

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Madeira e da Professora Doutora Helena Valentim.

Aos meus, que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A minha caminhada até este ponto foi composta por várias etapas e nem todas foram fáceis de alcançar. Esta é mais uma etapa no meu percurso de vida e, neste momento, quero agradecer às pessoas que caminharam comigo e que tornaram este percurso menos sinuoso, menos difícil e mais prazeroso.

Devo agradecer à Professora Doutora Ana Madeira e à Professora Doutora Helena Valentim pelo apoio e pela participação ativa neste trabalho. Muito obrigada pelo tempo despendido.

Quero deixar um agradecimento à professora Ana Paula Matias e à professora Isabel Neto que me acolheram no Externato Cooperativo da Benedita de braços abertos e que sempre tiveram uma palavra amiga para me animar. Obrigada por partilharem comigo o vosso trabalho.

À direção do Externato, a todos os professores e alunos com quem tive o prazer de trabalhar.

Quero agradecer, de um modo muito especial, ao grande pilar da minha vida, a minha Família, pai, mãe e irmã, vocês são o meu porto de abrigo. Obrigada pelo apoio incondicional que me dão, pela confiança que depositam em mim e por me ajudarem a ser quem sou. Agradeço com especial carinho ao meu marido pela força e pelo incentivo que me dá e pela determinação com que luta para me ver crescer. Juntos conseguimos mais.

Finalizo com um agradecimento a todos os que me ajudaram a chegar até aqui e a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Contributo da Teoria das Inteligências Múltiplas como apoio à didática das línguas materna e estrangeira

Relatório de estágio do mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Telma Filipa Alfaiate Ferreira de Carvalho

RESUMO

Numa sociedade cada vez mais global, torna-se naturalmente evidente a presença de diversidade, seja ela de cariz sociocultural, religioso, político, ou outros. É, por isso, fundamental acompanhar os progressos nas propostas educativas das últimas décadas do século XX e reconhecer a presença da diversidade no âmbito escolar, com especial atenção para as diferentes predisposições intelectuais dos alunos para a aprendizagem - aquilo a que se chama genericamente 'inteligência'. Em resposta a esta diversidade intelectual, a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida, nos anos 80, pelo psicólogo cognitivo e educacional norte-americano Howard Gardner, vem defender que cada indivíduo possui nove tipos de inteligência, nomeadamente a inteligência verbo-linguística, a lógico-matemática, a espacial, a corporal cinestésica, a musical, a interpessoal, a intrapessoal, a naturalista e a existencial/espiritual. Por um lado, a teoria defende que é possível identificar o perfil dos alunos a partir do(s) tipo(s) de inteligência para as quais estes apresentam maior predisposição. Este conhecimento pode servir como ferramenta para trabalhar a diversidade dentro da sala de aula. Por outro lado, esta teoria ajuda o professor a planificar as suas atividades porque lhe permite, através do conhecimento do perfil dos alunos, diversificar os métodos, as técnicas e as atividades para que estas se adaptem às diferentes predisposições dos alunos com o objetivo de maximizar o potencial intelectual de cada um. Na Prática de Ensino Supervisionada pude aplicar um questionário aos alunos para aferir os tipos de inteligência predominantes. Com base

nessa informação, planejei e executei atividades que me permitiram apurar se a teoria contribui como apoio à didática das línguas materna e estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria das Inteligências Múltiplas; Ensino de Língua Materna; Ensino de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

In an increasingly global society, the presence of diversity becomes evident whether it is of a socio-cultural, religious or political nature, among others. Therefore, it is essential to monitor the progress in the educational proposals of the last decades of the twentieth century and recognize the presence of diversity in schools, giving special attention to the different intellectual propensities of students to learning - what is generally called 'intelligence'. Responding to this intellectual diversity, the Theory of Multiple Intelligences, developed in the 80s by the American cognitive and educational psychologist Howard Gardner, has argued that each individual has nine types of intelligence, namely the verbal-linguistic, the logical-mathematical, the spatial, the bodily kinesthetic, the musical, the interpersonal, the intrapersonal, the naturalistic and the existential / spiritual intelligence. On the one hand, the theory holds that you can identify the profile of students from the type(s) of intelligence to which they are more prone. This knowledge can serve as a tool for the teacher to work with the diversity within the classroom. On the other hand, this theory helps teachers plan their activities, because it allows them, through the profile of the students' knowledge, to diversify the methods, techniques and activities that could be adapted to the different predispositions of students in order to maximize their intellectual potential. In the Supervised Teaching Practice I was able to apply a questionnaire to students to measure the predominant types of intelligence. Based on this information, I planned and performed activities that allowed me to determine whether the theory helps to support the teaching of mother and foreign languages.

KEYWORDS: Multiple Intelligence Theory; Mother language teaching; Foreign language Teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I: A Teoria das Inteligências Múltiplas como apoio à didática das línguas materna e estrangeira	3
1. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	3
1.1. O conceito de <i>inteligência</i>	4
1.2. Teoria das Inteligências Múltiplas.....	7
2. A importância do estímulo das inteligências na sala de aula.....	15
3. A TIM aplicada ao ensino da língua portuguesa como língua materna e da língua espanhola como segunda língua.....	21
Capítulo II: Enquadramento institucional.	25
1. O Externato Cooperativo da Benedita.	25
2. Caracterização das turmas.	26
Capítulo III: A teoria na prática: Práticas pedagógicas.....	28
1.1. Observação.....	28
1.2. Planificação e execução.	31
1.2.1. 8ºF – Português.....	32
1.2.1.1. Caracterização da turma mediante os resultados do questionário.	32
1.2.1.2. Planificação da unidade didática “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil - O diário de Anne Frank”.	34
1.2.1.3. Execução da unidade didática.....	35
1.2.2. 9ºF – Espanhol.....	37
1.2.2.1. Caracterização da turma mediante os resultados do questionário.	37
1.2.2.2. Planificação da unidade didática <i>¿Bailamos?</i>	38
1.2.2.3. Execução da unidade didática:.....	39
1.2.2.4. Planificação da unidade didática <i>El cine</i>	41
1.2.2.5. Execução da unidade didática.	42
2. Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada.	43
Conclusões.	49
Referências bibliográficas	51
Anexos.....	53
Anexo 1: Localização da escola	54
Anexo 2: Horário	55
Anexo 3: Exemplo de registo de observação de aula.....	56

Anexo 4: Exemplo de grelha de observação de aula.	58
Anexo 5: Questionário.....	59
Anexo 6: Grelha de pontuação do questionário	63
Anexo 7: Resultado do questionário da turma 8ºF	64
Anexo 8: Resultados normalizados do questionário da turma 8ºF.....	65
Anexo 9: Planificação da unidade didática: Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil - <i>O diário de Anne Frank</i> – 8ºF.....	66
Anexo 10: Exemplo de uma planificação de aula para a unidade didática.....	69
Anexo 11 : Contextualização histórica em <i>Powerpoint</i>	70
Anexo 12: Gramática: frases complexas – coordenadas e subordinadas	76
Anexo 13: Friso cronológico – Contextualização de <i>O diário de Anne Frank</i>	85
Anexo 14: Trailers de filmes alusivos ao tema em estudo.....	86
Anexo 15: Ficha de compreensão oral: “Os campos de extermínio nazi.”	87
Anexo 16: Folheto informativo para a visita de estudo ao Mosteiro da Batalha	89
Anexo 17: Resultado do questionário da turma 9ºF	91
Anexo 18: Resultados normalizados do questionário da turma 9ºF.....	92
Anexo 19: Planificação da unidade didática ¿ <i>Bailamos</i> ?	93
Anexo 20: Exemplo de planificação de aula da unidade didática: ¿ <i>Bailamos</i> ?	94
Anexo 21: Vídeo sobre a música	95
Anexo 22: Material para a unidade didática ¿ <i>Bailamos</i> ?.....	96
Anexo 23: <i>Powerpoint</i> sobre o Tango	109
Anexo 24: Teste de avaliação da unidade didática ¿ <i>Bailamos</i> ?	113
Anexo 25: Planificação da unidade didática: <i>El cine</i>	116
Anexo 26: Exemplo de plano de aula para a unidade didática <i>El cine</i>	117
Anexo 27: Material para a unidade didática <i>El cine</i>	118
Anexo 28: Vídeos para a unidade didática <i>El cine</i>	125
Anexo 29: Tarefa final para a unidade didática <i>El cine</i>	126
Anexo 30: Teste de avaliação de conhecimentos da unidade didática <i>El cine</i>	127
Anexo 31: Ficha de trabalho – <i>Día de los muertos</i>	130
Anexo 32: Folheto informativo para a visita de estudo a Madrid	133
Anexo 33: Exemplo do teste de preferências	135
Anexo 34: Tabela das percentagens dos exercícios dos testes de avaliação de conhecimentos	136

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela 1 – Nº de alunos matriculados no Externato Cooperativo da Benedita no ano letivo de 2014/2015.....	25
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Média dos resultados do questionário normalizados.....	33
Gráfico 2 - Número de alunos da turma por tipo de inteligência predominante	33
Gráfico 3 - Média dos resultados do questionário normalizados	37
Gráfico 4 - Número de alunos da turma por tipo de inteligência predominante.	38
Gráfico 5 – Média das preferências demonstradas pela turma.....	46
Gráfico 6 - Número de alunos que prefere as atividades referidas.	46

LISTA DE ABREVIATURAS

- TIM - Teoria das Inteligências Múltiplas.
- LM - Língua materna.
- LE - Língua estrangeira.
- QI - Quociente de Inteligência.
- ASL - Aquisição de Segunda Língua.
- PES - Prática de Ensino Supervisionada.
- ECB - Externato Cooperativo da Benedita.
- QECR – Quadro Europeu Comum de Referência.

*“O mundo em que cada um vive depende da maneira de concebê-lo, que varia,
por conseguinte, segundo a diversidade das mentes.”*

Arthur Schopenhauer

in Aforismos para a sabedoria de Vida. (1850, p.7)

INTRODUÇÃO

A Teoria das Inteligências Múltiplas (doravante TIM), desenvolvida por Howard Gardner, pode ser um bom recurso para qualquer professor. A definição de inteligência como unitária está obsoleta e cada vez mais se defende que a inteligência remete para sentidos plurais. Esta consciencialização da multiplicidade de inteligências é pertinente para o contexto escolar. Se cada aluno tem tempos diferentes de aprendizagem e maneiras diferentes de processar e assimilar a informação, cabe ao professor dinamizar as suas aulas de modo a poder estimular o aluno permitindo, por um lado, que este trabalhe com base no seu potencial e, por outro, que lhe coloque desafios que trabalhem e estimulem os seus tipos de inteligência menos dominantes.

O presente relatório tem como objetivo apresentar o trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), através do qual procurei aferir o contributo da TIM como apoio à didática das línguas materna e estrangeira. O relatório é composto por três capítulos.

No primeiro capítulo, pretende-se abordar a matéria teórica que serviu de base para a PES. O subcapítulo 1.1 aborda a TIM e inicia com a evolução da definição de Inteligência. O conceito de *inteligência* tem vindo a evoluir ao longo do tempo e por isso mesmo é pertinente que se reflita sobre as diferentes perspetivas que se foram construindo desde os pensadores gregos até à atualidade. Seguidamente, no subcapítulo 1.2, descrevem-se os diferentes tipos de inteligência que Howard Gardner defende na sua TIM. Cada tipo de inteligência identifica a área em que cada indivíduo se mostrará mais à vontade no momento de processar informação, ocorre num lugar específico do cérebro e pode ser trabalhado e estimulado através de diversos tipos de atividades.

No subcapítulo 2 pretende-se descrever, de forma crítica, o modo como esta teoria pode ajudar o professor a trabalhar e a estimular os diferentes tipos de inteligência presentes nos alunos. O objetivo deste trabalho será aferir o perfil dos alunos, a partir dos seus tipos de inteligência dominantes, e testar diferentes estratégias e atividades apresentadas na teoria supracitada de modo a analisar se as

mesmas promovem a motivação, o empenho e a melhoria na aprendizagem nos alunos.

No subcapítulo 3, pretendo descrever a TIM aplicada ao ensino de Língua Materna (doravante LM) e de Língua Estrangeira (doravante LE). Gardner não apresenta um programa específico para o ensino das línguas mas o ensino de LM e de LE são diferentes e neste capítulo são apresentadas algumas diferenças a ter conta quando se lecionam línguas maternas e línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, este trabalho pretende descrever o enquadramento institucional da Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) em Ensino de Português e Espanhol, levada a cabo no Externato Cooperativo da Benedita (doravante ECB) sob a orientação das professoras cooperantes Isabel Neto e Ana Paula Matias. Localiza-se o estabelecimento de ensino e caracterizam-se os grupos de trabalho.

No terceiro capítulo deste relatório é explicado o modo como se procedeu à observação das turmas a trabalhar, como se planificaram e executaram as aulas lecionadas tendo por base o tema da TIM e, por fim, como se avaliou o trabalho efetuado. Na PES, apliquei um questionário aos alunos com o objetivo de traçar o perfil de inteligências dominantes por turma e por aluno para poder planificar as minhas aulas com base nesse conhecimento. Durante a execução das aulas foi possível observar a reação e registar os resultados dos alunos nos diversos tipos de atividade. Com os dados recolhidos, foi possível avaliar se a diversificação das atividades promove, ou não, melhores resultados.

Finalmente, propõe-se uma conclusão reflexiva do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2014/2015 através do contributo da TIM como apoio à didática das línguas materna e estrangeira. São abordados aspetos que merecem destaque pela positiva e aspetos que poderão ser melhorados durante a prática letiva futura.

