má, a mãe gananciosa e um lobo cúmplice, conduziu ao confronto de ideias sobre a sua evolução na narrativa, tendo contribuído para a produção de textos criativos que refletiram a complexidade das relações familiares (Anexos 18 e 19). O conteúdo ético implícito expresso através do humor de Quino suscitou igualmente a oportunidade de refletir sobre valores da sociedade em vivemos, de sensibilizar as alunas para a inversão de uma lógica inerente ao conto tradicional e aquele que «leram» e recontaram inspiradas na banda desenhada de Quino.

O tema da identidade pode ser implicitamente enunciado através do desejo ou sonho individual de conhecer outros destinos tidos como paradisíacos, como Cancun. Em paralelo, de novo, focaram-se as expectativas de cada indivíduo, o desejo de ser outro, rico em vez de pobre, de viver num país quente em vez de viver num país frio, nem que por uns dias. Esta reflexão permitiu às alunas considerar o dinamismo inerente ao conceito de identidade, das motivações que levam o sujeito ignorar a dimensão ética e assumir comportamentos não-éticos, assumir novas identidades sem se importar de matar, roubar e fugir à sua realidade e identidade verdadeira.

Um dos nossos objetivos para este grupo de alunas que terminavam a aprendizagem de Espanhol e para as que pretendiam continuar na área de línguas consistia em apresentar-lhes personagens, histórias e costumes relacionados com a língua que aprendiam. Esta constitui outra forma de abordar a representação da identidade e da cultura através da literatura. Considerámos que a leitura de excertos do texto de Cervantes, *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, seria uma mais-valia, tanto sob o aspeto cultural da representação de identidades icónicas de personagens no mundo da literatura, como sob o ponto de vista de conteúdos socioculturais. Do ponto

de vista linguístico, os excertos lidos da obra de Cervantes permitiram ativar estratégias de leitura como *infering* perante léxico desconhecido e comparar o uso de registos formais e informais de diferentes épocas, assim como ter a perceção da língua estrangeira como processo dinâmico em permanente evolução.

Entre os temas estabelecidos no programa surgem a alimentação, os tipos de dieta e por isso pareceu-nos oportuno usar uma referência cultural para abordar a questão da identidade e sua representação, neste caso de uma região de Espanha. O primeiro parágrafo de *Don Quijote* de Cervantes logo refere a gastronomia da região de La Mancha, onde nasceu a personagem de Cervantes, Alonso Quijano, o “criador” da personagem Don Quijote, e situa a narrativa no espaço e lugar onde se iniciam as aventuras do fidalgo, La Mancha. Reconhecer os ingredientes utilizados numa receita manchega e descobrir alguns dos significados dos seus usos, associados a costumes religiosos católicos, como por exemplo, o jejum de sexta-feira, teve o propósito de aprofundar a relação entre a cultura da LE e a literatura. A dieta, a sua relação com a paisagem, o facto de certos pratos daquela época terem continuidade num menu da atualidade regional, contribuíram para expandir o vocabulário e compreender a composição de uma receita num menu e desenvolver a competência lexical no domínio da restauração.

Nas aulas de 5 e 6 de Fevereiro (Anexo 20) apresentámos gravuras de representações de Don Quijote e de Sancho Panza da autoria de Gustave Doré e de Pablo Picasso, que as alunas deveriam descrever com a ajuda da professora estagiária, que registou no quadro vocabulário relacionado com o traje de cavaleiro e escudeiro. O facto de recorrermos a dois artistas de nacionalidade e épocas diferentes, Gustave Doré e Pablo Picasso, não foi inocente: sensibilizou as alunas para a dimensão universal e intemporal da obra de Cervantes. O documentário visionado de seguida, *Miguel de Cervantes y la leyenda de Don Quijote de La Mancha*, funcionou como exercício de compreensão oral e permitiu às alunas aceder através de imagens a dados relevantes sobre o autor e a região (*input*) de onde era oriundo o autor e onde nasceu a sua história, La Mancha.

A leitura realizada por uma aluna da primeira frase de *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, constituiu um momento emocionante para as professoras e alunas. Por um lado, para as alunas foi significativo ter a experiência de ler e ouvir as palavras de Cervantes. Por outro lado, o início da narração suscitou no grupo o interesse

de escutar uma história, o que revelou uma resposta positiva do leitor. A partir da nomeação do espaço físico de La Mancha, Cervantes enquadra o leitor no cenário da narração e incluiu a representação da personagem de Don Quijote, a sua naturalidade e estatuto num parágrafo. No intuito de estabelecer a associação entre a obra de Cervantes e a temática da alimentação, na ficha (Anexo 20, exercício D.2) as alunas leram um texto informativo sobre a dieta habitual de Don Quijote durante a semana, a partir do qual, respondendo a perguntas “verdadeiro” ou “falso”, as alunas podiam chegar a um melhor conhecimento da personagem, da cultura da época e dos hábitos. Assim, pretendíamos motivar as alunas para conhecer um aspeto sociocultural: a gastronomia manchega. O exercício de correspondência seguinte (Anexo 20, exercício D.2) contribuiu para expandir o vocabulário relativo a produtos alimentares e receitas culinárias desta região.

No último exercício as alunas associaram, dentro do contexto temático da alimentação, um conteúdo gramatical, o modo imperativo, às formas de tratamento através do uso de registo formal, *usted/ustedes*, e o informal, *tú/vosotros* (Anexo 20, E).

A representação de Gustave Doré *La aventura de los molinos de viento*, (Anexo 24), deu início à descrição da gravura em grande grupo, seguida do visionamento de excerto de vídeo da série *Don Quijote* (RTVE, 1992), uma adaptação desta passagem. As alunas comentaram o vídeo com base na atividade de compreensão e interpretação do excerto proposta na ficha de trabalho (Anexo 24). A atividade seguinte permitiu, por um lado, uma abordagem metalinguística de expansão de vocabulário e procurou-se sensibilizar as alunas para o dinamismo e evolução da LE através da linguagem arcaizante presente no excerto apresentado. Além disso, procurou-se levar as alunas a refletir sobre a sua reação/resposta de leitoras face à perspetiva humorística da cena. Sensibilizando-as para a questão das expectativas do leitor, nomeadamente face a um livro de aventuras de cavaleiros andantes, as alunas reforçaram a consciência face ao fenómeno da imaginação literária de Cervantes ao distorcer dramática e humoristicamente a cena *heroica* da luta contra *gigantes*.

No intuito de aproximar as alunas do texto poético planeámos duas aulas dedicadas à poesia e ao tema da saúde. A primeira (Anexo 21, Ficha 1) centrou-se na definição da palavra *salud* e das associações possíveis com a saúde. Com base em palavras de Max Frisch, escritor suíço, levantámos a questão: a literatura poderá ser uma forma de terapia? A esta pergunta apresentámos um excerto de um artigo (Anexo 21, Ficha1, C) publicado por Félix Pardo Vallejo num sítio da Internet dedicado à didática, *Escuela*

com cerebro, em que equaciona os benefícios da poesia na escola, com base num projeto piloto recente levado a cabo no Chile intitulado *Sanar educando*, uma forma de educação ética e estética (2003-2007). Através desta experiência, acompanhada pela escritora e pedagoga Moira Brncic, familiarizámos as alunas com o conceito que correspondeu à nossa tentativa de levar as alunas a refletir sobre os efeitos da poesia na escola.

Na aula seguinte, preparámos com colaboração da professora titular, Maria Dovigo, um *role play* que foi precedido de uma pequena sessão de declamação de um poema de Gerardo Diego, *Versos, versos, más versos...* (Anexo 22). Previamente as alunas puderam ler frases de dois poetas, Octávio Paz e Federico García Lorca, que refletiam sobre a essência da poesia, procurando as palavras-chave para associar às ideias expressas por cada poeta (Anexo 22, Ficha 2). A atividade seguinte consistiu em preparar uma entrevista a Maria Dovigo, que além de professora é autora de poesia publicada, representando o papel de «declamadora convidada à escola» segundo o conceito de *sanadora educadora* de Moira Brncic (Anexo 21, Ficha 1). Em interação de pares, as alunas leram instruções para construir uma entrevista, depois preencheram um guião que construímos para entrevistar a convidada e ensaiar o papel de repórteres. Por fim realizaram a entrevista. Um grupo gravou a peça que foi escutada na aula. As alunas empenharam-se e revelaram entusiasmo e todos os grupos fizeram questão de realizar a sua entrevista, pelo que a atividade se prolongou para a aula seguinte com o consentimento e colaboração da professora titular. A satisfação das alunas pode confirmar-se através das respostas ao inquérito efetuado no fim do ano letivo (Anexo 42).

A propósito do conteúdo temático da saúde, abordámos os provérbios (*refranes*) enquanto dimensão sociocultural da LE. As aulas de 27 de Fevereiro e 3 de Março (Anexo 23) tiveram como objetivo levar as alunas a descobrir a relação entre o conteúdo cultural patente nos provérbios e a representação da identidade cultural coletiva. Uma canção interpretada por Gloria Stefan intitulada *Refranes* introduz o tema e as alunas procuraram, através de um exercício de correspondência, estabelecer a equivalência entre o provérbio e o respetivo significado.

Esta foi ocasião para ler, a propósito do tema da saúde e dos provérbios, outra passagem de *Don Quijote* (Cap. XLIII, Parte II) em que este aconselha o seu escudeiro e companheiro de aventuras, Sancho Panza, a cuidar da saúde e higiene pessoal, assim

como a assumir uma conduta adequada à mesa, e não abusar do uso de provérbios, por ser, no caso de Sancho, excessiva. A familiarização com a personagem popular de Sancho Panza, permitiu que as alunas reconhecessem estes conselhos de sabedoria popular ou sentenças morais como um património cultural da LE, uma forma de passar de geração em geração uma parte das tradições, crenças e costumes. Na tarefa proposta as alunas deveriam encontrar a intenção e significado dos quatro provérbios incluídos na resposta de Sancho a Don Quijote (Anexo 23). A oralidade marcou a última parte da aula que pretendia que as alunas refletissem e expressassem a sua opinião sobre a autoria, a razão, a finalidade e a ocasião para usar provérbios, e pudessem estabelecer a relação entre a identidade cultural e os provérbios da LE. Concluída a atividade, houve espaço para ler e comentar oralmente um conjunto de provérbios ilustrados (Anexo 23).

A relação estabelecida entre o tema do programa ócio e as viagens tornou possível a abordagem de aspetos geofísicos de Espanha, de uma dimensão cultural do turismo em Espanha, por exemplo, ilustrado através de circuitos turísticos temáticos como *La Ruta de Don Quijote* (Anexos 24 e 25). Entre as atividades existia uma destinada a localizar regiões e situar cidades no mapa. A aula centrou-se na representação da identidade cultural espanhola transmitida através da figura de Cervantes e das suas personagens, Don Quijote e Sancho Panza, que se impõem sob a forma iconográfica por todo o país, em estatuária (Anexos 24 e 25), monumentos, gravuras, logotipos, circuitos turísticos, nomes de estabelecimentos de turismo e restauração ou oferta de espetáculos, entre outras. Esta abordagem consciencializou a turma para o relevo deste texto literário no país. Assim, procurou-se gerar a curiosidade de conhecer esses destinos de Espanha que assumem o espaço de representações da identidade espanhola ao associar literatura e turismo e visualizar de imagens de lugares que obtiveram fama a partir do texto literário de Cervantes. Definir em LE o que é um circuito turístico e a relação existente com as aventuras do cavaleiro andante proporcionou mais interação oral em sala. A representação de personagens como Don Quijote e Dulcineia em El Toboso, de Dulcineia e Aldonza, do par Don Quijote de Sancho impôs-se no turismo através de rotas turísticas promovidas como itinerário das três saídas do cavaleiro andante, conduzindo o turista aos cenários e a paisagens da Espanha representada na obra de Cervantes.

Para trabalhar a questão do ponto de vista e da identidade no texto literário pedimos às alunas que se pusessem na pele de Sancho Panza ao observar a cena do ataque de

Don Quijote aos moinhos de vento crendo lutar contra gigantes ameaçadores. A expressão «lutar contra moinhos de vento» e a sua integração na linguagem metafórica da LE e da L1 permitiu-nos que compreendessem a influência que um texto literário pode assumir na língua e linguagem. A busca da dimensão da identidade de *Don Quijote y Sancho* neste excerto centrou-se na relação que se estabelece entre o par de identidades que as alunas descreveram sucintamente (Anexo 24). A identidade ideal de Dulcinea despertou as alunas para a imaginação literária, ao confrontarem as palavras de Don Quijote com as representações da personagem em estatuária existentes em El Toboso e Madrid (Anexo 25). Num pequeno comentário as alunas refletiram sobre a ficção ou idealização da mulher amada (Anexo 26).

Posteriormente na aula designada *Carta de amor* (Anexo 27) abordámos a forma epistolar. Esta serviu como estímulo para produzir um texto que mobilizou dois exemplos distintos: a carta de Don Quijote a Dulcinea e as cartas entre Paco e Tommy Como introdução ao tema do amor e, com o propósito de equacionar o sentido das mensagens amorosas, recorreremos às palavras de Álvaro de Campos:

Todas las cartas de amor son
Ridículas.
No serían cartas de amor si no fuesen
Ridículas. [...]
Álvaro de Campos
(trad. Llardent, 1978)

O discurso de amor quixotesco do cavaleiro andante na carta à idealizada e bela Dulcinea del Toboso criado por Cervantes revela uma parte integrante da identidade de Don Quijote e do ideal de amor cavalheiresco e cortês (Anexo 27). O registo epistolar arcaizante e literário permite que as alunas compreendam e assistam à criação de Don Quijote de uma personagem literária: Dulcinea del Toboso, imaginada e desenhada à medida do cavaleiro andante criado pela inspiração “livresca” de Alonso Quijano, ávido leitor de romances de cavalaria.

Na aula de LE a carta de Don Quijote a Dulcinea serviu dois objetivos: o primeiro refletir sobre a relevância da carta de amor para a construção da identidade da própria personagem, o “Cavaleiro da triste figura”, que dedica os seus feitos à amada ideal, a bela Dulcinea; em segundo, compreender como o tema da carta, o amor, é intemporal, e também como as cartas de amor (ou correio eletrónico ou a *sms*) o são enquanto discurso e formato.

Do passado até ao presente a carta foi ponto de partida: em contraste com uma canção atual, *Querido Tommy* (2012), de Tommy Torres, as alunas tiveram o pretexto para a produção linguística. Ao escutar a canção *Querido Tommy* (Anexo 27) puderam confrontar uma carta sobre o amor num registo coloquial e atual, em que o tema é idêntico: a confissão de um amor. A grande diferença encontra-se no estilo epistolar cavalheiresco e arcaico da personagem de Don Quijote parodiado por Cervantes dos romances de cavalaria e no estilo informal (e formal) presente nos textos produzidos por Paco e dirigidos ao cantor de quem é fã. Outro contraste comentado em aula resulta dos canais de comunicação utilizados pelos dois emissores: o pergaminho manuscrito de *Don Quijote* e o correio eletrónico dos nossos dias de Paco. Proporcionámos, assim, o estímulo e os recursos discursivos necessários à produção escrita de um texto epistolar sobre o amor, em deveriam cumprir as normas deste registo adequado à relação de proximidade com o destinatário (Anexo 28). Desta forma, o aluno integra no seu discurso uma parte da sua identidade emocional, sem se expor demasiadamente, dado que demos a oportunidade de criar uma personagem e um contexto para exprimir as suas ideias, e, conseqüentemente, ganhar distância crítica em relação a si próprio e ao discurso alheio sobre o tema.

Na última aula pretendemos levar as alunas a equacionar o tema da identidade ideal representada pela personagem de Don Quijote. Este persegue o seu ideal ao libertar-se da «realidade» sem sonhos nem aventuras vivida por Alonso Quijano. Procurámos que as alunas estabelecessem de novo a relação entre a representação e construção de identidades: o musical de Mitch Leigh intitulado *Don Quijote, el Musical* (1964), nomeadamente a canção *Sueño Imposible*, de Joe Darion, contribuiu para a reflexão sobre o que somos e o que queremos ser, sobre a construção da nossa própria identidade e de todas as experiências que são parte dela (Anexo 29a e b). Pedimos, para finalizar esta aula, uma opinião sobre a construção de uma identidade ideal através da personagem de Don Quijote que revelou a sensibilidade das alunas face ao tema (Anexos 30 e 36).

Um dos objetivos das nossas aulas centrou-se nas atitudes de aprendizagem, mais concretamente, em estimular os alunos a ultrapassar as suas limitações nomeadamente na compreensão escrita. Ajudar as alunas a reconhecer a capacidade para compreender globalmente textos escritos, sem necessidade de compreender cada um dos vocábulos, significou enfrentar o receio de falhar, de não compreender, de demorar mais tempo a responder (Cf. *Programa de Espanhol*, 8). Desenvolver a autoestima de cada aluno e

promover uma atitude de tolerância na turma exigiu a nossa dedicação para estabelecer empatia com o grupo. Valorizar características específicas de cada aluno e assinalar, quando oportuno, os progressos individuais na expressão escrita ou oral contribuiu para que o grupo reconhecesse e aprendesse a respeitar a identidade de Outro, promovendo uma melhoria gradual da interação em sala entre pares.

Relativamente aos aspetos socioculturais procurámos estabelecer a relação entre a língua, o texto literário e a cultura segundo a linha de Matos e Byram, tendo em consideração as características e necessidades deste grupo de alunas que tentámos motivar para o desejo de conhecer melhor o Outro enquanto hispano falante. Cada texto apresentou uma voz que abriga uma identidade que manifesta perspectivas, valores e atitudes. A abordagem da representação da identidade no TL em Espanhol foi premeditadamente plural, pois considerámos que tanto o clássico *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes como o conto tradicional *Caperucita Roja*, entre outros materiais, trariam novas dimensões sobre a representação da identidade social, cultural e pessoal na aula de LE, conforme lembram Ceia (2013) e McRae (1991). Ou seja, a abordagem de textos literários correspondentes à designada literatura com *L* (de literatura canónica), como Cervantes, ou de textos literários atribuídos à categoria de *l* (de literatura menor), contribuem pela diversidade e complementaridade para a educação literária e a formação da competência linguística: “Não vejo qualquer incompatibilidade entre educação literária e formação da competência linguística, i- é, da leitura, da escrita e da oralidade (Ceia, 2013, 81)”.

Tendo em consideração o tema da representação da identidade no TL e a recriação da identidade da personagem Alonso Quijano dentro da ficção tendo um sonho como móbil, procurámos estabelecer gradualmente junto das alunas a possibilidade de nos construirmos e recriarmos, para perseguir um ideal. O contraste entre a vida «real» e os sonhos das personagens de Alonso Quijano e de Sancho Panza, constituiu o ponto de partida para a abordagem da identidade, entre o que somos e o que desejamos ser, e permitiu que as alunas se interessassem por estas figuras, pela humanidade do gesto, da palavra, do ato. Reconhecemos o potencial didático do poder da imaginação presente na criação literária como um incentivo à criatividade e, conseqüentemente, à expressão na LE, mas também como uma forma de afirmação de identidade do aluno ao responder a um texto literário.

III.3.1. *Feedback e avaliação*

Sem pretendermos impor a leitura do texto literário canônico na aula de LE, considerámos relevante entreabrir uma porta para esta turma em particular, para crescer na dimensão linguística, humana e cultural. Tentámos orientar o grupo para que explorasse o tema da representação da identidade e ultrapassasse o eventual receio de ler o texto de Cervantes, em que podiam empregar como leitoras a sua jovem experiência individual de vida e recorrer a estratégias de leitura que nos auxiliam no processo de compreensão, reflexão e expressão sobre um tema.

As opiniões divergem quanto ao recurso ao texto literário de Cervantes na aula de LE. Apesar de reconhecer a complexidade inerente à obra, Olsbu não deixa, contudo, de reconhecer a relevância e a curiosidade, em suma, a motivação de um aluno de LE espanhola em conhecer Cervantes enquanto referência cultural: “Being able to situate Cervantes and *Don Quijote* as *cultural references* is relevant for any user of the Spanish language.” (Olsbu, 2014, p.8)

De facto, o desafio de ler alguns excertos de Cervantes realmente despertou junto da turma de 11º ano a curiosidade e o interesse pelo texto e pelas personagens (Anexos 42 43). A seleção de excertos de, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes (1605) teve um propósito para as alunas da área de humanísticas, não só cultural e literário, mas também linguístico e por ser e conter um conjunto de referências culturais e representações do mundo hispânico e espanhol que se expressa nas personagens literárias, paisagens e lugares ibéricos que constituem parte da geografia e identidade de Espanha. Estas referências, reconhecidas, retomadas e recriadas através da literatura, da pintura e da música para lá das fronteiras políticas de Espanha, fazem parte do património cultural da humanidade. Ao dar a conhecer Don Quijote, procurámos entreabrir a porta para o mundo da literatura estrangeira.

No âmbito da compreensão leitora tivemos como objetivo estimular o gosto pela leitura e criar estratégias para melhorar o grau de compreensão do TL. Um dos objetivos centrou-se em reconhecer nas emoções e ideais das personagens algo que um dia viveram ou sentiram. Este facto permitiu-lhes desenvolver uma maior consciência da sua identidade e criou um ambiente propício de reflexão sobre o Outro e, consequentemente, de maior abertura e tolerância relativamente a outras formas de ser e estar na vida.

Os inquéritos (Anexos 41 e 42) ajudaram-nos a refletir sobre as aulas dadas no âmbito da PES, na medida em que permitiram conhecer a perspetiva dos alunos sob diversos aspetos: o interesse pelo TL e a relação entre a aprendizagem de LE, as atividades propostas e a interação e relação entre a turma e a estagiária. As alunas valorizaram sobretudo o texto literário de Cervantes e apreciaram o recurso a vídeos de excertos de documentários, de séries televisas e de canções, retirados de fontes a que os próprios acedem frequentemente, como o YouTube ou a Internet (Anexos 41 e 42). Sentiram-se motivadas para ler e conhecer a cultura da LE pela forma como foram chamadas a interagir e a responder ao TL. As alunas consideraram as atividades pertinentes para o desenvolvimento da competência da produção escrita orientada por modelos para a criatividade (Anexos 42 e 49). Quando escreveram o seu pequeno conto deram uma nova identidade às personagens de Capuchinho Vermelho com base em tiras de BD e com o apoio das fórmulas do conto tradicional. Apreciaram igualmente a aproximação entre o passado e o presente através da carta de amor de Don Quijote a Dulcineia e da canção de Tommy Torres, estímulo que as levou a escrever também uma carta.

Quando inquiridas a respeito de outras eventuais atividades que integrassem as aulas, a maioria afirmou que não acrescentaria nada, porque gostaram dos materiais e a forma como as aulas foram dadas. Um pequeno grupo sugeriu ainda mais variedade temática ou a representação de papéis (*role-play*) (Anexos 42 e 49).

III.4. Atividades extracurriculares no âmbito da PES

Conforme referimos anteriormente, as atividades extracurriculares foram arquitetadas e propostas em conjunto pelas duas estagiárias, Margarida Bacharel e Patrícia Seixas, ao núcleo de estágio, nomeadamente às professoras orientadoras, Laura Boesser Fançony e Maria Dovigo, que aprovaram o plano apresentado.

III. 4.1. Atividade de Inglês: *Volunteering*

O tema *Volunteering* foi determinado pelo grupo de Inglês (Anexo 32) no início do ano letivo, tendo em vista a cooperação transdisciplinar. Em reunião com a orientadora as estagiárias sugeriram o convite de dois jovens voluntários que falaram das respetivas experiências: no plano nacional no domínio do voluntariado ambiental, Gonçalo Portela, Engenheiro do Ambiente, e no âmbito internacional, no plano do voluntariado de solidariedade social e apoio à infância, a Dra. Sandra Simões, além de dois

professores de música do Conservatório que se voluntariaram para tocar música de Natal, uma dimensão que animou o fim da conferência. Assim, a organização deste evento serviria o propósito de promover o voluntariado na linha de atividades planeadas para o 10º ano. A sua particularidade residia no facto de as comunicações dos convidados e interação daí decorrente com os alunos das quatro turmas convidadas ser em Inglês.

Depois de planeado o conteúdo e objetivo da atividade procedeu-se à organização da mesma. Cada estagiária planificou e dirigiu a aula em função da área de voluntariado correspondente à do seu convidado. No nosso caso o voluntariado ambiental foi articulado com o conteúdo temático, *Young people in a new society*, estabelecendo uma associação com as crenças e valores dos jovens de hoje. Na aula de preparação os alunos foram sensibilizados para o tema do voluntariado através de textos (Anexo 31), um excerto de Al Gore, “The Wasteland”, e vídeos sobre a área de intervenção do voluntariado, do programa *Cascais Natura*. Os alunos visualizaram um vídeo da instituição organizadora deste voluntariado, em português, que mobilizou a atenção geral. Gerou a desejada interação oral, embora o texto de Al Gore se revelasse demasiado complexo para alguns alunos, o que nos levou a questionar a escolha. Esta resultou ser a nossa primeira aula assistida, em Dezembro, (Anexo 48) e os aspetos menos que positivos face à nossa planificação contribuíram para gradualmente aprender a gerir tempo e a quantidade de atividades por aula. Contudo, quanto à escolha do texto, os inquéritos revelaram que afinal a maioria gostara de ler o excerto (Anexo 48).

A conferência mobilizou os alunos, não só pelo interesse da experiência vivida apresentada transmitida nas comunicações dos convidados, como pelo facto de se tratar de jovens a relatá-la. As perguntas redigidas e dirigidas pelos alunos aos convidados revelaram-no, conforme se pode verificar nos exemplos recolhidos (Anexo 33): onde constam algumas das perguntas dos alunos criadas e dirigidas aos convidados. Esta atividade contribuiu para a promoção da autonomia, autoestima e produção oral em LE. Ao apoio da professora Laura Fançony ficámos a dever a rápida resolução de questões logísticas e material informático para realizar a atividade com sucesso, tendo a conferência sido realizada num dos auditórios da escola. Além disso, estimulou a reflexão dos alunos sobre a representação de identidades, na medida em que pode ser equacionada na perspetiva da capacidade de cada um intervir e colaborar em projetos como o do voluntariado, como uma forma de construção da própria identidade em que individualmente manifestamos o desejo de nos dedicarmos aos outros e à sociedade, em que demonstramos igualmente quem somos ou desejamos ser de uma forma proactiva.

Esta corresponde, aliás, a uma das linhas de força do Programa Nacional de Inglês do Ministério da Educação relativa à formação do indivíduo enquanto futuro cidadão.

Na reunião que se seguiu à atividade a Professora orientadora concluiu que os objetivos da atividade se tinham verificado e manifestou satisfação relativamente à forma como os trabalhos tinham decorrido.

III. 4. 2. Atividade de Espanhol

A atividade de Espanhol organizada pelas professoras estagiárias teve como elemento central a visita de estudo à exposição internacional *Caprichos de Goya* de gravuras de Goya então patente ao público em Lisboa, no Torreão Poente do Terreiro do Paço, realizada no dia 7 de Maio de 2014. Tendo por objetivo a abordagem da dimensão sociocultural e a expressão da visão crítica do artista sobre os valores de uma época, as gravuras de Goya contribuíram para a sensibilização para a arte como forma de ver o mundo, paralela à abordagem encontrada na literatura. É um olhar de uma identidade que «representa» outras da sociedade em que vive, alertando as alunas para a subjetividade da arte.

A visita de estudo exigiu a preparação administrativa e didática. A segunda realizou-se em três fases: as alunas tiveram o primeiro contacto com a obra, assistindo a um *trailer* do filme *Goya* e observando algumas gravuras que descreveram e comentaram em pares numa aula assistida de preparação (Anexo 44). Para acompanhar a visita de estudo organizámos uma ficha (Anexo 45) em que pudessem registar as impressões e emoções experimentadas e confirmar ou não as expectativas na visita ao museu, ambiente adequado e com as condições ideais, em que apreciaram os *grabados* originais. Na aula seguinte pronunciaram-se por escrito sobre o grau de interesse que a exposição teve quer no plano de conteúdo, quer no plano estético (Anexo 46). Podemos constatar que a iniciativa foi apreciada e valorizado o momento dedicado à dimensão estética (Anexo 49), pelo que diríamos que a atividade resultou num *feedback* positivo para alunos e professores envolvidos. Às estagiárias proporcionou a oportunidade de verificar como uma atividade extracurricular articulada com o espaço da aula pode significar a motivação dos alunos e levá-los a «aprender a aprender» sobre a identidade cultural da LE e a “aprender a compreender” a expressão da individualidade e identidade através da arte, e assim, preparar-se de uma forma indireta para uma

abordagem intercultural da LE e da cultura. De acordo com os inquéritos as alunas consideraram que a exposição *Caprichos de Goya* lhes permitiu refletir sobre a representação de identidades e a sociedade de outra época, questionando-se e procurando orientação sobre as temáticas focadas pelo pintor e possíveis razões subjacentes (Anexos 41 e 42).

Por solicitação das estagiárias o Departamento de Línguas disponibilizou o espaço dedicado a exposição temática de Espanhol com a finalidade de divulgar a experiência dos alunos com o texto literário em LE. Esta mostra contribuiu para expor alguns resultados do contacto com o texto literário em LE, dar a conhecer às duas turmas das professoras estagiárias envolvidas na PES o trabalho realizado durante o ano letivo, que marcaram momentos significativos da aprendizagem. Em convívio organizado pelas professoras estagiárias os alunos estenderam a experiência da identidade e alteridade aos sentidos através da degustação de produtos relacionados com as culturas hispânicas como o *turrón*, a tortilha, o chocolate, o chouriço e presunto, os nachos e audição de música hispânica (Anexo 47).

CONCLUSÃO

Caminante, no hay camino,

se hace camino al andar.

António Machado

Campos de Castilla (2012)

Abordámos neste relatório duas dimensões que, sendo complementares, remetem para dois processos que decorrem simultaneamente, o ensino e a aprendizagem dos alunos e da professora estagiária, que percorreu o caminho da teoria até à PES.

Na qualidade de professora em formação a PES desenvolveu a nossa competência para refletir sobre a aplicação de metodologias didáticas no contexto da sala de aula de LE com a finalidade de cumprir e explorar os objetivos do programa curricular de cada língua. O período inicial de observação de aulas permitiu-nos uma perceção concreta do ensino em tempo real, com a participação de todos os atores em contexto escolar. Existem aspetos tão particulares dentro da sala de LE como a interação entre alunos e professores, e entre alunos, que somente o contacto direto com a situação de comunicação possibilita estabelecer a ponte entre a teoria e a prática e compreender a relatividade do cumprimento de uma planificação e da necessidade de ser flexível para se adaptar a cada turma.

Tendo a oportunidade de observar intensivamente as aulas das duas professoras titulares constatámos como cada professora criou uma metodologia que desenvolveu a partir da própria aprendizagem e experiência enquanto docente no ensino básico e secundário. Pudemos verificar como cada professora se «construiu», para além das competências científicas e didáticas para encontrar um compromisso, sempre renovado, entre a sua identidade pessoal e profissional. Em função da diferença de personalidades e de metodologias das professoras titulares, foi-nos dado a compreender que não existem modelos únicos nem equações permanentes de ensino, assim como não existem alunos modelo. Gerir o tempo, monitorizar as tarefas, conduzir a interação na aula de LE e ensinar revela-se um processo exigente, mas que pode ser muito enriquecedor e agradável para o professor quando se cria empatia com os alunos e se preza a profissão. Através das orientações das professoras titulares, que se revelaram essenciais ao longo deste processo formativo, tornou-se possível reconhecer os pontos fortes e fracos das

aulas que planificávamos para, em tempo útil, procurar soluções que beneficiaram os alunos e a professora estagiária. Assim, é essencial encarar a docência como um processo dinâmico, em que nos devemos empenhar cada dia, investigando e procurando novas estratégias e materiais para aprender a fazer melhor e cumprir o nosso papel de mediadores na aprendizagem de LE e da cultura e adjuvantes na orientação e construção de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem, mais tolerantes e autónomos, mais curiosos por conhecer outras identidades.

Considerando que o nosso objetivo – tal como registado no título deste relatório – era o de explorar a identidade e representação em textos literários como recurso para a aula de língua estrangeira, na nossa perspetiva a abordagem do texto literário com os alunos constituiu um pequeno contributo para estes «aprenderem a ser», uns passos no caminho que todos percorremos quando refletimos sobre a nossa experiência individual e a dos outros. O texto literário em LE foi o pano de fundo de expressão de afetos e empatia, bem como de indiferença ou ódio manifestados através das personagens, cenários que podem concorrer, se equacionados e questionados, para o crescimento integrador do ser humano e a tomada de consciência do tema da identidade (QECR). Acreditamos que também despertou os alunos para o prazer da leitura do TL e confiamos que tenha gerado o interesse e o desejo de ler mais e apreciar a autonomia inerente ao indivíduo quando escolhe um livro e dedica o seu tempo a lê-lo. Sendo a autonomia do aluno uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência* e do *Portefólio Europeu de Línguas* julgamos que a promovemos e os alunos a desenvolveram na generalidade em função das atividades propostas, tanto na produção escrita e como na interação oral.