Capítulo I: A Teoria das Inteligências Múltiplas como apoio à didática das línguas materna e estrangeira

1. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Atualmente, devido à crescente globalização, vivemos numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade. Encontramos manifestações de diversidade no nosso dia-a-dia em inúmeras referências socioculturais, religiosas, políticas, entre outras. A consciência dessa realidade plural deve e pode ver-se refletida no contexto educativo. Aliás, os progressos nas propostas educativas das últimas décadas do século XX reconhecem a presença da diversidade no âmbito escolar. Assim, creio ser fundamental reconfigurar a escola tendo em conta esta heterogeneidade. É certo que, quando um professor defronta uma turma, está não só perante uma grande diversidade social, cultural ou religiosa como também na presença de alunos com diferentes tipos de predisposição para a aprendizagem. A perspetiva tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma maneira está a dar lugar a uma perspetiva de multiplicidade de estilos de aprendizagem notória nos alunos. A diversidade enriquece o contexto escolar e, do meu ponto de vista, é essencial que o professor a reconheça em cada aluno através das suas preferências e dos seus estilos de aprendizagem, de modo a criar condições que favoreçam a motivação, a cooperação em sala de aula e, consequentemente, que resultem numa aprendizagem mais profícua. É certo que essa diversidade comporta um grande desafio para o professor. Com alunos que apresentam maneiras diferentes e ritmos diferentes de aprendizagem, é natural que um professor se veja hesitante aquando da escolha do melhor método para trabalhar com a turma.

Durante os Seminários Curriculares em Didática das Línguas Portuguesa e Espanhola, aprofundei o conhecimento de várias teorias deste âmbito. Uma das que me despertou a atenção, e que será matéria de estudo deste relatório, é a Teoria das Inteligências Múltiplas, concebida e desenvolvida pelo psicólogo cognitivo e educacional norte-americano Howard Gardner.

Tendo em consideração a TIM, emerge um conjunto de questões que enquadrarão o trabalho de estágio de que o presente relatório pretende dar conta, sob a forma de respostas assentes numa prática letiva. Será que diferenciando atividades e recursos didáticos se obtêm melhores resultados? Conseguirá o professor estimular e/ou potenciar os diferentes tipos de inteligência presentes numa turma? Como estimular a aprendizagem da LM e da LE tendo em conta a diversidade didática ajustada às diferentes inteligências dominantes?

Este capítulo introdutório pretende enquadrar, num primeiro momento, a TIM no âmbito do conceito de *Inteligência* e num segundo momento questionar o contributo e os benefícios desta teoria no contexto escolar, especificamente, na aprendizagem da LM e da LE. Assim, o primeiro ponto aborda o conceito de *Inteligência*, descrevendo, sucintamente, a evolução do mesmo ao longo do tempo até à atualidade. Faz-se, depois, uma descrição da TIM, definindo-se o conceito de *inteligência plural* e exemplificando os nove tipos de inteligência defendidos por Howard Gardner. No segundo ponto são tecidas algumas considerações sobre a importância do estímulo das inteligências em sala de aula. No terceiro ponto reflexiona-se sobre a importância da TIM aplicada ao ensino da língua portuguesa como LM e da língua espanhola como LE.

1.1. O conceito de *inteligência*.

Para se poder entender os conceitos associados à TIM, importa que se defina primeiramente o seu objeto de estudo, a *inteligência*.

É certo que a questão da *inteligência* não configura uma preocupação que se restrinja ao séc. XXI e, por isso, muito se tem escrito e debatido sobre a melhor forma de definir este conceito e sobre a melhor forma de o medir. Muito mais se virá a escrever, uma vez que a controvérsia em torno do emprego deste termo continua muito atual. Os pensadores gregos relacionavam *inteligência* com “uma força ou poder mental, uma aptidão para pensar abstratamente, uma aptidão para pensar, raciocinar ou apreender relações, uma capacidade de bom senso ou julgamento, ou aptidão para formar associações complexas” (Almeida, 1994, p. 22). Algumas destas ideias a que os

autores clássicos apelam são retomadas, atualmente, na tentativa de se chegar a uma definição mais precisa e rigorosa do conceito, tentando distinguir-se características, comportamentos e meios de mensurabilidade.

No início do século XX, Spearman formulou uma teoria, nomeada de Teoria Fatorial¹, que defendia que a inteligência humana era composta por um *fator geral*, que contemplava os traços inatos da mente, comuns a todos os indivíduos, e por vários fatores específicos, dependentes da aprendizagem e da ativação do fator geral, que seriam as aptidões resultantes de atividades intelectuais específicas que são ativadas para realizar uma atividade. Era utilizada a análise fatorial, que se baseia na correlação entre tarefas cognitivas efetuadas pelos indivíduos em estudo, para determinar que fatores explicariam as diferenças cognitivas individuais. De acordo com esta teoria, a inteligência seria imutável e poderia ser mensurável de forma quantitativa através, por exemplo, dos testes de Quociente de Inteligência (QI). Mais tarde, Thurstone² retoma a ideia da existência de um fator geral e argumenta que este seria composto pelo conjunto das capacidades primárias que a análise fatorial conseguisse isolar. Em 1938, publica os resultados de uma pesquisa onde conclui que o cerne da inteligência não estaria num só fator mas em sete habilidades mentais primárias, as *Primary Mental Abilities –P.M.A*: a compreensão verbal, a fluência verbal, os raciocínios indutivo e dedutivo, a visualização espacial, o raciocínio numérico, a memória e a rapidez perceptiva.

Ainda dentro da teoria fatorial, encontram-se autores como Guilford (1959)³, Vernon (1965)⁴ e Cattell (1971), que defendem um modelo hierárquico de aptidões.

Guilford defende uma “Structure – of – intellect”⁵, em que inclui, primeiramente, 150 fatores ou aptidões resultantes da combinação simultânea de três

¹ Spearman, Charles (1904). “General intelligence”, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 1904. (apud Almeida, 1994)

² Thurstone, L. L. (1938), *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press (Psychometrics Monographs nº1). (apud. Almeida, 1994)

³ Guilford, J. P. (1959). “Three faces of intellect”. *American Psychologist*, (vol.14). (apud. Almeida, 1994)

⁴ Vernon, Ph. E. (1965). *The structure of human abilities*. London: Methuen. (apud. Almeida, 1994)

⁵ Barlow, Christopher M. (2000). *Guilford’s structure of the intellect*, The co-creativity Institute, Illinois. Disponível em <http://www.cocreativity.com/handouts/guilford.pdf>

dimensões intelectuais: a operação cognitiva envolvida na tarefa a realizar; o conteúdo ou campo de informação onde se realizam as operações; e o produto resultante dessa operação. Em 1988, o número de fatores é ampliado para 180.

Vernon defende a Teoria Hierárquica Intelectual, que é caracterizada por uma estrutura ramificada com quatro níveis de comportamento intelectual. O primeiro nível seria o fator geral, o segundo nível seria composto por dois fatores de grande grupo: o *fator verbal-educativo* “reflecting emphasis upon verbal skills in the educational system”⁶ e o *fator percetivo-mecânico* “representing skill in identifying and manipulating objects”⁷. O terceiro nível incluía fatores de pequeno grupo, semelhantes aos de Thurstone, que depois se subdividem, num quarto nível, em fatores específicos como a leitura, a ortografia, as ciências, a matemática, etc. (Aparecido, 2014). Cattell, por sua vez, fraciona a inteligência em inteligência fluida e inteligência cristalizada. A inteligência fluida corresponde à capacidade mental mais básica para aprender e está associada ao raciocínio e à resolução de problemas. A inteligência cristalizada decorre da aprendizagem e dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos através da influência educativa e cultural (Almeida, 1994).

Em 1966, Jean Piaget apresenta uma nova teoria, em que afirma que a inteligência acompanha o desenvolvimento do ser humano. O conceito de inteligência que, até aqui, era acompanhado pela ideia de imutabilidade cognitiva, passa a ter, agora, um cariz evolutivo. Esta teoria desenvolvimentista concebe a existência de estruturas, ou esquemas mentais de funcionamento, que se apoiam em traços sujeitos ao desenvolvimento, isto é, em “construções ou níveis de processamento da informação de complexidade crescente e que acompanham o desenvolvimento mais lato do indivíduo” (Almeida, 1994, p. 28). Piaget defende um desenvolvimento cognitivo quadripartido em estádios tabelados por faixas etárias: o sensório-motor (0-2 anos), o pré-operatório (2-7 anos), o operatório concreto (7-12 anos) e o operatório formal (12-16 anos)⁸. Todos estes estádios partem do substrato orgânico da mente

⁶ in Hunt, Earl (2011), *Human intelligence*. Cambridge. Cambridge University Press. p. 106. “que dá ênfase às capacidades verbais no sistema educacional” – tradução da autora.

⁷ Idem. “que representa a capacidade de identificação e manipulação de objetos” – tradução da autora.

⁸ Piaget, J. (1971). *O nascimento da inteligência na criança*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

que, estimulado pelo ambiente, permite uma evolução associada a um mecanismo interno de autorregulação do indivíduo, originando, assim, a aquisição e a complexificação sucessiva de estruturas operatórias. O desenvolvimento cognitivo apoia-se, por conseguinte, numa evolução que parte de níveis mais sensoriais para níveis mais racionais e reflexivos.

Influenciado pelas teorias de Piaget e Vygotsky, Bruner (1990) propõe uma nova teoria, que privilegia a análise dos processos cognitivos necessários para a resolução de tarefas e de problemas. O indivíduo tem, então, um papel ativo no processo de cognição através da forma como regista e organiza informação. A inteligência define-se como sendo a capacidade que cada um tem de processar e de aplicar a informação que o ambiente lhe proporciona. Bruner defende a teoria da aprendizagem como processo de descoberta, ou seja, fundamentalmente baseada na capacidade que o indivíduo tem de ir para além da informação disponível. Este autor estuda processos mentais como a perceção, a formação de conceitos, a memória, a linguagem, o pensamento, a solução de problemas e a tomada de decisão e analisa o modo como o indivíduo processa a informação (LeFrancois, 2000).

No século XX estes estudos cognitivos foram impulsionados pelos estudos sobre a Inteligência Artificial, realidade então nova, que implica uma relação, e uma comparação, entre o modo como o ser humano processa a informação e os processos eletrónicos de um computador. Os processos mentais poderiam, por conseguinte, ser aproximados ao *software* que configura um processamento computacional.

No âmbito desta abordagem mais direcionada para os processos cognitivos da inteligência, encontramos também a TIM de Gardner, que projeta uma conceção pluralista da inteligência, a meta fundamental para o teor do trabalho que aqui nos propomos desenvolver.

1.2. Teoria das Inteligências Múltiplas.

Em 1979, Howard Gardner, psicólogo cognitivo norte-americano, integrou um grupo de investigadores da *Harvard Graduate School of Education* com o objetivo de investigar a natureza e a realização do potencial humano com vista a melhorar a

educação. Dessa investigação resultou a publicação, em 1983, do livro *Frames of Mind* (Estruturas da mente). Nesta publicação, Gardner confere ao conceito de *inteligência* um entendimento plural, pretendendo, deste modo, romper com a tradição psicométrica, segundo a qual a inteligência seria unitária, invariável e mensurável, isto é, traduzível num numeral, o QI: “We believe that the human cognitive competence is better described in terms of a set of abilities, talents, or mental skills, which we call “intelligences” (Gardner, 1993, p. 15)⁹. Desta pluralização nasce a Teoria das Inteligências Múltiplas. De acordo com este autor, os seres humanos possuem diferentes inteligências, sendo elas relativamente independentes umas das outras. Ao contrário do que é defendido na Teoria Fatorial, que argumenta que existe uma correlação fixa entre os fatores cognitivos, Gardner defende que esta correlação é variável. Todas as inteligências são independentes, variáveis e passíveis de ser treinadas, podendo, inclusive, ser potenciadas, de forma cooperativa, para a resolução de um problema. Gardner aproxima-se de alguns pontos defendidos por Piaget, como, por exemplo, a preocupação com a linha de raciocínio que o indivíduo tem no momento de resolução de um problema, mais do que com as respostas dadas. No entanto, se, por um lado, Piaget apoia a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é linear, encontrando-se todas as crianças, dentro da mesma faixa etária, no mesmo estágio, por outro lado, Gardner argumenta que cada indivíduo pode progredir mais no desenvolvimento de uma ou de outra inteligência independentemente da idade ou do estágio em que se encontra.

Assim sendo, a capacidade cognitiva do ser humano é plural (Arnold J., 2004) e, do ponto de vista didático, deveremos considerar duas dimensões: por um lado, qualquer aluno obterá melhores resultados se lhe for dada a oportunidade de potenciar as capacidades que, no seu caso, estão mais desenvolvidas e, por outro lado, é também possível, para os professores, estimular o desenvolvimento de tipos de inteligências que os alunos possam não ter tão desenvolvidos:

These different intelligences reflect a pluralistic panorama of learners' individual differences; they are understood as personal tools each individual

⁹ “Acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de conjuntos de capacidades, talentos, ou valências mentais, a que chamamos de “inteligências”” – tradução da autora.

*possesses to make sense out of new information and to store it in such a way that it can be easily retrieved when needed for use. (Arnold J., 2004, p. 120)*¹⁰

A teoria de Gardner diferencia-se das anteriores teorias, que se baseavam num único campo científico de investigação, pela pluralidade de campos científicos investigados e pela variedade de critérios a que os diversos tipos de inteligência estão submetidos de modo a provar a veracidade da sua existência:

*My procedure is quite different. In formulating my brief on behalf of multiple intelligences, I have reviewed evidence from a large and hitherto unrelated group of sources: studies of prodigies, gifted individuals, brain damaged patients, idiots savants, normal children, normal adults, experts in different lines of work, and individuals from diverse cultures. (Gardner, 1983, p. 9)*¹¹

Partindo, assim, de critérios a que os tipos de inteligência são submetidos – critérios que incluem parâmetros biológicos, parâmetros de análise lógica, da psicologia evolutiva e da psicologia tradicional, Gardner elenca o que são, para si, as “bona fide intelligences” (Gardner, 1993, p. 16), isto é, as capacidades cognitivas “genuínas” do ser humano. Num primeiro momento, em 1983, Gardner define inteligência como “the ability to solve problems or to create products that are valued within one or more cultural settings” (Gardner, 1999, p. 33) e enuncia sete tipos de inteligência: verbo-linguística; lógico-matemática; espacial; corporal/cinestésica; musical; interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, em 1999, redefine o conceito de *inteligência* como “biopsychological potential to process information that can be

¹⁰ “Estas diferentes inteligências refletem um panorama pluralista das diferenças individuais dos alunos; elas são entendidas como ferramentas pessoais que cada indivíduo possui para dar sentido a novas informações e para as armazenar de maneira a que possam ser facilmente recuperadas quando necessárias para o uso.” – tradução da autora.

¹¹ “O meu procedimento é bastante diferente. Ao formular o meu resumo sobre as inteligências múltiplas, pesquisei evidências a partir de um grande grupo de fontes, até agora não relacionado: estudos de prodígios, indivíduos talentosos, pacientes com lesões cerebrais, homens da ciência, crianças normais, adultos normais, especialistas em diferentes linhas de trabalho e indivíduos de diversas culturas.” – tradução da autora.

activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture” (p.33) e amplia a anterior tipologia ao acrescentar a inteligência naturalista. Além disso, enuncia a possibilidade de se conceber a existência daquilo a que chama inteligência espiritual/ existencialista.

Para o contexto escolar, as primeiras sete inteligências são tidas como as mais importantes, ressaltando que a inteligência naturalista e a espiritual ainda não foram estudadas neste enquadramento (Gardner, 1993; Fonseca-Mora, 2007 e Mapfre, Recapacita - Fundación Mapfre).

A inteligência verbo-linguística.

Denomina-se inteligência verbo-linguística a capacidade de entender e de produzir mensagens orais e escritas de forma eficaz e criativa; os escritores e os políticos são um exemplo de profissões onde este tipo de inteligência pode ser dominante. Os indivíduos com este tipo de inteligência mais desenvolvida gostam de dedicar parte do seu tempo à leitura e são, por norma, bons comunicadores. A nível neurológico, esta inteligência está associada ao hemisfério esquerdo, especificamente à área de Broca, onde se processam as estruturas gramaticais da língua. Num contexto de aprendizagem, os alunos que se destaquem por este tipo de inteligência beneficiam de atividades que incluam construção de histórias, participação em debates, atividades de leitura, elaboração de poemas, entre outras. Tendem a assimilar melhor a informação se lhes for possibilitada a hipótese de falar, ouvir, ler ou escrever sobre ela. É benéfico promover atividades de diálogo ou de narração de pequenas histórias para estimular esta capacidade.

A inteligência verbo linguística está associada à capacidade de aprender idiomas e, segundo Gardner, aqueles que apresentem este tipo de inteligência mais desenvolvido terão, à partida, mais facilidade na aquisição da LE.

A inteligência lógico-matemática.

Este tipo de inteligência está associado ao ramo das chamadas ciências exatas, ao pensamento científico, e está concatenado à capacidade de raciocínio que um

indivíduo apresenta. Indivíduos que sejam rápidos a solucionar problemas, que consigam detetar padrões ou estabelecer relações de causa-efeito apresentam esta capacidade. Os cientistas e os matemáticos tendem a ter este tipo de inteligência mais desenvolvida. É possível estimular este tipo de inteligência, que se situa no hemisfério esquerdo do cérebro, na região parieto-occipital, com atividades que testem ideias, que permitam encontrar analogias ou que permitam testar e comprovar hipóteses.

A inteligência espacial.

A inteligência espacial, que está associada ao hemisfério direito do cérebro, na região parieto-occipital, define-se pela capacidade de criar modelos mentais tendo em conta a forma, as linhas, o espaço ou a cor de algo. Os indivíduos apresentam este tipo de inteligência quando são capazes de recriar imagens mentais a partir de uma descrição, ou quando recorrem a gráficos ou imagens para apresentar ideias, por exemplo. Está associada a indivíduos com grande capacidade cognitiva espacial, como fotógrafos, engenheiros ou arquitetos. Através de atividades como leitura de mapas, desenhos, construção de esquemas ou quebra-cabeças, é possível estimular este tipo de inteligência.

A inteligência corporal/cinestésica.

Neste tipo de inteligência, o corpo é a principal ferramenta. Define-se por inteligência corporal a capacidade que um indivíduo possui para utilizar o seu corpo como forma de expressão e a destreza que tem em manusear objetos. Este tipo de inteligência localiza-se no córtex motor e está mais desenvolvido em indivíduos que executem movimentos corporais precisos como bailarinos, desportistas e neurocirurgiões. Os alunos que apresentem este tipo de inteligência mais desenvolvido beneficiam de atividades de ordem física como exercícios teatrais ou atividades de mímica. Pode ser estimulado através de exercícios que contemplem atividades manuais e que promovam a expressão corporal.

A inteligência musical.

A facilidade em reconhecer melodias, produzir ritmos ou apreciar música são características que definem este tipo de inteligência. Do ponto de vista neurológico, está associada ao hemisfério direito, ao lóbulo temporal, e está, também, relacionada com a sensibilidade auditiva dos indivíduos. Podemos ilustrá-la com exemplos como os de Mozart ou Beethoven. Este tipo de inteligência apresenta-se como um grande aliado no ensino das línguas porque abrange tópicos como a perceção do ritmo de fala, do tom e da pronúncia de determinados sons. Em sala de aula, esta pode ser trabalhada com atividades como canções ou áudio textos. Pode ainda ser estimulada através da colocação de música de fundo na realização de atividades didáticas para promover a concentração ou da elaboração de letras de música com os principais tópicos da matéria.

A inteligência interpessoal.

Este tipo de inteligência, localizado, neurologicamente, nos lóbulos frontais, está mais presente em indivíduos que convivam em harmonia com os outros, que trabalhem de forma cooperativa e que sejam, de certa forma, sensíveis a variações comportamentais. Profissões como as de professor, político ou vendedor terão esta capacidade cognitiva mais desenvolvida porque apresentam uma maior predisposição para compreender os outros e gostam de trabalhar em equipa. Este tipo de inteligência pode ser estimulado, em contexto de sala de aula, através de trabalhos de grupo, permitindo que se troquem ideias e opiniões e promovendo uma *aprendizagem cooperativa*¹².

A inteligência intrapessoal.

Este será um tipo de inteligência mais virado para o interior do indivíduo e é caracterizado pela capacidade que este tem em se conhecer a si próprio, de reconhecer os seus próprios estados de espírito e sentimentos. As profissões de

¹²Termo de Sónia Casal Madinabeitia: Casal Madinabeitia, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpesoal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. In M.C. Fonseca (Ed.) *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. (pp. 157-176). Sevilla: Mergablum.

psicólogo ou filósofo estão geralmente associadas à inteligência intrapessoal. Normalmente, os alunos com este tipo de inteligência dominante gostam de trabalhar de modo individual, são mais reservados e poderão beneficiar da escrita de um diário, por exemplo. Esta inteligência também se situa nos lóbulos frontais e pode ser estimulada através de atividades de reflexão, que sejam feitas individualmente pelos alunos sobre temas da atualidade ou até mesmo sobre si próprios, de forma a despertar o autoconhecimento.

A inteligência naturalista.

Se um indivíduo apresentar uma grande sensibilidade ecológica, bem como uma boa capacidade de reconhecer espécies de plantas e animais, então, estamos perante alguém que tem este tipo de inteligência mais desenvolvido. Normalmente, esta capacidade manifesta-se pelo gosto de estar em contacto com a natureza, como acontece com veterinários, biólogos ou jardineiros. Está associada ao hemisfério esquerdo do cérebro. Em sala de aula, este tipo de inteligência pode ser estimulado abordando temas relacionados com a ecologia ou com atividades de observação da natureza.

Em 1999, Gardner deixa em aberto a possibilidade da existência de um nono tipo de inteligência, a inteligência existencial/espiritual, que estaria associada a líderes religiosos e a filósofos e que abrangeria a capacidade de refletir sobre as questões fundamentais da existência humana e sobre a presença de uma força universal.

Segundo o autor, este conjunto de inteligências não está fechado, sendo que poderão existir outras capacidades cognitivas que podem vir a ser adicionadas a este leque. Para que isso aconteça, terão de passar pelo crivo dos critérios estipulados pelo grupo de trabalho liderado por Gardner.

Apesar de ser uma teoria bastante pertinente na área da psicologia, e de, no meu entender, trazer vários benefícios para o contexto educacional, é certo que o trabalho desenvolvido por Gardner tem sofrido várias críticas. A mais relevante será a

de que faltam testes que comprovem a sua teoria. Segundo Weinreich-Hast (1984)¹³, “Gardner’s theory is speculative, and in the conventional sense, as yet untested. (...) there is undoubtedly a need for extensive work to verify the boundaries of the different intelligences” (p.22)¹⁴. Rochester (2002), professor de Ciências Políticas¹⁵, apoia esta ideia de que faltam testes à teoria de Gardner e avança que “the point here is not that Gardner is necessarily wrong but that there is no clear scientific basis for believing he is right, certainly not enough to justify the near universal adoration he has received”¹⁶. James Traub (1998) também faz uma dura crítica ao trabalho de Gardner ao afirmar que “most people who study intelligence view M.I. Theory as rhetoric rather than science”¹⁷.

Gardner (1993) responde às críticas e afirma que a sua abordagem ao conceito de *inteligência* não se prende com testes, como, tradicionalmente, acontece. De acordo com o autor, o seu trabalho na TIM difere do trabalho anteriormente desenvolvido logo desde a definição do conceito: “In a traditional view, intelligence is defined operationally as the ability to answer items on tests of intelligence.” (p.15)¹⁸ Por outro lado afirma que “multiple intelligences theory pluralize the traditional concept. An intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that

¹³ Weinreich-Hast, Helen. “A multiplicity of intelligences”. *New Scientist*, Elmont, v. 102, n. 1413, p. 19-22, Junho 1984

¹⁴ “A teoria de Gardner é especulativa e, no sentido convencional, ainda não está testada. (...) existe, sem dúvida, uma necessidade de pesquisa para verificar os limites das diferentes inteligências”

¹⁵ Rochester, J. Martin. (2002). *Class Warfare: Besieged Schools, Bewildered Parents, Betrayed Kids and the Attack on Excellence*. California. Encounter books.

¹⁶ “A questão aqui não é que Gardner esteja, necessariamente, errado, mas que não existe uma base científica clara para acreditar que ele está correto, certamente, não o suficiente para justificar a adoração quase universal que tem recebido.”

¹⁷ TRAUB, James. Multiple intelligence disorder. *The New Republic*, Washington, v. 219, n.17, p. 20-23, Oct. 1998 – acessível em http://instructivist-archives.blogspot.pt/2005_03_01_archive.html e consultado a 11 de junho de 2015. – “A maior parte das pessoas que estuda a inteligência vê a Teoria das Inteligências Múltiplas mais como retórica do que como ciência.”

¹⁸ “Na visão tradicional, a inteligência é definida, operacionalmente, como a capacidade de responder aos testes de inteligência.”

are of consequence in a particular cultural setting or community”(p.15)¹⁹, colocando a tónica na importância da execução das tarefas que estimulem o desenvolvimento, mais do que na quantificação da inteligência que cada um detém.

2. A importância do estímulo das inteligências na sala de aula.

Pouco depois de ter lançado o primeiro livro sobre a TIM, *Frames of Mind*, que já abordava possíveis implicações educacionais da teoria, Howard Gardner recebeu diversos convites para participar em palestras sobre o tema. Acontece que ficou surpreendido porque, ao contrário do que seria esperado, a sua teoria teve melhor receção junto do público em geral do que junto dos seus pares psicólogos: “A few psychologists liked the theory; a somewhat larger number did not like it; most ignored it” (Gardner, 1999, p. xii). Desde essa altura, a sua teoria tem sido ampliada, redefinida e amplamente aplicada ao contexto educativo. É neste contexto, mais do que no intento de romper com o paradigma tradicional de inteligência, que Gardner alcança o sucesso. A TIM vem, assim, inspirar diversos projetos direccionados para o ensino, nomeadamente no ensino primário nos Estados Unidos na década passada, como afirma González (2009).

Defendo, tal como Gardner e outros psicólogos cognitivos, que a educação deve ser entendida como um processo de amadurecimento e desenvolvimento intelectual. Deste modo, acredito que a teoria de Gardner oferece aos professores um recurso para trabalhar nesse processo de aprendizagem, que se quer assente na compreensão dos conteúdos, mas também no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Um aluno que tome consciência do seu perfil de inteligências conseguirá utilizar essa informação a seu favor quando tiver de seleccionar o melhor método de estudo. Se o aluno souber que aprende melhor através de esquemas, ou de sínteses da matéria, por exemplo, conseguirá seleccionar a melhor maneira de processar e assimilar informação ou de executar uma tarefa. O professor deve tomar consciência da heterogeneidade intelectual presente na sala de aula e, através da diversificação de

¹⁹ “A Teoria das Inteligências Múltiplas pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou adaptar produtos que são importantes num determinado contexto cultural ou comunidade.”

estratégias didáticas, promover o estímulo dos tipos de inteligência existentes em sala de aula. O professor deverá escolher não só estratégias que estimulem os tipos de inteligência mais desenvolvidos, mas deverá, também, trabalhar e estimular os menos desenvolvidos.

Neste processo de desenvolvimento e amadurecimento intelectual é importante não esquecer o próprio docente. Será benéfico que o docente tome consciência dos tipos de inteligência que tem mais e menos desenvolvidos. Esse conhecimento irá permitir que escolha estratégias eficazes para realizar o seu trabalho .

Gardner apoia-se na ideia de John Dewey, fundador do movimento progressista para a educação, de que o docente deverá ter um papel ativo e que é “el principal responsable de lograr una integración entre la teoría y la práctica efectiva de los conocimientos asimilados” (González, 2009, p. 87), reforçando a ideia de “una educación integral e integradora que ayude a desarrollar el potencial individual”.