Enquanto professora estagiária e aluna procurámos refletir depois de cada aula sobre os aspetos positivos e os que teriam de ser melhorados, recuperando as notas e as planificações. O que faríamos de forma diferente? Os inquéritos contribuíram para compreender quais os aspetos valorizados positivamente pelos alunos face à abordagem do texto literário em LE, ou seja, se a temática da representação da identidade os motivou ou não e como melhorar o processo e os resultados. Também conseguimos compreender o tipo de TL que mais cativa esta faixa etária, assim como os materiais ou atividades que menos apreciaram. Julgamos que esta é uma forma transparente de aluno e professor objetivarem o trabalho realizado, tendo em consideração os objetivos, o progresso e os aspetos a melhorar. Quanto ao professor obtém um quadro individual e

coletivo da avaliação da turma que lhe permite realizar uma autoavaliação relativa ao processo de ensino/aprendizagem. Acreditamos na capacidade do aluno para se avaliar (QEER, 53) e assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. Através dos inquéritos constatámos, sobretudo, que as alunas menos atentas na turma de Espanhol, tinham a consciência e sabiam que podiam ter investido mais na aprendizagem e no empenho em terminar algumas tarefas.

Também para nós houve a necessidade de olhar para trás e analisar o caminho percorrido: a responsabilidade e autonomia concedida pelas professoras titulares implicaram uma pesquisa permanente no âmbito da seleção de TL adequados a cada tema do programa e à respetiva didatização. Da mesma forma tivemos de demonstrar autonomia na decisão relativa aos conteúdos e organização de atividades extracurriculares, estabelecendo e cumprindo as regras institucionais e administrativas da escola, cooperámos na responsabilidade de construir em grupo uma prova e compreendemos o significado e as vantagens da cooperação do grupo de LE.

Para a autoavaliação da PES foi relevante fazer perguntas dirigidas aos alunos quanto à nossa lecionação e interação com as turmas, quanto à seleção de textos literários e outros materiais utilizados, assim como quanto às atividades propostas e atividades extracurriculares. Foi com prazer que verifiquei que as alunas de Espanhol destacaram e valorizaram o ambiente de tranquilidade e boa disposição em que decorreram as aulas dedicadas ao estudo do texto literário.

Na qualidade de professora estagiária sentimo-nos, sobretudo, alunas no processo de aprendizagem para exercer a docência da LE no contexto do ensino básico e secundário. Moveu-nos a convicção de aprender a fazer melhor todos os dias, de levar a aprender sem receio de falhar, de estimular o gosto pela literatura e de desenvolver competências para os alunos comunicarem e interagirem em LE, mais despertos e sensibilizados para compreender a complexidade identitária da cultura e da sua expressão e representação literária e artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. F. de (1996). Labirintos da identidade: De como fidalgo castelhano-mancheiro foi chamado a salvar a pátria portuguesa. (Da literatura comparada ao fado lusíada). *Identidade, Tradição e Memória, Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, Lisboa: Edições Colibri, 187-199. Consultado em junho, 2015, em <https://run.unl.pt/handle/10362/6879>.

Abreu, M. F. de (2005). Nos 400 anos do Quixote. In M. Cervantes.(2005). *Dom Quixote de la Mancha*. Lisboa: D. Quixote.

Atienza Cerezo, E. et al. (1997-2015). Aprendizaje inductivo. *Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes*. Consultado em dezembro, 2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.

Bartolomé, M. (2005). La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. In A. Medina (Ed.), *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación, 55-74.

Bredella, L. (2004). Literary texts. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 375-382). London: Routledge.

Brumfit, C. (2000). Reading skills and the study of literature in a foreign language. In C. Brumfit e R. Carter (Eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, C. e Carter, R. (2000, Eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Burke, S. e Brumfit, C. (2000). Is literature language? Or is language literature? In C. Brumfit e R. Carter (2000). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (2006). Languages and Identities. *Intergovernmental Conference. Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. 16-18 October. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. *A Practical Introduction for Teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education*, Strasbourg: DGIV. Council of Europe.

Carter, R. (2000). Linguistic models, language and literariness: study strategies in the teaching of literature to foreign students. In C. Brumfit e R. Carter, R. (Eds.). [1986], *Literature and Language Teaching* (pp.110-132). Oxford: Oxford University Press.

Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. In E. Soriano, et al. (2008), *Competencias Emocionales del Alumnado «Autóctono» e Inmigrante de Educación Secundaria. Bordón. Revista de Pedagogía* 60 (1), 129-148, 135. Consultado em novembro, 2014, em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236>.

Ceia, C. (2013a). Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura. In H. Richardson, W. Mills e J. Rupnow (Eds), *The Profession of Teaching Literature: A Portuguese Professor Reflects on the Pedagogical Goals* (Portuguese Edition) (pp. 79-87). Lewiston, Queenston e Lampeter: Edwin Mellen Press.

Ceia, C. (2013b). O poder da leitura literária profissão de professor de literatura. In H. Richardson, W. Mills e J. Rupnow (Eds.), *The Profession of Teaching Literature: A Portuguese Professor Reflects on the Pedagogical Goals* (Portuguese Edition) (pp. 159-174). Lewiston, Queenston e Lampeter: Edwin Mellen Press.

Cervantes, M. (2010). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Primera y Segunda Parte. In A. Blecua (Ed.). Madrid: Espasa Libros.

Cervantes, M. (1605). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Consultado em dezembro, 2014, em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha--0/html/fef04e52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Clandfield, L. (2004). Teaching materials: using literature in the EFL/ ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12. Consultado em novembro 22, 2014, em <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>.

CVC (1997-2015). Destrezas lingüísticas, *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consultado em março, 2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio XXI*, 22, 59-89.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernández, S. (Coord.) (2001). *Programa de Espanhol de 3º ciclo. Nível de Iniciação. 11º Ano. Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fouatih, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. Consultado em novembro 2, 2014, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf.

Fenner, A. (2001). Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom. In A. Fenner (Ed.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning* (pp. 13-46). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Consultado em julho, 2015, em <http://archive.ecml.at/documents/pub126fennerE.pdf>.

García, M. V. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y discurso*, AAU, (16), 102-118.

Guilherme, M. (2000). Critical cultural awareness: the critical dimension in foreign culture education. Durham Theses: Durham University. Consultado em agosto, 2014, <http://etheses.dur.ac.uk/1533/>.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Kureishi, H. (1997). *My Son the Fanatic*. In *Love in a Blue Time*. London: Faber and Faber.

Lazar, G. (2002a [1993]). Why use literature in the language classroom? In M. Williams e T. Wright (Eds.), *Literature and Language Teaching: a Guide for Teachers and Trainers* (pp. 14-21). Cambridge: Cambridge University Press.

Llardent, J. (Ed.), (1978), *Antología de Álvaro de Campos*, (trad.). Madrid: Editora Nacional, 402. Consultado em maio, 2015, em <https://sites.google.com/site/vivapessoa/>.

López, F. (2005). Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE, Mánchester: Instituto Cervantes. Consultado em agosto, 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/05_lopez.pdf.

Matos, A. (2011). (Re)placing literary texts in the intercultural foreign language classroom, *International Education Studies* Vol. 4, No. 5, 5-9. Consultado em março 17, 2016, em <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/13296>.

Matos, A. (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Oxford and Bern: Peter Lang.

McKay, S. (2000[1986]). Literature in the ESL classroom. In C. Brumfit e R. Carter. (Eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

McRae, J. (1991). *Literature with a Small 1*. London: Macmillan Education.

McRae, J. (2014) Representational language learning: from language awareness to text awareness. In R. Carter e J. McRae, *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice* (pp. 16-40). London, New York: Routledge. Consultado em http://ieas.unideb.hu/admin/file_1215.pdf.

Moreira, A., Moreira, G. (Coord.) et al. (2001/2003). *Programa Curricular de Inglês. Nível de Continuação. 10º, 11º e 12º Anos. Formação Geral. Cursos Gerais e Tecnológicos. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua*. Madrid: SGEL.

Norton, B. e Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 4, Cambridge University Press, 412-446. Consultado em setembro, 2014 em <http://faculty.educ.ubc.ca/Norton/Publications.htm>.

Olsbu, I. (2014). The future of literary texts in the L3 classroom, *Acta Didactica Norge*, 8:2. Consultado em fevereiro, 2015, em <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/.../2014>.

Pacheco, L., Sá, D. (2014). *Endirecto.Com2. Espanhol- 11.º Ano – Nível de Iniciação*. Porto: Areal Editores.

Paraquett, M. (2011). La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. La enseñanza del español en un mundo intercultural. *Jornadas pedagógicas. FIAPE. IV Congreso Internacional: Santiago de Compostela*. Consultado em novembro, 2014, em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material>.

Paixão, S. (2010). Identidade. In C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, ISBN:989-20-0088-9, consultado em agosto 14, 2015, em <http://www.edtl.com.pt>.

Porto, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram, *Pedagogies: An International Journal*, 8:2, 143-162. Consultado em versão digital em agosto 18, 2014, em https://www.researchgate.net/publication/271625529_Language_and_intercultural_education_An_interview_with_Michael_Byram.

Querido, P. (2012). *O Tratamento do Texto Literário na Aula de Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FCSH-UNL, Lisboa, Portugal.

Risager, K. (2004). Cultural Awareness. In M. Byram (2004), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.

Rosenblatt, L. (1978). Writing and reading: the transactional theory. In L. Rosenblatt, *Center for the Study of Reading: Technical Reports* (pp.1-17). Washington: The National Institute of Education.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford : MacMillan.

Schötz, B. (2013). The Exploration of Community in Hanif Kureishi's Short Fiction, *The Literary London Journal*, 10, 2. Consultado em maio, 2015, em <http://www.literarylondon.org/london-journal/autumn2013/schotz.html>.

Seixas, P. (2016). *Identidade e Alteridade nos Textos Literários na Aula de LE*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FCSH-UNL, Lisboa, Portugal.

Sell, J. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, 15. Consultado em março, 2015, em http://encuentrojournal.org/textos/11_Sell.pdf.

Soriano, E. (Ed.) (2005). *La Interculturalidad Como Factor de Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla, 19-41.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vincent, M. (2000). Simple text and reading text. In C. Brumfit e R. Carter (Eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 210.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón, J. (2001). *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

Observação de aulas

Anexo 1.....	i
Anexo 2.....	iii
Anexo 3.....	v
Anexo 4.....	viii
Anexo 5.....	ix
Anexo 6.....	x

Planificações de aulas de Inglês

Anexo 7a.....	xi
Anexo 7b.....	xiv
Anexo 8.....	xxiv
Anexo 9.....	xxxvi
Anexo 10.....	liii
Anexo 11.....	liv
Anexo 12a	lvii
Anexo 12b	lxiv
Anexo 13.....	lxx
Anexo 14.....	lxxii
Anexo 15.....	lxxiii
Anexo 16.....	lxxv

Planificações de aulas de Espanhol

Anexo 17.....	lxxxviii
Anexo 18.....	xciii
Anexo 19.....	xcvii

Anexo 20.....	xcviii
Anexo 21.....	cx
Anexo 22.....	cxvii
Anexo 23.....	cxx
Anexo 24.....	cxxix
Anexo 25.....	cxxxv
Anexo 26.....	cxliii
Anexo 27.....	cxliii
Anexo 28.....	cxlviii
Anexo 29a.....	cxlix
Anexo 29b.....	cli
Anexo 30.....	clv
Anexos de Atividades	
Anexo 31.....	clvi
Anexo 32.....	clxi
Anexo 33.....	clxi
Anexo 34.....	clxiii
Anexo 35.....	clxiv
Anexo 36.....	clxv
Anexo 37.....	clxvi
Anexo 38.....	clxviii
Anexo 39.....	clxxiv
Anexo 40.....	clxxv
Anexo 41.....	clxxvii
Anexo 42.....	clxxviii
Anexo 43.....	clxxxvi

Anexo 44.....	cxc
Anexo 45.....	cxcii
Anexo 46.....	cxciv
Anexo 47.....	cxevi
Anexo 48 Gráficos de Inquéritos de Inglês	cxcvii
Anexo 49 Gráficos de Inquéritos de Espanhol	cc

ANEXOS

Observação

Anexo 1: Grelha de observação da metalinguagem utilizada pelo professor.

T= Teacher; Ss= Students

	Class	Observation Task	Other Observations	Reflection
14/10/14	TC3	using meta-linguistic strategies	<p>T. never uses the mother language (L1) T. uses synonyms to explain unknown words or expressions in the L2 or paraphrases the idea</p> <p>Ss answer in L2; if they try to answer back in Portuguese the T refuses to listen and tells them to respect this rule, refers to a given list of meta-linguistic</p>	<p>This strategy works in general; if needed the teacher adds gestures to the explanation.</p> <p>The Ss feedback was positive and they started following the rule and correcting themselves if they would start an answer or asking something using L1.</p>

			<p>expressions/collocations to Ss in September to express doubt, ask the T to repeat, ask for permission to speak, to volunteer to go to the board, to go to the WC, to answer a T's question</p> <p>T. repeats instructions for a task if Ss didn't understand them</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 2: Grelha de observação da apresentação de trabalhos orais realizados pelos alunos:

T= Teacher; Ss= Students

	Class	Observation Task	Other Observations	Reflection
14/10/14	TC3	presenting an oral task individual (a book review) or in pairs (sketches to stage provided by the teacher)	<p>Ss present their work and use the L2.</p> <p>The best Ss don't read; they have a note with the topics;</p> <p>Some Ss read. Some Ss staging sketches are relaxed, other don't perform, just say the lines, a few read, one gives up.</p> <p>Ss have circa 5 minutes each to perform the task; if it lasts more T tells S to stop</p> <p>Ss respect and are interested ; Ss pay attention to other Ss presentations. Some Ss</p>	<p>Ss feedback was positive and they showed responsibility when presenting their task or listening to the classmates, which shows respect towards the others</p> <p>Ss in general followed the rules, managing content and time</p> <p>T motivated and supported Ss and helped some Ss during the task</p> <p>T offered help to prepare or improve the oral task</p> <p>T made Ss aware of assessment criteria</p> <p>Shy Ss find it hard to make eye contact with the T or Ss. Though difficult for them this task will gradually prove to be useful not only for LE, but as a public speaking experience.</p>

			<p>interact, asking questions about the book.</p> <p>T helps Ss when they are stuck, asking a question so that they feel at ease to go on with the task. T shows interest for the topics chosen by Ss and asks questions too.</p> <p>T offers help to weaker Ss to improve and repeat their oral task the next class. T explains they should focus on communicating, not learning by memorization. Ss oral presentations are assessed by the T in the next day class; T describes assessment grid for the oral task to Ss; Ss are made aware of what they did well and to improve.</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 3. Attending to the Learner in a grammar activity

Date	Class	Observation Task	Other Observations	Reflection
10/10/14	10° TC3	Attending to the Learner in a grammar activity	<p>Grammar activity (If Clauses) T. writes a sentence on the board, if-clause type I as an example. Ss copy from the board.</p> <p>T. writes a sentence to fill a gap with the right form of the verb. T. negotiates for a volunteer to come to the board and answer. If no one volunteers T asks a S. If this S doesn't want to go, T respects that decision.</p> <p>After S writes the missing form of the verb, T asks other Ss to check the answer before giving the</p>	<p>Ss get more involved in the learning process if they can help each other when correcting an exercise;</p> <p>Ss understand they can benefit from each other learning experiences.</p> <p>Ss understand mistakes are a natural part of the process of</p>

		<p>correct one.</p> <p>T applies inductive learning/teaching system.</p> <p>Just after this process grammar rules are written on the board by the T in a clear and systematic way.</p> <p>(board divided in parts, using different colours)</p> <p>T. checks if Ss are paying attention to the explanation;</p> <p>Thereafter T. checks if Ss understand the conditional structure and associates the grade of probability to the verb tense use;</p> <p>Ss practice if-clauses</p>	<p>learning.</p> <p>Some Ss still have difficulties (show through grimaces in their faces) identifying and forming verb tenses.</p> <p>T underlines the importance of knowing and using verb tenses to master the conditional clauses.</p>
--	--	---	--

			<p>during a given period of time; Ss are focused and most finish the task on time.</p> <p>Weaker Ss are not able to do the exercises; one gives up.</p>	<p>T starts reassuring Ss by practicing with exercises from the Student's Book. T walks around helping Ss and praises those who did the task successfully. T encourages weaker Ss to pursue the task.</p>
--	--	--	---	---

Anexo 4. Observação

TERM: first_

CLASS – 10ºCT3

Names	1. Gets work done on time 2. Asks for help when needed 3. Takes initiative	1. Organizes work 2. Uses time well	1. Shows patience 2. Does quality work 3. Revises work	1. Works well with others 2. Listens to others 3. Help others	Writing 1. Capitalization 2. Spelling 3. Punctuation 4. Grammar 5. Content 6. Outline of the essay	Speaking 1. Interactive communication 2. Fluency 3. Pronunciation 4. Content 5. Vocabulary

Ratings:

1 = Almost never 2 = Sometimes 3 = Frequently 4 = Almost always

(grelha de observação e avaliação formativa cedida por Laura B. Fançony)

Anexo 5. Observação: Objetivos, gestão de tempo, método

Section 2 - Observation (to be completed by the observer)		
	Identified strengths	Areas for future focus
Clarity and achievability of ILOs:	.Teacher sets clear objectives and contents in a brief summary.	
Planning&Organisation	Teacher follows summary contents.	
Teaching methods/approach:	The Teacher is the leader: strict but willing to help students. T. delivers topics mostly using the board to explain contents.	
Delivery and pace/time management	Time management: First the teacher checks if the 4 appointed students did their assignments. The teacher listens to the 4 oral presentations set to that date: Duarte Cardos, Luis Alves, Ricardo, Jessica Félix. T. comments on content, values eye contact with the classmates, speaking freely (not reading, not a learnt by heart text) and well dramatized, pronunciation and assignment length (20 min). A student is invited to present her poems. Secondly the teacher corrects homework on word reference in the text and points out the importance of understanding the exercise, explains how to do it and refers to correction criteria in a test (15 min). Thirdly the teacher leads in a new topic <i>Describing people</i> from Block 1, p.52, and makes sure all words are known. Students do on their own exercise 1. T. calls students to correct the exercise orally (15min.).	
Content: (currency, relevance, accuracy, use of example, level to match students)	The teacher uses the board divided into two parts: usually one for grammar (essential clearly disposed information); each case with an example. The other part of the board is used to write the summary and later to correct exercises which are being done during the class.	
Student engagement:	Students are engaged and listen to the classmates' oral presentations.	
Use of teaching resources:	a)Teacher uses the board divided into two: usually one for grammar. b) Teacher uses the textbook . c) T. gives a handout to	
Development of students' skills:	Teacher stimulates students' engagement, offers help to improve the oral presentations; T. suggests Jéssica to repeat her presentation on the following class day and shows her how to improve: writing topics on the board to structure, to create more pace, more interest from the classmates. Teacher gives instructions on strategies to solve different types of exercises.	

Anexo 6. Observação: Planta de sala da turma de Espanhol de 11º LH3 (1ª)

A planta da sala (1ª)

Mariana Santos	Marta Estrompa	Mariana Ventura	Mariana Taveira	Inês Ribeiro	Inês Espadilha	Daniela
Marta Ferreira						Bruna Lourenço
Margarida						Victória
Nadia						
Cristiana						
Maria Dovigo		Margarida Bacharel				

Anexos Planificações

Anexo 7. Planificações de Inglês:

Anexo 7a

Group: 10th grade TC3

Teacher Trainer: Laura Fançony

Teacher Trainee: Margarida Bacharel

Lessons ... and

Date: 20th January 2015

Summary:

. Part I: A day without technology – a survey (video viewing). Listening comprehension exercises.

. Part II: Phrasal verbs used in a technological context: exercises.

Writing: My day without technology.

Lesson Plan

Reference domain: Technology in modern life

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
By the end of the class students should be capable of: speculate on the question;	Lead in: T. asks students: 1. Have you ever thought about a day without technology?	Whole class Teacher>Students	video Computer and computer screen	5

<p>decode information from an authentic audio text:</p> <p>become aware of the impact of technology in daily life.</p> <p>use vocabulary on the topic.</p>	<p>2. The teacher shows students a selected video to get familiar with the topic: «A day without technology». A survey to infer the need/addiction of technology in modern daily life.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=L_d6kyHquOk</p> <p>(5:00)</p>	Students >< Teacher		3
<p>Justify answers based on the text;</p>	<p>After the viewing of the video the teacher asks students:</p> <p>1. What is the meaning of technology in our daily life? Worksheet 1</p>	Teacher>Students	Worksheet 1	3
<p>Scan and skim information</p>	<p>Checking understanding</p> <p>2. Students listen again to scan and skim information; Worksheet 1. Exercise I</p>	Students>Teacher	video Computer and computer screen	5
<p>Decide about the truth of statements done on the topics of the text;</p>	<p>Students do Exercise II: Put T (True) or F (False) next to each of the following statements. Students correct the false ones on the board.</p>			5
<p>Select information and clarify meaning of expressions related to the topic;</p>	<p>3. Students decode meaning of the expressions, according to the text; Worksheet 1. Exercise III</p> <p>4. Students collect and select information from the video to fill in the conclusions</p>	Students>Teacher		5

<p>Revise and expand phrasal verbs</p> <p>Writing</p> <p>Express an opinion on the possibility of spending a day without technology, describe it and justify your options.</p>	<p>about the advantages and disadvantages of technology. Worksheet 1. Exercise IV</p> <p>Part II</p> <p>Worksheet 2</p> <p>Students do an exercise using phrasal verbs related to technology (revision and expanding the topic); Ss. Do exercise 3 on Worksheet 1.</p> <p>Correction of the exercises on the board.</p> <p>Ss. do a writing exercise and express their personal opinion on the consequences of a day without technology a day for them in a short text (about 5 lines) where they consider:</p> <ul style="list-style-type: none"> . The way it would affect their daily routine; . How would they react to this experience. 	<p>Students><Teacher</p> <p>Students>Teacher</p>	<p>Worksheet 2</p>	<p>10</p> <p>5</p> <p>15</p>
--	---	---	--------------------	------------------------------

Anexo 7 b: Facebook and social networks



**Agrupamento de
Escolas de Alvalade**



Margarida Bacharel

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Lesson plan

THEME: Facebook and social networks

LEVEL: 10th grade CLASS: CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 3rd February 2015

Summary:

. Part I: Reading comprehension: *Look up*. A poem by GaryTurk.

Social networks and interpersonal communication.

. Part II: Subordinating conjunctions: understand how subordinating conjunctions link sentences.

Margarida Bacharel
Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Secundário

LESSON PLAN

**THEME: Technology in modern
life**

LEVEL: 10th grade CLASS: CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 3rd February 2015

Part I

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
By the end of the class students should be able to: - elicit on the topic Facebook;	Lead in: Teacher asks students: a) Do you have a Facebook account?	Teacher< > Students; Teacher< > Students;		10

	<p>b) When did you sign in ? c) How long do you spend daily on Facebook? d) What type of materials/items do you post? Why? e) What type of interaction do you look for on Facebook? f) What are your expectations towards Facebook? g) How can Facebook affect your family/student/work life?</p> <p>Teacher hands in Worksheet 1 to the students. Teacher asks students to read the poem silently.</p>	Teacher < > Students;	Worksheet 1	2
--	---	-----------------------	-------------	---

-

	<p>- Students read the poem silently.</p> <p>Teacher asks students to read read the poem aloud.</p>	Individual work Teacher > Students		5
--	--	---	--	---

<p>- focus on English intonation - consolidate lexis related to the topic</p>	<p>2. Students read the poem aloud; Students list the main ideas of the poem (Worksheet 1. Exercise 2). Teacher checks the answers orally.</p>	<p>Students> Teacher Students> Teacher Teacher > Students</p>	<p>Worksheet 1</p>	<p>5</p>
<p>- select information and clarify meaning of some expressions</p>	<p>Students write the meaning of the underlined expressions in the text. (Worksheet 1. Exercise 3). Teacher corrects answers on the board.</p>	<p>Individual work; Students > Teacher Teacher> Students</p>	<p>board</p>	<p>5</p>
<p>- speculate about the advantages and disadvantages of Facebook and social networks;</p>	<p>Students select information from the text and fill in the conclusions about the advantages and disadvantages of Facebook. Worksheet 1. Exercise 4 Students correct the exercise orally.</p>	<p>pair work Students > Teacher</p>	<p>board</p>	<p>10</p>
	<p>Teacher registers the expressions on the board.</p>	<p>Teacher > Students</p>	<p>board</p>	<p>5</p>

Part II

<p>- elicit grammar</p> <p>- understand how subordinating conjunctions work</p>	<p>Teacher gives out Worksheet 2. The cartoon presents four of the most commonly used subordinating conjunctions.</p>	<p>Teacher > Students;</p>	<p>Worksheet 2</p>	<p>2</p>
	<p>Teacher puts the students in pairs. Teacher tells the students to read the cartoons and underline the subordinating conjunctions.</p>	<p>pair work</p>		<p>3</p>
	<p>(Worksheet 2, Exercise A); Teacher checks students' answers orally.</p>	<p>Teacher > Students</p>		<p>3</p>
	<p>1. Teacher asks students to answer exercise B on subordinating conjunctions (Worksheet 2, B) .</p>	<p>pair work</p>	<p>Worksheet 2</p>	<p>2</p>
	<p>Students write and answer Worksheet 2, exercise B, by matching the subordinating conjunctions with their meaning;</p>		<p>board</p>	<p>3</p>
	<p>Students write and answer Worksheet 2, exercise C, by filling in the gaps with subordinating conjunctions.</p>	<p>pair work</p>		<p>5</p>
	<p>Students answer Worksheet 2, exercise D and E, by rephrasing and linking sentences;</p>	<p>individual work</p>		<p>5</p>

	Teacher checks the students' answers on the board.	Students > Teacher Teacher > Students		5
--	--	--	--	---



Group: 10th grade CT3

Date: 3rd February 2015

Worksheet 1

Facebook and social networks

1. Read the poem: **Look Up**

1 I have 422 friends, yet I am lonely.
I speak to all of them every day, yet none of them really know me.

The problem I have sits in the spaces between,
looking into their eyes, or at a name on a screen. [...]

5 All this technology we have, it's just an illusion,
of community, companionship, a sense of inclusion
yet when you step away from this device of delusion,
you awaken to see, a world of confusion. [...]

We are at our most happy with an experience we share,
10 but is it the same if no one is there.
Be there for you friends, and they'll be there too,
but no one will be, if a group message will do.

We edit and exaggerate, we crave adulation,
we pretend we don't notice the social isolation.

15 We put our words into order, until our lives are glistening,
we don't even know if anyone is listening. [...]

So look up from your phone, shut down those displays,
we have a finite existence, a set number of days.

Why waste all our time getting caught in the net,

20 as when the end comes, nothing's worse than regret.

I am guilty too, of being part of this machine,
this digital world, where we are heard but not seen.

Where we type and don't talk, where we read as we chat,
where we spend hours together, without making eye contact.

25 Don't give in to a life where you follow the hype,
give people your love, don't give them your like.
Disconnect from the need to be heard and defined
Go out into the world, leave distractions behind. [...]

Gary Turk
2014

www.youtube.com/watch?v=Z7dLU6fk9QY



2. After reading the poem, list its main ideas.

.....
.....
.....
.....

3. Explain the meaning of the following expressions in the text:

- a) «in the spaces between»:
- b) «yet when you step away»:
- c) «We put our words into order»:
- d) «without making eye contact»:

4. Select information from the text and complete the sentences according to the poem:

- a) With Facebook there is a shift in the way we
- b) While we are communicating more, we may not be building strong
- c) On Facebook we usually interact with people who agree with our
- d) Our positive messages can be spread
- e) Social media is now part of.....

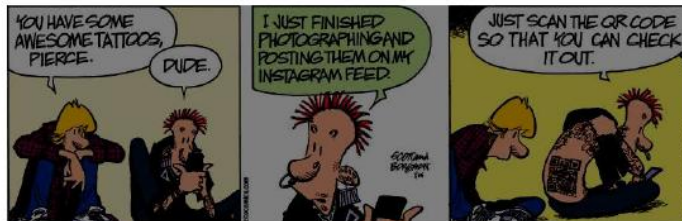
Group: 10th grade CT3
2015

Date: 3rd February

Worksheet 2

Subordinating conjunctions

A. Read the ZITS strips and underline the subordinating conjunctions you can find:



B. Look at the table and match the subordinating conjunctions on column B with their type of Joining Clauses on column A:

Column A Type of Joining Clauses	Column B Examples of subordinating conjunctions
<p>a) Purpose</p> <p>b) Time</p> <p>c) Condition</p> <p>d) Reason</p> <p>e) Contrast/ Concessive</p> <p>f) Comparison</p>	<p>1. after, when, before, while, until, as soon as, since, as long as,</p> <p>3. because, since, why, as</p> <p>4. though, although, even though</p> <p>5. to, so that In order that + (modal verb) In order to + (Infinitive)</p> <p>6. If, even if, unless, as long as, on condition that, provided/providing that</p> <p>7. as ... as, less ...than, more than</p>

C. Choose one from the above subordinating conjunctions to complete each sentence:

1. ----- asked about the most used technological device, the majority of teenagers answered the cell-phone.
2. Students begin texting to their friends, ----- the breaktime starts.
3. ----- I didn't have a Facebook account, I would not know where my friends are meeting tonight.

4. Some teenagers consider the Internet as a requirement ----- do their homework assignments.

D. Rephrase the following sentences beginning with the word given:

1. Facebook is a social network, but it can also useful be helpful to find missing people.

Although -----

2. Jeremy left the classroom as the teacher caught him with his cell phone.

Because -----

3. Students can keep their mobile phones inside the classroom, provided that the devices are disconnected.

As long as -----

E. Link the following sentences by using an appropriate subordinating conjunction:

1. Lately some of my friends decided to take a break from Facebook. I asked them the reason for that decision.

2. I am practising more exercise. I can live a healthier life with being on Facebook.

3. Regular users of Facebook update their status every day. This allows them to contact their friends anywhere anytime.

Anexo 8: Technology in modern life. The school of the future. *Little Brother*



**Agrupamento
de
Escolas de
Alvalade**



Margarida Bacharel
Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Secundário

UNIT PLAN

**THEME: Technology
in modern life**

LEVEL: 10th grade

CLASS: CT3

**NUMBER OF
STUDENTS: 23**

**DATE: 10th
February 2015**

General Aims:

During these two lessons students will be able:

Evaluate the changes brought to school by technology,

Summary:

The School of the future: a science-fiction *short story*- *Little Brother* by Cory Doktorow.

The concept of School of the future: comparing the actual model to the one in the short story.

The use of
Gerund: rules
and exercises.

Giving opinion about the school of
the future.

Become aware of the advantages and disadvantages of technology in the classroom;

Speculate about the content of a science fiction text.

Build sentences applying the gerund-ing form.

Write a short paragraph on the topic Internet and the school of the future.

Part I

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
<p>By the end of the class students should be able to:</p> <p>- elicit on the topic technology in the classroom;</p> <p>-speculate about the title of a <i>short story</i></p>	<p>Lead in:</p> <p>Teacher starts the class by writing the words «Big Brother» on the board and asks students:</p> <p>a) Have you ever heard the expression «Big brother is watching you»?</p> <p>b) How do you think the expression «Big Brother» relates to the title of the book below?</p> <p>c) Do you know the short story <i>Little Brother</i> by Cory Doctorow?</p>	<p>Teacher< > Students;</p> <p>Teacher< > Students;</p>	<p>Worksheets 1 (Ex.A - a,b,c)</p>	<p>10</p>

<p>- Describe a Picture</p> <p>- speculate about the content of <i>Little Brother</i></p>	<p>The Teacher gives out Worksheet 1 and asks Students to look at the pictures on the cover of the different editions. T. asks Ss to describe the pictures and tell about their expectations on the content of the book. (Worksheet1, Exercise A.d)</p> <p>Students describe the book's covers and tell about their expectations</p> <p>Teacher asks students to read the text aloud.</p>	<p>Teacher > Students</p> <p>Students > Teacher</p> <p>Teacher< > Students;</p>	<p>Worksheet 1 (Exercise A.d)</p> <p>Worksheet 1 (Exercise A.d)</p> <p>Worksheet 1 (Exercise 1)</p> <p>Worksheet 1 (Exercise 2 and 3)</p>	<p>5</p>
-				
<p>- interpret the text</p>	<p>Students interpret the veracity of statements (Worksheet 1.Exercise3) and do Exercise3.</p>	<p>Students> Teacher</p>	<p>Worksheet 1(Exercises 2 and 3)</p>	<p>10</p>

<p>- confirm the predictions about a content and relate the pictures and title with the text content</p>		<p>Individual work</p>		
	<p>Teacher checks the answers orally.</p>	<p>Teacher > Students</p>		<p>5</p>
<p>- consolidate lexis related to the topic</p>	<p>T. asks Ss to answer Exercise 4.</p>			
<p>- list words and expressions</p>	<p>Ss. do Exercise 4.</p>	<p>Students> Teacher</p>	<p>Worksheet 1. Exercise 4</p>	<p>5</p>
<p>- select information and clarify meaning of some expressions</p>	<p>Students list words and expressions in the text about the vocabulary related to informatic literacy.</p>	<p>Teacher > Students</p>	<p>Worksheet 1. Exercise 4</p>	
	<p>T. checks if there is any other word that they don't know.</p>	<p>Individual work; Students > Teacher</p>		<p>5</p>
	<p>Teacher corrects answers on the board.</p>	<p>Teacher> Students</p>	<p>board</p>	
	<p>T. asks Ss to do Exercise 5.</p>			
	<p>Students compare and write two sentences about the the concept of use of technology in their classroom and in the short story excerpt.</p>			
	<p>Worksheet 1. Exercise 5</p>		<p>Worksheet 1. Exercise 5</p>	<p>5</p>
<p>- compare two different concepts of technology in the classroom;</p>	<p>Students answer the exercise orally.</p>	<p>Students ></p>		<p>5</p>

	Teacher corrects mistakes expression on the board.	Teacher Teacher > Students	board	
--	--	----------------------------------	-------	--

Part II

- elicit grammar - Operate with grammar rules and understand the use of the Gerund -ing form	The Teacher calls students' attention to the word in bold in the text and asks if they remember that form and how is it formed: Infinitiv+ -ing. Ss Try to identify the function of the Gerund forms in bold. Worksheet 1, A and B.	Teacher > Students;	Worksheet 1. Group B: The Gerund	5
	The Teacher asks a few Students to read the rules aloud. Worksheet 1. B.	Teacher> Students;		10
	Ss are asked to do Exercise 7. a. and b. (Worksheet 2, Exercise B.7. a. and b.;	Teacher> Students; individual work	Worksheet 1.B. Ex.7.a	5

<p>- Question and analyze ideas on a topic</p> <p>- Give reasoned opinion about the topic in a paragraph</p>	<p>The teacher checks students' answers orally.</p> <p>The teacher tells Ss to identify the rules of Gerund use in Exercise a (Exercise c).</p> <p>Students answer Worksheet 1, Exercise C;</p> <p>- The teacher asks the class to go back to the text so that they question and analyze their opinion on the Internet in the school of the future.</p> <p>The teacher tells Ss to write a paragraph and express their opinion in a short paragraph (5 lines).</p> <p>As a final task Ss write a paragraph on: Pros and cons of the Internet in the school the future.</p> <p>The teacher asks some Ss to read their text aloud.</p>	<p>Teacher > Students</p> <p>individual work</p> <p>Teacher > Students</p> <p>Students > Teacher</p> <p>Teacher > Students</p>	<p>and b.</p> <p>Worksheet 1.C.</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>10</p>
--	--	--	-------------------------------------	---------------------------------------

Technology in modern life

Lead-in

A. Look at the pictures below:

a. Have you ever heard the expression: «Big brother is watching you»? What does it mean? (The Government. They know everything about everybody.)

b. How do you think the expression «Big Brother» relates to the title of the book below? (Little as a synonym for each citizen, as an antonym of Big, the authority)

c. Do you know the *short story Little Brother* by Cory Doctorow?

Here you have some of the characters in *Little Brother*:

Marcus – a high school student, the protagonist

Benson- the vice-principal is a member of the School Board

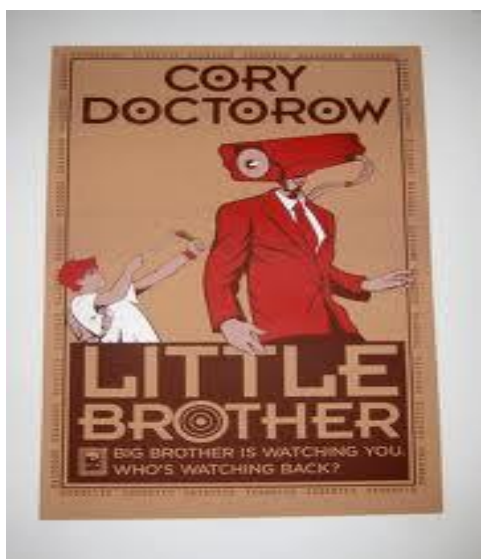
Ms Galvez – a teacher

Darryl – a classmate

School Board- a group of people who are elected to make decisions about how to manage a school

Board of Education - an elected or appointed body at the local or state level that supervises a given school system or systems

d. Describe the pictures. (Boy facing/defying the surveillance camera)



1. Read an excerpt from the science-fiction short story *Little Brother* (2008)

Little Brother

I moved down the corridor lightly and sprightly, keeping my gait even and measured for the gait recognition cameras. These had been installed only a year before, and I loved them for their sheer idiocy. Beforehand, we'd had face -
5 recognition cameras covering nearly every public space in school, but a court ruled that was unconstitutional. So Benson and a lot of other paranoid school administrators had spent our textbook dollars on these idiot cameras that were supposed to be able to tell one person's walk from another. Yeah, right.

I got back to class and sat down again, Ms Galvez warmly welcoming me back. I
10 unpacked the school's standard issue machine and got back into classroom mode. The SchoolBooks were the snitchiest technology of them all, logging every keystroke, watching all the network traffic for suspicious keywords, counting every click, keeping track of every fleeting thought you put out over the net. We'd gotten them in my junior year, and it only took a couple months for the shininess to wear
15 off. Once people figured out that these "free" laptops worked for the man and showed a never-ending parade of obnoxious ads to boot, they suddenly started to feel very heavy and burdensome.

Cracking my SchoolBook had been easy. The crack was online within a month of the machine showing up, and there was nothing to it just download a DVD
20 image, burn it, stick it in the SchoolBook, and boot it while holding down a bunch of different keys at the same time. The DVD did the rest, installing a whole bunch of hidden programs on the machine, programs that would stay hidden even when the Board of Ed did its daily remote integrity checks of the machines. Every now and again I had to get an update for the software to get around the Board's latest tests,
25 but it was a small price to pay to get a little control over the box.

I fired up IMParanoid, the secret instant messenger that I used when I wanted to have an off-the-record discussion right in the middle of class. Darryl was already logged in.

2. After reading the text, tell if the following sentences are true or false (T/F).

Justify your answer citing the lines from the text.

- a. The protagonist speeded up his gait while he walked. ...
- b. The security cameras identify the students. ...
- c. Marcus enjoyed working in the classroom laptops because they were effective. ...
- d. The student corrupted the classroom laptop security system. ...
- e. The school Board discovered Marcus's scheme to crack the integrity tests. ...
- f. Marcus was communicating with his classmates to do a project work.

3. Answer to the following questions according to the excerpt:

a. What can be considered a device of school in the future in this excerpt of *Little Brother*?

.....

b. Does Marcus approve the technological improvements in his school? Why (not)?

.....

c. Who is responsible for the introduction of the SchoolBook system in that school?

.....

d. Identify and cite the words and expressions in the text where (lines) you can detect the presence of censorship in this high school.

.....

e. Name two Marcus's actions which show his attitude towards the technological devices available in his school.

.....

f. Do you have a different opinion about the Internet and its use in the classroom after reading this excerpt of *Little Brother*? Why?

.....

4. List three words and three expressions that translate Marcus's informatics and technological knowledge in this excerpt.

Words: -

-

-

Expressions: -

-

-

5. Compare the school Marcus describes to your own in terms of surveillance and student-administrator relationships. Write two sentences.

- a.
- b.

B. The Gerund

1. The Gerund must be used after verbs that mean *liking* and *disliking*:

LIKE / DISLIKE	ENJOY/HATE	LOVE/DETEST	APPRECIATE
----------------	------------	-------------	------------

Example: I love living at the seaside.

2. The Gerund is used after verbs that mean *beginning* and *end of action*:

BEGIN/CEASE	START/ STOP	FINISH
-------------	-------------	--------

Example:

Schools will start using surveillance systems.

3. The Gerund follows *some verbs*:

Here you have some examples. Remember that these verbs can also be followed by nouns instead of gerunds.

avoid	involve	pardon
celebrate	keep	remember
consider	mention	resist
contemplate	mind	risk
deny	miss	suggest
		tolerate

Example:

- a. I remember buying my first laptop.
- b. I resist eating ice cream.

4. The Gerund after some *negative expressions*

The Gerund is necessary after the expressions:

can't help	can't resist	can't bear
can't stand	can't put up with	

Example:

I can't resist watching a good film.

I can't help liking those children.

5. The Gerund as the subject of the sentence

The Gerund has the same function as a noun, even if it looks like a verb.

Example:

Playing games on the Internet can be addictive.

Downloading books and films is forbidden.

6. The Gerund after *adjectives + prepositions*

When a verb comes after an adjective followed by a preposition, the Gerund must be used.

Look at the table below:

aware of	capable of	interested in	responsible for
angry at	convinced of	involved in	scared of
afraid of	disappointed at	prepared for	tired of
excited about	envious of	proud of	worried about

Examples:

The government worried about implementing a safe airport surveillance system.

That student was responsible for cracking the school computer system.

(Source: <http://www.e-grammar.org/infinitive-gerund/>)

Abridged and adapted)

7. a. Fill in the gaps with the verb + *-ing* combination of a suitable verb in the box:

crack	watch	control
chat		play

1. Marcus enjoyed Harajuku Fun Madness during classes.
2. The school surveillance system never stopped students.
3. The student risked the school board's intranet security system.
4. Some Marcus's classmates couldn't resist while they were in the classroom.
5. (control) the corridors and most of the school areas was the school board's objective.

b. Write the suitable preposition and *-ing* verb form:

1. She is excited (speak) in public.
2. Those teachers were aware (not have) enough control over the students.
3. He is responsible (cause) the damage .

c. Identify the rule of Gerund for each of the situations in exercise a.

C. Writing (this activity will be the final task for the second lesson)

This excerpt of the short story *Little Brother* presents a critical aspect of the Internet in the school of the future.

Express your opinion about the pros and cons of the use of the Internet in the classroom on a daily basis in the school of the future in a paragraph of 5 lines.

Anexo 9:

Margarida Bacharel
Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

UNIT PLAN

THEME: Extensive reading: *My Son the Fanatic* by Hanif Kureishi

LEVEL: 10th grade **CLASS:** CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 3rd March 2015

Objectives:

Identify the main components of a short story: characters and plot. Interpret and analyze a short story.

Differentiate between true and false statements about the text. Cite examples to explain the options.

Describe a character and its role.

Summary:

My Son the Fanatic by Hanif Kureishi:

extensive reading.

Reading comprehension exercise. Part I and II: The characters and the plot.

Parvez and Ali.

03/03

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
By the end of the class students should be able to: - Identify and describe the main characters	1. Teacher asks students to read aloud Part I from the short story <i>My Son the Fanatic</i>	Teacher < > Students;		

<ul style="list-style-type: none"> - Understand vocabulary related to the topic - decide about the veracity of the statements about a passage of the short story - locate and register data about settings, characters and plot - understand and pick information to characterize the main characters 	Students read Part I aloud;	Teacher> < Students	<i>My Son the Fanatic</i> by Hanif Kureishi; Worksheet 1	7
	2. Students check vocabulary with the previously handed out glossary. Teacher explains unknown words;	Teacher> < Students		5
	3. Teacher asks students to re-read the passage. Students re-read Part I silently and answer to Ex. II.2 (True/False). Teacher checks the answers.	Individual work	Worksheet 1, II.2.	5
	4. Students complete the tables to characterize Parvez and Ali(Ex.II.3/4). Teacher checks the answers.	Teacher > Students		5
	5. Teacher asks students to read aloud Part II from the <i>short story</i> . Students start answering to Worksheet 2 exercises 2.I.1. and 2.I.2.	Individual work Teacher> <Students	Worksheet 1.II.3/4	8
		Teacher> <Students		3
	Homework: students finish exercise 2.I.1. and do exercise 2.I.2.	Individual work Teacher> <Students	Worksheet 2.I.1.	7
		Individual work Teacher> <Students	Worksheet 2.I.1.	10

Margarida Bacharel
 Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

UNIT PLAN

THEME: Extensive reading: Sby Hanif Kureishi

LEVEL: 10th grade **CLASS:** CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 6th March 2015

Objectives:

Identify the main short story characters. Interpret their role in the plot of the short story .

Scan and skim information from *My Son the Fanatic* .

Identify and describe a character's behaviour change.

Summary:

Reading comprehension of the short story *My Son the Fanatic*: Part II, III and IV

Meeting the new Ali: a religious man.

06/03

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
By the end of the class students should be able to: - Identify and describe behaviour change in the characters	1. Teacher asks students to finish reading Part II from the short story <i>My Son the Fanatic</i> and complete the exercises from Worksheet 2.	Teacher < > Students	<i>My Son the Fanatic</i> by Hanif Hureishi; Worksheet 2	10

<ul style="list-style-type: none"> - scan the short story for specific information; - skim the text for main ideas - interpret characters's feelings, ideas and attitudes 	2. Teacher checks the answers.			5
	3. Teacher asks students to read aloud Part III and IV from the <i>short story</i>	Teacher > < Students	Worksheet 2 and Worksheet 3	10
	4. Teacher explains unknown words;			5
	Teacher asks students to re-read the passage. Student answer to Worksheet 2, II, 1. 2. 3. And Worksheet 3, I.1.	Individual work	Worksheet 3, I.	10
	Teacher checks the answers.	Teacher > Students		10

Margarida Bacharel

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

UNIT PLAN

THEME: Extensive reading: *My Son the Fanatic* by Hanif Kureishi

LEVEL: 10th grade **CLASS:** CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 10th March 2015 (10th April)

Objectives:

Interpret the characters' role in the plot of the short story .

Scan and skim information from *My Son the Fanatic* .

Identify and describe the conflict.

Interpret and infer causes and consequences of fanaticism and violence.

Reflect on the topic Identity and relate it their life experience.

Summary:

Reading comprehension of the short story *My Son the Fanatic*:

Parts III to VI

Parvez versus Ali: the father-son confrontation.

Fanaticism and violence.

After reading activity: reflecting on the topic *Identity*

PART I

10/03

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (min.)
By the end of the class students should be able to: - Identify and describe behaviour changes in the characters	1. Teacher asks students to finish reading aloud Part III, IV and V from the short story <i>My Son the Fanatic</i> and complete the exercises from Worksheet 2 and 3.	Teacher < > Students	<i>My Son the Fanatic</i> by Hanif Hureishi; Worksheet 2 and 3	10
	2. Teacher checks the answers.			5
	3. Teacher asks students to read aloud Part V and VI from the short story <i>My Son the Fanatic</i>	Teacher > < Students	Worksheet 3 and Worksheet 4	10
	4. Teacher explains unknown words;			5
- scan the short story for specific information; - skim the text for main ideas - interpret characters's feelings, ideas and attitudes	Teacher asks students to re-read the passage. Students answer to Worksheet 3 and Worksheet 4.	Individual work	Worksheet 3 and 4.	10
- infer about the end of the short story	Teacher checks the answers.	Teacher > Students		10

Worksheet 1

Extensive Reading

My Son the Fanatic

Hanif Kureishi

- I. Lead-in
- A. Pre-reading activities
 1. Do you like short stories? Why?
 2. What do you know about this text genre?
 3. Have you read one short story lately?
- B. Short story : what is it?

Complete with words from the box and define «short story»:

Informative	characters	fictional	long	brief	subject
novel					
reporter	plot	press	authentic	facts	setting
narrative					

Short story is a 1 and.....2 text. Contrary to poetry this is a..... 3 literature genre, that is shorter than a.....4 and that usually deals with only a few5 . The single effect intended is conveyed in only one or a few significant episodes or scenes. The form encourages economy of6 concise narrative, and the simplicity of the7 are disclosed in action and dramatic encounter. Despite its relatively limited scope, a short story is often judged by its ability to provide a “complete” or satisfying treatment of its characters and8.

Arlen J. Hansen (Adapted)

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/541698/short-story>

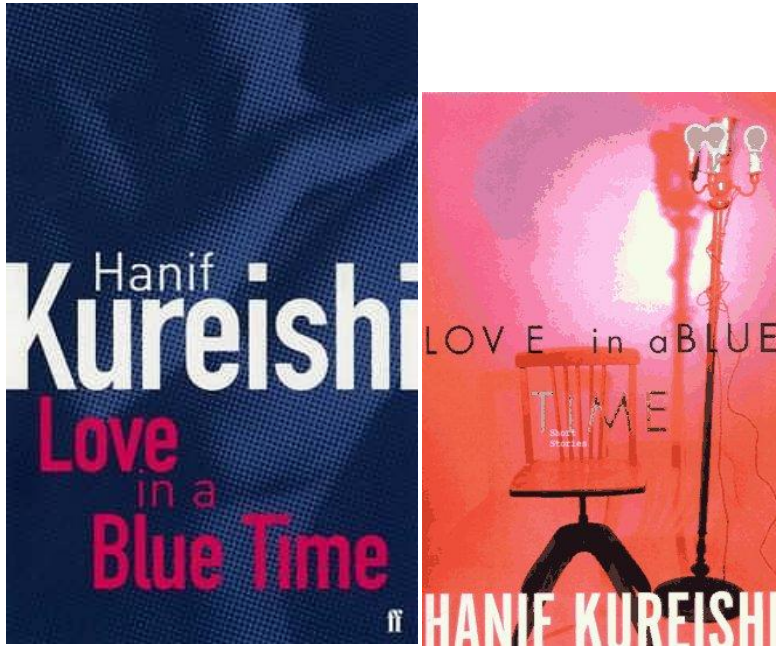
C. The short story *My Son the Fanatic*

1. Look at the book covers of the short story collection *Love in a Blue Time*, where you can find «My Son the Fanatic».

a. Do you know the meaning of «blue time»?

(The **blue hour** is the period of [twilight](#) each morning and evening when the sun is a significant distance below the horizon and the residual, indirect sunlight takes on a predominantly blue hue. Usually it relates to fact that you did not sleep that night and you were up at that time.)

b. How can it relate to the short story title, *My Son the Fanatic*?



2. What are your expectations towards a short story with this title?

3. When do you think it was written?

D. The Author, Hanif Kureishi

1. Read Hanif Kureishi's biography.



Biography

Kureishi was born in London to a Pakistani father and an English mother. His father, Rafiushan, was from a wealthy Madras family, most of whose members moved to Pakistan after the Partition of India in 1947. He came to Britain to study law but soon abandoned his studies. After meeting and marrying Kureishi's mother Audrey, Rafiushan settled in Bromley and worked at the Pakistan Embassy.

Kureishi was born on the 5th December 1960. Kureishi attended Bromley Technical High School where David Bowie had also been a pupil and after taking his A levels at a local sixth form college, he spent a year studying philosophy at Lancaster University before dropping out. Later he attended King's College London and took a degree in philosophy. In 1985 he wrote *My Beautiful Laundrette*, a screenplay about a gay Pakistani-British

boy growing up in 1980's London for a film directed by Stephen Frears. It won the New York Film Critics Best Screenplay Award and an Academy Award nomination for Best Screenplay.

His book *The Buddha of Suburbia* (1990) won the Whitbread Award for the best first novel, and was also made into a BBC television series with a soundtrack by David Bowie. The next year, 1991, saw the release of the feature film entitled *London Kills Me*; a film written and directed Kureishi.

His novel *Intimacy* (1998) revolved around the story of a man leaving his wife and two young sons after feeling physically and emotionally rejected by his wife.

Kureishi is married and has a pair of twins and a younger son.

<http://hanifkureishi.co.uk/>

2. Fill in this form with basic information about the author:

Name:.....

Age:.....

Nationality:

Civil status:.....

Education:.....

Occupation:.....

II. The short story: *My Son the Fanatic*

1. Read this passage of the short story and consider the changes of settings, characters and action. (pp.119-123)

2. Re-read the passage and decide if the statements below are true (T) or false(F).

- a. Parvez felt good in Ali's room, so he used to spend his free time. behaviour.
- b. Parvez was sure about his son's future.
- c. Ali was a young British citizen.....
- d. Ali wanted to marry his English girlfriend.....
- e. Parvez had always been proud of his son's performance at school and sports.....
- f. The Pakistani/Punjabi taxi drivers community preferred working during the day.
- g. The Pakistani men missed being with their wives.

3.Re-read and locate (line) the setting, the characters involved and actions relevant to the plot as well as time and place if mentioned in the following table. Look at the example below:

Part I pages 119-120		
CHARACTER Data and feelings	TIME AND PLACE When and Where	PLOT The story
<p>Parvez , the father</p> <p>Occupation: He had been a taxi driver for twenty years L.36.</p> <p>While he worked with other taxi drivers at night he made.....</p> <p>Feelings</p> <p>Parvez felt and of his son. He couldn't sleep, as he was Dreams</p> <p>The father wanted his son to become a accountant.</p> <p>He used to boast about hisboy to his Punjabi friends.</p>	<p>Ali's room</p>	<p>Parvez looked for clues about Ali's behaviour change.</p> <p>He thought about his son's change as a injustice.</p> <p>Parvez went more to the bottle of whisky</p> <p>Parvez worked hours and spent a lot of money on Ali's education</p> <p>Parvez had dreams and expectations for Ali's future: a job, marry the..... girl, start a family .</p>
<p>Ali, the, was (line 4)now.</p> <p>Occupation: Ali studied and he was an scholar, but he used to be an.....</p> <p>Feelings: Ali showed an behaviour</p>	<p>At that moment the room was practically, Parvez looked at..... walls.</p>	<p>His room was because without explanation , he threw his possessions out</p> <p>Ali parted from and stopped hanging out with</p>

4. Re-read Part I, pages 119-120.

Choose from the following list below the adjectives which contribute to characterize Parvez, Ali and their behaviour and feelings. The boy's room is also there to be described. Add the following adjectives to the table above, so that you can characterize the setting according to the short story.

excellent	unusual .(behaviour)	tidier	English
unhappy	confused	old	attentive
bewildered	bare	afraid	ordered
good	great (expectations)	Punjabi	right
terrible	wonderful (boy)	successful	long (hours)



Worksheet 2

Extensive Reading

My Son the Fanatic, Hanif Kureishi

I. Re-read this passage of the short story, Part II, pages 120-122.

1. Complete the data and sentences on the table below with the needed words according to characters, setting and plot involved in this passage of the short story. Use the words from the box.

Part II		
Pages 120-122		
CHARACTERS	SETTING	PLOT
Who?	Where and when?	What?
Parvez and.....	At the..... One Parvez in despair tells his friends about Ali's and asked for His friends say Ali may be drugs and advise him to be If his son was doing something wrong, they would him. . Parvez was ashamed because his son didn't him. . A Punjabi father should for the family. Mother and child were expected to and..... him.

night	love	blame	advice	provide	obey
severe	addicted	cabbies' office	behaviour change	his Punjabi friends	

2. Complete the table with words from the box below:

CHARACTERS	SETTING	PLOT
Parvez and	in the	Parvez knowsfor Her nationality is and they met because she works as a at..... and Parvez usually rides her..... when her shift finishes. They talk about She is his and They share their..... She advises him to watch his son, so that he canif Ali is to drugs.

night	friend	her	three	lover	dreams	prostitute	British
Bettina	home	check	everything	cab	fears	addicted	

3. Complete the table with words from the box below:

Ali, the son, is by his (L.s 111-132)	at	Parvez concludes that Ali is..... , but he notices his son is a beard. However, they do not and Parvez feels that Ali him in silence.
--	----------	---

home	criticizes	talk	observed
growing	healthy	father	

II. Re-read this passage of the short story, Part III, pages 122-123.

1. Complete the sentences in the table below with words from the box:

Part III Pages122-123		
CHARACTERS	TIME AND PLACE	PLOT
Parvez Bettina Wife	Coffee-shop At home, one night	Parvez and Bettina conclude that Ali was his belongings to charity. Parvez orders his wife to keep , she and the father spies his son who has washed

		<p>himself and after that he started</p> <p>Parvez feelsbut..... , because his son is just..... praying, not drugs.</p> <p>Parvez recalls his life in He didn't like praying nor the Mouli, because he him.</p>
--	--	---

puzzled	taking	obeys	praying	spies
donating	humiliated	quite	relieved	Pakistan

2. What religion does Parvez refer to? Circle the right option:

- a. Buddhism b. Catholicism c. Islam

3. Circle the right option:

Parvez decides to have a long and calm conversation with his son because.....

- a. he misses him b. he wants to pray with him c. he wants to understand him

Worksheet 3

Extensive Reading

My Son the Fanatic, Hanif Kureishi

I. Re-read this passage of the short story, Part IV, pages 123-124

Part IV - While-reading (Lines 174-189)

1. Re-read this passage of the short story, Part II, pages 123-124.

Answer to the questions below with full sentences.

a. How did Ali react to his father's invitation to go out?

.....

b. Why did Parvez meet Bettina the day after the appointment with his son?

.....

c. What is Bettina's attitude towards Parvez?

.....

II. Re-read this passage, Part V, Pages 124-128, and answer to the questions below.

1. Write down three reasons pointed out by Ali to condemn his father's life style:

-

-

-

2. Complete the two sentences by choosing one of the options. Form a true statement.

2.1. - Parvez thinks he is a good father and that he is acting right because he ...

a. never goes on holidays and works hard.

b. is offering university education to his son and he is a good provider for his family.

c. he loves England.

Worksheet 4 Extensive Reading **My Son the Fanatic**, Hanif Kureishi**Part VI (pages 128-131)** While-reading: Lines 326-434

Re-read this passage and complete the sentences below by using words from the box:

1. Underline the verbs that convey Parvez's effort to conquer back the respect from his son:

- Parvez tried to endure his son's looks and reproaches.
- He attempted to make a conversation.
- He was growing a beard.
- He was ready to begin telling Ali his philosophy of life.

2. Characterize Parvez's philosophy of life (Lines 349-370) by completing the sentences according to the text.

- In Parvez's point of view everyone should
- According to Parvez there was no life after , although he would stay alive in his descendants, his and his
- Parvez thinks that Ali should himself without anyone, because this way he would make the best of

3. Characterize Ali's philosophy of life (Lines 349-370) by completing the sentences according to the text.

Ali didn't believe in the way of living. Right and are two antonyms currently used by Ali to express his ideas on He thinks the Koran and its principles exist for years and in the world of people follow this Ali calls them «..... people».

4. Locate the two passages and the lines where there is evidence of Ali's radicalism and his point of view about the western society.

.....

5. Bettina wants to have a conversation with Ali. Complete the sentence with the words below:

Bettina wants to speak to Ali because she thinks Parvez is a **a.** friend and father. She believes she can **b.** Parvez to convince Ali to become a **c.** person who values his **d.** However, Ali refuses to listen to Bettina because she is a **e.** and he insults..... **f.** He is **g.** and **h.**, so she runs **i.**

help / tolerant / away / loving / aggressive / her / prostitute / good / rude / father

7. What kind of reaction does Parvez depict in the last setting of this short story? Why?

.....

Follow-up

2. At the end of “My Son the Fanatic” do you think Parvez was able to move Ali away from his radicalism? Why?

.....

3. «So who’s the fanatic now?». Explain Ali’s words.

.....

4. What do you think about the ending of this short story?

.....

Anexo 10:

"My Son the Fanatic"

The story appeared in Kureishi's collection *Love in a Blue Time* (1997)

3. Bearing in mind all the text you have read imagine you are the writer and you have to finish the story.

What will Parvez do? How will Ali react? What is the solution for this problem?

Write a paragraph about it. (approx. 100 words)



After his son told him that, Parvez stopped and thought for a while.

"If I continue to do this I will be the same the things I don't like" - he said

Parvez stopped hitting Ali and said that he had to leave the house immediately. Ali went into his room and started packing his things, then he took his bag and went to Parvez.

"You will be punished for this" - said Ali to Parvez.

Parvez didn't respond and opened the door for Ali. Ali left without even looking back.

Parvez closed the door and sat on the ground crying. His wife showed up.

"I had to do this" - said him crying.

Months have passed since Ali left but they never heard back from their son.

"My Son the Fanatic"

The story appeared in Kureishi's collection *Love in a Blue Time* (1997)

3. Bearing in mind all the text you have read imagine you are the writer and you have to finish the story.

What will Parvez do? How will Ali react? What is the solution for this problem?

Write a paragraph about it. (approx. 100 words)

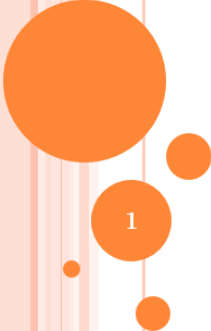


Parvez suddenly understands that what he was doing to his son was not right, he couldn't hurt him that way, so he stopped.

Parvez went to his room without saying a word. Parvez was speechless with what he had just did to his son. He just stood laying down in his bed with his eyes open and thinking. After a few minutes Parvez heard the door closing hardly, he got up and went to Ali's bedroom. It was clean and empty.

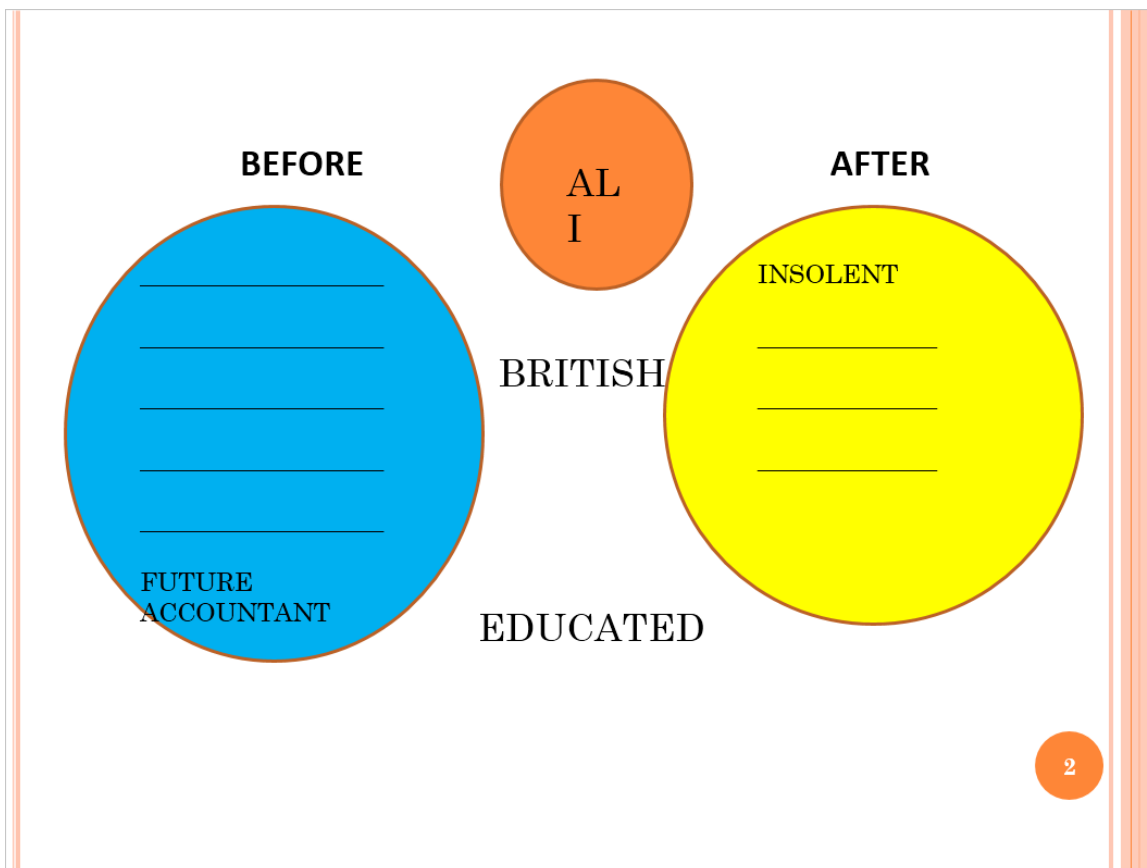
Ali got out of the house. He left everything and everyone.

Parvez looked for him for months, he never knew what happened to his son, he could be a fanatic but he never stopped being his son. After three years Parvez killed himself.