Gardner faz duas grandes críticas ao panorama educativo: critica, por um lado, a homogeneidade excessiva do ensino (Gardner, 2001) e, por outro, a falta de sentido crítico que os alunos apresentam (Gardner, 2004), que se deve ao facto de os alunos memorizarem a informação ao invés de a compreenderem. Por isso, a educação, aos olhos de Gardner, deveria passar pela reestruturação dos currículos educativos e ser “una educación orientada a comprender las disciplinas y que parte de la experiencia, frente a la situación actual en la que los estudiantes acumulan una serie de conocimientos abstractos que no son capaces de aplicar fuera de las aulas” (González, 2009, p. 93). No contexto educativo, segundo o autor, deve dar-se primazia à qualidade e não à quantidade, mostrando-se, assim, a favor de uma seleção mais reduzida de temas que poderiam ser explorados mais exaustivamente e que poderiam ser tidos como ponto de partida para promover estratégias de análise crítica da realidade por parte do aluno, promovendo, deste modo, a autonomia:

One cannot feel that a person who is educated can know about every area, but if they don't know about every area, they need to know how to find out

*about it - how to make use of information, how to use expertise, how to continue learning as they get older*²⁰.

Se o ensino se quer cada vez mais direcionado para a autonomia do aluno, então compete ao professor prepará-lo para essa autonomia de aprendizagem através de estratégias de comunicação e de aprendizagem. Pode ler-se no Programa de Espanhol (Educação, 1991, p. 31) que “pretende-se que [os alunos] construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes”. Deste modo o professor deverá adotar uma postura de mediador da aprendizagem, estimulando os diferentes tipos de aquisição de conhecimento e promovendo a autonomia de aprendizagem. A diversificação de estratégias de aprendizagem vai ser positiva para ambos os intervenientes: por um lado, permite ao professor estimular os diversos tipos de inteligência, por outro permite que o aluno tome consciência do método que melhor se enquadra ao seu estilo de aprendizagem.

Dentro do contexto educativo da escolaridade obrigatória portuguesa, a reestruturação curricular, por iniciativa dos docentes, não é passível de se concretizar. A educação em Portugal está sob a alçada do Ministério da Educação e Ciência, que “define, coordena, executa e avalia as políticas de educação, do ensino básico ao ensino superior, e da ciência.”²¹. O ensino é estruturado através de programas e metas curriculares que não permitem que o professor possa restringir o seu campo de trabalho a grandes temas, como defende Gardner. Contudo, a questão da “progressiva autonomia” do aluno está presente na caracterização de vários descritores de desempenho do programa de Português para o ensino básico. É possível, sim, criar metodologias de trabalho que promovam a autonomia dos alunos. Devido ao avanço tecnológico, é cada vez mais fácil aceder a todo o tipo de informação e creio ser

²⁰ Gardner, H. (2004): “Reinventing our schools. A conversation with Howard Gardner” (apud. González, 2009, p. 94) – “não se pode achar que uma pessoa que é educada pode saber sobre todas as áreas, mas se não sabe, precisa informar-se sobre isso – saber como fazer uso de informações, como usar o conhecimento, para continuar a aprender à medida que envelhece” – tradução da autora.

²¹ <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx> - acedido a 12 de junho de 2015.

importante promover um espírito crítico nos alunos porque nem todas as fontes de informação têm qualidade e nem todas elas apresentam factos credíveis e, neste sentido, é necessário alertar os alunos para o risco de tomarem qualquer tipo de informação como credível. Deteto que muitos dos alunos se mostram críticos, não quanto à credibilidade dos factos que são trabalhados em sala de aula, mas face à utilidade dos conteúdos lecionados nas diversas disciplinas. Por isso, creio ser necessário que toda a comunidade incuta nos alunos a necessidade da educação com vista ao seu desenvolvimento cognitivo, dotando-os de estratégias que lhes possam vir a ser úteis no futuro, e que servirão, também, como pilar para o seu desenvolvimento pessoal.

Segundo Gardner (1999), a atual homogeneidade do ensino, que passa por tratar, ensinar e avaliar todos os alunos de maneira igual, deita por terra a ideia da democracia educativa (González, 2009) porque não vai ao encontro da individualidade dos alunos. Se “cada persona presenta una combinación única y exclusiva de inteligencias” (González, 2009, p. 90), fará mais sentido que o contexto educativo se destaque pela diversidade e que desenvolva novos métodos de trabalho que abranjam essa individualidade sem a tentar equalizar. Assim, Gardner aposta numa educação centrada no indivíduo. A identificação do perfil dos alunos com base nos tipos de inteligência mais desenvolvidos serve como guia, ou ponto de partida, para potenciar as suas competências cognitivas.

A avaliação é destacada pelo autor como um aspeto a ser alterado no sistema educativo. A avaliação tradicional favorece o tipo de inteligência lógico-matemática, devido à influência dos testes tradicionais do QI, e, segundo o autor, esta deveria ser substituída por outros sistemas de avaliação, mais neutros. Gardner sugere sistemas de avaliação que facilitem a observação direta da aplicação do conhecimento às tarefas pretendidas, exemplificando com a elaboração de projetos por meio dos quais os alunos se possam expressar de acordo com os seus tipos de inteligência mais desenvolvidos.

O modelo de uma “individual-centered school” (Gardner, 1993, p. 72) apresenta uma distribuição de funções diferente da do atual sistema escolar, que passa pela criação de três tipos de colaboradores: o especialista em avaliação, o

agente do *curriculum* do aluno e o agente escola-comunidade²². O especialista em avaliação teria a função de proporcionar uma observação frequente e atualizada das qualidades particulares, das inclinações e das debilidades das crianças no contexto escolar. Os dados recolhidos por este especialista seriam transmitidos aos alunos, aos pais, aos professores e ao agente do *curriculum* do aluno. Tendo por base o perfil intelectual do aluno, este agente teria a função de aconselhá-lo sobre os cursos que deveria eleger e sobre como é que poderia trabalhar as suas capacidades mais desenvolvidas. Finalmente o papel do agente escola-comunidade passaria por procurar oportunidades educacionais para o aluno, dentro da sua comunidade. Deste modo, o aluno poderia descobrir uma saída vocacional que correspondesse ao seu perfil. Segundo Gardner (1993, p. 73), “nothing is more important in a student’s educational career than the encountering of a discipline or craft that fits a particular blend of intelligences”²³. Defende este autor que apresentar aos alunos as suas capacidades e dificuldades os torna mais conscientes das suas potencialidades e das suas limitações e isso, a longo prazo, será positivo para o seu desenvolvimento pessoal bem como para a sua integração na sociedade.

Ao contrário do que se possa pensar, este modelo de escola centrada nos alunos defende a cooperação entre eles e defende uma escola inclusiva. Gardner propõe que se deve valorizar cada aluno pelas suas capacidades individuais e, ao mesmo tempo, fazer entender que todos têm capacidades e limitações. É essa diversidade que enriquece o contexto escolar.

A meu ver, esta tomada de consciência das capacidades mais desenvolvidas e das capacidades a trabalhar é bastante positiva, não só num contexto escolar, e creio que será esta a mais-valia da TIM para a educação. Se um professor souber que um determinado aluno tem a capacidade lógico-matemática mais desenvolvida, será mais benéfico que use estratégias que contemplem esse tipo de raciocínio para lhe explicar a matéria em estudo. É muito mais produtivo para o professor, que evita a perda de

²² Traduzido livremente de “the assessment specialist, the student-curriculum broker and the school-community broker” (Gardner, 1993, pp. 72,73)

²³ “ nada é mais importante na carreira educacional de um aluno do que encontrar uma disciplina ou ofício que se encaixe na sua mistura especial de inteligências”

tempo com explicações que não correspondem às competências cognitivas do aluno e evita a frustração do aluno se este não consegue reter o conhecimento que lhe está a ser transmitido. É certo que, com turmas numerosas, com tempo limitado para o ensino e com a obrigatoriedade de cumprir os programas e as metas curriculares em vigor, esta tarefa pode parecer uma utopia, mas é, por isso, fundamental que os docentes diversifiquem as estratégias de transmissão de conhecimento de modo a conseguir, por um lado, trabalhar os tipos de inteligência que se encontrem mais desenvolvidos e, por outro, trabalhar e estimular os tipos de inteligência que estejam menos desenvolvidos.

Por um lado, creio que a TIM apresenta algumas falhas, nomeadamente quanto à definição das fronteiras de cada tipo de inteligência. Gardner apresenta na sua teoria os diferentes testes pelos quais cada tipo de inteligência tem de passar para que possa ser considerada uma inteligência, mas deixa em aberto a hipótese de o número de tipos de inteligência poder aumentar. Esta possibilidade pode vir a interferir com as fronteiras dos atuais tipos de inteligência. Além disso, creio que é complicado conseguir trabalhar isoladamente cada tipo de inteligência porque, na maior parte das vezes, é necessário mais do que um tipo de inteligência para realizar uma atividade.

Por outro lado, creio que a criação de colaboradores escolares, no modelo que Gardner defende, não será fácil de concretizar. Apesar disso, a sugestão de criar colaboradores escolares que pudessem aferir o perfil dos alunos tendo por base os tipos de inteligência dominantes poderia ser levada a cabo, talvez noutros moldes, pelos psicólogos escolares, como aliás acontece por via da aplicação de testes vocacionais que os alunos realizam, antes de transitarem para o ensino secundário, com o objetivo de aferir as suas predisposições.

Acredito, no entanto, que a TIM é relevante na medida em que permite que o docente desenvolva ferramentas que possibilitem uma aproximação aos processos cognitivos dos alunos.

Projeto Spectrum.

Em 1967, um grupo de investigadores da Faculdade de Educação de Harvard cria o Projeto Zero com o objetivo de estudar o desenvolvimento cognitivo em crianças e adultos. É deste grupo de investigação que nasce, nos anos 80, a TIM e é também neste grupo de trabalho que se desenvolve, nos anos 1989/1990, o Projeto Spectrum.

Este projeto é pioneiro dentro dos vários programas desenvolvidos à luz da TIM e tem por objetivo “desarrollar herramientas que ayuden a descubrir las capacidades intelectuales variadas de los niños más pequeños, logrando una educación integral, que lleva a la formación de niños autónomos.” (Mapfre, Programa para la innovación educativa, p. 18). Com este trabalho pretendia-se também descobrir as aptidões que se destacavam em cada criança para as poder potenciar desde cedo. A tarefa era trabalhar as capacidades comuns a todos os alunos mas também as capacidades individuais de cada um. Foi uma investigação que testou a abordagem do currículo alternativo e também a importância da observação direta e detalhada da execução das tarefas centradas em cada tipo de inteligência. Concluiu que os tipos de inteligência mais desenvolvidos podem servir de ponte para trabalhar os menos desenvolvidos.

3. A TIM aplicada ao ensino da língua portuguesa como língua materna e da língua espanhola como segunda língua.

Não existe um programa recomendado para aplicar a TIM no ensino de línguas, mas Gardner apresenta algumas diretrizes, mais ou menos explícitas, para não criar restrições à aplicação da teoria.

Enquanto a aquisição da língua materna ocorre naturalmente, assentando em mecanismos inatos de comunicação, a aprendizagem de uma segunda língua acontece tipicamente em contexto formal e requer motivação, emoção e afeto (Arnold J., 2004). Ambas requerem que o aluno reconheça a vertente utilitária da aprendizagem. O enfoque comunicativo reforça esta necessidade de comunicação real na vertente oral e escrita.

No caso do ensino da língua espanhola como língua estrangeira, o programa vigente²⁴ refere conteúdos de expressão e compreensão oral e escrita, reflexões sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Estes conceitos são trabalhados através de unidades temáticas, por via das quais se aprende, não só a língua, mas também a cultura, passando a ideia de utilidade na aprendizagem. O aluno reconhece ser necessário aprender a língua para poder comunicar. Sendo uma língua estrangeira, o professor poderá utilizar diversas estratégias, adaptadas aos diversos tipos de inteligência de modo a obter um modelo de aprendizagem adequado ao grupo e para aproximar o aluno à realidade da língua. Tendo em conta os diferentes tipos de inteligência, o professor poderá, por exemplo, utilizar mapas para que neles se identifiquemos países hispano falantes, estimulando, assim, a inteligência espacial. Pode ainda recorrer a ficheiros de áudio para exemplificar as diferentes pronúncias típicas dos vários países, trabalhando e estimulando o tipo de inteligência musical. O léxico pode ser trabalhado através de estratégias lógico-matemáticas como, por exemplo, jogos de lógica ou de descodificação de enigmas. Trabalhos de grupo ou trabalho individualizado podem estimular a inteligência interpessoal ou intrapessoal, respetivamente. De um modo geral, é possível estimular vários tipos de inteligência numa atividade didática.

No que concerne ao ensino da língua portuguesa, a situação é diferente. Segundo o programa e as metas curriculares vigentes²⁵, os domínios a trabalhar contemplam a oralidade, a leitura, a escrita, a educação literária e a gramática. As matérias a trabalhar estão distribuídas, pelos manuais, por unidades didáticas que se desdobram pelos vários conteúdos. Neste caso, a tarefa de motivar o aluno para a aprendizagem é acrescida porque o aluno não vê a aprendizagem como uma necessidade para fins comunicativos. Muitos assumem uma postura negativa e desmotivada face à exploração da língua materna e não veem na disciplina de Português uma hipótese para aprofundar o conhecimento da LM. A TIM fornece informação sobre os diferentes tipos de inteligência existentes no ser humano e ajuda o professor a aferir o perfil de inteligências dos alunos facilitando a criação de

²⁴ (Educação, 1991)

²⁵ Buescu, Maia, Silva, & Regina (2014) e Buescu, Morais, Regina, & Magalhães (2015)

ferramentas, com o objetivo semelhante ao da LE, para estimular e motivar o gosto pela aprendizagem de novos conteúdos relacionados, desta vez, com a LM. Esta propõe que se planifique atividades variadas que estimulem os diferentes tipos de inteligências presentes em sala de aula promovendo, assim, a motivação e a participação dos alunos nas tarefas.

A utilização da teoria de Gardner para a escolha de atividades tem de ser diferente no ensino de LM e no ensino de LE. Em geral, a aprendizagem de uma LE, pelo menos nos níveis iniciais, é uma experiência intrinsecamente motivadora para os alunos, uma vez que é óbvio para eles que estão a aprender uma nova língua, que lhes permite contactar com novas culturas e novas realidades. Por outro lado, no ensino de LM, é necessário que o docente continue a estimular a motivação dos alunos para os novos conteúdos a estudar e para os conteúdos a aprofundar e poderá fazê-lo através de estratégias e atividades diferentes daquelas a que os alunos já estão habituados a realizar. Em H. Puchta (2012), por exemplo, é apresentada uma atividade para trabalhar a inteligência musical, a corporal-cinestésica e a verbo-linguística que se chama “Pontuação com percussão”. Em traços gerais, a atividade propõe que se selecione uma passagem de um texto, que se divida a turma em grupos de trabalho compostos pelo número de pessoas igual aos sinais de pontuação diferentes no texto e que cada aluno atribua ao sinal de pontuação um som. No final o grupo lê, em voz alta, o texto fazendo o som que atribuiu aos sinais de pontuação. Com esta atividade não só se consegue a atenção dos alunos para a importância dos sinais de pontuação mas também se consegue promover a leitura e a motivação por estarem a realizar uma tarefa diferente das tarefas típicas de pontuar textos ou corrigir sinais de pontuação.

Com esta diversificação de estratégias pedagógicas, o professor permite, como já referimos, que cada um compreenda a matéria através do método que melhor lhe convém e, ao mesmo tempo, estimule os tipos de inteligência menos desenvolvidos porque coloca os alunos em contacto com as diferentes abordagens.

*Providing a variety of language activities that stimulate the different tools or intelligences proposed by Gardner (1999) makes it possible to engage multiple memory pathways necessary to produce sustained deep learning*²⁶.

Por exemplo, através da audição de uma canção que contenha a letra de um poema, o professor pode despertar o interesse para a poesia de um aluno com a inteligência musical mais desenvolvida, por exemplo.

Segundo Arnold J., 2004, um dos grandes desafios que a TIM impõe aos professores é o processo de autoconhecimento pelo qual deverão passar:

Esto nos permitiría dilucidar hasta qué punto nuestro perfil cognitivo determina nuestra labor docente. Es decir, cómo nuestras preferencias a la hora de aprender se imponen al organizar las actividades para nuestros alumnos y, por tanto, condicionan la forma en la que les transmitimos los contenidos. (Arnold J., 2004, p. 151)

Inconscientemente, o professor irá trabalhar a matéria em estudo recorrendo às estratégias que lhe parecem mais acessíveis, o que nem sempre vai ao encontro da tipologia de inteligência dominante em sala de aula.

Assim, o processo de implementação da TIM passará sempre por uma tomada de consciência das capacidades intelectuais do professor, que deverá saber quais são os seus tipos de inteligência mais desenvolvidos, mas também por um processo de análise dos tipos de inteligência que a turma apresenta, quer num todo quer individualmente. Com esta informação, o docente poderá planificar o trabalho a desenvolver junto da turma de modo a trabalhar com a diversidade que o grupo lhe proporciona.

Em suma, adotando a TIM, o professor abre a porta a oito tipos diferentes de estilos de aprendizagem que promovem igualdade entre os alunos.

²⁶ (Arnold J., 2004, p. 130) – “Fornecendo uma variedade de atividades relacionadas com a linguagem, que estimulem as diferentes ferramentas ou inteligências propostas por Gardner (1999), faz-se com que seja possível envolver múltiplas vias de memória necessárias para produzir uma profunda e sustentada aprendizagem.”

Capítulo II: Enquadramento institucional.

1. O Externato Cooperativo da Benedita.

O Externato Cooperativo da Benedita (ECB) situa-se na Rua Cooperativa de Ensino, na Vila da Benedita, Concelho de Alcobaça, e é propriedade do Instituto Nossa Senhora da Encarnação - Cooperativa de Ensino e Cultura, desde 1964 ([anexo 1](#)). É um estabelecimento de ensino particular e cooperativo dotado de órgãos próprios de gestão e autonomia pedagógica e é integrante da rede pública, financiado pelo Ministério da Educação e Ciência ao abrigo do contrato de associação. É uma referência regional e nacional no que toca ao ensino gratuito do país. Tem como oferta educativa o 3º ciclo do básico e o secundário, com Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; Artes Visuais) e Cursos Profissionais (Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Multimédia; Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Técnico de Apoio à Gestão Desportiva; Técnico de Apoio Psicossocial).

Esta escola é frequentada por mais de 1000 alunos, não só da Benedita como também das freguesias limítrofes, nomeadamente Turquel e Vimeiro do Concelho de Alcobaça.

Níveis de ensino	Escola	Nº de alunos
3º ciclo	ECB	592
Secundário	ECB	579
Total		1171

Tabela 1 – Nº de alunos matriculados no Externato Cooperativo da Benedita no ano letivo de 2014/2015

O projeto educativo de 2014/2017 do Externato (Rosa, 2014) assenta no plano estratégico de “sucesso escolar para todos” (Rosa, 2014, p. 13), que é composto por 4 pilares estruturais: o sucesso educativo, a qualidade e organização, o desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e cívicas e a relação com o exterior. A missão do ECB é a de educar para os desafios do futuro de maneira inclusiva mas promovendo

sempre a equidade entre os alunos. O externato defende uma educação que promova e potencie o melhor de cada um.

No que diz respeito ao espaço físico, o Externato apresenta boas condições para se desenvolver bons trabalhos e dispõe de papelaria e reprografia, de vários bares, de um refeitório, de um pavilhão gimnodesportivo, de uma sala de alunos e outra de professores, de uma sala de estudo, de salas de laboratório e lavandaria. A biblioteca e o auditório ficam nas instalações do Centro Cultural Gonçalves Sapinho. Cada sala de aula, apesar de não ser muito grande face ao número de alunos, está equipada com computador de sala com acesso à internet, com quadro interativo e com aquecimento. Os sumários, as faltas de material, de trabalho de casa e presencial podem ser registados informaticamente.

2. Caracterização das turmas.

Durante a PES, na disciplina de Português, acompanhei a orientadora Isabel Neto nas turmas do 8º F e 8ºG, sendo que o estudo sobre as inteligências múltiplas se centrou mais na primeira.

O 8ºF é composto por 26 alunos, 15 raparigas e 11 rapazes, com idades entre os 13 e os 15 anos. É um grupo bastante heterogéneo, em que se deteta uma minoria de alunos com bastante facilidade em corresponder aos objetivos da disciplina e alunos que apresentam várias dificuldades quer de concentração, quer de aprendizagem. A maioria dos alunos apresenta fluidez de leitura. A oralidade é bastante pautada por expressões como “tipo” ou “coiso” e pouco diversificada. Vários apresentam dificuldade em questões do funcionamento da língua. O manual adotado foi o *Entre palavras 8*, da Sebenta do grupo Leya.

Na disciplina de Espanhol, acompanhei a orientadora Ana Paula Matias nas turmas do 7ºB, 8ºB e 9ºF. Escolhi o 9ºF para ser objeto de estudo para este relatório de estágio porque esta turma não tinha manual atribuído. Este facto permitiu-me construir de raiz os materiais didáticos para esta turma, conseguindo margem para os direcionar para as estratégias da TIM.

O 9º F é composto por 29 elementos, 13 raparigas e 16 rapazes, com idades entre os 14 e os 16 anos. Pareceu-me um grupo motivado, mas nem sempre participativo nas aulas. Existem vários elementos com um nível de espanhol bastante bom, mas existe uma minoria que apresenta várias dificuldades. O número elevado de alunos e o facto de as aulas decorrerem em blocos de 50 minutos dificultou, pelo que pude observar, a aproximação individualizada aos alunos com maiores dificuldades. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), estes alunos estariam, no início do ano letivo, no nível B1.2, classificados como utilizadores independentes. Neste nível, o utilizador:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (2002, p. 26)

O horário encontra-se em anexo ([anexo 2](#)).

Capítulo III: A teoria na prática: Práticas pedagógicas.

1. Descrição das práticas pedagógicas: observação, planificação e execução.

Como afirma Pedro Reis (2011), a PES proporciona o contacto com práticas de ensino de professores mais experientes e permite a reflexão sobre as competências que nós, estagiários, podemos desenvolver e aperfeiçoar com o apoio dos professores orientadores. A PES no ECB passou por três fases distintas ao longo do ano letivo: observação, planificação e execução.

1.1. Observação.

O facto de podermos assistir ao trabalho dos professores dá-nos a oportunidade de testemunhar a teoria na prática. Através deste contacto direto com a escola, professores, alunos e funcionários, sentimos, realmente, o que é ser um professor. E é através dessa oportunidade, de nos integrarem neste contexto, que percebemos que a PES é fundamental para qualquer estudante deste curso de mestrado em ensino.

A fase de observação passou, num primeiro momento, pelo registo informal do que me parecia mais relevante. Nesta fase fui registando os recursos disponíveis na escola; o nome e o lugar dos alunos na sala de aula, para facilitar a memorização dos seus nomes; as metodologias, as estratégias e as atividades que as professoras utilizavam em aula, etc. ([anexo 3](#)). Ambas as orientadoras iniciavam a aula com a abertura da lição. Esta tarefa era realizada por um aluno que ia ao quadro e que escrevia o número da lição, a data e o sumário das atividades planificadas para a aula. Nas aulas de Português, o sumário era escrito logo no início da aula e, nas aulas de Espanhol, o sumário era escrito no final.

Nas aulas de Português, a correção dos trabalhos de casa foi, quase sempre, realizada oralmente e a professora verificava junto dos alunos se estes tinham realizado o trabalho de casa. Este tipo de estratégia de correção oral ajuda os alunos

no treino da compreensão oral e ajuda a treinar a escrita. A leitura dos conteúdos gramaticais e dos textos a trabalhar foi sempre realizada pelos alunos. Sempre que se realizava leitura, a professora anotava quem lia e atribuía uma classificação à leitura do aluno. Em várias ocasiões a professora inquiriu os alunos a respeito dos diferentes conteúdos do programa, perguntando, por exemplo, o que entendiam por crónica, se conheciam outras crónicas para além da que estávamos a estudar, etc. Antes de se iniciar o estudo da obra *Saga* de Sophia de Mello Breyner Andresen, foi realizado um *brainstorming* sobre o título da obra como forma de estimular o interesse pela leitura. Antes dos testes de avaliação, a professora escrevia a matriz no quadro para informar os alunos sobre a matéria que iria sair no teste. Observei como pertinente o facto de a professora fazer um balanço sobre os resultados dos testes durante a aula em que os entregava aos alunos. A professora optou por escrever a correção do teste no quadro e os alunos escreviam a mesma no caderno. Durante esta correção, a professora ia explicando alguns dos erros cometidos pelos alunos, com o objetivo de os elucidar sobre aspetos da matéria que não haviam sido consolidados.

Existiu alguma diversificação de atividades durante o ano letivo, nomeadamente, a projeção de excertos de livros que faziam parte do Plano Nacional de Leitura, com o objetivo de ajudar os alunos na escolha dos livros para o contrato de leitura; a audição de músicas com visionamento dos respetivos videoclipes com as letras de poemas a estudar; e uma visita ao Mosteiro da Batalha.

Nas aulas de Espanhol, o trabalho de casa era corrigido no quadro pelos alunos, verificando a professora se todos o tinham realizado ou não. Nos 3 níveis a que assisti, as aulas foram quase sempre lecionadas em espanhol. Para facilitar a compreensão, os conteúdos gramaticais eram explicados em português. Pude observar que as aulas eram bastante dinâmicas, incluindo vários tipos de atividade, tais como a observação de imagens, a leitura de texto, a realização de exercícios de áudio, de chuva de ideias, etc. Normalmente, cada unidade começava com atividades de ativação de léxico que incluíam imagens e/ou vídeos sobre o tema da unidade. No Natal, a professora projetou vídeos sobre as tradições natalícias típicas dos países falantes de espanhol e realizou fichas de trabalho relacionadas com vocabulário. Com a turma de 7º ano, foram realizadas algumas atividades manuais tais como postais de Natal e menus de

restaurantes. Com a turma de 9º ano, foi realizada uma visita de estudo a Madrid. Para avaliar a progressão dos alunos, a professora utilizava grelhas onde ia registando a avaliação da expressão oral e da interação com a turma. Antes dos testes de avaliação, a professora escrevia a matriz dos mesmos no quadro para informar os alunos sobre a matéria em que iriam ser avaliados. A correção dos testes foi sempre feita no quadro, pelos alunos, e transcrita para os seus cadernos. Tal como a professora de Português, a professora de Espanhol tinha por hábito voltar a explicar os exercícios em relação aos quais os alunos tivessem manifestado maior dificuldade.

Num segundo momento, elaborei algumas grelhas de observação mais específicas e estruturadas ([anexo 4](#)). Estas grelhas contemplaram tópicos variados, tais como a organização da sala de aula, as estratégias de ensino adotadas, a progressão na aprendizagem, as atividades educativas propostas, a organização, a gestão e a clareza expositiva do professor. Com o preenchimento destas grelhas, pude fazer uma reflexão sobre os aspetos que observei ao longo da PES. Concluí que, nas turmas com um número elevado de alunos, as salas são demasiado pequenas para que o professor consiga circular devidamente pela sala de aula. A diversificação das atividades na sala de aula faz com que os alunos sejam mais participativos e se mostrem mais motivados ao mesmo tempo que os mantêm interessados e expectantes em relação ao que os espera na aula seguinte. Aulas muito repetitivas cansam mais os alunos e fazem com que cheguem à sala já sem vontade de aprender e muito mais suscetíveis de se distrair. Os elementos de observação enunciados estão reunidos no dossiê de estágio.

A PES contemplou uma hora por semana de reunião com as orientadoras de estágio. As sessões realizadas foram bastante úteis porque permitiram que se conversasse sobre os diversos instrumentos educativos. As orientadoras analisavam os meus apontamentos e esclareciam-me uma ou outra dúvida que pudesse surgir, por exemplo, relativamente à planificação das aulas ou ao objetivo a atingir através de determinada tarefa. Estas sessões serviram, por conseguinte, para que se pudesse planificar as minhas unidades curriculares de forma acompanhada e dialogada. Depois da realização das minhas aulas assistidas, foi nestas sessões que tive oportunidade de refletir sobre o que correu bem e menos bem. Para além de ter observado as aulas das professoras orientadoras, pude observar as reuniões do grupo de Português e de

Espanhol assim como as reuniões do Conselho Pedagógico das turmas a cujas aulas assisti.