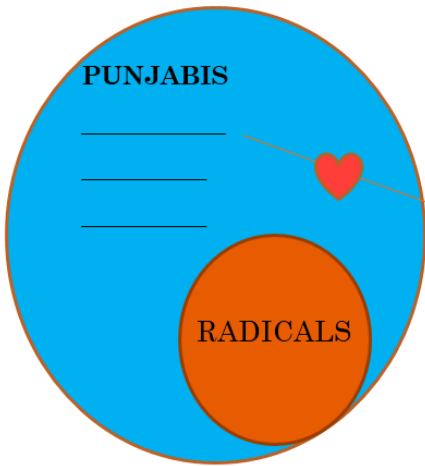


IDENTITIES IN “MY SON THE FANATIC”

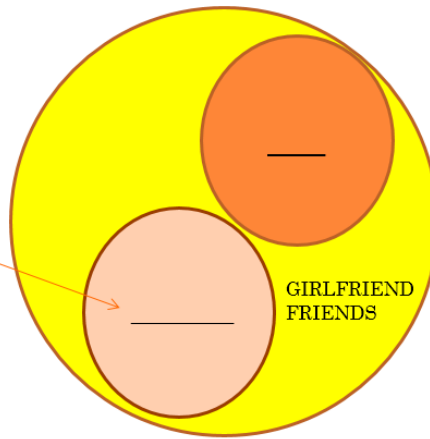
2015-02-23



PAKISTANI

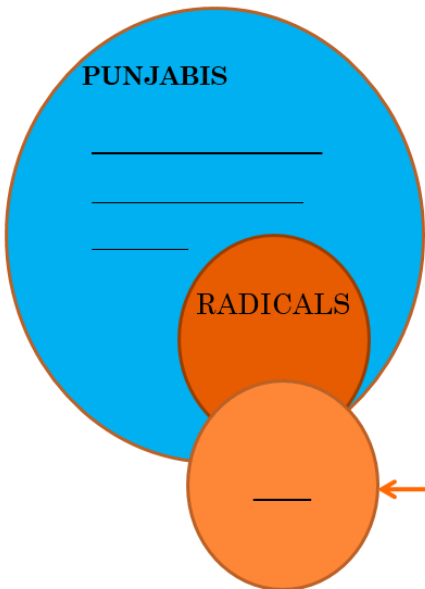


BRITISH

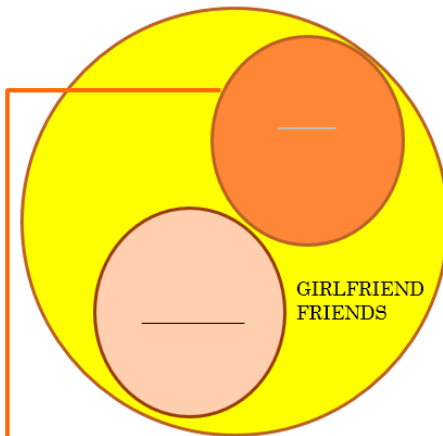


3

PAKISTANI

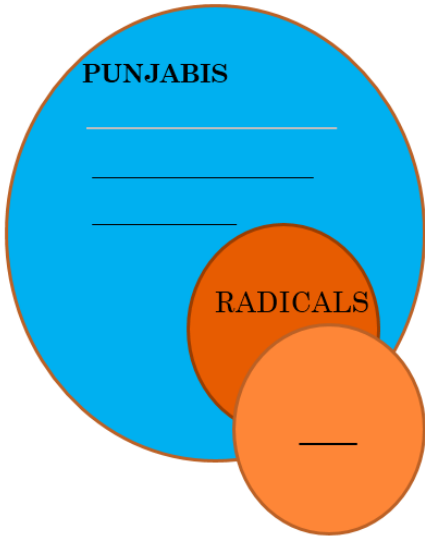


BRITISH

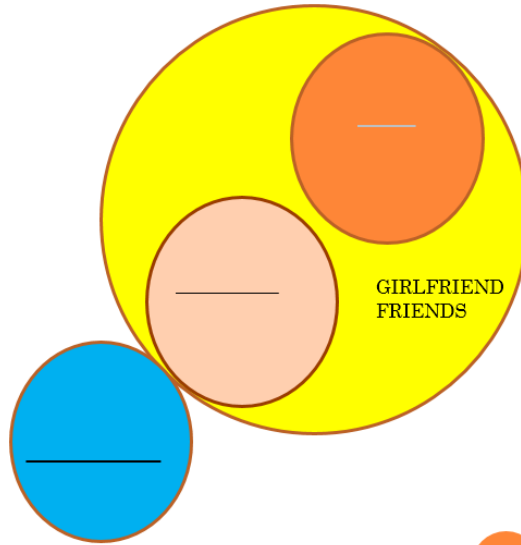


4

PAKISTANI

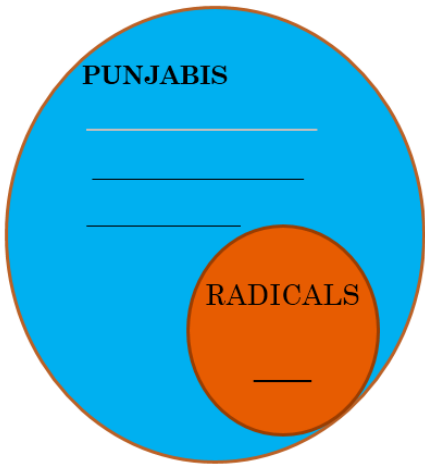


BRITISH

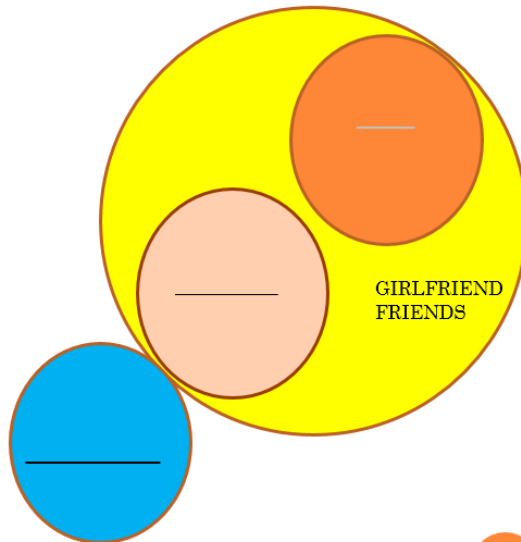


5

PAKISTANI



BRITISH



6

A. Before listening

1. Do you enjoy watching YouTube?
2. What kind of programs and contents do you enjoy the most on YouTube? Why?
3. Which of the Media do you think is preferred by your generation?



B. Listening

Listen to the song by Jessie J. and fill in the gaps:

I ___ stare (1) at my reflection in the mirror
Why am I doing this to myself?
Losing my mind on a tiny error (2)
I nearly left the real me (3) on the shelf

No, no, no, no, no...
Don't lose who you are (4) in the blur of the stars!
Seeing is deceiving (5), dreaming is believing
It's okay not to be okay
Sometimes it's hard to follow your heart

(6)

Tears don't mean you're losing,
everybody's bruising
Just be true to who you are!

Brushing my hair, do I look perfect?
I forgot what to do to fit the mold (7),
yeah!
The more I try the less it's working,
yeah
Cause everything inside me (8) screams

No, no, no, no, no...
Don't lose who you are in the blur of the stars!
Seeing is deceiving, dreaming is believing

It's okay not to be okay
Sometimes it's hard to follow your heart

Tears don't mean you're losing,
everybody's bruising
Just be true to who you are!

There's nothing wrong (9) with who you
are!

Yes, no, egos, fake shows, like WHOA!
Just go, and leave me alone!
Real talk, real life, good love, goodnight
With a smile, that's my home!
That's my home, no...

No, no, no, no, no...

Don't lose who you are in the blur of the
stars!

Seeing is deceiving, dreaming is

believing (10)

It's okay not to be okay
Sometimes it's hard to follow your heart
Tears don't mean you're losing,
everybody's bruising

Just be true to who you are!

2. Answer the questions:

a. What is the theme of this song? Circle one option.

1. Be yourself 2. Fit in 3. Cry to find relief

b. Have you ever felt this way? Did music or the Media in general help you to
overcome a crisis?

_____ open answer

c. Do you think your identity - "who you are" - is unchangeable? Why?

_____ open answer

3. Match the words with the definitions according to the song.

1. stare	f	a. pause to consider or reconsider —often used to express a strong reaction
2. blur	c	b. to make someone believe what is untrue
3. deceive	b	c. to make dark, dim, or indistinct.
4. bruise	g	d. form, pattern
5 WHOA	a	e. artificial, simulated,
6. mold	d	f. watch fixedly
7. fake	e	g. contusion; an injury especially to the feelings

4. Reported speech



Garfield told Odie that Jon was cooking dinner. The cat told the dog to relax, it was for Liz.

A. Rephrase the following sentences beginning with the words given.

a. « I stare at my reflection in the mirror»

The singer said she stared at her reflection in the mirror .

b. «Today I am feeling sad.»

My friend Maria told me that day she was feeling sad .

c. «Jessie will release her album tomorrow».

The reporter announced Jessie would release her album the next day.

B. Complete Table 1 considering the changes you did in the reported speech tense:

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
tenses:	
present simple →	past simple
present continuous →	<u>past</u> ... continuous
present perfect →	<u>past</u> ... perfect
past simple →	<u>past</u> perfect
will →	would
can →	<u>could</u>
pronouns:	
I → <u>he/she</u>
we → <u>they</u>
my → <u>his /her</u>
our → <u>their</u>
time adverbs:	
today →	that day
yesterday →	<u>the day</u> before
tomorrow →	the next day
last week →	the week <u>after</u>

Chart 2

DIRECT SPEECH	INDIRECT SPEECH
here	...there
this	... that.
these	... those

II. Transform the direct speech questions in reported questions:

a. «Why am I doing this to myself?»

The singer wondered why she was doing that to herself.

b. « Do I look perfect?»

The singer wanted to know if she looked perfect

c. Complete the table according to a. :

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
1. WHY am I doing this to myself?	She wanted to know <u>why she was doing that to herself</u>
Note: WH- questions: use →	<u>the wh-word</u> to introduce the WH-reported question.

d.. Complete the table according to b. :

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
1. DO I look perfect?	She wanted to know <u>if she looked perfect</u>
Note: YES/NO questions: use →	<u>if</u> to introduce a YES/NO reported question.

e. Circle the right option:

- The word order doesn't change/ changes in the reported speech.

III. Transform the direct speech commands in the reported speech commands:

a. «Don't lose who you are in the blur of the stars!»

The singer advised me not to lose who I am in the blur of the stars.

b. «Just be true to who you are»

The singer told me just to be true to who I am

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
1. Don't lose who you are!	The singer advised me <u>not to lose who I am</u>
2. Just be true to who you are!	The singer told me to <u>be true to who I am</u>
Note: Commands and advice (Imperative) : use →	<u>Infinitive with to</u> to introduce the reported command or advice.

d. Circle the right option:

- We use Infinitive with / without to to report a command or an advice.

e. Rewrite the sentences as reported speech.

1. «When you have the power, use it for the good», said once Paul McCartney.

Paul McCartney said once during an interview in 1968 that when you had the power, to use it for the good

2. "I stay out too late, at least that's what people say", stated Taylor Swift in the song "Shake it off".

Taylor Swift stated in the song "Shake it off" that she stayed out too late, at least that was what people said

3. "Today I don't feel like doing anything" confessed Bruno Mars in his song.

Bruno Mars confessed in his song that that day he didn't feel like doing anything

4. Louis Armstrong told us "I think to myself, what a wonderful world".

Louis Armstrong told us he thought to himself what a wonderful world. _

5. Jessie J answered the reporter: "My father recognized my talent".

Jessie J told the reporter that her father had recognized her talent

Anexo 12 b: Identity and the Media

UNIT PLAN

Theme: Identity and the Media

LEVEL: 10th grade CLASS: CT3

NUMBER OF STUDENTS: 23

DATE: 8th May 2015

Objectives:

Stds will be able to

'- transform questions and commands from direct speech to reported speech.

- recall, learn and infer grammar rules concerning questions and commands in the reported speech.

- Read and understand a poem on identity by Colby Selter

-think about the concept of «identity in layers»

-think about the concepts of identity: individual, social and cultural

- write a small text about their preference for one of the representation forms of identity

Summary:

Asking questions and giving commands in the reported speech.

- Read and understand a poem on identity by Colby Selter

-think about the concepts of identity: individual, social and cultural

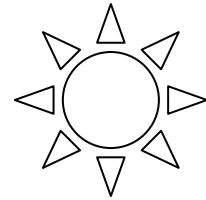
- write a small text about the preference for one of the representation forms of identity

8/5

- transform questions and commands from direct speech to reported speech	Students transform questions and commands from direct speech to reported speech. Students do Ex.II.a.b.c.d.	Students > < Teacher	Worksheet 1. 4. B.II, III	10
- apply and systematize rules for questions and commands in the reported speech.	Teacher checks the answers orally	Teacher > Students	Worksheet 1. 4. B.II, III	10
- understand a poem on identity by Colby Selter	Students read the poem on identity by Colby Selter silently: <i>Kid identity</i>	Individual work	Worksheet 2.	5
- the concept "identity in layers"	Students answer comprehension questions			10
- reflect about concepts of identity: individual, social and cultural	Students describe pictures representing different concepts of identity	Teacher > Students	Worksheet 2	5
- write a small text about the different representations of identity	Students write a text about the different representations of identity - Jessie J.' song, Colby Selter's poem and the pictures.	Individual work	Worksheet 2	10

WORKSHEET 2

Identity



A. Pre-reading

1. Read this thought by Erik Erikson.

The main task of adolescence is to achieve a state of identity.

Erik Erikson, developmental psychologist

1902-1994

2. Do you agree with Erik Erikson? Why?

3. Read the poem.

The kid identity

Look at me,
It is not my true identity,
But when they see the true true me,
I am nothing but a messed up key,
When they see my true identity,
They want to go back to what they thought was me,
But they must not go and see,
Who my true identity could really be,
Just remember I'm my real identity.

By: Colby Selter

http://www.dailymotion.com/video/x29lhj4_colby-selter-the-kid-identity_music

<http://www.poemhunter.com/poem/the-kid-identity/>



Glossary:

. messed up: [unhappy](#) and [emotionally confused](#)

3. Re-read the poem. Choose the definition below which corresponds to the word “key” in the poem.

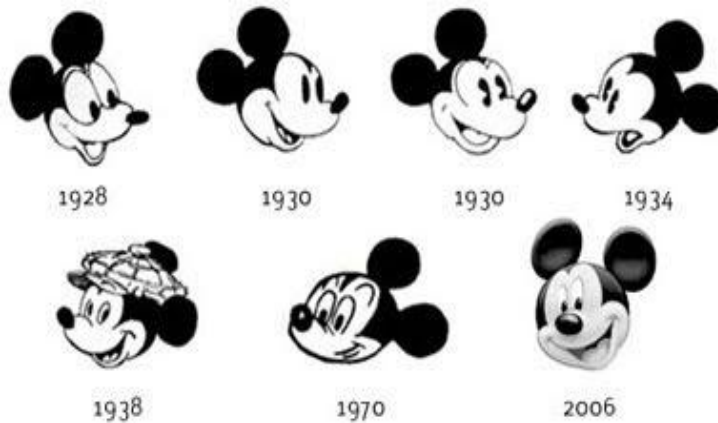
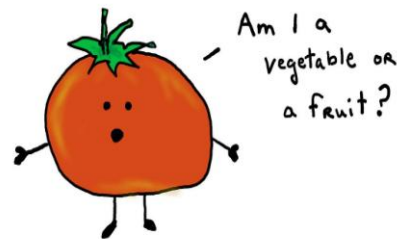
“key”	<ul style="list-style-type: none"> a. A metal device that opens or closes a lock b. 1 Kilogram (2.2 lbs, 35.27 oz) of narcotics c. A clue that triggers understanding of something previously a mystery or unknown d. A set of musical notes based on one particular note e. A sequence of characters entered on computer that unlocks a software program allowing access to the program's features
-------	--

4. Identity in layers: individual identity, social identity, cultural identity

- a. Look at the pictures and describe them.
- b. What do the pictures have in common?
- c. How can you relate these pictures to the poem you have just read?
- d. How many identity layers do you think you have?
- e. Do you think your identity is changeable? Why?



© 2009 Lisa Slavid



5. Look at the **identity concepts represented** below and compare Picture 1 to Picture 2.

Picture 1



Picture 2



Anexo 13: My day without technology

My day without Technology

If I had to live through a day without technology, I would miss the Internet and the T.V., because they're things that I use the most everyday, especially the Internet.

I would probably spend all day eating, sleeping or annoying the cat, since I wouldn't have much to do.

On the bright side, a day without technology would be more relaxing, not knowing about any news happening. But, it would be an extremely boring day.

Dante Laureano Corobos N° 8763 IXC13

Well done!

My day without technology

My day without technology would be pretty decent since that in my free time, most of the time, I mostly go to the internet just to talk to friends or I go to social networks and waste my time.

If I had no technology for a day I would just hang out with friends or practice some sport. It would be time well spent mainly because I would do something that is actually productive in different points of view.

I think I would also spend some of that time studying for tests to get good grades at school.

The negative aspects about not being able to use technology a day would be that if you wanted to talk to your friends, or even to do some research for a school project, you would have to actually meet your friends or you would have to go to a local library to do any research work.

Well done!

Duarte Oliveira C.A. Coetoso 10C13

If I have to live through a day without technology, I would miss the connectivity with others because I like to stay connected and know about what ~~that~~ they are doing.

I would spend my day outside with my friends or family and this would also be a good way for us to live life to the fullest instead of sitting in front of a computer. But without technology life would be more difficult because we wouldn't have facilities to search for information if we were doing a project or gathering some information of it to extend our culture.

If I had to live through a day without technology, I would spend my day relaxing, walking somewhere with nature, a park maybe. Eventually I would miss my cell-phone, because it's always with me and in case of emergency, it would be essential to call for help. ~~one~~ Another reason why I would miss my phone it's because in there are all my favorite songs, the games to spend time and all the phone numbers of my family and friends, I like to ^{call} them specially when they live far from me. I believe that technology is important to the human ~~being~~ development, with it we can learn more.

With the technology evolution we can access to parts of the world and parts of the universe that the human being isn't able to access without it.

Bruna Garcia

"My Son the Fanatic"

The story appeared in Kureishi's collection *Love in a Blue Time* (1997)



3. Bearing in mind all the text you have read imagine you are the writer and you have to finish the story.

What will Parvez do? How will Ali react? What is the solution for this problem?

Write a paragraph about it. (approx. 100 words)

The man's eyes opened. There he was... standing in front of his son with shock covering his face. After all, he was the one whose behaviour was out of control, the one who wanted the perfect life, but imperfection is what he was. Adulterer, prockbler, alcohol... All the Korans rules he broke and all the judgements he saw in one glance that his son gave.

Quickly, Parvez got out of his house shouting to the skies the despair he felt. The dissatisfaction was getting him blind, making him not to see what was around.

He just took one step into the road and without notice his pain slowed down with the strenght of a car. He just got hit by a car.

... Para ...

"My Son the Fanatic"

The story appeared in Kureishi's collection *Love in a Blue Time* (1997)



3. Bearing in mind all the text you have read imagine you are the writer and you have to finish the story.

What will Parvez do? How will Ali react? What is the solution for this problem?

Write a paragraph about it. (approx. 100 words)

After his son told him that, Parvez stopped and thought for a while.

"If I continue to do this I will be the same the things I don't like" - he said

Parvez stopped hitting Ali and said that he had to leave the house imediately. Ali went into his room and started packing his things, then he took his bag and said to Parvez.

"You will be punished for this" - said Ali to Parvez.

Parvez didn't respond and opened the door for Ali. Ali left without even looking back.

Parvez closed the door and sat on the ground crying. His wife showed up.

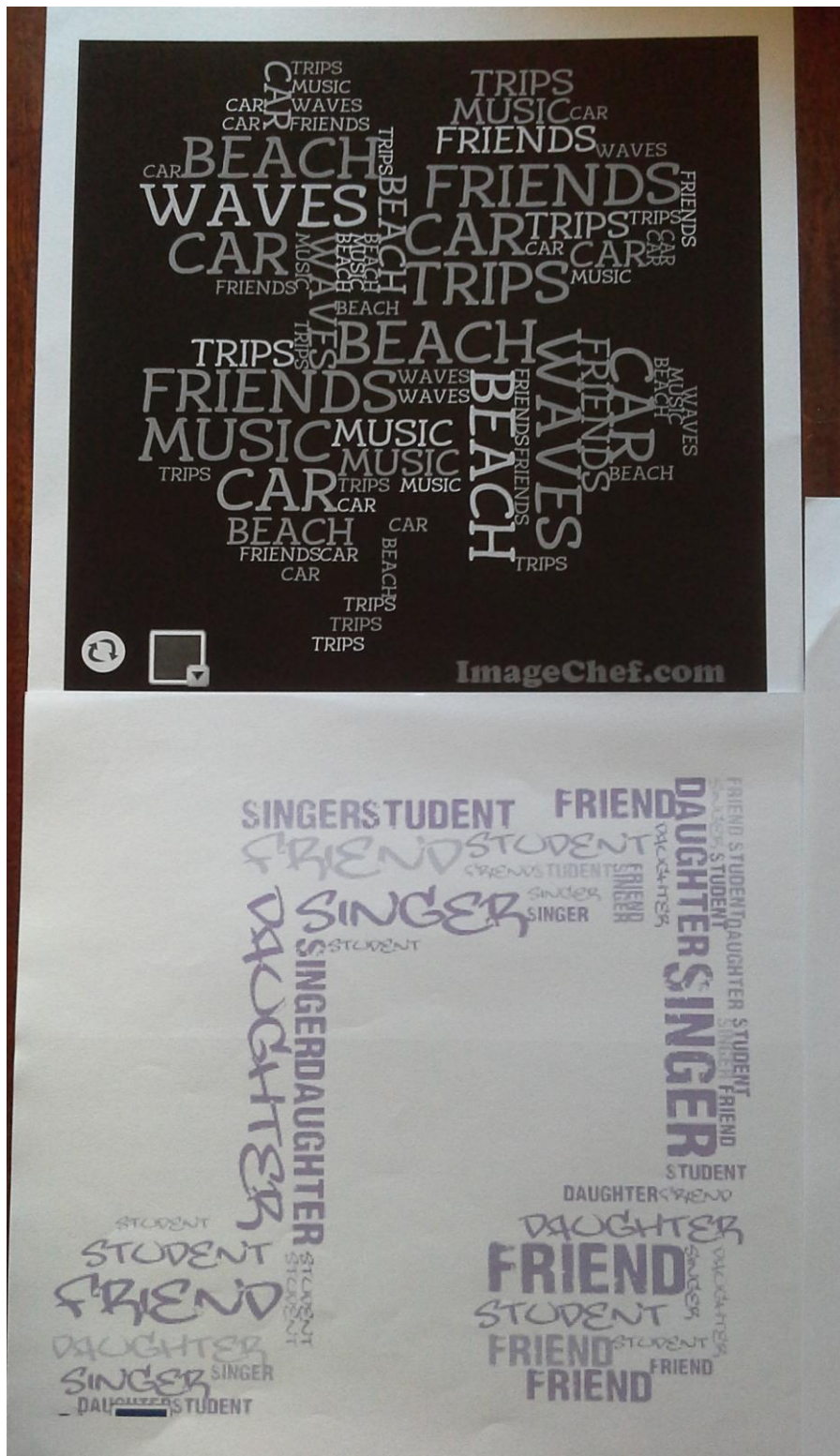
"I had to do this" - said him crying.

Months have passed since Ali left but they never heard back from their son.

Name: Ricardo Rodriguez

10th Form
Class CIS

Anexo 15: Tag cloud- "My Identity"



Anexo 16: Inquéritos de Inglês. Amostras de enunciado de Março e de Junho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Inquérito

10º ano

20-03-2015

Turma CT3

Recorda os **textos literários** lidos na aula de Inglês.

- 1) *Wasteland*, by Al Gore (Tema: Ambiente/Voluntariado)

- 2) *Look up*, by Gary Lurk (Tema: *Tecnologias e relações pessoais*)

- 3) *Little Brother*, by Cory Doktorow (Tema: *A escola do futuro*)

- 4) *My Son the Fanatic*, by Hanif Kureishi (Tema: identidade e tolerância)

Na escala de 1 a 5 (Linkert) **classifica** cada um:

	5. Muito interessante	4. Interessante	3. Indiferente	2. Pouco interessante	1. Nada interessante
1) <i>Wasteland</i> , by Al Gore, 1992					
2) <i>Look up</i> , by Gary Turk, 2014					
3) <i>Little Brother</i> , by Cory Doktorow, 2008					
4) <i>My Son the Fanatic</i> , by Hanif Kureishi, 1997					

2) Estes textos literários encontram-se associados à sociedade de consumo, ao papel da tecnologia na vida quotidiana e às relações interpessoais.

Os temas do programa de Inglês através do texto literário	5. Muito interessante	4. Interessante	3. Indiferente	2. Pouco interessante	1. Nada interessante
1) <i>Ambiente e Voluntariado</i> , Wasteland					
2) <i>Tecnologias e sua interferência nas relações pessoais</i> , Look up					
3) <i>A escola do futuro</i> , Little Brother					
4) <i>Identidade e tolerância</i> My Son the Fanatic , by Hanif Kureishi (extensive reading)					

Assinala com uma cruz a a tua opção:

3) O texto literário contribuiu para **expandir** o meu **conhecimento do Inglês**.

a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) O texto literário contribuiu para **refletir** sobre o teu **ponto de vista sobre a sociedade** em que vivemos.

a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

5) O texto literário ajudou-me a **refletir** sobre a **minha identidade**.

a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

13



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *'My son the fanatic'*

O que não gostei: *too much worksheets*

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *Music*

O que menos gostei: *_____*

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei : o facto de ser interessantes e curtas

O que não gostei: de termos poucas aulas dadas por si

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: dos vídeos

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

**Agrupamento
de Escolas de
Alvalade**



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei :

O que não gostei:

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *da maneira de como a professora interviu com os alunos.*

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

- a) Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: ~~que os livros~~ ~~como a professora~~ foram as fichas que Steve deu que ajudaram muito

O que não gostei: não sei

2. A forma como foram dadas as aulas:

- a) Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: da forma como a professora explica às coisas

O que menos gostei: não sei

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

- a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

- a. Sim b. Não c. não sei

12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: "My son the fanatic"

O que não gostei:

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: A simpatia e dedicação revelada pela professora

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

- a. Gostei
- b. Não gostei

O que mais gostei: "My son the Fomatic"

O que não gostei:

2. A forma como foram dadas as aulas:

- a. Gostei
- b. Não gostei

O que mais gostei: De maneira explicita em que as aulas foram lecionadas.

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

- a. Sim
- b. Não
- c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

- a. Sim
- b. Não
- c. não sei

Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *"My Son the Farmer"*

O que não gostei:

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *Da forma interativa de dar as aulas.*

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei

2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *O facto de serem diferentes*

O que não gostei:

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *A professora é simpática, animada e uma boa professora*

O que menos gostei:

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei



Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

- a. Gostei
- b. Não gostei

O que mais gostei: *tudo*

O que não gostei: *nada*

2. A forma como foram dadas as aulas:

- a. Gostei
- b. Não gostei

O que mais gostei: *a forma de como foram dadas*

O que menos gostei: *nada*

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

- a. Sim
- b. Não
- c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

- a. Sim
- b. Não
- c. não sei

14

Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: Não sei

O que não gostei: Não sei

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: Não sei

O que menos gostei: Não sei

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei

19

Inquérito

Junho de 2015

Assinala com uma cruz a a tua opção e dá a tua opinião:

Nas aulas de Inglês dadas pela professora estagiária Margarida Bacharel

1. Dos textos literários e materiais apresentados:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *gostei de ler o "My Son, The Fanatic"*

O que não gostei: *as fichas de trabalho*

2. A forma como foram dadas as aulas:

a. Gostei b. Não gostei

O que mais gostei: *lêr-se*

O que menos gostei: *O tempo usado para ler os textos*

3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:

a. Sim b. Não c. não sei

4. Depois destas aulas conheces-te melhor ?

a. Sim b. Não c. não sei

Anexo 17: Cuento: Caperucita Roja

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Año/Grupos: 11° LH3

Fecha: 29 y 30 de Enero de 2015

Duración: 100 minutos (50+50)

Professora: Maria Dovigo

Estagiaria: Margarida Bacharel

Sumario:

29 de Enero

Ficha 1

1. ¿Es Caperucita Roja un cuento tradicional?
2. Audición y comprensión de un vídeo del cuento tradicional: *Caperucita Roja*. C
3. Registro las expresiones recurrentes en los cuentos tradicionales o de hadas.
4. La versión de *Caperucita Roja* en un tebeo de Quino.

Escribir una frase para cada imagen del tebeo y crear una corta versión de *Caperucita Roja*.

5. Opinar sobre la versión del cuento de Quino en este tebeo.

Empleo de expresiones para dar opinión.

30 de Enero

Ficha 2

- a) El texto publicitario: repaso del Imperativo.
- b) Los adjetivos de la publicidad turística.
- c) *Caperucita en Cancún*: producción escrita. Construyendo un cuento.

Contenidos	Competencias	Procedimientos	Recursos
<p>Caperucita y los personajes del cuento tradicional</p> <p>Contenidos funcionales:</p> <p>Describir personas</p> <p>Iniciar, dar continuación y terminar un cuento tradicional</p> <p>Conocer y usar las fórmulas</p> <p>Contenidos lexicales:</p> <p>Características físicas y psicológicas de los personajes</p> <p>Contenidos gramaticales:</p> <p>Verbos de la narración: Imperfecto y Indefinido</p> <p>Contenidos socio-culturales:</p> <p>el cuento tradicional: un patrimonio cultural</p> <p>Identidades y caracteres</p> <p>Relaciones interpersonales en una familia</p>	<p>- Comprensión y expresión oral.</p> <p>- expresión oral y escrita.</p> <p>Se tendrá especial cuidado en el entrenamiento de estas competencias:</p> <p>- Comprender un texto vídeo sobre un cuento tradicional- <i>Caperucita Roja</i></p> <p>Comprender, elegir y emplear las estructuras léxico-gramaticales, las fórmulas para comenzar, avanzar en la narrativa, para describir a un personaje y compararlo a otro.</p> <p>Conocer y usar conectores simples como «y», «pero» y «porque» para escribir frases sobre cada imagen del tebeo.</p>	<p>1. La actividad de esta aula se dedica a explorar un cuento tradicional.</p> <p>Se dedican 10 minutos para asistir al vídeo, con pausas destinadas a ejercicios de la Ficha 1.</p> <p>A. Comprensión de la audición: Alumnos hacen el ejercicio y contestan las preguntas</p> <p>Vídeo: Trabajo en parejas: 2 minutos Corrección oral: 2 minutos</p> <p>Verbos: el Imperfecto (repaso)</p> <p>La clase hará el ejercicio D de la Ficha 1- 5 minutos.</p> <p>Corrección en la pizarra: 5 minutos.</p> <p>E. Dar una opinión: «Porque»</p> <p>Ejercicio de expresión escrita: escribe una frase por debajo de las tiras</p> <p>Si los alumnos no terminan el ejercicio de escrita quedará como deber /TPC</p>	<p>- Vídeo en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=m1c1gVAnDE</p> <p>Ficha 1</p> <p>Ficha 2</p>

¡Cuéntame un cuento!

Caperucita roja

A. ¿Es *Caperucita Roja* un cuento tradicional?

1. ¿De qué trata el cuento *Caperucita Roja*?
2. ¿Te acuerdas del momento cuándo lo escuchaste por primera vez?
3. ¿Te lo leyeron o te narraron este cuento?
4. ¿Pertenece a un libro de la familia?
5. ¿Lo conociste a partir de un video?
6. ¿Crees que los cuentos tradicionales son solamente para niños?

B. Acuérdate del cuento tradicional y de sus características. Asiste al video del cuento tradicional:

<https://www.youtube.com/watch?v=sm1c1gVAnDE> (6:01)

C. Ahora contesta las preguntas sobre el cuento visionado:

a) ¿Cómo comienza la aventura hasta la casa de la abuelita?

b) ¿Quién va a encontrar la protagonista?

c) ¿Por qué se le ha acercado ese personaje?

d) ¿Qué pasa mientras Caperucita no llega a la casa de la abuelita?

e) ¿Por qué se encuentra Caperucita Roja tan sorpresa cuándo mira a su abuela?

f) ¿Cuál es el final del cuento?

g) ¿Hay una moraleja? ¿Cuál?

D. Agrupa y registra las expresiones recurrentes en los cuentos tradicionales o de hadas.

Estas son algunas fórmulas que se utilizan para comenzar, seguir o terminar los cuentos tradicionales.