1.2. Planificação e execução.

Ao planificarmos as nossas aulas devemos ter em conta diversos fatores, tais como a idade dos alunos, o seu contexto social, os seus interesses, a sua experiência, os seus conhecimentos prévios, etc., de modo a planificar aulas que motivem e promovam a participação. A observação que fui fazendo ao longo das primeiras semanas de aulas não me garantiu a informação suficiente para alcançar uma planificação das aulas que me permitisse aplicar o conhecimento que adquiri da TIM aos alunos aquando da execução das mesmas. Não detinha ainda a certeza sobre o(s) tipo(s) de inteligência que se destacava(m) no caso de cada aluno.

Apesar de Gardner não ser apologista de testes para definir o perfil de inteligências, por defender que essa aferição deve ser feita apenas por observação, achei pertinente proceder à aplicação de um questionário que me auxiliasse nessa tarefa, dado o tempo limitado que, nas minhas circunstâncias, previa passar com os alunos. O questionário está inserido em Silver (2010) e designa-se “Inventário das inteligências múltiplas para adultos”. Achei pertinente alterar algumas alíneas com vista a aproximar o vocabulário à realidade dos alunos. Assim, o questionário adaptado ([anexo 5](#)) consiste em dez grupos de perguntas com oito alíneas cada. Os alunos podiam atribuir valores entre zero (não se aplicando a frase ao comportamento do aluno) e quatro (quando o comportamento explícito na frase se aplicasse totalmente ao aluno). Cada grupo de alíneas teria um valor máximo de 40 pontos. Este questionário foi aplicado aos alunos quando estes já demonstravam algum à vontade com a minha presença dentro da sala de aula. Aquando da aplicação do teste, não lhes foi explicado, propositadamente, qual a sua verdadeira função visto que mesmo uma breve explicação da teoria poderia influenciar as suas respostas. Depois de recolher os testes, associei-lhes uma grelha de pontuação ([anexo 6](#)) para colocar o valor numérico que tinha sido atribuído pelos alunos a cada alínea e, conseqüentemente, aferir qual se encontrava mais pontuada. De acordo com o questionário, quanto maior fosse o valor

total para cada alínea, mais confortável estaria o aluno com o tipo de inteligência correspondente²⁷.

Para este estudo específico, é fundamental entender não só as capacidades individuais dos alunos mas também as capacidades da turma como um todo e, por essa razão, os resultados foram normalizados²⁸. O processo de normalização minimiza o carácter subjetivo das respostas, além de a apresentação dos dados recolhidos sob a forma de percentagem facilitar a leitura e a comparação de valores, sem comprometer os dados originais.

1.2.1. 8ºF – Português.

1.2.1.1. Caracterização da turma mediante os resultados do questionário.

Tendo em conta os dados globais da turma 8ºF ([anexo 7](#)) no questionário, é possível observar que a inteligência espacial e a inteligência intrapessoal estão um pouco acima das restantes, concluindo-se, por conseguinte, que a turma poderá responder bem a atividades apropriadas para estes tipos de inteligência. No entanto, quando se considera a turma como um grupo, verifica-se que os diversos tipos de inteligência estão equilibrados. Os resultados normalizados da turma ([anexo 8](#)) podem ser analisados no gráfico que se segue:

²⁷ Quando analisamos o total de pontos atribuídos por cada aluno ao questionário, verificamos que existe uma variação muito grande entre pontuações, sendo que o número mais baixo é de 140 pontos e o mais alto de 281. Esta variação mostra que alguns alunos creem estar mais à vontade com determinadas atividades do que outros o que, efetivamente, pode não ser verdade devido à, possível, subjetividade das respostas. Muitos deles variaram apenas entre o número 2 ou 3, outros entre o número 4 ou 5, não utilizando toda a gama de valores que lhes era permitida.

²⁸ A normalização consiste em calcular percentualmente a distribuição da pontuação total pelos vários tipos de inteligência através da seguinte fórmula: (pontuação total dada a cada grupo de alíneas/ total de pontos do questionário) x 100. Ex.: (Alínea a. = 30 pontos / total de pontos do questionário = 196) x 100 = 15.30%

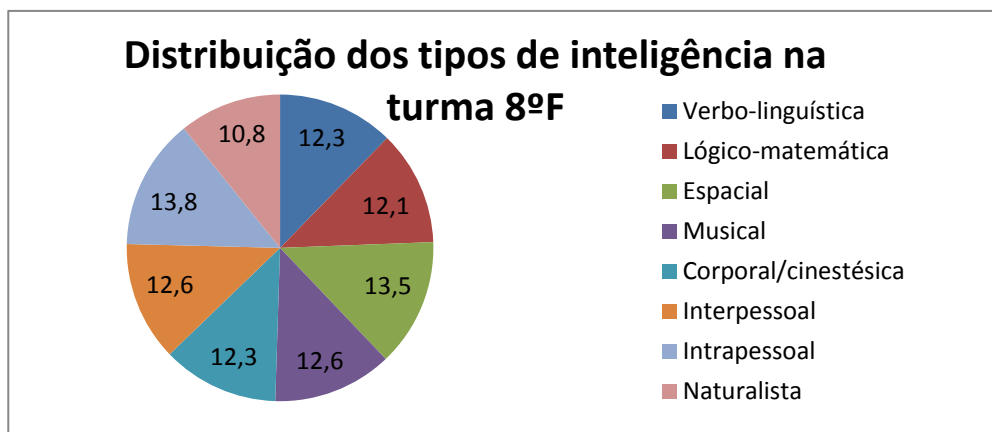


Gráfico 1 - Média dos resultados do questionário normalizados.

Por outro lado, se analisarmos os resultados individuais dos alunos, verificamos que o tipo de inteligência predominante²⁹ difere daquele obtido quanto à média da turma: sete alunos apresentam mais predisposição para a inteligência intrapessoal, a mais alta da turma, com o valor de 13,8% (gráfico 2); sete alunos apresentam a inteligência musical como dominante, apesar de esta ocupar o quarto lugar, com 12,6 %; apenas um aluno apresenta a inteligência verbo-linguística como dominante, representando 12,3 %. Esta variação entre os dados da turma, como um todo, e os dos alunos, individualmente, deve-se ao facto de o cálculo dos tipos de inteligência da turma ter sido aferido através da média dos valores totais, fazendo com que os valores mais altos minimizem os mais baixos.

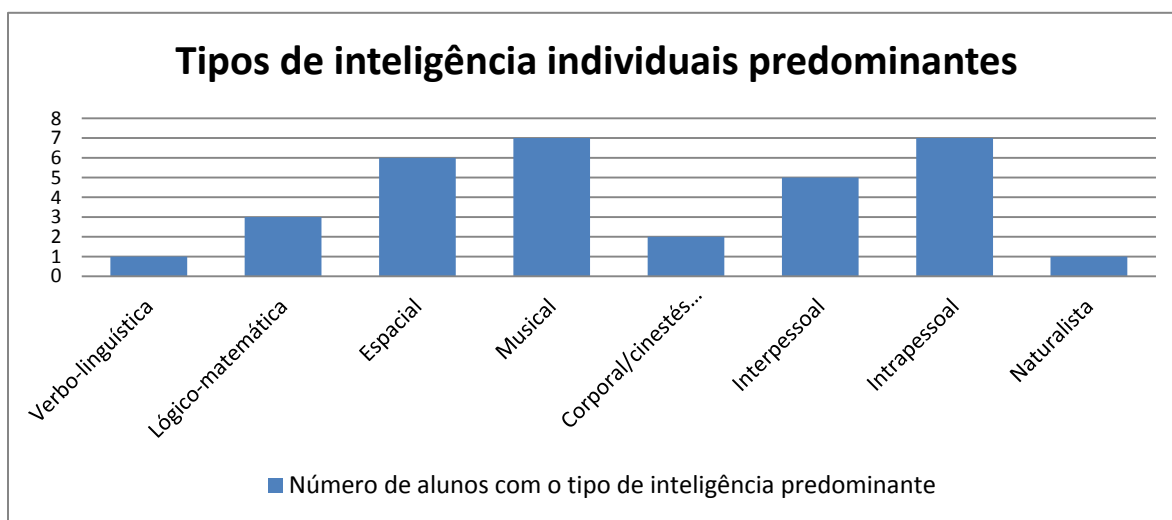


Gráfico 2 - Número de alunos da turma por tipo de inteligência predominante³⁰

²⁹ O tipo de inteligência que apresenta o número mais elevado de alunos com este tipo de inteligência mais desenvolvida.

³⁰ Alguns alunos apresentam pontuação mais alta em mais do que um tipo de inteligência e daí o número total de alunos do gráfico ser superior ao número total de alunos da turma.

1.2.1.2. Planificação da unidade didática “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil - O diário de Anne Frank”.

O objetivo para a turma do 8ºF de Português era o de lecionar 7 aulas de 50 minutos para a unidade didática “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil - O diário de Anne Frank” e 3 aulas de 50 minutos sobre poesia. Como não consegui cumprir na totalidade os tempos inicialmente planificados para a primeira unidade didática, esta estendeu-se por mais 3 aulas e já não planifiquei nem lecionei poesia.

Para planificar a unidade, baseei-me no manual adotado pela escola, *Entre Palavras*, da Leya e complementei a planificação da unidade com algumas atividades extra manual que fossem ao encontro dos diferentes tipos de inteligência cujo reconhecimento alcancei através da análise dos resultados dos questionários. Passo a descrever estas atividades.

Tendo em consideração os diversos fatores que caracterizavam a turma, a planificação ([anexos 9](#) e [10](#)) englobou diferentes estratégias e atividades, tais como, por exemplo:

- Contextualização histórica e exposições sobre gramática em *Powerpoint* ([anexo 11](#) e [12](#)) – inteligência espacial e inteligência verbo-linguística;
- Construção de um friso cronológico ([anexo 13](#)) – inteligência corporal/cinestésica e inteligência espacial;
- Trabalho de grupo – inteligência interpessoal e lógico-matemática;
- Leitura de textos, individualmente e em grupo – inteligência verbo-linguística, intrapessoal e interpessoal;
- Visionamento de trailers de filmes alusivos ao tema em estudo ([anexo 14](#)) – inteligência espacial, musical e verbo-linguística;
- Elaboração de uma página de diário – inteligência verbo-linguística;
- Audição de um texto e aferição da compreensão oral ([anexo 15](#)) – inteligência musical e verbo-linguística;
- Visita de estudo ao Mosteiro da Batalha ([anexo 16](#)) – inteligência naturalista e espacial.

1.2.1.3. Execução da unidade didática.

As aulas foram iniciadas com a abertura da lição, por um aluno, no quadro. Para iniciar a unidade didática, realizei uma breve contextualização histórica sobre a Segunda Guerra Mundial através de uma apresentação em *Powerpoint*. Ao mesmo tempo que os informava oralmente sobre os aspetos mais importantes desse acontecimento, tais como, por exemplo, os intervenientes na guerra, os países invadidos, a perseguição aos judeus, os campos de concentração, etc., os alunos puderam visualizar imagens que coloquei nos diapositivos e que retratavam os acontecimentos que ia explicando. Foi uma atividade onde vários alunos quiseram participar questionando aspetos relacionados com os judeus e com os campos de concentração. Pude observar que a maioria se mostrou interessada no assunto, participativa e atenta durante a exposição.

Para consolidar a informação que lhes tinha transmitido, construí uns cartões com as datas mais importantes para se compreender a história da Segunda Guerra Mundial, mas também para se compreender a ligação com a obra que se iria estudar: por exemplo, a data em que Anne recebe o seu diário, a data da invasão ao esconderijo e a data da primeira publicação da obra. Coloquei um cartão em cada secretária dos alunos e coleí uma fita na parede. Em jeito de revisão fui perguntado pelas datas que tinham ouvido e visto nos diapositivos e fui pedindo que quem tivesse essa data na sua secretária, se levantasse e a colasse no friso. Foi uma atividade muito positiva porque todos queriam participar e colocar a sua data no friso cronológico.

Para o trabalho de grupo, e com o objetivo de estimular a inteligência interpessoal da turma, selecionei um texto que resumia a história da obra a ser estudada e cada grupo tinha de ler a sua parte, resumi-la e transmitir oralmente essa informação aos restantes grupos. Esta atividade não correu conforme o planificado porque os alunos apresentaram grandes dificuldades em resumir a informação e, no momento de a transmitir aos restantes grupos, demoraram mais do que o tempo que eu tinha previsto. Creio que, apesar disso, foi uma atividade positiva para estimular a comunicação entre os alunos e os grupos, bem como para trabalhar a compreensão da oralidade.

A leitura da obra foi feita através dos excertos apresentados no manual da turma e os exercícios de interpretação de texto e de gramática também, à exceção da explicação que lhes propus sobre a diferença entre orações coordenadas e orações subordinadas. Creio que a explicação dos conteúdos gramaticais através do recurso ao programa *Powerpoint* facilita a concentração dos alunos. No final da aula, foi esse o *feedback* que recebi da orientadora, que achou que os alunos estiveram mais concentrados do que o habitual.

Como a turma apresenta resultados altos para o tipo de inteligência espacial e musical, achei pertinente apresentar alguns vídeos alusivos ao tema que estávamos a estudar. Com o objetivo, não só de trabalhar estes tipos de inteligência na turma, mas também de motivar os alunos para a visualização de filmes da época, mostrei-lhes os trailers dos filmes *A vida é bela*, *O resgate do soldado Ryan* e *Minha querida Anne Frank*. Foi uma atividade interessante porque todos se mostraram bastante interessados em ver os filmes e saber um pouco mais sobre a época. Um dos alunos referiu que tinha procurado em casa e que tinha encontrado um jogo sobre a Segunda Guerra Mundial e que iria começar a jogar.

Para estimular e trabalhar a inteligência musical, realizei uma atividade de áudio. Os alunos ouviram um texto e realizaram uma ficha de trabalho, em que tinham de responder atribuindo um dos valores, verdadeiro ou falso, às afirmações. Com esta atividade apercebi-me que alguns alunos têm dificuldade em se concentrar enquanto ouvem um texto, sendo que essa desconcentração prejudica os resultados de aprendizagem.