<i>pero</i>	<i>y hubo boda y hubo banquete</i>	<i>Quando</i>
<i>y</i>	<i>Erase una niña</i>	
<i>En un lejano país</i>	<i>Además</i>	<i>... y fueron felices y comieron</i>
<i>perdices</i>	<i>Había una vez</i>	
<i>...y colorín colorado, este cuento se ha acabado</i>		<i>Hace</i>
<i>más de mil años</i>	<i>Después</i>	
<i>Entonces</i>	<i>Erase una vez</i>	<i>porque</i>
<i>animales hablaban</i>	<i>Y ya, fin.</i>	<i>Quando los</i>

1. Para comenzar: -----
2. Para avanzar en la acción: -----
3. Para terminar: -----

D. Mirad la versión de *Caperucita Roja* en un tebeo de Quino. Escribid una frase para cada imagen del tebeo y contádmelo:

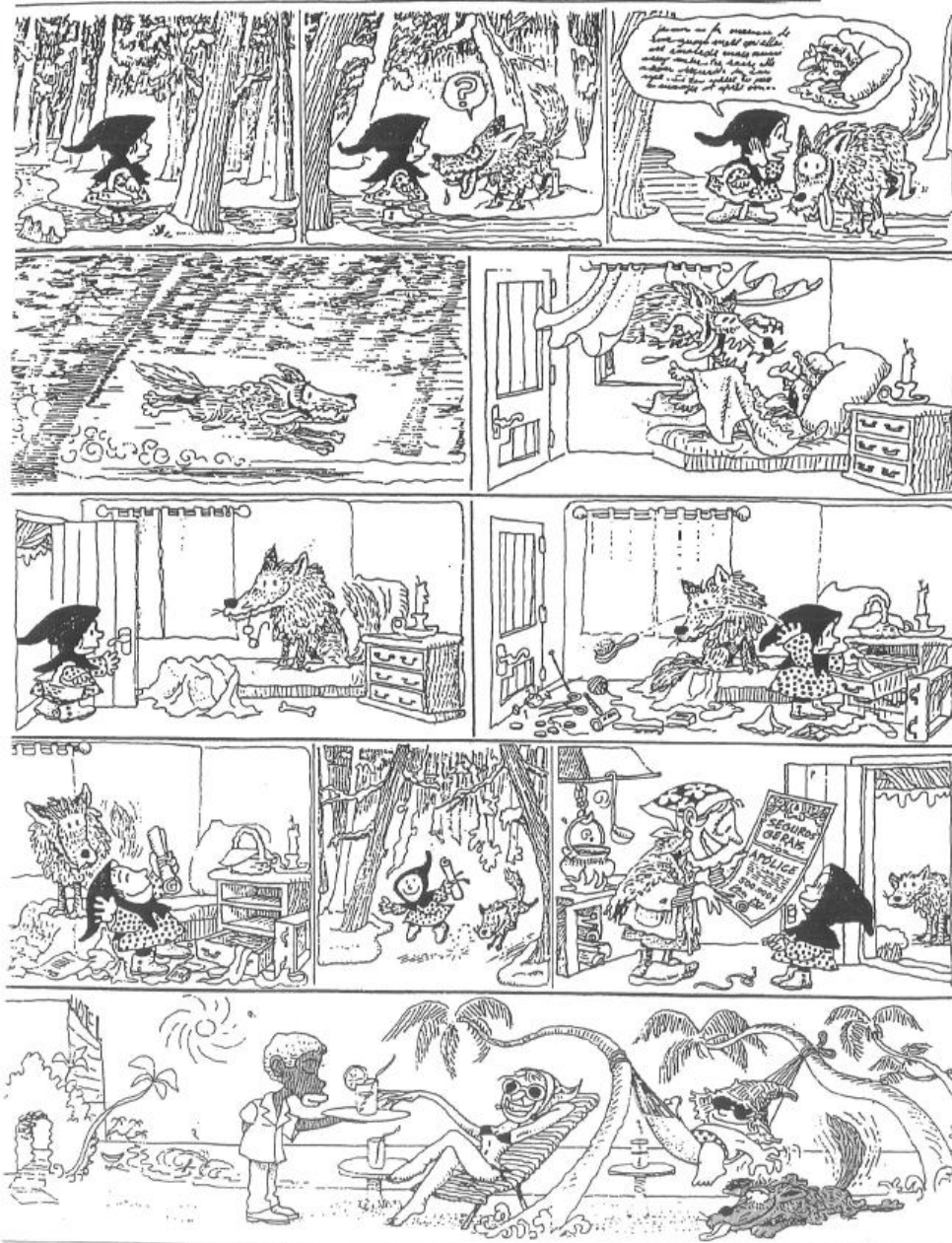
1. -----
2. -----
3. -----
4. -----
5. -----
6. -----
7. -----
8. -----
9. -----
10. -----

Anexo 17: Caperucita, Quino



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de
Escolas de Alvalade



Anexo 18: Os contos das alunas: "Caperucita en Cancún"

Opinión

L
OOO
O
En mi opinión este texto está muy bien hecho, pues retrata mucho lo que ^{pasó} acontece en la vida real. Hay existen muchas personas ^{indiferentes} aprovechadas, que se aprovechan de otras personas más indefensas. Este texto está muy bien ideado y provoca la risa al mismo tiempo que nos hace ^{pensar} pensar en este problema. Me ha gustado por todo eso.

Cuento

L
G
O
L O
L
G
O
En Cancún, Caperucita, ^{su madre} su madre y ^{su mascota} su lobo de estimación estaban tomando ^{vacaciones} muy relajadas. Habían aprovechado el dinero del seguro de vida de abuelita para comprar ^{una casa} una casa nueva y aprovechar el tiempo ^{de vacaciones} en Cancún.
En el tercer día de vacaciones el lobo se ha sentido muy mal y ^{tenía} con dolores de barriga. Entonces, Caperucita le ordenó que ^{a las 10:00} fuese al ^{baño} baño para vomitar.
Cuando lo hizo, la abuela de Caperucita salió de su barriga muy enojada y le pegó una torta.
La abuela ^{fuera} fue hasta la playa donde estaban su hijo y la Caperucita y llamó la policía y las acusó de robo y tentativa de homicidio.
El lobo, Caperucita y la madre acabaron sus vacaciones en la cárcel mientras la abuela se estaba bañando en una playa de Cancún con su nuevo novio, el cazador.

Daniela Francisco

Muy bien; imaginativo y bien estructurado. ¡Me gustó tu cuento! n°18433 11°LH3

Atención:

Lengua: a las mayúsculas, a las hederas de los verbos y de los nombres, revisar el Pretérito Indefinido, el plural.

N4 - Lengua

N4+ - discurso

Opinión

0/0/0 Según mi punto de vista la versión de
Quino es muy original porque la Capucita
& el lobo se llevan bien

Capucita Roja

0 Érase una vez una niña con una Capucita

0 L Roja ^{que vivía} en un casti.

Un día estaba en la playa y vio un chico

- ¡Qué guapo!

L Un día ella fue a su encuentro y le preguntó su nombre.

L - Mi nombre es Marcos. y tú? ¿cómo te llamas?

- Mi nombre es Matilde

- ¡Qué nombre tan bonito! / a veces

Gr Gr Después los dos ^{se decidieron} decidieron ir a dar un paseo L

Gr por la playa para ^{que se conocieran} se conocieran mejor.

Al final del día estaban los dos muy enamorados

Gr Gr los dos decidieron ^{comenzaron} vivir juntos y fueron felices y ^{comenzaron} comieron perdices.

Y, ya fin.

Comentario: Habéis usado muy bien las fórmulas del cuento!

N3 ↓ Lengua: Atención al Pretérito Imperfecto y a los tiempos.

Dibujano: está claro, es un cuento corto y simple.

N3

Margarida Martins

Mariana Teixeira

L'13 11º

Leed el texto publicitario:

Simplemente la unión perfecta de belleza natural y un servicio de calidad superior

Bienvenido a Paradisus Cancún

Para adultos y para aquellos viajeros que **buscan** un poco más de atención, cuidados y privacidad. El Paradisus Cancun te brinda la oportunidad de **experimentar** la impresionante belleza que hace de Cancún un destino internacional con las comodidades de un complejo de lujo a la par con los niveles de excelencia más elevados.

El Family Concierge está diseñado para que las familias puedan **pasar tiempo** juntas, ya que las habitaciones ofrecen atenciones de lujo tanto para los niños como para los padres.

Excelente servicio e instalaciones excepcionales para **disfrutar** en un espectacular paraíso tropical.

Perfectamente ubicado frente a las playas de suave arena blanca de Cancún, este exclusivo complejo de playa te ofrece el alojamiento perfecto para tus vacaciones.

. Una playa única de arena blanca para **tomar sol** con estilo en la costa del Caribe mexicano.

. Cuatro piscinas estilo laguna para **bañarse**.

. Nueve restaurantes para **degustar** la gastronomía internacional y local dedicados a un servicio culinario de la mejor calidad. Puedes **apreciar** una decoración y vivir una experiencia gastronómica incomparable.

. Habitaciones lujosas para **dormir y relajarse**, espaciosas y elegantemente decoradas frente a una playa paradisíaca. Podrás **sentarte** en tus espacios de terraza y disfrutar de las vistas de película del Caribe o la laguna Nichupté. O puedes **admirar** los amaneceres y atardeceres desde cualquiera de las dos bañeras de hidromasaje interiores.

. Nuestro objetivo es tu total satisfacción. Te regalamos tenis, un golf de nueve hoyos par 3, Kids Club, YHI Spa y la opción de un Family Concierge, donde **dispones** de un montón de actividades y oportunidades para **explorar** durante unas perfectas vacaciones de ensueño en Cancún. .



1. **Modificad esta publicidad:** conviértela en un texto imperativo. Transforma las formas verbales subrayadas en consejos indiscutibles. Observa el ejemplo:

. Para adultos y para aquellos viajeros que **buscan** un poco más de atención, cuidados y privacidad.

¡Buscad un poco más de atención, cuidados y privacidad!

a. -----

h. -----

- b. -----
- c. -----
- d. -----
- e. -----
- f. -----
- g. -----

- i. -----
- k. -----
- l. -----
- m. -----
- n. -----
- o. -----

2. **Subrayad y registrad los adjetivos** usados para describir estos hoteles en Cancún.

.....

.....

3. **Considerad y mirad de nuevo el tebeo de Quino. Al final Caperucita está haciendo vacaciones en una playa paradisíaca. Imaginad que es Cancún, en México.**

a) ¿Qué relación puede haber entre estas dos palabras?

Caperucita Roja / Cancún


b) Pensad en una historia que pueda llevar el título *Caperucita en Cancún* y contestad a las preguntas: (trabajo en parejas)

1. Describid a su protagonista y a los personajes más cercanos a ella.
2. *¿Qué relación podría tener el argumento de la historia con Cancún?*
3. *¿Qué personajes creéis que podrían aparecer en la narración?*
4. *¿Qué relación podrían tener todos esos personajes con los del cuento tradicional Caperucita roja?*
5. *¿Qué situaciones vivirían sus personajes?*
6. *¿Cómo sería su final?*

c) ***¡Ahora contad vuestro cuento a nosotros!***

Anexo 19.: Os contos das alunas: *Capericita en Cancún*

Agupamento de Escolas de Aivalade



Cuento


En Cancún, Capericita, era un lobo de estimación estaban tomándose muy felicitas. Habían apostado al dinero del choro el tiempo de cabe en Cancún.

En el tercer día de vacaciones, el lobo se ha sentido muy mal y con dolores de barriga. Entonces, Capericita le avisó que le trae el botero para vomitar.

Muy en la tarde y, le pagó una torta.

La mamá fue hacia la playa después estaban su hijo y la Capericita y, llamó la policía y las acusó de robo y tentative de homicidio.

El lobo, Capericita y la mamá acabaron sus vacaciones en la cárcel mientras la abuela se estaba bañando en una playa de Cancún con su nuevo navio, el cazadorak.



Cuento

Este cuento se trata de un lobo que se va a la playa y se encuentra a Capericita y a su mamá. El lobo se siente mal y le trae un botero para vomitar. Después, la mamá le trae una torta y ella llama a la policía. Al final, el lobo, Capericita y la mamá van a la cárcel mientras la abuela se baña en la playa con su nuevo navio.

PT / 4P / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12 / 13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20 / 21 / 22 / 23 / 24 / 25 / 26 / 27 / 28 / 29 / 30 / 31 / 32 / 33 / 34 / 35 / 36 / 37 / 38 / 39 / 40 / 41 / 42 / 43 / 44 / 45 / 46 / 47 / 48 / 49 / 50 / 51 / 52 / 53 / 54 / 55 / 56 / 57 / 58 / 59 / 60 / 61 / 62 / 63 / 64 / 65 / 66 / 67 / 68 / 69 / 70 / 71 / 72 / 73 / 74 / 75 / 76 / 77 / 78 / 79 / 80 / 81 / 82 / 83 / 84 / 85 / 86 / 87 / 88 / 89 / 90 / 91 / 92 / 93 / 94 / 95 / 96 / 97 / 98 / 99 / 100

PT / L

Anexo 20: “Don Quijote- las comidas”

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Año/Grupos: 11° LH3

Fecha: 5 y 6 de Febrero de 2015
Duración: 100 minutos (50+50)

Professora: Maria Dovigo
Estagiaria: Margarida Bacharel

Sumario

5 de Febrero

Ficha 1

1. Identificar las imágenes y describir dos representaciones de Don Quijote: Gustav Doré y Pablo Picasso.

2. Audición y comprensión de un trecho del documental: *Cervantes y la Leyenda de Don Quijote*.

Las comidas de Alonso Quijano. Lectura y comprensión de un texto: «Orden de comida para don Alonso Quijano».

6 de Febrero

Ficha 1 (Continuación)

a) Repaso de las formas verbales en un texto: *La Comida en El Quijote*.

b) El trato formal e informal: hacer recomendaciones para una dieta mediterránea.

Contenidos	Competencias	Procedimientos	Recursos	Objetivos
<p>-Socio-culturales:</p> <p>a. La representación del par icónico de la literatura y cultura de España: Don Quijote y Sancho Panza a través de Picasso y Doré.</p> <p>b. Introducción a la temática quijotesca y a la gastronomía manchega. Asistir a un trecho de un documental.: Miguel de Cervantes y la leyenda de Don Quijote de la Mancha.</p> <p>c. Expandir el léxico: gastronomía</p>	<p>- Elegir y emplear algunas las estructuras léxico-gramaticales para describir y reflexionar sobre la representación de los personajes Don Quijote Y Sancho Panza</p> <p>.</p> <p>- Comprender un trecho de un documental, extraer y registrar la información solicitada.</p>	<p>- En la primera actividad las alumnas exploran dos imágenes, una de Doré otra de Picasso, que representan Don Quijote y Sancho Panza (Ficha 1).</p> <p>-Se aclara vocabulario relacionado con el traje caballeresco y palabras desconocidas.</p> <p>2. Las alumnas se dedican a asistir y escuchar un trecho del documental <i>Miguel de Cervantes y la leyenda de Don Quijote de la Mancha</i>. (5 minutos).</p> <p>3. Alumnas contestan preguntas sobre la región de Mancha, el libro de Cervantes y la leyenda de Don Quijote.</p>	<p>Ficha 1: Imágenes de Picasso y Doré.</p> <p>Data show, video.</p>	<p>- Expresión oral: describir dos imágenes representando Quijote y Sancho.</p> <p>- Comprensión oral de un trecho de un documental.</p> <p>- Comprensión del significado del texto.</p> <p>- Esta actividad parcial, envuelve las competencias de comprensión y comprensión, expansión del vocabulario, la reflexión y el tópico de la gastronomía como manifestación cultural y su relevancia en la literatura.</p>

<p>manchega.</p> <p>- Gramaticales:</p> <p>a. Usar de tiempos verbales (repaso) en un texto informativo sobre la gastronomía en el libro.</p> <p>- Comunicativos:</p> <p>a. Describir a</p>		<p>4. Alumnas leen el primero párrafo del libro y contestan las preguntas sobre el espacio, tiempo y personajes presentados (Ficha 1).</p> <p>5. Alumnas leen un texto sobre la gastronomía relativa a la comida manchega: «Orden de Comida para don Alonso Quijano» y testan la comprensión a través de un ejercicio de Verdadero/Falso (Ficha 1).</p> <p>6. Alumnas se dedican a analizar un recuadro con descripciones de platos manchegos. Hacen un ejercicio de correspondencia entre definiciones y nombres de platos típicos de la región y sobre la manera como son confeccionados.</p> <p>Profesora corrige los ejercicios.</p> <p>7. Comprensión lectora y empleo de las formas verbales adecuadas en un texto: »La Comida en el Quijote». Trabajo en parejas: 5 minutos</p> <p>8. Corrección en la pizarra: 5 minutos</p> <p>9. Los alumnos que tienen dudas en la comprensión de la lectura tienen oportunidad de clarificar estos aspectos. 5 minutos</p>	<p>Textos</p> <p>Ficha 1. (15 min) y ejercicios (10 min).</p>	
---	--	--	---	--

alguien.

b. Usar los tiempos y formas verbales adecuadas a para completar un texto.

c. Cómo emplear el trato formal y informal en España.

Corrección en la pizarra: 5 minutos.

Se iniciará el segundo bloco con una expansión del tema del texto argumentativo y de los conectores.

10. Lectura y empleo de los conocimientos de la gastronomía manchega para completar las formas verbales.

Ficha , Ejercicio 3, en parejas.(5 min+5 min).

11. Se explica el empleo del trato formal e informal en España. Alumnas hacen ejercicio E para testar su comprensión del tópico.

12. Para concluir la sesión, se pedirá que cada alumno reflexione y comente oralmente y con brevedad sus impresiones sobre la gastronomía manchega y el contacto con el clásico de la literatura.

Ficha 1

Don Quijote de la Mancha y las comidas

A. Mira las imágenes.

1. Conoces a estos personajes?
2. ¿Cómo se llaman?
3. ¿Quién fue su creador?



Don Quijote (Pablo Picasso, 1955)



Don Quijote y Sancho Panza ([Gustave Doré](#), 1865)

B. Asistid a la introducción de un documental: *Cervantes y la leyenda de Don Quijote*

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/cervantes-leyenda-don-quijote/753518/>

1. **Contestad según la información presentada en la introducción del documental.**
 - a. Atended al escenario: ¿Qué tipo de paisaje veáis? ¿Qué tipo de edificios son estos?

.....
b. ¿Cuál es la historia vais a escuchar?

.....
c. ¿Quién ha escrito este libro?

.....
d. ¿Quién es el protagonista?

.....
e. ¿Quiénes son sus compañeros?

.....
f. ¿Cuándo se desarrolla esta historia?

.....
g. ¿Dónde se pasa la historia? ¿En qué lugar?

.....
h. ¿Cuál es el tema del libro?

C. Las comidas del hidalgo Alonso Quijano

1. Lee el inicio del libro *Don Quijote de la Mancha*:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor.

Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*

(Capítulo I)

a. ¿Dónde se desarrollan las aventuras de este hidalgo?

.....

b. ¿El narrador dice al lector cuándo empieza este libro?

.....

c. ¿Cómo se caracteriza este hidalgo manchego?

.....

d. ¿Quiénes son los compañeros de Alonso Quijano, según el inicio del libro?

.....

- e. ¿Cuáles son los adjetivos que caracterizan sus posesiones: la lanza, la adarga, el rocín y el galgo? ¿Qué te sugieren?
-

D. Lee el texto sobre algunos hábitos alimentares manchegos en el libro de *Don Quijote de la Mancha*:

Orden de Comida para don Alonso Quijano

En la novela "Don Quijote de La Mancha" se mencionan muchos nombres de recetas. Antaño, los tratadistas y estudiosos no consideraron importante analizar las citas culinarias de la obra, era una cuestión menor, de escasa o nula trascendencia. Sin embargo, con el tiempo, lo que era un dato anecdótico se fue convirtiendo en profunda referencia histórica. Poco a poco, en el XIX y XX, se fue abordando las cuestiones relativas a la cocina del Quijote.

En la obra se mencionan o sugieren infinidad de manjares, pero, es en el primer párrafo del primer capítulo, en la descripción que se hace de don Alonso Quijano, donde Cervantes nos cuenta la dieta habitual del personaje, lo que solía comer a lo largo de la semana. (...) Al identificar los rasgos de Alonso Quijano, menciona lo que come a diario:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos consumían las tres partes de su hacienda.

Cervantes, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Primera parte, Capítulo I)

Rosalía Rabanal (2005). **Orden de Comida para don Alonso Quijano. Cinco Recetas del Quijote.**

<http://www.babab.com/no27/gastronomia27.php>

1. Lee el texto y indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas:

- a. En el libro *Don Quijote de la Mancha* la comida no es importante.
- b. Este hidalgo vivía en Galicia.....
- c. La comida sirve para caracterizar el personaje Alonso Quijano.
- d. Alonso Quijano no comía carnero todos los días.
- e. Su dieta era muy variada.....
- f. Siempre había un postre al final de cada comida.
- g. Alonso Quijano comía pescado el viernes.
- h. Los días de la semana no son importantes para las comidas.
- i. Esta comida es típica de la región de la Mancha.

2. Relaciona las dos columnas y describe la dieta de Alonso Quijano:

1. olla	a. receta manchega huevos revueltos con tocino o torreznos o sesos
2. lentejas	b. guiso de vaca o carnero con tocino de cerdo, garbanzo y verduras antecedente del cocido actual
3. palomino	c. plato de carne picada y aderezada con sal y vinagreta de perejil se come frío
4. duelos y quebrantos	d. una paloma joven, alimento succulento
5. salpicón	e. legumbre nutritiva, contiene vitaminas, hierro y proteínas

Nota: Las legumbres secas se identifican como: “las semillas comestibles criadas en vainas, y desecadas para evitar su germinación, por medios naturales o industriales” Las principales y más utilizadas son: judías, garbanzos, lentejas, guisantes y habas. **Las alubias**, también llamadas judías y habichuelas, pueden a su vez ser fabes, mongetes, fabas, bajocas, pochas o caparrones y en América además frijoles, fréjoles y porotos. Si

nos ponemos a precisar rigurosamente el tipo de alubia, el catálogo se hace más y más extenso: carillas, garrofó, judiones, o sea, que existen muchas variedades.

3. Completa con las formas verbales adecuadas el texto sobre la comida en

Don Quijote de la Mancha.

LA COMIDA EN EL QUIJOTE

El estudio de la cocina en El Quijote, además de(dar a nosotros) pistas sobre la época en que(desarrollarse) la novela, (ser) como hacer un viaje por la España del siglo de Oro acompañando a sus protagonistas. (...) Estos..... (verse) obligados a comer lo que (encontrar), que, generalmente, (ser) alimentos sencillos de una despensa agrícola y pastoril. Por otro lado, el azar los(llevar) junto a las clases pudientes: labradores ricos y nobles de holgada renta.

Don Quijote no (ser) buen comedor como se aprecia en su aspecto, sino que (estar) en otros terrenos más espirituales. (...) Que comiese **“algo más vaca que carnero”**, (significar) que su hacienda era modesta, porque hasta finales del Siglo XIX, el carnero era la carne más apreciada, mucho más que la ternera o vaca; el salpicón, era en la época, el aprovechamiento más sencillo de la carne sobrante de la olla del mediodía, esa carne cocida se (cortar) en pedazos menudos a los que se (añadir) cebolla picada y (aliñarse) con aceite, vinagre y sal. (...)

La costumbre de comer lentejas los viernes,..... (seguir) aún arraigada en muchas de nuestras casas. Seguramente, don Quijote las (comer) sin chorizo ni carne alguna ya que los viernes (ser) obligatoria la abstinencia. Y por último, los domingos (soler) comer algún palomino. Los palominos o pichones (ser) símbolo de hidalguía porque los hidalgos (soler) tener palomar en casa y con ellos (ennoblecen) su mesa los domingos.

Esta (ser) la dieta habitual de un hidalgo medio en la Castilla del siglo XVII.

La novela nos (dejar) entrever cómo ya en el Renacimiento, la cocina se ha convertido en arte, y la comida en cultura (realizarse) el goce de vivir por toda Europa a través de los libros de cocina y de modales que van a circular.

María Dolores Martínez, La Comida en *El Quijote*. Departamento de Lengua Castellana y Literatura.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/quijote/contenidos/comida_quijote.htm

E. Indica la persona de cada una de las formas verbales subrayadas en las recomendaciones para una dieta sana como la mediterránea.

Diferencia el trato formal (usted/ ustedes) del informal (tú/vosotros):

- a. Comed sopa de verduras, hijos míos. -----
- b. Cocine lentejas porque son muy nutritivas. -----
- c. Disfrute en la dieta mediterránea de ingredientes saludables como el aceite de oliva. -----
- d. Prepara ensaladas con olivas y un poco de queso. -----
- e. Beban una copa de vino, pero no más, señoras.-----
- f. Tomen alimentos simples, frescos y de temporada.-----
- g. Debe evitar la comida basura. -----

Anexo 21:



Agrupamento de
Escolas de Alvalade



Margarida Bacharel

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Lecciones nºs

Fecha: 12 y 13 de Febrero de 2015

Duración: 100 minutos (50+50)

Año/Grupos: 11º LH3

Professora: Maria Dovigo
Estagiaria: Margarida Bacharel

Sumario

12 de Febrero

Ficha 1

1. ¿Es la Poesía una terapia? Salud y Poesía

- . El concepto de terapia asociado a la poesía.
- . Seleccionar argumentos en favor. ¿Cómo argumentar en contra?
- . Dar consejos para promover la salud y bien estar a través de la poesía: el subjuntivo presente.

13 de Febrero

Ficha 2

- a) La lectura expresiva de un poema y su efecto sobre el oyente.
- b) Construir una entrevista a alguien que defiende la poesía como terapia.

Ficha1

Salud

I. A. 1. ¿Qué es la salud?

Elije las palabras que asocias a la buena salud y a la mala salud. Rellena y agrupa las palabras dos columnas respectivamente:

felicidad	cuidado	disfrute	dolor	enfermedad	daño
estrés		problema psicológico		abuso	alegría
bienestar	placer	dolor			
	terapia		cirugía		
sueño	embarazo	insomnio	deseo	tranquilidad	adicción
sonrisa		tristeza		obesidad	belleza

Buena salud:

Mala salud:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



2. ¿Cómo relacionas estas imágenes con la salud? Coméntalas.

3. a. Lee la definición de *salud* propuesta en Diccionario de la Real Academia Española:

Salud (Del lat. *salus*, -*ūtis*).

1. Estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones.
2. Condiciones físicas en que se encuentra un organismo en un momento determinado.
3. Libertad o bien público o particular de cada uno.
4. Estado de gracia espiritual.

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=salud>

b. Considera la idea de salud perfecta en las palabras de Noel Clarasó.

¿Cuál es la principal diferencia entre las dos perspectivas sobre la salud?



El sol, el agua y el ejercicio conservan perfectamente la salud a las personas que gozan de una salud perfecta.

Noel Clarasó, escritor [español](#) de variados registros y guionista de cine y televisión

.....
.....

B. La literatura y la poesía pueden ser formas de terapia?

a. Ahora lee la frase célebre de un escritor sobre el efecto terapéutico de la literatura:



[La literatura puede ser una buena terapia personal, una especie de psicoanálisis por el que no se paga al psicoanalista.](#)

[Max Frisch](#), escritor y dramaturgo suizo en lengua alemana

<http://www.sabidurias.com/buscar/es/921120/todo>

C. a. Lee el texto:

Escuela con cerebro

Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica

Neurodidáctica > El valor terapéutico de la poesía

El valor terapéutico de la poesía

18 noviembre, 2012 [Fèlix Pardo Vallejo](#)

Desde Chile nos llega una iniciativa extraordinaria en relación a la lectura de la poesía en las escuelas, seguramente el tipo de texto que se lleva la peor parte en la enseñanza de la literatura y en la formación estética de los alumnos. Si ya es raro encontrar entre los profesores, incluso los de literatura, a lectores de poesía, encontrar entre los alumnos, sobre todo en los más pequeños, un lector de poesía es un hecho insólito. Si me atengo a mi experiencia, los únicos lectores de poesía que conozco son casi todos poetas. No obstante, cuando la poesía se recita gusta, y cuando se celebra un festival de poesía encuentra siempre su público. (...)

Pero volvamos a Chile. La escritora y pedagoga Moira Brnčić Isaza^[1] ha creado y dirigido el proyecto “Seminario de perfeccionamiento para la promoción de la lectura de la poesía «Sanar educando: una experiencia local de transformación poética»”. Para su realización precisó, en primer lugar, la preparación de los “sanadores educadores” con un currículo específico concebido por ella misma para formar a los lectores poéticos que fueran a las escuelas. Este seminario se impartió del 2003 al 2007 a adultos de toda edad y condición que voluntariamente quisieron participar en el proyecto, haciendo especial hincapié en su formación ética y estética, recogiendo el testamento sin legado de aquella máxima que se atribuye a José María Valverde “*Nulla estetica sine ètica*”.

Una vez alcanzado este objetivo, desde el año 2006 los “sanadores educativos” vienen realizando una experiencia piloto en algunos centros de enseñanza de la región de Valparaíso y Santiago, concretamente en las escuelas de la municipalidad de El Tabo, el colegio El Tabo y la escuela Las Cruces, todos los días del curso escolar entre las 8:15 horas (cuando inician las clases los alumnos) y las 9 horas de la mañana. (...). Que sana envidia la de escuchar a la representante de la municipalidad de El Tabo y a la representante del Fondo Nacional del Fomento del Libro y la Lectura hablando a favor de la poesía conscientes de su poder transformador de la persona y de la importancia de su implementación en las escuelas como instrumento necesario para operar un positivo cambio educativo.

Para una explicación más detallada y razonada de este proyecto, que sigue realizándose en la actualidad, puede leerse el libro de la misma Moira Brnčić «Sanar educando: una experiencia local de transformación poética» (editorial Universidad Bolivariana, 2008), que está actualmente agotado, pero del que pronto aparecerá una reimpresión. Cabe decir aquí que este proyecto sigue creciendo, porque ya han presentado al Consejo Nacional de Cultura y las Artes una nueva propuesta para que los lectores poéticos adultos formen a niños y adolescentes como nuevos lectores poéticos, de tal manera que la aproximación a la poesía y su vivencia no se experimente como una relación transmisiva y vertical de educador a educando, sino como una relación autónoma y horizontal entre los mismos educandos que no suponga ninguna mediación en el gozo de la poesía, al mismo tiempo que permita la implementación del proyecto en un mayor número de comunidades escolares, sobre todo en aquellas con menos recursos. Esperamos que esta propuesta cuente con el apoyo institucional necesario para su realización y que de este modo podamos ver el segundo tomo del libro «Sanar educando», tal como tiene previsto su autora, que llegado el caso consideraría el vínculo de esta experiencia local de transformación poética con la neurociencia y la cultura. (...)

Por todo ello no debieran sorprendernos las declaraciones de Moira Brnčić en el vídeo presentado más arriba sobre las ventajas de las lecturas poéticas en los niños y las influencias positivas que han tenido en su vida escolar, familiar y social. Por un lado, ha mejorado su aprendizaje al haber contribuido a su alfabetización, enriquecido su vocabulario y aumentado su comprensión del lenguaje, y al potenciar su capacidad de atención y reflexión. Por otro lado, al haber estimulado sentimientos positivos como el amor, la compasión, la piedad, la amistad o la solidaridad y haber facilitado la descarga de sentimientos negativos como la ira, el odio, el resentimiento, el miedo, o bien

aliviado experiencias dolorosas como la soledad, la incomprensión, la enfermedad, la depresión o la muerte, se han fomentado diversas habilidades emocionales para gestionar mejor los conflictos entre los alumnos o bien sus propios problemas existenciales o emocionales, lo que ha potenciado el uso del diálogo y ha desarrollado y fortalecido tanto una tolerancia activa como una fuerte empatía. Por otra parte, ha producido un cambio de percepción en su vida y en sus diversas interacciones sociales, y no sólo en los alumnos sino también en sus profesores y en los lectores poéticos, al experimentar todos ellos nuevas sensaciones de placer y felicidad en sus diversas relaciones con los agentes de la comunidad escolar, capaz de generar sentido a sus propias vidas. Porque tal como nos dice la misma autora, escuchar poesía es ampliar los límites del mundo, generar confianza en los otros, vivir en paz con y para los demás.

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/11/18/el-valor-terapeutico-de-la-poesia/>

b. Responde según la información en el texto sobre el valor terapéutico de la poesía:

1. ¿Qué iniciativa innovadora se desarrolla en algunas escuelas?
2. ¿Dónde transcurre esta iniciativa terapéutica?
3. ¿Cuál es el objetivo de la pedagoga Moira B. Isaza?
4. ¿Qué área de la didáctica se dedica a este método terapéutico?
5. ¿Cómo se aplica este método en la escuela?
6. ¿Qué tipos de formación y materiales son necesarios?
7. ¿Quién y cómo lleva este método a la escuela?
8. ¿Qué tipo de expectativas tiene la terapia de la poesía?
9. Enumera los beneficios y ventajas observados cuando se aplica este método en la escuela?
10. Crees que «la poesía como terapia» sería útil en tu instituto? Justifica tu opinión.

Ficha 2

A. 1. Lee las frases de Octavio Paz y de García Lorca



Cada poema es único. En cada obra late, con mayor o menor grado, toda la poesía. Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: Ya lo llevaba dentro.

Octavio Paz



La poesía no quiere adeptos, quiere amantes.

Federico García Lorca

2. Después de leer los pensamientos sobre la poesía de García Lorca y Octavio Paz, rellena la pauta con sus palabras clave:

Palabras clave	POESÍA	POEMA	LECTOR
García Lorca			
Octavio Paz			

3. Escucha ahora a nuestra invitada y su poema.

4. Cómo preparar una entrevista

La entrevista es uno de los pilares del periodismo. El testimonio de la gente es el que nos permite saber lo que está pasando realmente, y el incluir esa voz testimonial en el relato de una noticia ayuda a que esta cobre vida.

Pero entrevistar a alguien no es solo cuestión de preguntar lo primero que se nos ocurra sin más para reproducir después sus respuestas. Se requiere una preparación y cierta pericia para hacer una buena entrevista.

1. Elegir a la persona adecuada para la entrevista:

- *¿Quién está más directamente implicado en la noticia? ¿Quién es el personaje central?*
- *¿Quién podría tener más información acerca de esta historia?*
- *¿Quién puede ayudarme a encontrar a la persona más adecuada para hablar de esta historia?*

Evaluar esa elección

- *¿Está en posición de tener ese conocimiento por circunstancias personales o profesionales? ¿Cómo puedo confirmar esa información a través de otras fuentes o documentos?*
- *¿Es representativo el punto de vista de mi fuente?*

El trabajo personal que hemos de realizar previamente a la entrevista:

- **Investiga al entrevistado:** *Pregunta a otros acerca de esa persona, mira si ya hay algo escrito sobre ella..*
- **Investiga el tema a tratar:** *Necesitas saber de qué estás hablando..*
- **Fija tus objetivos:** *Ten claro lo que esperas conseguir en cada entrevista. Esto te guiará en la planificación y preparación de las preguntas.*

Planifica las preguntas

- *Decide dónde quieres comenzar y cómo es probable que sea el final.*
- *Si tienes que realizar preguntas difíciles o polémicas, quizá debas guardarlas para el último tercio de la entrevista*
- *Toma algunas notas sobre los temas que vas a tratar.*

[Jacinto Lajas Portillo](#)

<http://www.periodismociudadano.com/2009/12/13/como-preparar-una-entrevista/>

(Adpatado)

5. Prepara tu entrevista:

Ficha de Identificación de la Entrevista

Datos de entrevistador

Apellidos:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar y fecha de realización de la entrevista:

Duración:

Datos del entrevistado:

Apellidos:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Ocupación:

2. La entrevista (en parejas) a María Dovigo

[las alumnas deben rellenar los huecos repaso gramatical y léxico, las respuestas pretendidas están en [] para obtener algunas preguntas y acelerar el procedimiento.

a. Rellena los huecos con las palabras adecuadas:

Preguntas:

Respuestas

1. ¿Cuál es (Pron. Pos.) lugar de (origen)?