No seguimento do estudo da obra, achei interessante pedir aos alunos que elaborassem uma página de um diário. A maioria não demonstrou grande originalidade na escrita do texto, descrevendo apenas o seu dia, mas duas alunas escreveram a página do diário como se fossem os seus animais de estimação a falar. Achei este aspeto bastante original. Tratou-se, portanto, de uma atividade que permitiu que os alunos se expressassem livremente, tendo, apenas, que respeitar a estrutura do tipo de texto pedido.

A visita ao Mosteiro da Batalha surgiu de uma sugestão feita pela orientadora. Como a obra *A abóboda*, de Alexandre Herculano, faz parte do Plano Nacional de

Leitura, achámos interessante levar os alunos ao monumento para, por um lado, os aproximar do património nacional e, por outro, aproximar a literatura à realidade. Para esta atividade, conseguimos uma visita dramatizada, com o grupo de teatro “O nariz”, intitulada “Eram só pedras quando tudo começou”. Os alunos demonstraram-se interessados durante a visita.

Algumas atividades de consolidação de conhecimentos foram propostas como trabalho de casa. No início da aula, enquanto abríamos a lição, eu nomeava um aluno que verificava o trabalho de casa junto dos colegas e que preenchia uma grelha de verificação de realização do trabalho de casa.

De um modo geral, a execução das aulas decorreu dentro do planeado, exceto no caso das atividades que já referi anteriormente.

1.2.2. 9ºF – Espanhol.

1.2.2.1. Caracterização da turma mediante os resultados do questionário.

Com os dados globais da turma 9ºF ([anexo 17](#)), é possível observar que, apesar de os resultados serem muito próximos, a inteligência interpessoal apresenta um resultado mais positivo, seguida da inteligência espacial. Nesta turma, é possível verificar que a inteligência naturalista precisa de ser estimulada pois apresenta um valor mais baixo do que os restantes tipos de inteligência. Os resultados normalizados ([anexo 18](#)) são apresentados no gráfico que se segue:

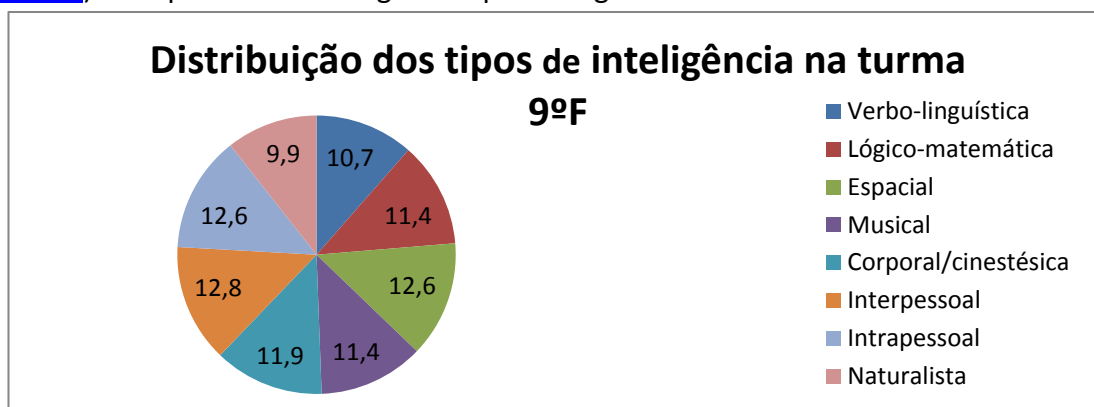


Gráfico 3 - Média dos resultados do questionário normalizados³¹

³¹ O somatório das diferentes percentagens não totaliza os 100% porque se trata de uma média de percentagens e não uma média do total, causando margens de erro.

Analisando individualmente os tipos de inteligência para os quais os alunos demonstram maior predisposição (gráfico 4), podemos concluir que apenas três alunos apresentam maior predisposição para a inteligência interpessoal, apesar de ser o tipo de inteligência dominante no resultado da turma com 12,8%. Sete alunos apresentam maior predisposição para a inteligência intrapessoal, que fica em *ex aequo* com a inteligência espacial em segundo lugar com 12,6%. É curioso notar que, apesar de ocupar a quinta posição, seis alunos apresentam maior predisposição para a inteligência musical.

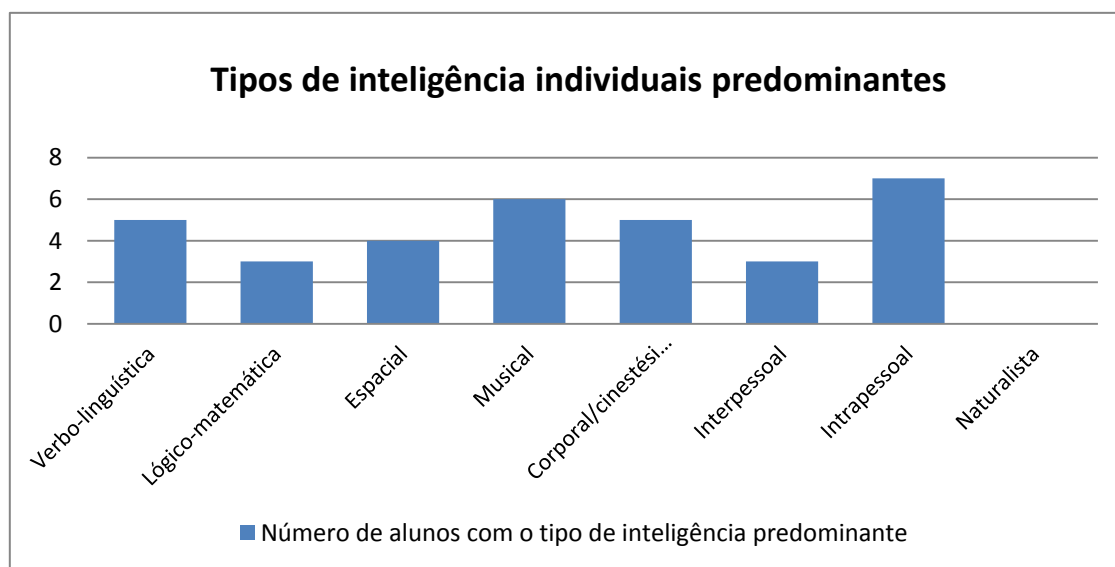


Gráfico 4 - Número de alunos da turma por tipo de inteligência predominante. ³²

Esta análise, que me permitiu saber de que modo é que os tipos de inteligência estão distribuídos na turma como um grupo e também de modo individual, foi importante porque me ajudou a selecionar diferentes tipos de atividade que pudessem trabalhar e estimular as inteligências no momento de planificar as unidades didáticas que elaborei para as aulas assistidas.

1.2.2.2. Planificação da unidade didática *¿Bailamos?*.

Na turma 9ºF, a planificação inicial era para duas unidades didáticas: *¿Bailamos?* com 5 aulas de 50 minutos, e *El cine*, com 4 aulas de 50 minutos. O 9º ano não tinha manual atribuído para Espanhol e, por isso, os materiais a utilizar durante as

³² Alguns alunos apresentam pontuação mais alta em mais do que um tipo de inteligência e daí o número total de alunos do gráfico ser superior ao número total de alunos da turma.

minhas aulas foram construídos por mim, dando-me a vantagem de poder direcionar as atividades e as estratégias didáticas para os resultados do questionário.

Tendo em conta as predisposições aferidas com o questionário, foram incluídas as seguintes atividades na planificação da unidade didática *¿Bailamos?* ([anexos 19 e 20](#)) e o material didático apresentado no [anexo 22](#):

- *Brainstorming*, para aferir os gostos musicais dos alunos – inteligência interpessoal, verbo-linguística e lógico-matemática;
- Visionamento de um vídeo sobre a música ([anexo 21](#)) – inteligência musical, espacial e verbo-linguística;
- Leitura de textos informativos sobre a música ([anexo 22](#)) e sobre os conteúdos gramaticais - inteligência verbo-linguística;
- Explicação oral de conteúdos gramaticais com apoio de fichas informativas – Inteligência espacial e musical;
- Realização individual de exercícios gramaticais – inteligência intrapessoal e verbo-linguística;
- Correção dos exercícios no quadro – inteligência espacial;
- Elaboração de um texto em grupos de dois – inteligência interpessoal e verbo-linguística;
- Exposição sobre a história do Tango em *Powerpoint* ([anexo 23](#)) – inteligência verbo-linguística, espacial e musical;
- Audição de uma música com vista a completar espaços relacionados com o tempo verbal – inteligência musical e verbo-linguística;
- Tarefa final: escrever um texto sobre o futuro - inteligência verbo-linguística e intrapessoal.

1.2.2.3. Execução da unidade didática:

As aulas foram sempre iniciadas com a abertura da lição, por um aluno, no quadro, como já acontecia com as aulas da orientadora. Para introduzir esta unidade didática, comecei por um *brainstorming* para conseguir criar uma ligação com os alunos e para conseguir aferir os gostos musicais dos mesmos. Segui a aula com o

visionamento de um pequeno vídeo sobre a história da música e pude constatar que todos os alunos prestaram bastante atenção ao mesmo. Depois do vídeo, consegui que alguns alunos participassem no diálogo que, de seguida, propus.

Realizámos a leitura e a interpretação do texto “Siete cosas que no sabías sobre los efectos de la música” e cada tópico foi lido por um aluno diferente. Depois da leitura, esclareci alguns aspetos relacionados com vocabulário e os alunos realizaram os exercícios de compreensão de texto. Os conteúdos gramaticais também foram lidos pelos alunos e a explicação foi feita, por mim, em português. Acho que a estratégia de explicar a gramática em português é positiva porque anula a possível má interpretação que poderá acontecer se o conteúdo for explicado em espanhol.

A atividade de grupo foi realizada a pares e consistiu em escrever um texto em que se formulassem hipóteses sobre o passado tendo por base uma imagem. Existiam quatro situações que foram distribuídas, uma por grupo. Foi uma atividade que permitiu que o grupo trocasse ideias e formulasse hipóteses sobre o que poderia ter acontecido para as imagens apresentadas. Depois do tempo destinado à atividade de escrita, cada grupo leu o seu texto e pudemos confrontar as ideias de cada grupo. Esta foi uma atividade que permitiu estimular a criatividade, a inteligência interpessoal e a inteligência verbo-linguística.

Para trabalhar e estimular a inteligência musical, realizei uma breve exposição em *Powerpoint* sobre a história do Tango. Os diapositivos não apresentam muitas imagens, mas têm vários vídeos sobre a evolução do Tango, desde Carlos Gardel até a Gotan Project. Esta atividade captou a atenção dos alunos e permitiu uma aproximação a um aspeto cultural, do meu ponto de vista, interessante. Ainda enquanto atividades para estimular e trabalhar a inteligência musical, promovi a audição de uma música para que os alunos completassem espaços da letra com o tempo verbal adequado. A maioria dos alunos demonstrou interesse pela música e alguns cantarolaram o refrão.

No seguimento desta unidade didática, elaborei e corriji, com supervisão da minha orientadora, o teste de avaliação de conhecimentos ([anexo 24](#)) que me permitiu aferir se os mesmos tinham sido efetivamente consolidados. Neste teste, coloquei atividades que contemplassem os vários tipos de inteligência como, por exemplo, o

exercício 4 do grupo II, que trabalha a inteligência lógico-matemática, ainda pouco trabalhada nesta unidade. Apesar de ser uma inteligência que precisa de ser trabalhada pelos alunos, não consegui planificar nenhuma atividade que envolvesse a inteligência naturalista. Contudo, a orientadora lecionou a unidade didática referente à ecologia, permitindo que fossem abordados temas interessantes como, por exemplo, a existência de “oceanos de lixo” e a importância da reciclagem.

1.2.2.4. Planificação da unidade didática *El cine*.

Para a planificação da segunda unidade didática, *El cine* ([anexo 25](#) e [26](#)), a estratégia foi semelhante à utilizada anteriormente. Tendo em conta os interesses dos alunos, a sua faixa etária, o seu contexto social e os tipos de inteligência predominantes, selecionei um conjunto de atividades, que me pareceram ir ao encontro dos alunos, para elaborar os materiais didáticos para a unidade ([anexo 27](#)). Foram realizadas as seguintes atividades:

- Leitura de textos informativos sobre o cinema e sobre os conteúdos gramaticais - inteligência verbo-linguística;
- Classificação de capas de filmes pelos diversos géneros de filme – inteligência espacial;
- Ordenação de letras para descobrir vocabulário – inteligência verbo-linguística e lógico-matemática;
- Exercícios diversificados de gramática: ligação de colunas e de preenchimento de espaços – inteligência verbo-linguística, lógico-matemática, espacial e intrapessoal;
- Visionamento de vídeos sobre o cinema e sobre o conteúdo gramatical: estilo indireto ([anexo 28](#)) – inteligência espacial, musical e verbo-linguística;
- Tarefa final de escrever um texto sobre um filme para o jornal da escola ([anexo 29](#)) - inteligência verbo-linguística e intrapessoal.

1.2.2.5. Execução da unidade didática.

Para iniciar a unidade didática, coloquei um vídeo sobre a história do cinema, que permitiu que os alunos ouvissem algum vocabulário novo e que aprendessem mais sobre o tema.

Realizaram-se vários exercícios sobre vocabulário, tais como a ordenação de letras para formular palavras, a classificação de capas de filmes segundo o seu género, etc. Achei pertinente introduzir os conteúdos gramaticais de maneira diferente da unidade anterior e apresentei um vídeo em que era explicado o funcionamento do discurso indireto em espanhol. Este vídeo tinha um grau de dificuldade acima daquele a que os alunos estavam habituados, mas está classificado com o grau adequado ao ano de escolaridade e ao nível B1 que a turma deveria apresentar. Creio que valeu a pena o risco porque desafia os alunos a querer chegar mais longe na aprendizagem. Para os conteúdos gramaticais, foram realizados exercícios de ligação de colunas, de preenchimento de espaços e de formulação de frases. Algumas atividades de consolidação de conhecimentos foram feitas como trabalho de casa. No início da aula, enquanto abríamos a lição, eu nomeava um aluno que verificava a realização do trabalho de casa, junto dos colegas, e que preenchia uma grelha de verificação de trabalho de casa, como fiz para as aulas de Português.