R.....

2. ¿Cuál es su..... (profesión)? ¿Dónde..... (se dedica a su profesión)?

R.....

3. ¿..... (Pron.Pos.) gusta su trabajo?
R.....
4. ¿A qué (dedicarse) en su tiempo de ocio?
R
5. ¿Qué significa para (Pron. Personal Sujeto) la poesía?
R.....
6. ¿..... (creer) que la poesía tiene un efecto terapéutico sobre las personas?
¿Puede darnos ejemplos concretos de su experiencia personal?
R.....
7. ¿ (conocer) al proyecto «Poesía como terapia»?
R.....
8. ¿Ya (tener) algún tipo de experiencia como «sanadora educativa»?
R.....
9. ¿..... [Qué] opina sobre la eficacia de esta terapia?
R.....
10. ¿Le parece posible traer la poesía como terapia a(de nosotros) [nuestra] escuela?
R.....

6. Haz tu entrevista.

7. Escribe un comentario de cincuenta (50) palabras sobre la poesía como terapia, argumenta a favor o en contra y refiere el efecto que has sentido delante de la lectura expresiva del poema *Versos de* por María Dovigo.

.....

8. Vuelve a las definiciones de *salud* en el Diccionario de la Real Academia Española. ¿Cuál te parece corresponder con el mensaje de nuestra «sanadora educadora»? ¿Por qué?

Anexo 23: "Salud y refranes"

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Lecciones n°

Fecha: 27 de Febrero de 2015

Duración: 50 minutos

Año/Grupos: 11° LH3

Professora: Maria Dovigo

Estagiaria: Margarida Bacharel

Sumario: 27 de Febrero

Ficha 1

1. Buenos consejos para una vida sana en refranes.
 2. *Refranes*, una canción de Gloria Estefan para comprender usos de los refranes.
 3. Descubrir los significados de refranes: expansión de vocabulario asociado a la vida sana, sabiduría popular.
-

Sumario: 3 de Marzo

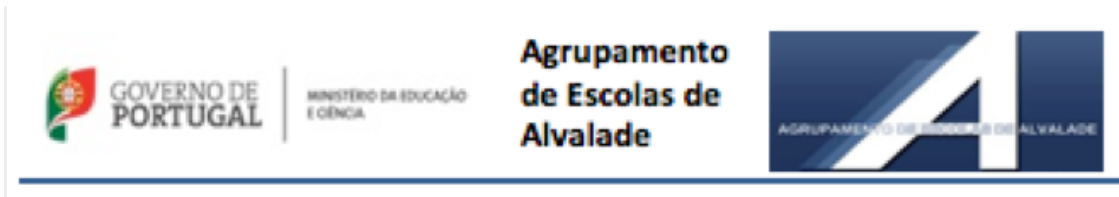
Ficha 2

1. Consejos de Don Quijote a Sancho Panza para una vida saludable y refranes de Sancho para mejor vivir.
 - c) Hábitos saludables: higiene, comidas y sueño.
 - d) Ejercicio de expresión oral: ¿Para qué sirven los refranes?
 - e) La identidad cultural y la individual.

Contenidos	Competencias	Procedimientos	Recursos
<p>-Socio-culturales:</p> <p>a. Refranes: sus usos y significados asociados a la salud y a los buenos hábitos. La dimensión cultural del refrán en la canción de Gloria Estefan y en un diálogo del par icónico de la literatura y cultura de España: Don Quijote y Sancho Panza.</p> <p>Algunos refranes relacionados a los hábitos saludables en Don Quijote de la Mancha.</p>	<p>- Elegir y emplear algunas las estructuras léxico-gramaticales para describir y reflexionar sobre el refrán.</p> <p>- Comprender una canción actual, extraer y registrar la información solicitada.</p>	<p>1. En la primera actividad las alumnas exploran el concepto de <i>refrán</i> (Ficha 1).(5 min)</p> <p>2. Las alumnas se dedican a asistir y escuchar una canción <i>Refranes</i> de Gloria Estefan (5 minutos).</p> <p>13. Alumnas contestan preguntas sobre el tema de los refranes, su significado y su uso en la canción escuchada. (10 minutos)</p> <p>14. Alumnas leen y especulan sobre el significado de diversos refranes. Después hacen el ejercicio de correspondencia del refrán con su significado para confirmar o no su primera idea.(10 min)</p> <p>15. Alumnas clasifican y agrupan los refranes según un criterio: consejos para una buena salud y consejos para la vida. Alumnas comentan y expanden el vocabulario asociado a la vida sana y a la sabiduría popular. (10 min)</p> <p>16. Los alumnos que tienen dudas en la comprensión de la lectura tienen oportunidad de clarificar estos aspectos.(5 minutos).</p> <p>7. La Profesora corrige los ejercicios con el grupo.(5min)</p> <p>1. Comprensión lectora: identificar refranes y comprender su significado</p>	<p>- Ficha 1:</p> <p>Canción Refranes de Gloria Stefan, Data show</p> <p>Refranes.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=cqy7WHibInk</p> <p>Ficha 1</p>

<p>- Comunicativos:</p> <p>a. Comentar el uso de refranes como expresión de creencias comunes</p>		<p>en contexto: consejos y refranes en líneas de Don Quijote.</p> <p>Trabajo en parejas: 10 minutos</p> <p>Corrección: 10 minutos</p> <p>2. Se pedirá que cada alumno reflexione y comente oralmente sus impresiones sobre el uso de refranes que han escuchado en la canción y en el texto de Cervantes. 10 min</p> <p>3. Se les cuestiona si piensan que exista una dimensión identitaria colectiva en el refrán y cómo se manifiesta. 10 min</p> <p>4. Las alumnas deben reflexionar sobre su uso individual. Dar una opinión razonada sobre el efecto del refrán en el discurso. 10 min</p>	<p>Ficha 2</p>
--	--	---	----------------

Anexo 23:



Salud

Hábitos saludables: refranes y consejos

A. ¿Qué es un refrán? Aquí tienes dos definiciones para entrar en el mundo de los refranes:

- a. refrán. (Del fr. *refrain*) m. Dicho agudo y sentencioso de uso común. (Diccionario *Real Academia Española*)
- b. refrán. s.m. Dicho agudo de uso común que suele contener una advertencia o una enseñanza moral y que se transmite generalmente por tradición popular.

Escucha la canción de Gloria Estefan:

Refranes. <https://www.youtube.com/watch?v=cqy7WHiblnk>

a. ¿Dónde ha sacado tantos refranes la chica que está cantando?

.....

b. ¿Por qué le parecieron tan útiles o sugestivos?

.....

a. ¿Sueles emplear refranes cuándo hablas? ¿Por qué?

.....

B. Corresponde el refrán con el significado respectivo:

Refrán	Significado
a. A quien madruga, Dios le ayuda.	1. No dejes escapar esa oportunidad.
b. Más vale pájaro en mano que ciento volando.	2. Aprende refranes y aprende a aplicarlos en discursos sabios.
c. A grandes males, grandes remedios.	3. Cada uno es libre de desear o de opinar lo que quiera.
d. Para vivir: comer, beber y dormir.	4. Por mucho que nos repugne algo, no podemos afirmar que no lo haremos o que estemos libres de que nos suceda.
e. En boca cerrada no entran moscas.	
f. De lo que se come se cría.	5. Alude a la venganza justiciera, que justifica el castigo según el agravio.....
g. Cada loco con su tema.	6. Recomienda ser diligente para tener éxito en las pretensiones, en el trabajo.
h. Ojo por ojo, diente por diente.	
i. No hay peor sordo que el que no quiere oír.	7. Ante un problema grave, no hay que temer recurrir a medios enérgicos para encontrar la solución.
j. Nunca digas de este agua no beberé.	8. Resultan inútiles las razones con que se intenta persuadir al que con tenacidad y malicia no quiere atender a las razones de otro.
k. Quien tarde cena, temprano enferma.	
l. Sobre gustos no hay nada escrito.	
m. Hombre refranero, medido y certero.	9. Para gozar de una buena salud, funciones básicas son comer, beber y dormir. Esto lo dice la medicina de hoy y lo resalta el refranero de ayer.
	10. Denota que cada persona tiene sus propias preferencias, sus propias manías, su manera de 'ser loco' para quien no comparta sus aficiones o aspiraciones.
	11. El refrán apunta a que uno es lo que come.
	12. Muestra la utilidad de estar callado, pues el silencio excusa muchas necesidades.
	13. El refranero aconseja sobre las cantidades a consumir en cada comida y el patrón de distribución temporal más saludable.

Identifica con el número 1, 2 o 3 a qué grupo pertenece cada uno.

1. Refranes para la vida
2. Refranes para una vida saludable
3. Refranes ambivalentes

C. Lee estas líneas de *Don Quijote de la Mancha*.

1. Subraya las partes del cuerpo mencionadas y di cómo se relacionan con la salud.

2. Identifica los consejos de Don Quijote a Sancho Panza relativos a la salud.



CAPÍTULO XLIII

De los consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza

(...)

Atentísimamente le escuchaba Sancho y procuraba conservar en la memoria sus consejos, como quien pensaba guardarlos (...).

Prosiguió, pues, don Quijote y dijo:

—En lo que toca a cómo has de gobernar tu persona y casa, Sancho, lo primero que te encargo es que seas limpio y que te cortes las uñas, sin dejarlas crecer, como algunos hacen, a quien su ignorancia les ha dado a entender que las uñas largas les hermosean las manos, como si aquel excremento y añadidura que se dejan de cortar fuese uña, siendo antes garras de cernícalo lagartijero 1, puerco y extraordinario abuso 2.

(...)

»No comas ajos ni cebollas, porque no saquen por el olor tu villanería 3.

»Come poco y cena más poco, que la salud de todo el cuerpo se fragua en la oficina del estómago.

»Sé templado 4 en el beber, considerando que el vino demasiado ni guarda secreto ni cumple palabra.

»Ten cuenta, Sancho, de no mascar a dos carrillos 5 ni de eructar delante de nadie. (...)

—También, Sancho, no has de mezclar en tus pláticas ⁶ la muchedumbre⁷ de refranes que sueles, que, puesto que los refranes son sentencias breves, muchas veces los traes tan por los cabellos ⁸, que más parecen disparates que sentencias.

—Eso Dios lo puede remediar —respondió Sancho—, porque sé más refranes que un libro, y vienen se me tantos juntos a la boca cuando hablo, que riñen por salir unos con otros, pero la lengua va arrojando los primeros que encuentra, aunque no vengan a pelo. Mas yo tendré cuenta de aquí adelante de decir los que convengan a la gravedad de mi cargo, que a) en casa llena, presto se guisa la cena a, y b) quien destaja, no baraja, y c) a buen salvo está el que repica, y d) el dar y el tener, seso ha menester.

Miguel de Cervantes. *Don Quijote de la Mancha*, Cap.43, II Parte

Vocabulario:

1. Cernícalo lagartijero: Ave de rapiña, común en España, de unos cuatro decímetros de largo, con cabeza abultada, pico y uñas negros y fuertes.
2. Abuso: exagero, exceso
3. Villanería: De *villano*; f. Bajeza de nacimiento, condición o estado.
4. Ser templado: ser moderado
5. Carrillo: mejilla
6. Pláticas: conversaciones
7. muchedumbre: abundancia, multitud
8. Traer por los cabellos: Aducir o traer a una argumentación una materia que no guarda relación con ella.

D. Los cuatro refranes citados por Sancho están subrayados. ¿A qué significados corresponden?

1. Advierte que es imposible hacer dos cosas a la vez y por la misma persona. Alusión a los juegos de cartas, donde las normas imponen que la baraja sea cortada por el que está a la izquierda del que reparte.
2. Donde hay abundancia fácilmente se improvisa una comida o se salva una dificultad.
3. Resulta fácil recriminar a otro su comportamiento en acciones peligrosas, cuando él está en lugar seguro. (*El que repica* es «el que toca las campanas de la iglesia». De ese modo se emplea para alertar de peligros, pero también para comunicar hechos alegres).
4. Enseña la prudencia que se ha de tener para no ser ni demasiado pródigo ni demasiado avaro al dar algo.

D.1. Reflexiona sobre los refranes con tus compañeras. Responde a las cuestiones:

¿Quién los ha creado?

¿Por qué los hay?

¿Para qué sirven?

¿Cuándo se usan?

2. ¿Qué opinas sobre la relación entre los refranes y la identidad cultural?

Vamos a comentarlo.

Y más refranes....



<http://rufadas.com/2008/10/29/refranes-ilustrados-del-tbo/>

Anexo 24:

SALIDAS Y RUTAS DE DON QUIJOTE

Año/Grupos: 11º LH3

1. Observa la figura y descríbela:

.....

.....



2. ¿Qué te parece esta figura de Doré sobre Don Quijote de la Mancha, de Cervantes?

.....

.....

3. Asiste al video que nos presenta una aventura de Don Quijote y contesta a las preguntas.



DESAFORADOS GIGANTES (EL QUIJOTE de MIGUEL de CERVANTES).mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=44Fze3GXwRs>

a. ¿Quién participa en esta aventura?

.....

b. ¿Cómo es el paisaje dónde se mueven los dos caballeros?

.....

c. ¿Qué ve Don Quijote? ¿Y qué ve Sancho? ¿Y tú qué ves?

.....

d. ¿Por qué les parecen el mismo lugar y paisaje tan diferentes?

.....

e. ¿Cuál es la consecuencia de esta aventura para Don Quijote?

.....

f. ¿Por qué nosotros como lectores creemos en Sancho y nos reímos de Don Quijote?

.....

4. Lee el fragmento:

CAPÍTULO VIII

Del buen suceso [1] que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, [2] con otros sucesos dignos de felice recordación

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

5 —La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra [3], y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra [4].

— ¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

10 —Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes [5], sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

15 —Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras [6]: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla [7].

Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante [8], sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes [9], que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:

20 —Non fuyades [10], cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

—Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo [11], me lo habéis de pagar.

25 Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre [12], arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero [13], que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

30

—¡ Várame Dios! —dijo Sancho—. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

35 —Calla, amigo Sancho —respondió don Quijote—, que las cosas de la guerra más que otras están sujetas a continua mudanza¹⁴; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad¹⁵, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo¹⁶ han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

[...] Cervantes, *Don Quijote de la Mancha* (I,8)

<http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte1/cap08/default.htm>

4. Completa el recuadro con palabras de la caja abajo:

Don Quijote	Sancho
Manifiesta su de contra más de gigantes con muchos que se encuentran en el arriba. Cuando terminar la los habrá y podrá la a su y fortuna con la venta de los Asegura a Sancho que son y si no los ve, es porque no tiene experiencia en batallas.	Está muy: mira arriba y no ve gigantes sino de de viento. Así, convencer a su con de que molinos de Sin embargo Don Quijote no de su propósito.
treinta despojos molinos dama monte hará brazos ve batalla dedicar luchar gigantes intención vencido	confuso sensatez desiste intenta amo molinos son viento

5. Esta aventura de Don Quijote refleja la mudanza y locura de Alonso Quijano.

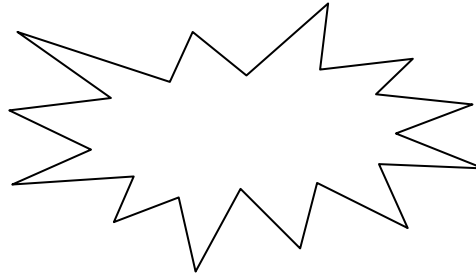
Haz la correspondencia y completa las ideas:

1. Don Quijote de la Mancha y Rocinante	a. que vive ocioso, leyendo libros de caballerías que le encantan.
2. Alonso Quijano es un hombre con una salud débil	b. su vida se vuelve en una sucesión de aventuras caballerescas inventadas, donde experimenta con intensidad todas las emociones que apenas conocía de los libros.
3. Después de inventarse una nueva identidad	c. son personajes creados por Alonso Quijano que tiene una imaginación poderosa.

6. En esta aventura de Don Quijote hay palabras que asocias a los libros de caballerías. Buscálas en la caja abajo y subráyalas

amor molinos dama caballero combate gigantes caballo Dulcinea escudero viejo joven Rocinante locura risa queja estereotipo lucha libertad viaje aventura ocio ideales valentía valores lenguaje arcaizante Alonso Quijano Don Quijote de la Mancha
--

7. En su discurso el personaje Don Quijote emplea **léxico militar**. **Busca** en el fragmento leído **palabras asociadas al léxico militar y regístralas en la estrella**:



8. **Subraya los verbos** en el fragmento, **identifica el tiempo verbal** e **inscríbelos** en la tabla abajo. **Mira el ejemplo:**

La narración, la descripción y el diálogo		
Uso de los tiempos verbales		
Narración	Descripción	Diálogo
d. Pret. Indefinido - descubrieron	a. Imperfecto - oía	b. Presente - son

- a. Imperfecto b. Presente c. Pretérito Perfecto d. Pretérito Indefinido
- e. Imperativo f. Futuro g. Gerundio h. Subjuntivo

9. ¡Ponte en la piel de los personajes! Reflexiona.

a. ¿Qué piensa Sancho mientras ve a Don Quijote atacando los molinos de viento? Escribe sus ideas como si fueras el propio Sancho.

.....

.....

b. Ahora explica la expresión de origen literaria que solemos escuchar:

«luchar contra molinos de viento»

.....

c. En este diálogo entre Don Quijote y Sancho Panza se comprende que cada uno de ellos tiene una identidad muy específica.

Di cómo te parece la relación entre el par.

.....

.....

.....

.....



Anexo 25:

Rutas Turísticas y Salidas de don Quijote

A. Lee las preguntas y contéstalas con tus compañeros/as.

1. ¿Qué es una ruta turística?

.....

2. ¿Conoces alguna ruta turística en tu país? ¿Cuál?

.....

3. ¿Y en España? ¿Conoces algunas rutas turísticas de España?

.....

B. Lee el texto y contesta a las preguntas.

Miguel de Cervantes escribió *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* en 1605. Hoy las rutas turísticas explotan el paisaje de La Mancha, los caminos y los escenarios escogidos por Cervantes para ubicar las aventuras de Don Quijote.

La Ruta de Don Quijote fue el primer Itinerario Cultural Europeo basado en un personaje literario. Se trata también de un proyecto de desarrollo socio-económico. Este recorrido turístico ha sabido respetar el medio ambiente.

<http://www.20minutos.es/noticia/992563/0/don-quijote/ruta/la-mancha/#xtor=AD-15&xts=467263>



1. ¿Cómo denominarías este tipo de ruta? Toma como referencia el recuadro I (abajo).

.....

2. ¿ Te parecen interesantes las rutas temáticas? ¿Porqué?

.....

3. Mira el recuadro y elije el tipo de ruta que más te gustaría hacer. Justifica tu escoja.

.....

.....

.....

rutas naturales	rutas culturales	rutas temáticas	rutas urbanas
Senda Pirenaica.	Ruta de los Castillos de la Rioja	UNA ZARAGOZA DE CHOCOLATE	Ciudades únicas e irrepetibles.
La España Verde	Ruta de los Nazaríes.	RUTAS DEL VINO	Ciudades y villas medievales de España.
Parque Natural de El Hondo.	Ruta Real.	Rutas gastronómicas	Madrid

Recuadro I

C. Ruta de Don Quijote: las tres salidas

1. Observa el mapa de los trayectos de las tres salidas de don Quijote. Mira los números asociados a cada uno de los recorridos y considera la información:

- a. La primera salida tuvo inicio en el numero 1 y duró hasta el 4.
- b. La segunda salida en comenzó en el 5 y terminó en el 16.
- c. La tercera salida empezó en el 17 y se finalizó en el 31.

2. ¿Cuál fue el trayecto más corto?.....

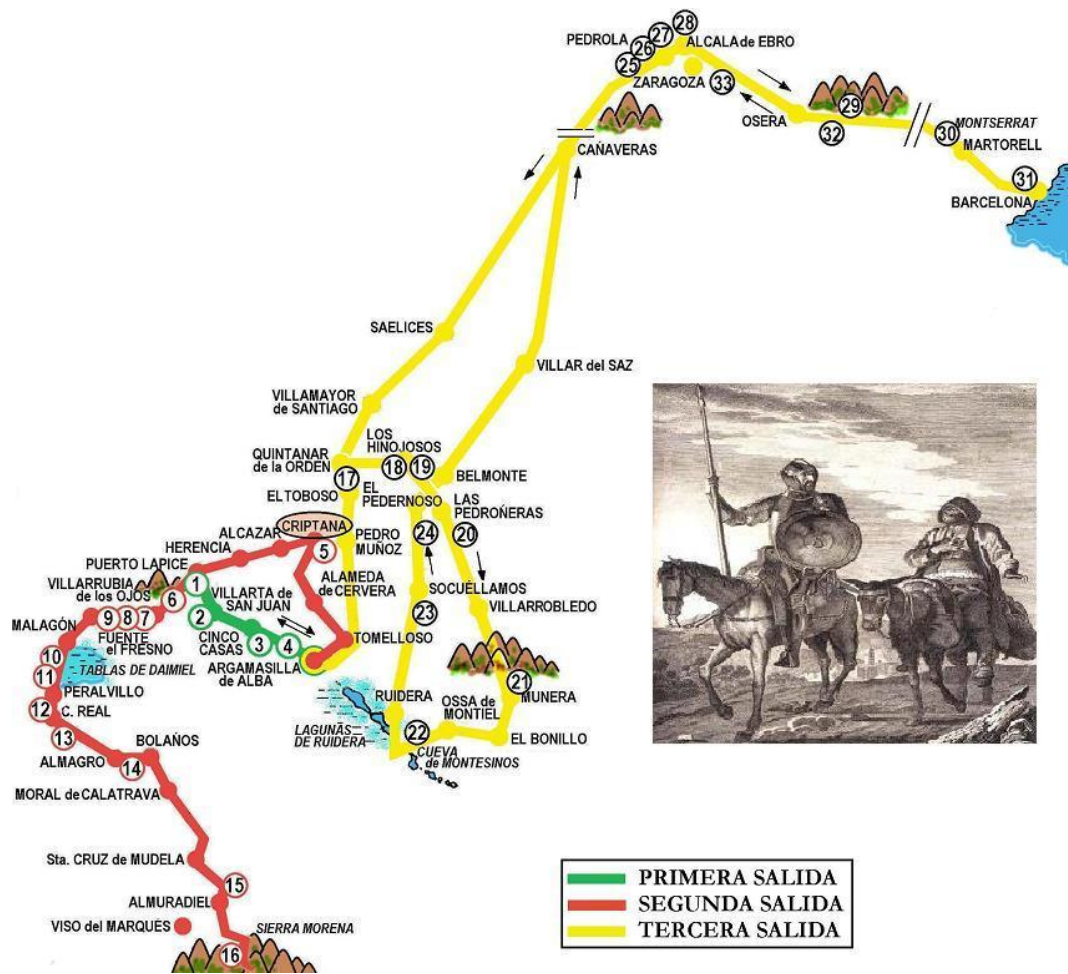
3. ¿Cuál el más largo?

.....

4. ¿Por qué sigue Don Quijote con sus salidas, si siempre sufre desilusiones y sale maltrecho?

.....

De La Mancha a Barcelona



4. Subraya los lugares que se relacionan con los personajes que conoces del libro cervantino en el mapa de las salidas de don Quijote:

Don Quijote de la Mancha	Sancho Panza
Gigantes o molinos de viento	Dulcinea del Toboso



D. Dulcinea del Toboso: Una ruta literaria

1. Asiste al video del Ayuntamiento de El Toboso

www.eltoboso.es/turismo/index.jsp



i. Monumento a Don Quijote y Dulcinea en El Toboso

ii. “Con la iglesia hemos dado, Sancho”

(Parte II, Capítulo XXXII)

a. ¿En qué provincia de España se ubica el municipio de El Toboso? ¿Y en qué comunidad autónoma se ubica El Toboso?

.....

b. ¿Cuál es el epíteto dado al lugar de El Toboso?

.....

c. ¿Por qué crees que el ayuntamiento ha creado la Ruta Literaria en El Toboso?

.....

d. ¿Cómo están señalados en El Toboso los escenarios referidos en *Las Aventuras del Ingenioso don Quijote de la Mancha*?

.....

RUTA LITERARIA

Los textos relatan cómo se realiza dentro del pueblo, la ruta literaria, para el buen entendimiento del porqué de las frases escritas en las paredes de las fachadas.



Uno de los lugares, más evocadores del mundo Quijotesco es, sin duda, El Toboso.

Nosotros vamos a adentrarnos en el pueblo guiados por el mismo Cervantes, siguiendo el capítulo nueve de la segunda parte de su gran libro, donde descubre la visita que hicieron Don Quijote y Sancho a la búsqueda de la sin par DULCINEA.

De la mano de Cervantes, llegaremos a la llamada Casa de DULCINEA, donde vivió realmente una mujer, Ana de Zarco de Morales, de la que anduvo enamorado el autor. [...]

EMPIEZA LA RUTA LITERARIA; Capítulo IX:



Frases como estas, escritas por las paredes, blancas de las calles de El Toboso, **nos conducirán hasta la Casa de DULCINEA, como ya hemos apuntado antes.**

1º- "**MEDIA NOCHE ERA POR FILO**", poco más o menos, cuando Don Quijote y Sancho dejaron el monte y "**ENTRARON EN EL TOBOSO**"....

2ª- Estaba el pueblo "**EN UN SOSEGADO SILENCIO**",

porque todos sus vecinos dormían.

3. Lee el texto y contesta a las preguntas:

Dulcinea del Toboso es la dama de quien está enamorado el protagonista Don Quijote en la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* por Miguel de Cervantes Saavedra. Sin embargo, Dulcinea nunca aparece en la novela, dado que es una figura imaginada por Don Quijote basada en la labradora Aldonza Lorenzo (quien sí existe, pero tampoco aparece). Siguiendo la costumbre de los caballeros andantes, Don Quijote dice que necesita tener una dama a quien encomendarse, y ella se convierte en el motor impulsor de todas sus aventuras. En la segunda parte, don Quijote vuelve a expresar explícitamente la función instrumental de una dama para un caballero andante:

"Otras muchas veces lo he dicho, y ahora lo vuelvo a decir: que el caballero andante sin dama es como árbol sin hojas, el edificio sin cimiento, y la sombra sin cuerpo de quien se cause". [...]

En un episodio de la segunda parte, la duquesa se burla de Don Quijote y cuestiona la existencia de Dulcinea, a lo que Don Quijote dice:

"Dios sabe si hay Dulcinea o no en el mundo, o si es fantástica o no es fantástica; y estas no son de las cosas cuya averiguación se ha de llevar hasta el cabo. Ni yo engendré ni parí a mi señora, puesto que la contemplo como conviene que sea una dama que contenga en sí las partes que puedan hacerla famosa en todas las del mundo, como son hermosa sin tacha, grave sin soberbia, amorosa con honestidad, agradecida por cortés, cortés por bien criada, y, finalmente, alta por linaje, a causa que sobre la buena sangre resplandece y campea la hermosura con más grados de perfección que en las hermosas humildemente nacidas". (Parte II, Capítulo XXXII)

Crystal Harlan, <http://literatura.about.com/od/personajesfamosos/a/Quien-Es-Dulcinea.htm>

a. ¿Dulcinea existe? ¿Y Aldonza Lorenzo?

.....
.....

b. Observa las representaciones de Dulcinea del Toboso y de Aldonza Lorenzo en detalles del *Monumento a Cervantes*, Plaza de España, Madrid. **Identifica y escribe el nombre correspondiente a cada una de las figuras femeninas en i. y ii.**



i.

ii.

3. ¿Cuáles son los atributos de Dulcinea, según las palabras de Don Quijote que has leído? **Subráyalos y transcríbelos para las líneas abajo.**

.....
.....

4. « [...] la contemplo como conviene que sea una dama que contenga en sí las partes que puedan hacerla famosa en todas las del mundo [...]». (Parte II, Capítulo XXXI)

a. ¿Piensas que Dulcinea es hoy un personaje famoso? ¿Y por qué?

.....

b. ¿Siguen existiendo Don Quijotes y Dulcineas en nuestros días?

Si conoces alguna pareja semejante cuéntame por qué la relacionas con los personajes de Cervantes. Si no, inventa una pequeña historia en nuestros días que represente un amor parecido a este.

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 27:

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Lecciones n° Fecha: 26 de Mayo de 2015 Duración: 50 minutos	Año/Grupos: 11° LH3 Professora: Maria Dovigo Estagiaria: Margarida Bacharel
--	--

Sumario: Ficha 1 1. Carta de amor: de Don Quijote a Dulcinea. Comprensión auditiva y lectora. El lenguaje metafórico y arcaizante del caballero andante. 2. Cartas informales y personales: ¿cómo escribirlas? Comprensión oral de una carta informal en una canción « Querido Tommy» , de Tommy Torres

Contenidos	Competencias	Procedimientos	Recursos
-Socio-culturales: a. Cartas de amor: el registro formal e informal b. Comprensión lectora de una carta formal y del registro arcaizante en Don Quijote de la Mancha. c. Comprensión oral de una carta informal a través de una canción - Comunicativos: a. Escribir una carta informal	- Identificar las características de la carta formal. - Comprender el mensaje del lenguaje arcaizante: Carta a Dulcinea Comprender el contenido de una carta a través de un mensaje oral en una canción Elegir y emplear algunas las estructuras léxico-gramaticales para escribir una carta informal.	1. Pre-actividad: ¿Qué son cartas de amor? Fragmento del poema de Álvaro de Campos. Alumnas expresan su opinión. (5 min) 2. En la primera actividad las alumnas hacen un ejercicio de comprensión oral y lectora: Carta a Dulcinea del Toboso en Don Quijote de La Mancha. (10 min) 3. Después las alumnas buscan y identifican al léxico y a las características de la carta formal, del campo semántico del amor y identifican los rasgos presentes en el texto epistolar de (Ficha 1).(10 min) 3.1. Las alumnas se elijen las palabras que transmiten la representación de Dulcinea, según Don Quijote. (5 minutos). 4 Alumnas escuchan una canción de Tommy Torres, «Querido Tommy», contestan preguntas sobre el tema de la canción, su significado y identifican el tipo de carta presente en la canción escuchada. (5 minutos) 4.1. Alumnas escriben una carta informal y personal a un/a amigo/a y emplean registro y léxico adecuado.(15 min)	Ficha 1: -Carta a Dulcinea https://www.youtube.com/watch?v=L_p1UqiWtDA - Canción: Tommy Torres, «Querido Tommy», Data show https://www.youtube.com/watch?v=CktQxuDkYGg

FICHA 1

11º LH 3

26 de Mayo 2015

Cartas de Amor



1. Lee el fragmento traducido para lengua española del conocido poema de uno de los heterónimos de Fernando Pessoa.

Todas las cartas de amor son ridículas.
No serían cartas de amor si no fuesen ridículas. [...]

Álvaro de Campos

(Traducción de Llardent, 1978)

1.1. ¿Estás de acuerdo con las palabras de Álvaro de Campos? ¿Cuál es tu opinión?

.....

1.2. ¿Te gustaría recibir una carta o email de amor? ¿Cómo te sentirías?

.....

2. Escucha una famosa carta de amor: de Don Quijote a Dulcinea del Toboso

https://www.youtube.com/watch?v=L_p1UqjWtDA

a. ¿Cuál es el asunto y motivo de la carta de Don Quijote a Dulcinea?

.....

3. Lee ahora la carta de Don Quijote a Dulcinea

Soberana y alta señora:

El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdeños son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, *amada enemiga mía!*, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo. Tuyo hasta la muerte,

El Caballero de la Triste Figura

http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte1/cap25/cap25_05.htm

Léxico y expresiones arcaizantes:

ferido (herido) de punta de ausencia- (desuso) metáfora, que sustituye el arma física por la moral

llagado de las telas del corazón- metáfora: con llagas, heridas; afectado intensamente en su sensibilidad

en mi pro- (prep.) en favor de, en beneficio de alguien o algo.

afincamiento- congoja o aflicción.

maguer -. (conj. conc. desuso) aunque.

asaz –(adv. c) bastante, harto, muy. U. m. en leng. poét.

cuita- (f.) trabajo, aflicción, desventura.

dar relación- en **literatura**, la narración de los hechos de un viaje.

acorrer- socorrer a alguien; acudir corriendo.

venir en gusto- hacer lo que se le *venga* en gana

3.1. Subraya las palabras usadas por Don Quijote para caracterizar a Dulcinea y regístralas.

.....
.....

3.2. ¿Cómo se siente Don Quijote mientras escribe esta carta de amor? Busca en el texto las palabras y expresiones que comprueben tu respuesta.

.....

3.3. ¿Por qué emplea el remitente la expresión “*amada enemiga mía*”?

.....

3.4. ¿Por qué Don Quijote firma su carta como «Caballero de la Triste Figura»?

.....

4. Escribir una carta de amor o un email de amor, ¿es fácil?

4.1. Escucha la canción de Tommy Torres y coméntala con tus compañeras:

Paco le pide en una carta a **Tommy Torres** que le preste unas palabras bonitas para hacerle una declaración de amor a su chica. Porque él se siente incapaz, porque es tanto lo que quiere a su chica que le gustaría hacérselo saber de una forma muy especial.

<http://www.diariofemenino.com/articulos/amor/historias-de-amor/la-historia-de-amor-viral-querido-tommy/>



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

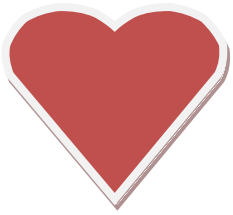
4.2. Ahora escribe una carta informal y personal

Escribe una carta a un/a amigo/a en la cual le cuentes una novedad: ¡estás enamorada! Dile como te sientes y cuáles son tus expectativas y tus planes.

No te olvides de estructurar, empezar y terminar según el destinatario, asunto y registro adecuado. Encabezamiento, saludo, el cuerpo de tu texto, despedida y firma.

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....



Lugar y fecha

Querido/a ... /Hola:

Espero que estés bien/He recibido tu carta/Acabo de llegar/ Hace una semana...

Tengo que contarte muchas cosas, he conocido a un chico...

Escríbeme pronto/Espero noticias tuyas/ Hasta pronto...

Un abrazo /Besito/ Abrazos/Besos

Firma

Post Data P.D. o Post Scriptum P.S.



Y si quieres saber más...

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelIII/actividades/actividad_36.html?id=87

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Lecciones nº

Fecha: 27 de Mayo de 2015

Duración: 50 minutos

Año/Grupos: 11º LH3

Professora: Maria Dovigo

Estagiaria: Margarida Bacharel

Sumario:

Ficha 2

1. Don Quijote - el musical. *El Hombre de la Mancha*. Comprensión lectora.

1.1. Comprensión oral del tema del musical, una adaptación con letra de Joe Darion y música de Mitch Leigh del libro de Cervantes: *Sueño imposible*.

2. La representación de la identidad de Don Quijote: palabras-clave y el concepto de identidad ideal.

Contenidos	Competencias	Procedimientos	Recursos
<p>-Socio-culturales:</p> <p>a. El tema de Don Quijote adaptado al teatro</p> <p>b. Comprensión lectora de un texto sobre el musical <i>El Hombre de la Mancha</i>.</p> <p>c. Comprensión oral de una canción del musical</p> <p>- Comunicativos:</p> <p>a. Escribir un comentario sobre el tema de la identidad de Don Quijote de la Mancha</p>	<p>- Identificar el tema y los personajes en figuras.</p> <p>- Comprender el texto y explorar las representaciones de estos personajes.</p> <p>- Comprender el contenido de un mensaje oral sobre la representación de la identidad en una canción «Sueño imposible».</p> <p>Elegir y emplear las estructuras léxico-gramaticales para expresar una opinión.</p>	<p>1. Pre-actividad: Descripción de dos imágenes relativas a musicales basados en las aventuras de Don Quijote. (5 min)</p> <p>2. En la primera actividad las alumnas leen un texto sobre el musical <i>El Hombre de La Mancha</i>.(15 min)</p> <p>3. Después las alumnas escuchan la canción «Sueño Imposible» (5min). Las alumnas elijen las palabras-clave de la canción que transmiten la representación y de la identidad de Don Quijote. (10 minutos).</p> <p>4. Alumnas escriben un breve comentario sobre el tema de la identidad en los fragmentos leídos del libro <i>Don Quijote de la Mancha</i> .Emplean registro y léxico adecuado.(15 min)</p>	<p>Ficha 2</p> <p>Ficha 2</p>

Anexo 29 b:

Ficha 2

27-5-2015

Don Quijote: una identidad ideal

1. Mira las figuras e identifica los personajes que conoces:



figura 1



figura 2

2. Lee el texto:

La historia del musical



El hombre de la Mancha es una obra de innegable calidad dramática y musical y ha tenido una enorme repercusión; se ha representado, cantado y traducido a casi todos los idiomas. La obra con libreto de Dale Wasserman, música de Mitch Leigh y letras de Joe Darion, fue estrenada el 22 de Noviembre de 1965, en el Washington Square Theatre de Nueva York con Richard Killey (Don Quijote), Irving Jacobson (Sancho) y Joan Diener (Dulcinea). El estreno se llevó a

cabo ante el escepticismo general. Sin embargo fue una función con excelentes críticas, aunque con poco éxito del público. Fue sólo cuestión de unas semanas hasta que se convirtió en toda una leyenda musical.

Poco a poco fue estrenándose en todo el mundo. A la fecha la han visto más de cien millones de espectadores y hoy es uno de los mayores éxitos del teatro musical de todos los tiempos. Curiosamente, esta obra musical tuvo un comienzo muy similar al original en el que está inspirado. Sabido es que el Quijote de Cervantes no fue recibido precisamente con entusiasmo por los intelectuales de su tiempo y sólo a través del gran público se convirtió en el libro de libros.

El tema más conocido de la obra *The Impossible Dream* (El sueño imposible) se ha versionado por innumerables artistas de la música ligera y bel canto. Es todo un clásico en el repertorio de un gran número de cantantes y frecuentemente está presente en las bandas sonoras de múltiples películas y series de televisión. El disco ha sido un gran éxito comercial.

<http://www.pepper.com.mx/elhombredealamancha/historiamusical.html>

2.1. Contesta las preguntas:

1. ¿Quién escribió el texto del musical *El Hombre de La Mancha*?

.....

2. ¿Quién creó la música para este musical?

.....

3. ¿Dónde y cuándo se estrenó *El Hombre de la Mancha*?

.....

4. ¿Cómo fue la recepción inicial del musical por parte del público?

.....

5. ¿Qué melodía en *El Hombre de La Mancha* ha resultado un éxito? ¿Por qué?

.....

3. Escucha el tema *Sueño Imposible* donde puedes observar diferentes representaciones de la identidad. Abajo está la letra.



O Meu FilmeDon Quijote.mp4

Sueño imposible

Con fe lo imposible soñar
al mal combatir sin temor
triunfar sobre el miedo invencible
en pie soportar el dolor

Amar la pureza sin par
buscar la verdad del error
vivir con los brazos abiertos
creer en un mundo mejor

Es mi ideal
la estrella alcanzar
no importa cuán lejos
se pueda encontrar
luchar por el bien
sin dudar ni temer
y dispuesto al infierno llegar si lo dicta
el deber

Y yo sé
que si logro ser fiel
a mi sueño ideal
estará mi alma en paz al llegar
de mi vida el final

Será este mundo mejor
si hubo quien despreciando el dolor
combatió hasta el último aliento

Con fe lo imposible soñar
y la estrella alcanzar.

3.1. Considera la canción y contesta:

1. ¿Te gustó la canción «Sueño imposible»? ¿Por qué?

.....

2. ¿En la canción reconoces el tema de la identidad de Don Quijote?

.....

3. ¿Qué palabras-clave del texto elegirías para definir la identidad de Don Quijote?

.....

4. ¿Cuál es sueño de Don Quijote?

.....

5. «Identidad ideal»: ¿Cómo piensas que el concepto de *identidad ideal* se adecúa (o no) al personaje que has conocido desde los fragmentos que has leído del libro *Don Quijote de la Mancha*?

.....

.....

Nombre:

Anexo 30: Identidad ideal

5. «Identidad ideal»: ¿Cómo piensas que el concepto de *identidad ideal* se adecúa (o no) al personaje que has conocido desde los fragmentos que has leído de la novela *Don Quijote de la Mancha*?

..Si... pues... Don Quijote... era... ^{la} ~~esa~~ identidad ideal que Alonzo Quijana quería ser / seguir... Esto porque Don Quijote...
...era... determinada... fuerte... Determinada... y luchador... ~~Por~~ esa razón ~~me~~ Alonzo lo creó con el objetivo de tener todas ~~esas~~ esas calidades.

Nombre: Daniela Francisco
110 643.



Anexos de Atividades

Anexo 31: Atividade de Inglês

10th grade
Class: TC 3

Date: 9th December 2014

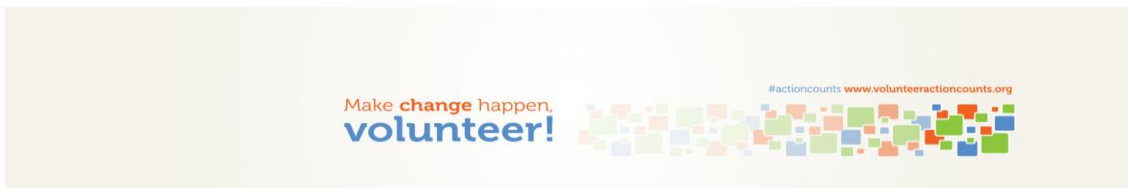
Inspired to volunteer

Part I

Warm-up

1. Have you ever done volunteering? Why/ why not?

. Do you know that the 5th December is the IVD (International Volunteering Day), a global celebration of volunteerism, honoring people's participation in making a change at all levels?



<http://www.volunteeractioncounts.org/en/> (1:43)

2. What is the meaning of volunteering for the people involved?

3. Fill in the gaps with the words from the box:

cohesive	change	commitment	walks of life
sustainable	combined	effort	
energy	peace	development	time skills
nationally	locally	knowledge	internationally

1. On the 5 December 2014, the International Volunteer Day (IVD), volunteerism celebrates the of volunteers, who offer their , and to contribute to and
2. Anyone can join a volunteering action, and
3. Volunteerism can involve people from all and make happen.

4. Volunteering represents the force and to a and society.

Environmental Volunteering in Portugal

A. Watch the Youtube video on environmental volunteering:



Programas Voluntariado CM Cascais 2010

Agência Cascais Natura

https://www.youtube.com/watch?v=GhWaPaQMOxQ&list=UUdKPfGBHnHCOE1USaY_p55w&index=5

Maré Viva: 00:00/00:28 00:56/1:12 01:26/2:49

Natura Observa: 2:56/3:10 03:41 6:16/6:45

B. Do this Quiz about Volunteering: *Start-up*, 10th grade, page.80.

1. Consider the information on this website:
Volunteering in Portugal

<http://juventude.gov.pt/Voluntariado/Programa-Agora-Nos-Jovens-Voluntarios/Paginas/Programa-Agora-Nos-Jovens-Voluntarios.aspx>



This is a Volunteering Youth Programme which promotes a dynamic approach and practical action in the community, both locally and nationally.

Enroll and make the change!

Volunteering Intervention Areas in Portugal: Environment, Health, Culture, Sports, Social Work Activities

- Intervention areas/
- Activity typology/
- Who can enroll in the programme/
- What are the enrolling conditions /
- Volunteers' selection /
- Rights of Young Volunteers /
- Duties of Young Volunteers
- Application forms/

.Read about Local Volunteering Banks

The National Plan for Inclusion (in the Portuguese acronym PNAI⁷¹), 2003 – 2005 defined the aim of promoting volunteering⁷², through the set up of “volunteering banks” all over the country and in partnership with the municipalities. These local and decentralised structures seek to facilitate the promotion of volunteering and to be a centre of encounter between the individuals that are willing to volunteer and the institutions that are in need of volunteer contributions in order to support the development of volunteering activities; to raise awareness of the values of volunteering among citizens; to contribute to the training and qualification of volunteers⁷³. Until the end of 2007, 94 local Volunteering Banks were implemented and 22 were undergoing the implementation process. During 2007, 13 Volunteering Banks were implemented⁷⁴.

<http://www.theportugalnews.com/news/thousands-of-youths-volunteer-for-cascais-summer-programmes/6683>

2. Choose one of the areas of youth volunteering in Portugal which interests you the most according to the provided information. Imagine you enroll in the Volunteering Summer Programme and you are selected. Write a short text (about 5 lines) where you consider:

- The reasons why you prefer that area
- Your expectations towards this experience.

Part II

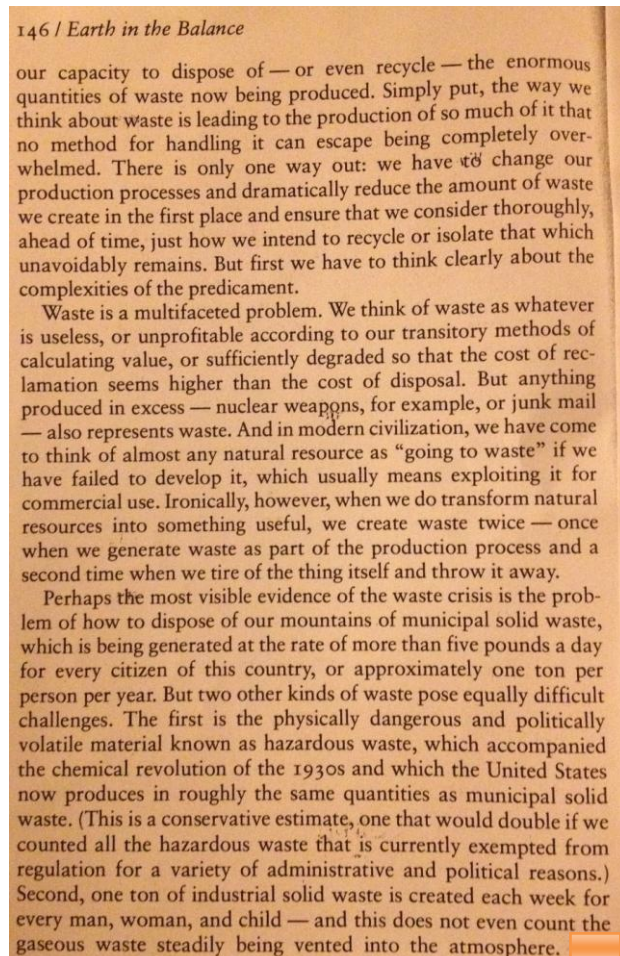
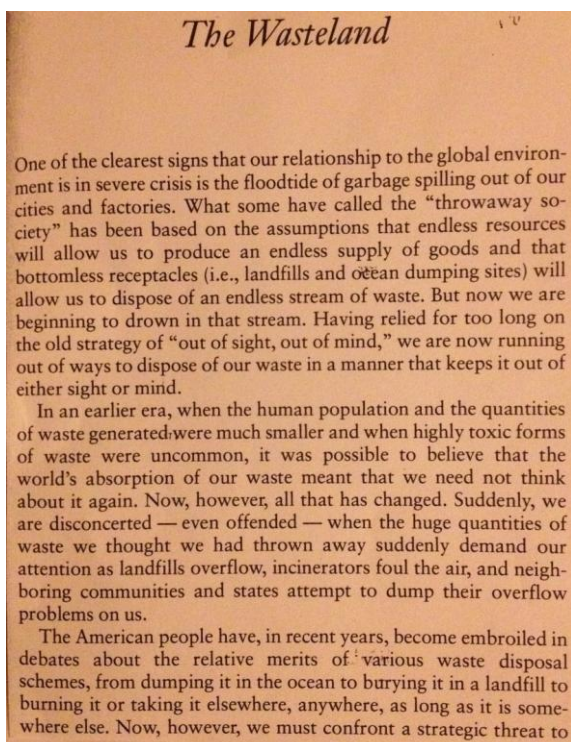
A. Predict, then read

You are going to read an excerpt of a book by a famous American man named Al Gore. The title of the book is *Earth in the Balance*.

Predict the answers to the questions then read the text.

1. Who is Al Gore?
2. Why did Al Gore write a book and produce a film on environment?
3. What attitude from the reader does Al Gore expect?
4. How can you relate the text title 'The wasteland' to environmental volunteering?

Text



Source: Al Gore, *Earth in the Balance*, 1992.

B. Checking understanding

Put T (True) or F (False) next to each of the following statements. Correct the false ones:

1. There is a greater awareness of American citizens to the waste problem.
2. The consumption society believes that landfills, ocean dumping sites and incinerators are the answer to eliminate waste.
3. Nowadays modern society produces a small amount of different types of garbage.
4. 'The throwaway society' thought landfills would solve the waste problem forever.
5. The chemical revolution, which started in the 1930s, created dangerous waste sources.
6. Now municipal solid waste is half a ton per person and per year.
7. Al Gore requests more attention from the citizens to the destiny of the enormous quantities of waste.
8. As human population grows everything is produced in excess.

C. Expanding Vocabulary: Complete according to the text

1. Waste is everything which.....
2. The western society has a high
3. The text mentions different forms of waste like
4. Al Gore blames the modern society for
5. One way out to escape the waste problem is
6. Mountains of municipal solid waste are produced by

D. Explain the meaning of the following expressions, according to the text

1. 'throwaway society'
2. 'out of sight, out of mind'
3. 'going to waste'
4. 'the floodtide of garbage'
5. 'hazardous waste'
6. 'an endless stream of waste'

E. Passive voice

A. Rephrase the following sentences, beginning with the words given:

- a. The severe environmental crisis raised awareness to recycle.

Awareness to recycle.....

- b. The factories vent gaseous waste into the atmosphere.

Gaseous waste

- c. The 'throwaway society' is dumping tones of garbage in landfills.

Tones of garbage

- d. We have to change our manufacturing processes.

Our manufacturing processes

Remember:

1. The passive voice is usually used to stress the action rather than the subject who did it.
2. Focus on the word order in the active and in the passive voice.
3. Note that there's an inversion in passive sentences. The object of the active sentence becomes the subject, and the subject becomes the agent.

ACTIVE VOICE

The Humanity pollutes the planet. /

Subj.+ main verb (present simple)+object /

PASSIVE VOICE

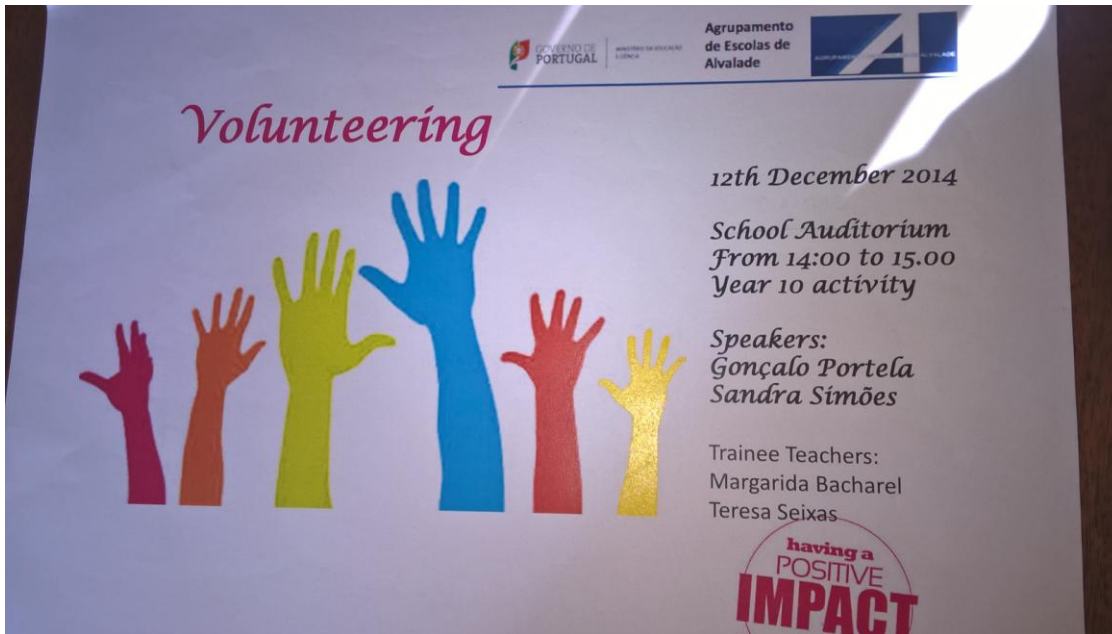
The planet is polluted by the Humanity.

Object+verb to be+main verb (past participle)

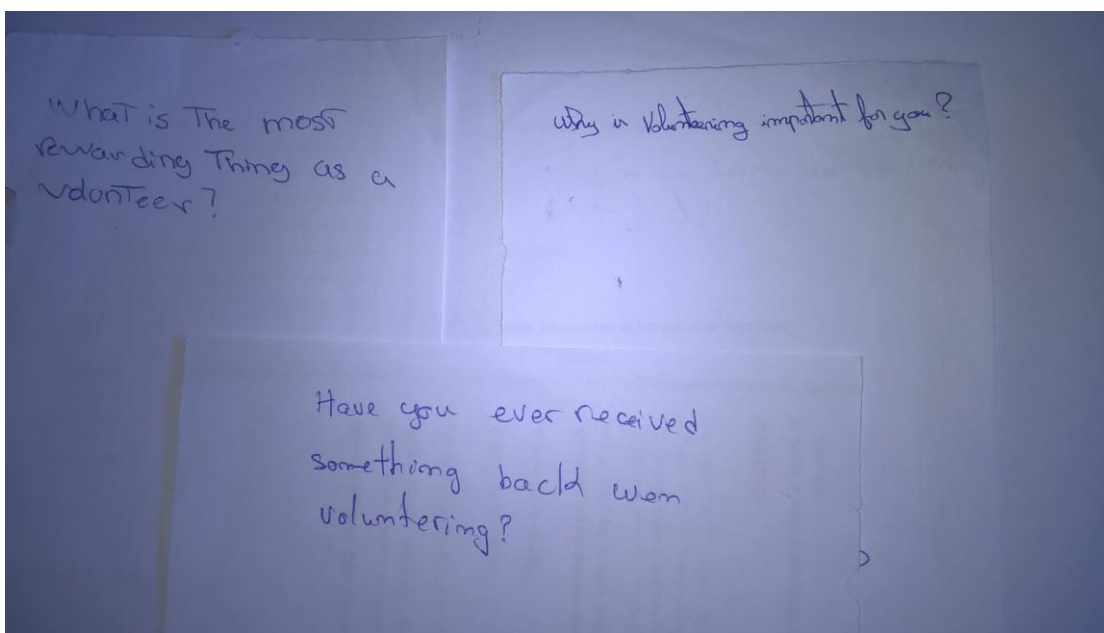
+by+agent (subject in the active voice)

(Note: Check your Textbook, *Start-up*, pp.78-79)

Anexo 32: Volunteering poster



Anexo 33: Students' questions to the speakers:



Daniela Francisco n.º 18433
17º LH3

Ejercicio C

- La relación entre Don Quijote y Sancho Panza es una relación de fidelidad y vasallaje, pues Don Quijote es el amo de Sancho Panza.
 - PT Además ~~podemos~~ ^{podemos} ver que hay muchas diferencias entre ellos no solo físicamente como también psicológicamente. Sancho es pequeño, gordo, ~~Avanzado~~ y simboliza la realidad. Inversamente,
 - Don Quijote es alto y delgado, y simboliza la ilusión y la imaginación.
- tener Podemos concluir que a pesar de tener personalidades diferentes, ellos se completan.

Comprendo tu comentario y me pareció muy interesante tu última idea sobre el hecho de completarse. Su caracterización física y psicológica es clara. L4
 Lengua - Atención: No existe el Infinitivo Personal en español, ¡Ojalá Acentuación! - L3

N4

Ejercicios - Ficha "Scribas y rutas de Don Quijote"

La relación entre el par es muy única, pues Sancho Panza ayuda a Don Quijote en ^{sus} aventuras, intentando persuadirlo ^{de} que ^{él} no ^{luchara} contra los molinos de viento ^y (para él) no se ~~maguara~~ machucara. ^{hiera}

Don Quijote ^{perdió} un viejo loco ^{que} ^{él} ^{terco} no ^{que} ^{se} ^{su} compañero de viaje ^{que} ^{siempre} ^{acaba} ^{luchado} ^{que} ^{se} ^{quedó} ^{maltratado}.

Para mí, en la historia de D. Quijote de la Mancha, D. Quijote simboliza la imaginación, la locura ^y la aventura, ^{mientras} ^{en} ^{quanto} Sancho Panza es la realidad; la ^{razón} ^y también un poco del miedo.

14 - Abril - 2015

Filipi Alexander Rodriguez

UoLH3 N° 8180

Esportol

Tu comentario está bien estructurado y me pareció sugerente de tu percepción de los personajes. Te sugiero que leas en español para ~~expanda~~ ^{ampliar} el vocabulario y la conjugación verbal ^{de} ^{los} ^{verbos} ^{que} ^{se} ^{usan} ^{en} ^{la} ^{novela} ^{de} ^{Don} ^{Quijote} ^{de} ^{la} ^{Mancha}.

Ángela - N 2+

Dizumbo - N 3+

4.2. Ahora escribe una carta informal y personal

Escribe una carta a un/a amigo/a en la cual le cuentes una novedad: ¡estás enamorada! Dile como te sientes y cuáles son tus expectativas y tus planes.

No te olvides de estructurar, empezar y terminar según el destinatario, asunto y registro adecuado. Encabezamiento, saludo, el cuerpo de tu texto, despedida y firma.

Hola Lade, 28 de Mayo de 2015.....
Amiga mía,
Te he echado de menos desde tu partida. Espero que estés bien y que el viaje te haya salido bien.
Tengo que contacte muchas cosas, pero la más importante es que conocí un chico que tiene ojos bonisimos. Se llama Miguel y me ha invitado a salir. Acepte pero no lo sé ni lo que venia ni lo que decir. ¡Ay dame por favor!
¡Escribeme pronto y cuéntame no hagas tujas!
Muchos besos y abrazos,
Daniela

No te olvides de estructurar, empezar y terminar según el destinatario, asunto y registro adecuado. Encabezamiento, saludo, el cuerpo de tu texto, despedida y firma.

Hola Faustino, 29 de Mayo de 2015.....
asi como yo
Espero que estés bien y que también estés. Tengo que contacte muchas cosas pero la más importante es que he conocido a un chico que me gusta mucho. Espero que este amor sea lo que necesito y que seamos muy felices y con muchas hijas. ¡me haga feliz!
Espero noticias tuyas porque hace mucho tiempo que no hablamos.
Besos,
Mariana Santos

Anexo 36:

5. «Identidad ideal»: ¿Cómo piensas que el concepto de *identidad ideal* se adecúa (o no) al personaje que has conocido desde los fragmentos que has leído de la novela *Don Quijote de la Mancha*?

Si, pues Don Quijote era ^{la} ~~una~~ identidad ideal que Alonso Quijana quería ser / seguir. Esto porque Don Quijote era determinado, fuerte, determinado y luchador. Por esa razón ~~misma~~, Alonso lo creó con el objetivo de tener todas ~~esas~~ esas calidades.

Nombre: Daniela Francisco
110 443.

5. «Identidad ideal»: ¿Cómo piensas que el concepto de *identidad ideal* se adecúa (o no) al personaje que has conocido desde los fragmentos que has leído de la novela *Don Quijote de la Mancha*?

La identidad ideal se adecúa al personaje por que es una fantasía de Alonso Quijana y por eso es como es. Es su mayor sueño.

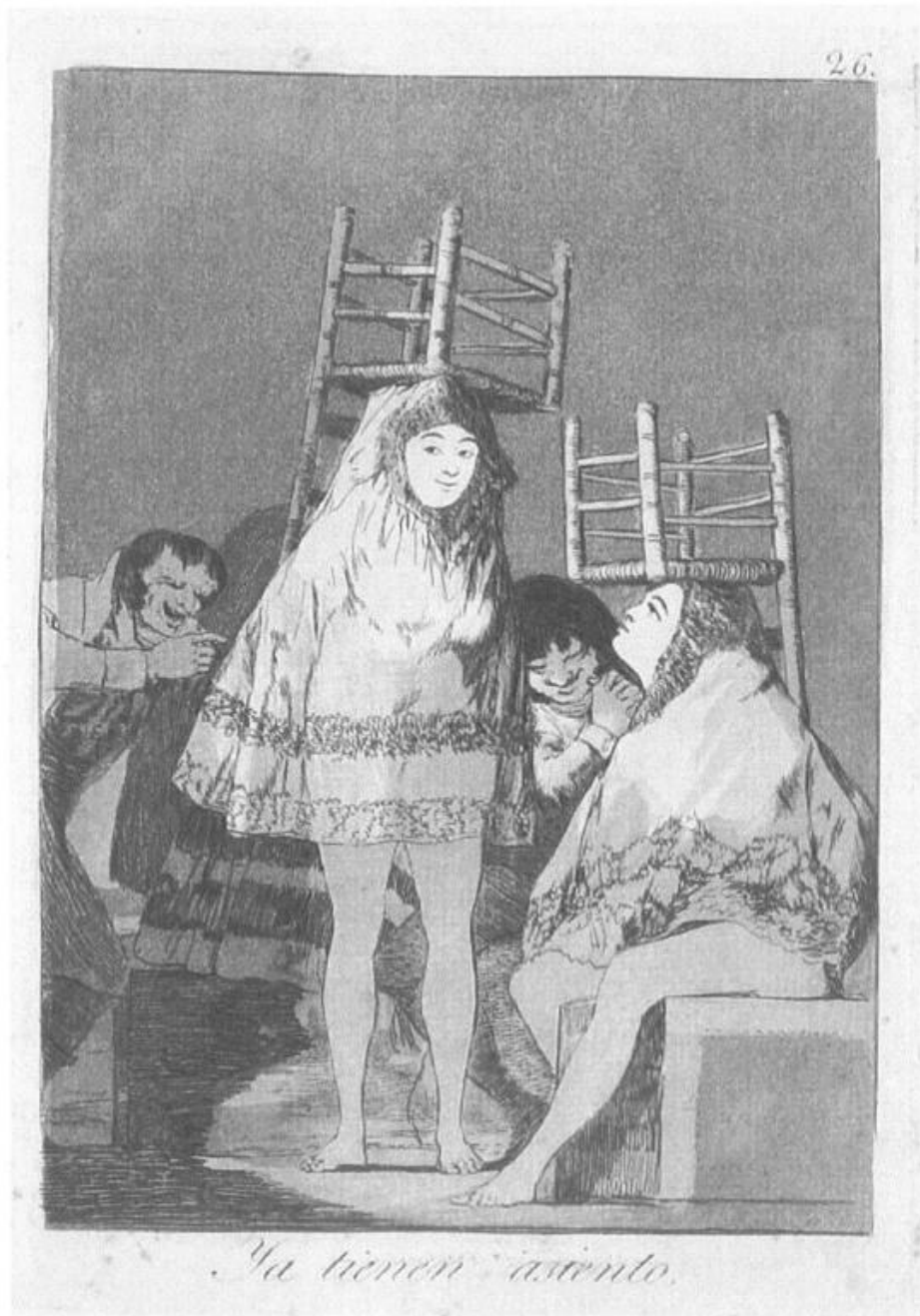
TIEMPO ESTIMADO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN
2'	<p>La profesora escribe la fecha y el sumario en el encerado. Luego, dice a las alumnas que aquella clase funcionará como una preparación para la salida del día siguiente – una visita a la exposición de los Caprichos de Goya.</p>	<p>- Encerado y rotulador</p>	<p>- Observación directa de los alumnos;</p>
5'	<p>1.1. Actividad de precalentamiento: lluvia de ideas. <i>Antes de pasar el tráiler de la película Las Sombras de Goya, la profesora pregunta si las alumnas saben algo de ese pintor o si se acuerdan de algún lienzo suyo que hayan visto en clase.</i> <i>Mientras asisten al tráiler tendrán que fijarse en los temas retratados por Goya en sus cuadros.</i></p> <p>1.2. Los alumnos ven el video y contestan a la pregunta anterior. https://www.youtube.com/watch?v=omhJmqKc48E (Algunos de los temas referidos son, por ejemplo, el clero, la injusticia social, la mujer y su belleza, la inquisición)</p>	<p>- Ordenador - Pantalla - Altavoces</p>	<p>- autonomía en la búsqueda de información</p>
15'	<p>1.3. Exploración de una imagen de los Caprichos. 1.3.1. <i>La profesora distribuye un Capricho, por pareja.</i> Las alumnas: a. <i>Describen lo que ven;</i> b. <i>Identifican al tema;</i> c. <i>Explican la perspectiva de Goya presentada sobre el tema del Capricho</i></p> <p>1.3.2. <i>Para ayudar la lectura e interpretación de las imágenes, la profesora escribe en el encerado algunas palabras claves o sitios de internet donde las alumnas podrán hacer la búsqueda.</i></p>	<p>Imágenes de los Caprichos</p> <p>Internet Ordenador Móvil</p>	<p>- selección de información pertinente</p>

15'	<p>http://revista-sansoleil.com/wp-content/uploads/2011/04/Caprichos_goya.pdf (Los Caprichos de Goya. Estampas y textos contra el sueño de la razón, a partir de la página 90)</p> <p>http://es.wikipedia.org/wiki/Los_caprichos (Los Caprichos, temática y clicar en el nº del Capricho)</p> <p>1.4 La profesora monitoriza el trabajo de los alumnos. <i>Mientras trabajan, la profesora se mueve por la clase y asiste a las dudas que tengan.</i></p>	Ipadis	
25'	1.5- Las alumnas presentan a la clase la información que corresponde al Capricho que les tocó y sus impresiones sobre ese mismo grabado	Imágenes	-Exposición oral

Grupo 7

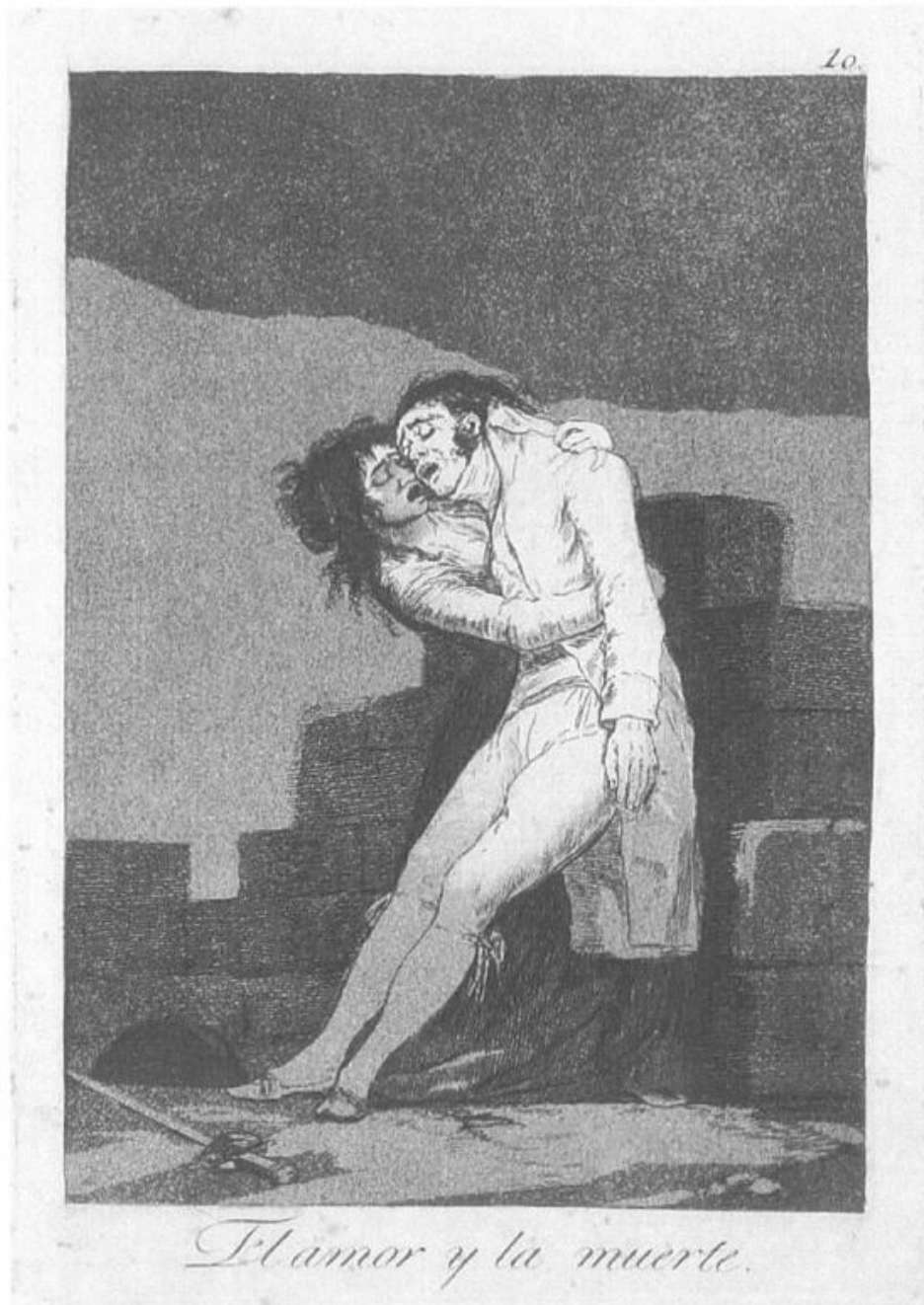


(Fuente: imagen de Google)



(Fuente: imagen de Google)

Grupo 2



(Fuente: imagen de Google)

ANTES

LH3 Grupo 1



(Fuente: Imagen de Google)

Comentario: Es una joven que está ignorando una mujer ^{vieja} ~~vieja~~ que quiere hablarle

ANTES

Jrés Espadilha
Lourdes Taveira

Grupo 6



(Fuente: Imagen de Google)

Esta gravura para nosotros representa ^{Francisco} el miedo y el terror que cada uno tiene dentro de si mismo

Estas personas representan los miembros del clero que aquella época eran temidos por todos y el Goya tenta expresar lo que nosotros ya conseguimos ver.



CYMERIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Guion de la visita

Actividad para los alumnos de Español

11º año de enseñanza

Organización:

Margarida Bacharel

Patrícia Seixas

Visita a la exposición: *Caprichos de Goya*

7 de mayo de 2015

Local: Torreão Poente do Terreiro do Paço, Lisboa (9:05 – 12:10)

Nombres: Marta Estampa João Bibeiro

Grupo: Mº 113

Trabajo de parejas:

A.

1.1. Identificad y registrad y/o añadid información interesante a partir de la exposición sobre Goya y/o el *Capricho* presentado anteriormente;

1.2. Registrad la información sobre el *Capricho que habéis trabajado*;

Numero: 43

Título: "El sueño de la razón produce monstruos"

Tema: Realidad, Ilusión, Sueños

Descripción:

La fantasía abandonada de la razón produce monstruos
imposibles: unida con ella es madre de las artes y origen
de maravillas.

Anexo 40:

A.

1.1. Identificad y registrad y/o añadid información interesante a partir de la exposición sobre Goya y/o el *Capricho* presentado anteriormente;

1.2. Registrad la información sobre el *Capricho* que habéis trabajado;

Numero: 16

Título: Dios la perdona, y era su madre

Tema: Perdón

Descripción:

El capricho representa una joven que está ~~recu~~ ignorando a una mujer más ^{vieja} que es su madre. Esta recusando ayudar a la mujer que le está pidiendo una limosna porque la madre la había obligado a salir de su tierra muy niña

A.

1.1. Identificad y registrad y/o añadid información interesante a partir de la exposición sobre Goya y/o el *Capricho* presentado anteriormente;

1.2. Registrad la información sobre el *Capricho* que habéis trabajado;

Numero: 10°

Título: El amor y la muerte

Tema: El amor y la muerte

Descripción:

Es un amante de Calderón que por no haberse bañado de sus competidor muere en brazos de su querida y la pierde por su temeridad. No consigue sacar la espada muy a menudo

2. Buscad y elegid otra ilustración, otro *Capricho*, que os resulte apelativa o chocante.

Numero: 75

Título: "¿No Hay quien nos desate?"

Tema: Realidad forzada

Descripción:

Es un hombre y una mujer atados con sogas y forcejeando por soltarse y gritando que los desaten a toda prisa? O ya me equivoqué a son dos casados por fuerza.

2. Buscad y elegid otra ilustración, otro *Capricho*, que os resulte apelativa o chocante.

Numero: 3

Título: Que viene el coro

Tema: Una superstición

Descripción:

Es una mujer con sus hijos que están asustados con una figura misteriosa.
"Goya consideraba un grave error en la educación de los niños el que los padres los asustan con fantasmas y seres que no existen, superstición absurda que luego les va a dominar toda la vida. Los ilustrados consideraban que la corrección de estos defectos era la única forma de acabar con la ignorancia y con la superstición."

Anexo 41:

En clase escribid un comentario sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento del artista Goya y de la cultura española.

Las emociones que me fueron transmitidas son el dolor, el sufrimiento, la tristeza, la injusticia, y entre otras sentimientos negativos. La exposición contribuyó para mi comprensión del mundo en que se vivió, en la época de Goya, pues los cuadros prueban la concepción, las supersticiones, la pobreza, el lado oscuro de la sociedad e muchos otros aspectos que existieron y que me impresionaron mucho.

En clase escribid un comentario sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento del artista Goya y de la cultura española.

Cuando viamos la exposición sentimos una variedad de reacciones porque las imágenes eran extrañas y las escenas que las acompañaban reflejaban ^{bien} la actualidad que era experimentada. Goya era un artista que criticaba ^{muchos} la sociedad haciendo ^{buenos} uso de ella con sus imágenes.

En clase escribid un comentario sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento del artista Goya y de la cultura española.

Esta exposición del artista Goya despierta muchos sentimientos y emociones. Todas sus obras son una crítica social, desde el miedo hasta la lujuria, sus obras sirven para ^{reírse} burlarse de la ignorancia de las personas y denunciar sus comportamientos.

En clase escribid un comentario sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento del artista Goya y de la cultura española.

Me ha encantado la expresión de algunas frases (palabras) y algunas pinturas por sí solas. Pienso que hay una emoción vital y una ironía pura en muchas graburas que ya he avistado, observado.

Inquérito

11º ano

29-05-2015

Turma LH3

Recorda os textos lidos e outros materiais trabalhados na aula de Espanhol.

- 1) a. *Caperucita Roja*: conto tradicional e banda desenhada de Quino
b. *Bienvenido a Paradisus Cancún*: folheto turístico

- 2) a. *Gravuras de Gustave Doré e de Pablo Picasso*: representações de Don Quijote e de Sancho Panza
b. *Cervantes y La leyenda Don Quijote de La Mancha*, documentário da RTVE
c. *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, Cervantes (Parte I, Cap.I)
d. *Orden de comida para Alonso Quijano*, texto informativo sobre a dieta manchega

- 3) a. *La aventura de los molinos de viento*, gravura de **Gustave Doré**
b. *Desaforados gigantes*, passagem da série televisiva *El Quijote*
c. *Aventura de los molinos de viento*, Cervantes (Parte I, Cap. VIII)

- 3) **Saúde: provérbios e conselhos**
 - a. *Refranes* - Canção de Gloria Estefan
 - b. *Don Quijote de La Mancha*, Cervantes (Cap.): Conselhos de Don Quijote a Sancho Panza; Sancho Panza e os provérbios

- 4) a. *Escuela con cerebro*: texto argumentativo a favor da leitura de poesia na escola- uma terapia
b. *Versos, versos más versos* de Gerardo Diego
c. Frases de **Octávio Paz** e de **Frederico García Lorca** sobre a poesia
d. **Entrevista a Maria Dovigo (preparação e gravação).**

5) a. **Ruta de Don Quijote**: turismo e literatura em lugares de La Mancha. Mapas e trajetos

b. **Dulcinea del Toboso** representada em monumentos: em El Toboso e em Madrid

6) Cartas de amor

a. **Carta de amor de Don Quijote a Dulcinea del Toboso**, de Cervantes (Parte I, Cap.25)

b. **Querido Tommy**, de Tommy Torres, canção e video oficial

7) a. **La historia de un musical: Hombre de la Mancha** – texto informativo

b. **Sueño imposible**: música e poema de Joe Darion

c. Representações de Don Quijote de La Mancha: video

Na escala de 1 a 5 (Linkert) **classifica** cada um dos textos ou materiais trabalhados na aula de Espanhol **de acordo com a tua preferência.**

Os temas do programa de Espanhol, nível 11º, iniciação	5. Muito interessante	4. Interessante	3. Indiferente	2. Pouco interessante	1. Nada interessante
1) <i>sociedade de consumo e publicidade</i> a. Caperucita: b. Bienvenido a Paradisus Cancún					
3) Saúde a. Literatura e saúde: Consejos de Don Quijote a Sancho Panza b. Poesia como					

terapia en la escuela: <i>Versos versos;</i> Entrevista a Maria Dovigo					
4) Identidade e turismo <i>Rutas de Don Quijote: La Mancha y el Toboso</i>					
5) Don Quijote, carta a Dulcinea del Toboso, Cervantes; «Querido Tommy» canção de Tommy Torres					
6) Don Quijote, o musical; Sueño imposible					

Assinala com uma cruz a a tua opção:

1) Os textos trabalhados contribuíram para **expandir** o meu **conhecimento do Espanhol**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

2) O texto literário permitiu-me **aprofundar os meus conhecimentos da língua espanhola** no domínio (podes assinalar as alíneas que quiseres) do/a:

- a) léxico
b) gramática
c) compreensão leitora
d) produção escrita
e) dimensão cultural

3) O texto literário ajudou-me a **refletir** sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

.....

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

.....

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

.....

.....

7) O que pensas que guardarás na memória?

.....

.....

8) O que farias de diferente nas aulas?

.....

.....

Observações:

.....

.....

.....

.....

Obrigada!

Anexo 43:

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) ~~nada~~ e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

Don Quixote, o musical; Suero imposible e a visita de estudo e do trabalho que vissemos sobre a visita.

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

Nada, porque gostei da maneira que trabalhamos.

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

Tudo, porque foram materiais que ajudaram no meu desenvolvimento literário.

7) O que pensas que guardarás na memória?

Os textos e as entrevistas.

8) O que farias de diferente nas aulas?

Estaria mais atenta, participava mais e sempre havia-me mais.

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros.**

a) muito

b) bastante

c) pouco

d) nada

e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

... Caperucita Roja, La aventura de las malinas de viento y Carta de amor de Don Quijote a Dulcinea del Toboso,

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário: carta esbelta

... ~~(Yo estudiaría más)~~

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora

estagiária Margarida Bacharel

... Su tranquilidad, paciencia y emociones (alegría)

... alegría

7) O que pensas que guardarás na memória?

... La tranquilidad ~~es~~ y emoción de las

... presentaciones en clase

8) O que farias de diferente nas aulas?

... Estudiar más

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

.. Copichos de ~~base~~ Goya

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

.. Nada

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

.. tudo

7) O que pensas que guardarás na memória?

.. Don Quixote

8) O que farias de diferente nas aulas?

.. Nada, acho que foram todas bem dadas

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

..... Exposição de Soya

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

Procurava fazer uma representação da história.

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora

estagiária Margarida Bacharel

Os trabalhos sobre Don Quixote de la Mancha

7) O que pensas que guardarás na memória?

O bom ambiente e as diversas atividades feitas na sala

8) O que farias de diferente nas aulas?

Jogos didáticos

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito **b) bastante** c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

Conta de Amor de Don Quijote y Dulcinea

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

Estar con más atención

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

Utilização de tecnologias

7) O que pensas que guardarás na memória?

A obra de Don Quijote

8) O que farias de diferente nas aulas?

Atividades y trabajos de grupo

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a refletir sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante ~~x~~c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

A... produção... escrita... (comparações).....

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

Não... sei.....

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

Considero... uma... professora... competente... e... uma... pessoa... simpática... mais... importante, para... pelos... alunos... a... participarem... na... aula...

7) O que pensas que guardarás na memória?

A... visita... de... estudo... à... exposição... de... gravuras... de... Siza, ... na... terceira... do... época.....

8) O que farias de diferente nas aulas?

Talvez... um... pouco... de... mais... atenção... e... poder... obter... a... crescentes... de... produção... escrita.....

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a **refletir** sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

..... Carta de Amor de Don Quixote a Dulcinea.....

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

..... No 2o.....

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

..... Utilização de tecnologias.....

7) O que pensas que guardarás na memória?

..... A obs. de Don Quixote.....

8) O que farias de diferente nas aulas?

..... Tente diversificar mais os temas.....

Observações:

.....
.....
.....
.....

Obrigada!

3) O texto literário ajudou-me a **refletir** sobre a **minha identidade e a identidade de outros**.

- a) muito b) bastante c) pouco d) nada e) não sei

4) As atividades que mais me agradaram foram:

... Fazer a história da Capuchinha Vermelha

5) O que farias de diferente para trabalhar com o texto literário:

... Nada

6) O que me pareceu mais positivo dos materiais trabalhados com a professora estagiária Margarida Bacharel

... Agradeço-me a experiências a constituir textos e também a aprender um pouco sobre tudo

7) O que pensas que guardarás na memória?

... Ter tido um curso

8) O que farias de diferente nas aulas?

... Fazer música para animais e muita

Observações:

... Agradeço-te também com as duas tentos com a professora Maria como com a estagiária Margarida. Boa sorte para a futura e obrigada por contatáris para o meu!

Obrigada!

Atividade de Espanhol

Anexo 44:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento
de Escolas de
Alvalade



Actividad para los alumnos de Español

Visita a la exposición: *Goya y Los Caprichos*

11º año de enseñanza – Clases LH2 y LH3

Organización:

Margarida Bacharel

Patrícia Seixas

Profesores acompañantes:

Dra. Maria Dovigo

Margarida Bacharel

Patrícia Seixas

Número previsto de alumnos: 33

Visita a la exposición: *Goya y Los Caprichos*

Local: Torreão Poente do Terreiro do Paço, Lisboa

Precio de la tarjeta: 2.50 €

Fecha:

7 de mayo de 2015 (9:10 – 12:30)

Transporte: metro

Objetivos:

A. Pre-actividad (20 min+30 min) (6/5 o 7/5)

- Desarrollar un trabajo autónomo de búsqueda, breve reflexión sobre la visita de estudio a una exposición de un artista español: Goya
- Trabajo de parejas: alumnas se dedican a la búsqueda y al estudio de un de los *Caprichos* de Goya propuestos:

- a. Describen lo que ven;
- b. Identifican al tema;
- c. Explican la perspectiva de Goya presentada sobre el tema del Capricho

- Se lo presentan a la clase (5 min cada pareja) antes de la visita

B. Actividad - Visita de estudio a la exposición de Goya (Duración - 2:30)

- Cada pareja identifica y registra y/o añade información interesante a partir de la exposición sobre Goya y/o el Capricho presentado anteriormente;

- cada pareja busca otro Capricho para comentar en clase con los compañeros.

C. Pos- Actividad (Duración: 50 min)

1. Comentario en clase sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento de la cultura española.

2. Exposición en espacio de la escuela:

a. información recogida por los alumnos sobre la exposición de Goya

b. Exposición de trabajos de los alumnos a propósito de textos literarios trabajados en clase;

c. Sala de música y videos sobre algunos autores estudiados: Cervantes, Neruda, etc.

Anexo 45:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

**Agrupamento
de Escolas de
Alvalade**



Guion de la visita

Actividad para los alumnos de Español

11º año de enseñanza

Organización:

Margarida Bacharel

Patrícia Seixas

Visita a la exposición: *Caprichos* de Goya

7 de mayo de 2015

Local: Torreão Poente do Terreiro do Paço, Lisboa (9:05 – 12:10)

Nombres: _____

Grupo: _____

Trabajo de parejas:

A.

1.1. Identificad y registrad y/o añadid información interesante a partir de la exposición sobre Goya y/o el *Capricho* presentado anteriormente;

1.2. Registrad la información sobre el *Capricho que habéis trabajado*;

Numero: _____

Título: _____

Tema: _____

Descripción:

2. Buscad y elegid otra ilustración, otro *Capricho*, que os resulte apelativa o chocante.

Numero: _____

Título: _____

Tema: _____

Descripción:

Sensaciones y emociones:

Sobre la visita

Actividad para los alumnos de Español

11º año de enseñanza

B. Pos- Actividad (Duración: 50 min)

1. Entre las palabras en la caja abajo subrayad las que os pueden ser útiles para comentar los dos Caprichos a que os habéis dedicado:

adjetivos	verbos	substantivos
feo grotesco	molestar dormir	política estereotipo religión
bello interesante	rechazar denunciar	hombre mujer clero
fantasioso indolente	sentir asco comer	avaricia burro murciélago
perezoso antiguo	seducir criticar	gato espejo hechicera
joven viejo piadosa	escribir morir	monstro aristocracia
disfrazada oscuro	decir vivir soñar	nobleza iglesia gula
raro atrevido	castigar robar beber	seductor/a mascara
asustador	rebozar	sátira mentira congoja
hipócrita falso		Inquisición crimen ... bruja
satánico ridículo		Hoguera lujuria vanidad

1. En clase escribid un comentario sobre la exposición: emociones y contribución de la exposición para el conocimiento del artista Goya y de la cultura española.

2. ¿Qué personajes/identidades están representados en los Caprichos de Goya?

3. ¿Crees que los Caprichos son una imagen verdadera de aquella realidad? ¿Por qué?

4. Si fuera hoy, ¿qué personajes elegiría Goya para sus pinturas?

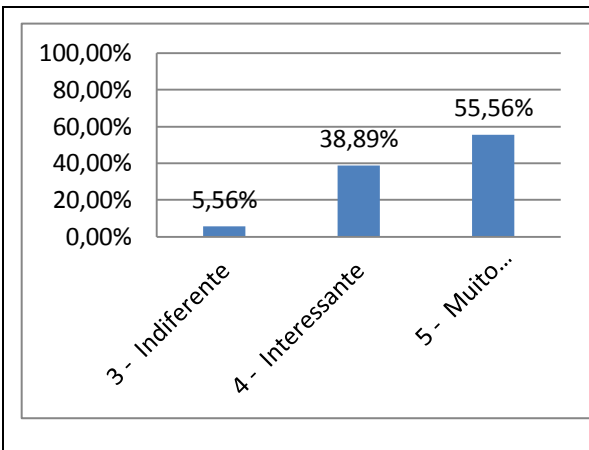


Anexo 48: Gráficos de respostas efetivas obtidas nos Inquéritos de Inglês, Anexo16 – Março e Junho (Métodos: a) Escala de Likert para avaliar o grau de interesse dos alunos e/ou conformidade com afirmação proposta aos alunos relativa aos textos, de 1 “ nada interessante” a 5 “muito interessante” ou “1, muito”, “2, bastante”; “3, pouco”, “4, nada”, “5, não sei” ;

b) “Gostei”/ “Não gostei”

1. Recorda os textos literários lidos na aula de Inglês:

<p>1.1. Al Gore, <i>Wasteland</i> (excerto):</p> <p>Método:a) Escala de Likert</p> <p>O gráfico representa a totalidade de respostas efetivas. Se não há respostas, item não consta de gráfico.</p> <p>1=nada interessante;</p> <p>2=pouco interessante;</p> <p>3=indiferente;</p> <p>4=interessante;</p> <p>5= muito interessante.</p>	<p>1.2. Gary Turk, <i>Look up</i></p> <p>Método: a)</p>	<p>1.3 Cory Doktorov, <i>Little Brother</i></p> <p>Método:b)</p>																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Grado de Interesse</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2 - Pouco interessante</td> <td>5,56%</td> </tr> <tr> <td>3 - Indiferente</td> <td>16,67%</td> </tr> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>44,44%</td> </tr> <tr> <td>5 - Muito interessante</td> <td>33,33%</td> </tr> </tbody> </table>	Grado de Interesse	Porcentagem	2 - Pouco interessante	5,56%	3 - Indiferente	16,67%	4 - Interessante	44,44%	5 - Muito interessante	33,33%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Grado de Interesse</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 - Indiferente</td> <td>27,78%</td> </tr> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>44,44%</td> </tr> <tr> <td>5 - Muito interessante</td> <td>27,78%</td> </tr> </tbody> </table>	Grado de Interesse	Porcentagem	3 - Indiferente	27,78%	4 - Interessante	44,44%	5 - Muito interessante	27,78%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Gostei</td> <td>77,78%</td> </tr> <tr> <td>2 - Não gostei</td> <td>16,67%</td> </tr> </tbody> </table> <p>1- Gostei 2- Não gostei</p>	Opção	Porcentagem	1 - Gostei	77,78%	2 - Não gostei	16,67%
Grado de Interesse	Porcentagem																									
2 - Pouco interessante	5,56%																									
3 - Indiferente	16,67%																									
4 - Interessante	44,44%																									
5 - Muito interessante	33,33%																									
Grado de Interesse	Porcentagem																									
3 - Indiferente	27,78%																									
4 - Interessante	44,44%																									
5 - Muito interessante	27,78%																									
Opção	Porcentagem																									
1 - Gostei	77,78%																									
2 - Não gostei	16,67%																									

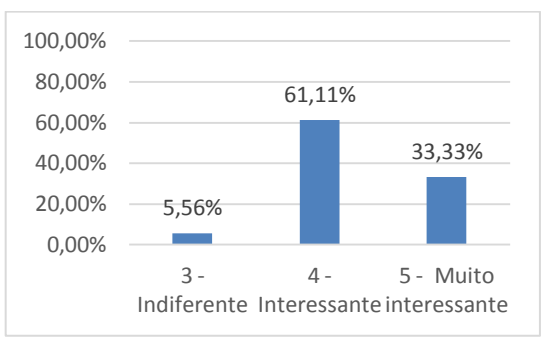


1.4 Hanif Kureishi, *My Son the Fanatic*

Método: a)

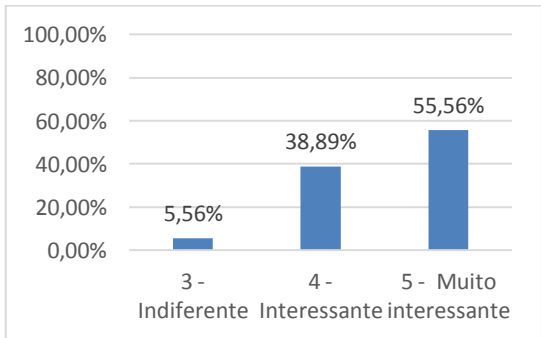
2.1 Sociedade de consumo, papel da tecnologia na vida quotidiana e relações interpessoais:

Cory Doktorov, *Little Brother*



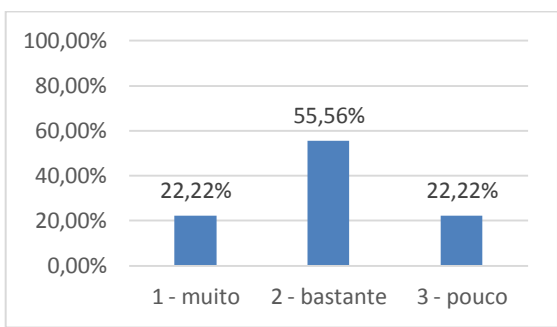
Método:a)

Hanif Kureishi, *My Son the fanatic*



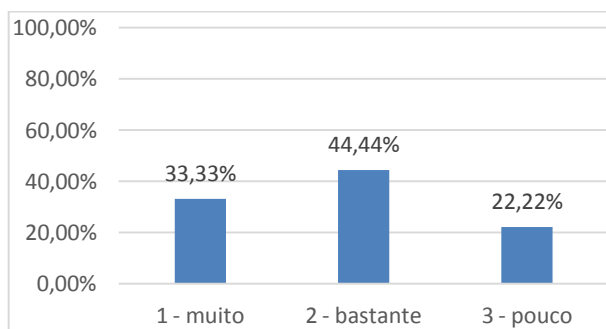
Método:a)

3. O texto literário contribuiu para expandir o meu conhecimento do Inglês



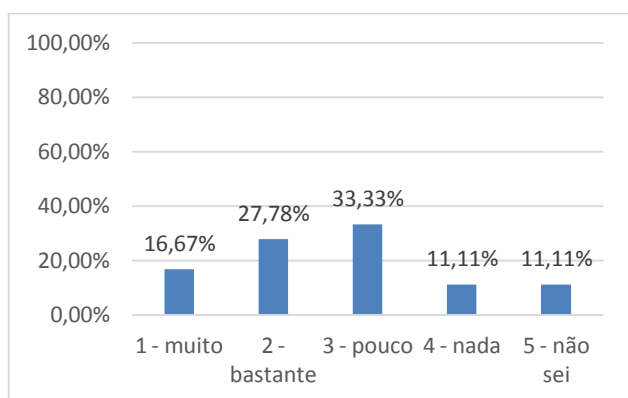
Método:a)

4. O texto literário contribuiu para refletir sobre o teu ponto de vista sobre a sociedade em que vivemos (Escala de Likert: registo de respostas efetivas; para



Método:a)

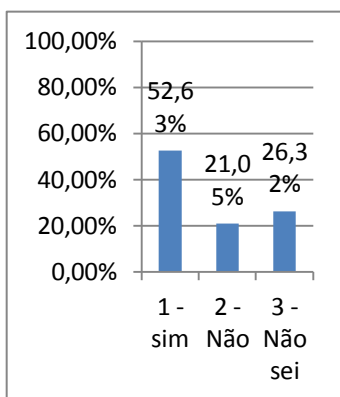
5 O texto literário ajudou-me a refletir sobre a minha identidade



Método:a)

<p>1. Os textos literários e materiais apresentados:</p> <p>Método:b)</p>	<p>2. A forma como foram dadas as aulas:</p> <p>Método:b)</p>	<p>3. Estas aulas de Inglês contribuíram para desenvolver os meus conhecimentos linguísticos:</p> <p>Método:a)</p>																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Gostei</td> <td>100,00%</td> </tr> <tr> <td>2 - Não gostei</td> <td>0,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	1 - Gostei	100,00%	2 - Não gostei	0,00%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Gostei</td> <td>89,47%</td> </tr> <tr> <td>2 - Não gostei</td> <td>10,53%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	1 - Gostei	89,47%	2 - Não gostei	10,53%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Sim</td> <td>89,47%</td> </tr> <tr> <td>3 - não sei</td> <td>10,53%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	1 - Sim	89,47%	3 - não sei	10,53%
Resposta	Porcentagem																			
1 - Gostei	100,00%																			
2 - Não gostei	0,00%																			
Resposta	Porcentagem																			
1 - Gostei	89,47%																			
2 - Não gostei	10,53%																			
Resposta	Porcentagem																			
1 - Sim	89,47%																			
3 - não sei	10,53%																			

4. Depois destas aulas conheces-te melhor?



Método:a)

Anexo 49: Inquéritos de Espanhol

Classifica cada um dos materiais trabalhados na aula de Espanhol com a professora estagiária Margarida Bacharel, em paralelo com os conteúdos temáticos do programa do 11º ano de Espanhol, nível de iniciação:

<p>1.1 A sociedade de consumo e publicidade:</p> <p>a. Caperucita</p> <p>b. Bienvenido a Paradisus Cancún</p>	<p>1.2. Literatura e saúde: <i>Consejos de Don Quijote a Sancho Panza</i></p>	<p>1.3 b. Poesia na escola:</p> <p><i>Poesia como terapia en la escuela:</i></p> <p><i>Versos versos;</i></p> <p>Entrevista a Maria Dovigo</p>																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2 - Pouco importante</td> <td>11,1%</td> </tr> <tr> <td>3 - Indiferente</td> <td>22,2%</td> </tr> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>66,6%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Método: a)</p>	Resposta	Porcentagem	2 - Pouco importante	11,1%	3 - Indiferente	22,2%	4 - Interessante	66,6%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 - Indiferente</td> <td>11,11%</td> </tr> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>88,89%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Método: a)</p>	Resposta	Porcentagem	3 - Indiferente	11,11%	4 - Interessante	88,89%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>100,00%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Método:a)</p>	Resposta	Porcentagem	4 - Interessante	100,00%
Resposta	Porcentagem																			
2 - Pouco importante	11,1%																			
3 - Indiferente	22,2%																			
4 - Interessante	66,6%																			
Resposta	Porcentagem																			
3 - Indiferente	11,11%																			
4 - Interessante	88,89%																			
Resposta	Porcentagem																			
4 - Interessante	100,00%																			

Método:a)

<p>1.4. Identidade e turismo: <i>Rutas de Don Quijote: La Mancha y el Toboso</i></p>	<p>1.5. Carta de amor: <i>Don Quijote- carta a Dulcinea del Toboso</i></p>	<p>1.6 <i>Don Quijote, o musical....</i></p>																		
<p>A bar chart with a vertical axis from 0,00% to 100,00% in 20% increments. The horizontal axis has three categories: '3 - Indiferente', '4 - Interessante', and '5 - Muito interessante'. The bars represent 33,33%, 55,56%, and 11,11% respectively.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 - Indiferente</td> <td>33,33%</td> </tr> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>55,56%</td> </tr> <tr> <td>5 - Muito interessante</td> <td>11,11%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	3 - Indiferente	33,33%	4 - Interessante	55,56%	5 - Muito interessante	11,11%	<p>A bar chart with a vertical axis from 0,00% to 100,00% in 10% increments. The horizontal axis has two categories: '4 - Interessante' and '5 - Muito interessante'. The bars represent 77,78% and 22,22% respectively.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>77,78%</td> </tr> <tr> <td>5 - Muito interessante</td> <td>22,22%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	4 - Interessante	77,78%	5 - Muito interessante	22,22%	<p>A bar chart with a vertical axis from 0,00% to 100,00% in 20% increments. The horizontal axis has one category: '4 - Interessante'. The bar represents 100,00%.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4 - Interessante</td> <td>100,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	4 - Interessante	100,00%
Category	Percentage																			
3 - Indiferente	33,33%																			
4 - Interessante	55,56%																			
5 - Muito interessante	11,11%																			
Category	Percentage																			
4 - Interessante	77,78%																			
5 - Muito interessante	22,22%																			
Category	Percentage																			
4 - Interessante	100,00%																			
<p>2. Os textos trabalhados contribuíram para expandir o meu conhecimento de Espanhol</p>	<p>4 O texto literário ajudou-me a refletir sobre a minha identidade e a identidade de outros</p>																			
<p>A bar chart with a vertical axis from 0,00% to 100,00% in 10% increments. The horizontal axis has two categories: '1 - Muito' and '2 - Bastante'. The bars represent 44,44% and 55,56% respectively.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Muito</td> <td>44,44%</td> </tr> <tr> <td>2 - Bastante</td> <td>55,56%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	1 - Muito	44,44%	2 - Bastante	55,56%	<p>A bar chart with a vertical axis from 0,00% to 100,00% in 10% increments. The horizontal axis has three categories: '1 - Muito', '2 - Bastante', and '3 - Pouco'. The bars represent 22,22%, 44,44%, and 33,33% respectively.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Muito</td> <td>22,22%</td> </tr> <tr> <td>2 - Bastante</td> <td>44,44%</td> </tr> <tr> <td>3 - Pouco</td> <td>33,33%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	1 - Muito	22,22%	2 - Bastante	44,44%	3 - Pouco	33,33%					
Category	Percentage																			
1 - Muito	44,44%																			
2 - Bastante	55,56%																			
Category	Percentage																			
1 - Muito	22,22%																			
2 - Bastante	44,44%																			
3 - Pouco	33,33%																			