Para tarefa final desta unidade, pedi aos alunos que escrevessem um texto para o jornal da escola sobre um filme que tivessem visto nos últimos tempos. Esta atividade permitiu que os alunos colocassem em prática o vocabulário novo e as novas estruturas gramaticais aprendidas.

Para esta unidade didática, elaborei também o teste de avaliação de conhecimentos ([anexo 30](#)) e procedi à sua correção. Como algumas atividades demoraram mais do que o previsto – por exemplo, com a realização dos exercícios e as correções de trabalhos de casa –, as quatro aulas inicialmente previstas para esta unidade estenderam-se para seis. Sem contar com esta falha na execução do tempo previsto para estas atividades, as aulas correram bem, embora a participação ativa dos alunos não fosse tanta como a desejada.

Para além destas duas unidades didáticas, lecionei uma aula sobre o dia dos mortos, celebrado no México. Foi uma aula mais direcionada para o aspeto cultural do

país, em que realizei atividades de visionamento de vídeos sobre o tema (inteligência espacial e musical) seguidas de uma ficha de compreensão (inteligência verbo-linguística e lógico-matemática) ([anexo 31](#)).

Todos os anos, a escola promove viagens a países onde a língua que os alunos estudam na escola é falada e este ano letivo não foi exceção. Os alunos de 9º ano e os de 10º ano realizaram uma visita de estudo a Madrid entre os dias 5 e 8 de março. Eu acompanhei a turma do 9ºF nesta viagem e foi possível trabalhar a inteligência naturalista visto que visitámos vários jardins e pudemos apreciar a diversidade da fauna e flora dos locais. Um dos nossos almoços teve lugar no *Parque del Retiro*. Nesta viagem foram trabalhados, naturalmente, os outros tipos de inteligência porque visitámos vários museus e vários lugares importantes na cidade; através destas atividades, foram estimuladas inteligências como a espacial, a lógico-matemática e a verbo-linguística; alunos e professores ficaram alojados em quartos camarata, estimulando a inteligência interpessoal. A partilha de espaços comuns, o trabalho cooperativo para encorajar a harmonia entre todos os intervenientes e o trabalho de equipa promovem uma aproximação entre as pessoas e estimulam laços de ligação entre todos. A utilização de uma língua estrangeira também proporcionou o estímulo da inteligência verbo-linguística. A inteligência espacial também foi estimulada devido à necessidade de orientação pela cidade. Para contextualizar a visita de estudo, eu elaborei um folheto informativo, recorrendo sobretudo a imagens, sobre os pontos a visitar em Madrid ([anexo 32](#)).

2. Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Durante o primeiro ano de mestrado em ensino, entramos em contacto com diversas teorias sobre a prática do ensino em geral. Somos questionados sobre a melhor maneira de transmitir os conhecimentos e sobre a melhor maneira de avaliar os alunos, entre outras. Esse contacto faz-nos refletir sobre os melhores métodos de ensino, sobre as melhores estratégias didáticas, etc. O segundo ano permite-nos ter, através da PES, uma experiência real no ensino porque permite que, através das aulas observadas, consigamos perceber como funciona o sistema educativo e, através das aulas lecionadas, conseguimos colocar em prática os conhecimentos que adquirimos

ao longo da vida e, especialmente, os conhecimentos que adquirimos no primeiro ano de mestrado. Esta experiência requer que façamos uma análise reflexiva sobre o trabalho planificado e executado.

No primeiro momento, realizou-se uma avaliação de diagnóstico para apurar a distribuição dos diferentes tipos de inteligência pela turma e por aluno. Esta tarefa foi bem-sucedida e foi útil, pois as informações recolhidas serviram de base para a planificação das minhas unidades didáticas.

Durante toda a PES, pude observar as aulas das professoras orientadoras e este tipo de atividade foi muito útil no momento de planificar as minhas próprias aulas pois, através da observação, pude constatar quais os tipos de atividade que as orientadoras realizavam e qual o tipo de reação dos alunos aos diversos tipos de atividades. Quando estamos a lecionar, não nos é tão fácil observar o comportamento dos alunos. Estamos concentrados na matéria a lecionar, no tempo que cada atividade deve durar e no cumprimento dos objetivos da aula, de modo que nem sempre é fácil detetar e compreender os comportamentos dos alunos. Como observador dentro da sala de aula, é mais fácil perceber o porquê de certos comportamentos, tais como a distração dos alunos ou a sua motivação para as atividades.

As sessões de orientação também foram muito úteis porque permitiram o diálogo sobre diversos tópicos: observação das aulas, planificação das minhas unidades didáticas, e aspetos positivos e menos positivos na execução das minhas aulas; permitiram também uma troca de ideias sobre as melhores atividades a desenvolver com os alunos quer nas aulas das orientadoras, quer nas minhas.

As aulas lecionadas decorreram dentro da normalidade. Nas aulas de Português, consegui cumprir os objetivos da unidade didática, mas não consegui realizar todas as tarefas no tempo inicialmente planificado. Este incumprimento deveu-se ao facto de não ter calculado bem o tempo atribuído à atividade de grupo, que ocupou mais uma aula que o previsto. Outro fator que contribuiu para este atraso foi o tempo de resolução que atribuí aos exercícios de interpretação de texto ter sido insuficiente. Nas aulas de Espanhol, consegui controlar melhor os tempos na primeira unidade didática do que na segunda. O facto de ter sido eu a organizar os materiais didáticos ajudou ao cumprimento dos tempos planificados. Na segunda unidade

didática, os tempos para a explicação de gramática e a execução dos exercícios gramaticais foram insuficientes.

Tendo em conta o cumprimento dos objetivos propostos no início deste trabalho, acho pertinente tecer algumas observações adicionais.

Retomando a questão inicial deste trabalho – se diferenciando atividades e recursos didáticos se obtêm melhores resultados –, posso afirmar que a diversificação das estratégias e das atividades didáticas é sempre positiva, mesmo que o professor não tenha conhecimento da TIM. A TIM traz vantagens para o professor porque lhe permite tomar conhecimento da distribuição dos diferentes tipos de inteligência na turma e isso ajuda-o aquando da planificação das suas aulas.

Se não tivesse esta informação, que a TIM permite obter, creio que tentaria, do mesmo modo, diversificar as estratégias e as atividades a realizar em aula. Apesar da pouca experiência que tenho na lecionação, fui detetando que os alunos não aprendem todos da mesma maneira e que a diversificação das atividades é sempre positiva porque estimula a motivação dos alunos, ao mesmo tempo que os mantém interessados em saber o que é que o docente traz de novo para a aula.

Durante as sessões de orientação, depois da execução das minhas aulas, a orientadora de Português confirmou-me que, quando eu utilizava estratégias direcionadas para o tipo de inteligência espacial (a predominante na turma), como a projeção de diapositivos, os alunos demonstravam mais concentração e mais interesse e melhoravam o seu comportamento dentro da sala de aula. O mesmo aconteceu nas aulas de Espanhol. A participação dos alunos aumentava depois do visionamento dos vídeos alusivos ao tema das unidades didáticas. Estes dados empíricos demonstram que, utilizando atividades que vão ao encontro das inteligências dominantes, é possível aumentar a motivação e a participação dos alunos. Ao mesmo tempo, a diversificação das estratégias e das atividades é muito importante porque permite abranger todo o leque de tipos de inteligência, estimulando as menos desenvolvidas e trabalhando as mais desenvolvidas.

Para apurar de que modo é que a diversificação é importante, é relevante analisar alguns dados que recolhi. No final da unidade didática do 8ºF, realizei um questionário para saber as opiniões dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas ([anexo 33](#)). Os gráficos que se seguem mostram a opinião dos alunos.

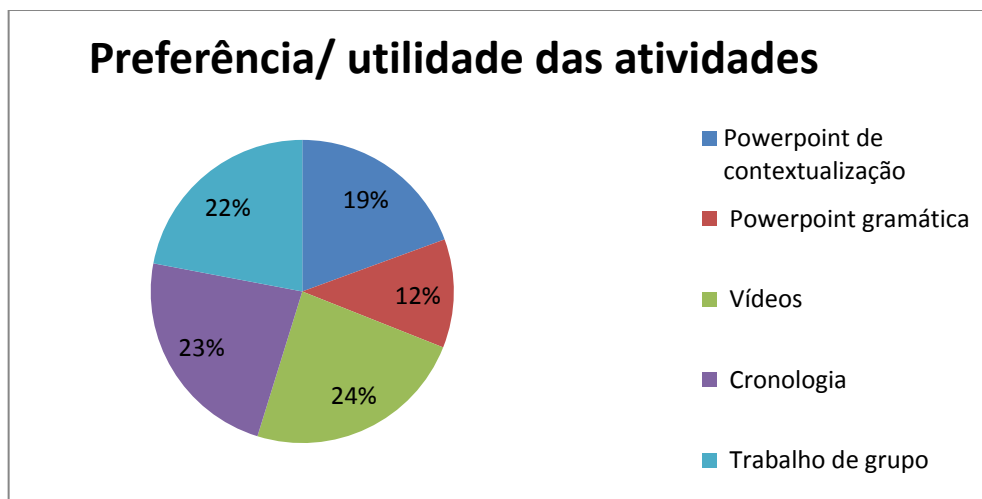


Gráfico 5 – Média das preferências demonstradas pela turma.

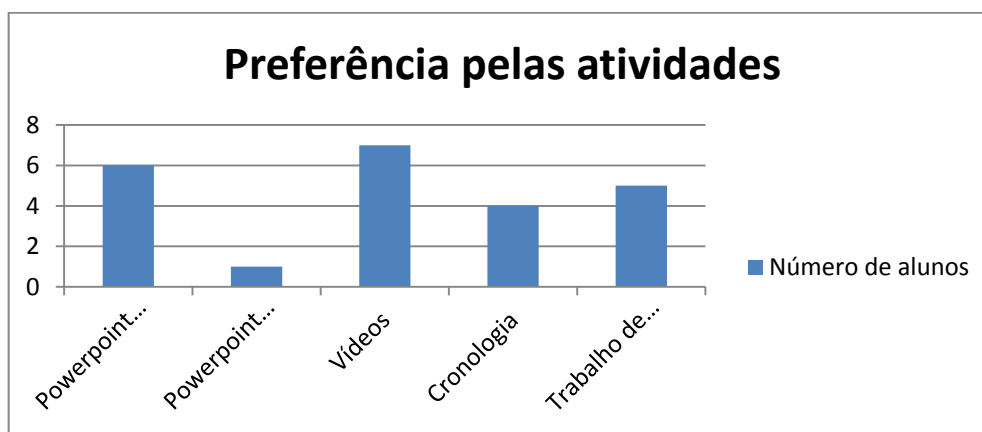


Gráfico 6 - Número de alunos que prefere as atividades referidas.

Se analisarmos a informação no gráfico 6 e a compararmos com a informação que obtivemos sobre a distribuição dos tipos de inteligência pela turma (gráfico 1), constatamos que as preferências da turma vão ao encontro das atividades que trabalham os tipos de inteligência predominantes nesta. É possível observar que os vídeos e a cronologia obtiveram mais preferência dentro das atividades desenvolvidas. A turma apresenta valores mais elevados para a inteligência intrapessoal, para a inteligência espacial e para a inteligência interpessoal e musical.

Analisando as preferências individuais dos alunos, gráfico 7, seis alunos preferiram a apresentação em *Powerpoint* realizada sobre a Segunda Guerra Mundial e sete preferiram os vídeos. Sendo que primeira atividade trabalhava a inteligência espacial e a inteligência verbo-linguística e que a segunda trabalhava a inteligência musical, a inteligência espacial e também a verbo-linguística, podemos concluir que, também a nível individual, as preferências vão ao encontro dos tipos de inteligência

dominante (gráfico 2). Os alunos que individualmente obtiveram um valor mais elevado para as inteligências espacial e musical foram praticamente os mesmos que demonstraram preferência pelas atividades que trabalhavam esse tipo de inteligência.

Com a turma do 9ºF não realizei este tipo de questionário, mas é possível analisar os resultados que os alunos obtiveram nos exercícios dos testes de avaliação em que se trabalhavam as inteligências lógico-matemática, verbo-linguística e musical. Os resultados da turma são apresentados no [anexo 34](#) e, analisando-os, podemos concluir que nem sempre o aluno com mais predisposição para um tipo de inteligência consegue melhores resultados. Vejamos:

O aluno 3 e o aluno 5 conseguiram 100% de cotação na pergunta que requeria o uso da inteligência lógico-matemática, mas, tendo em conta as respostas que deram ao questionário, o aluno 3 tem este tipo de inteligência com o valor mais baixo, 7,9%. Já o aluno 5 apresenta este tipo de inteligência mais desenvolvido e conseguiu o valor total para a pergunta. Seria de esperar que os alunos 18 e 21 obtivessem melhores resultados visto que apresentam mais predisposição para este tipo de inteligência, mas o aluno 18 obteve apenas 38% e o 21, 75%.

Na pergunta que requeria o tipo de inteligência verbo-linguística, os alunos 7 e 24 conseguiram melhores resultados, 97%. O aluno 7 apresenta mais predisposição para esta inteligência com 15.5%, mas o aluno 24 apresenta-a em quarto lugar com 13,5%. Seria de esperar que os alunos 2, 7, 20, 27 e 29 obtivessem melhores resultados neste tipo de exercício, mas apenas o 2, o 7 e o 20 conseguiram valores mais altos. O aluno 17 que apresenta menor predisposição para este tipo de inteligência iguala o valor de 96% dos alunos 2 e 20.

Na questão que requeria o tipo de inteligência musical, os alunos 14 e 20 conseguiram melhores resultados com 98%, sendo que nenhum deles apresenta, para este tipo de inteligência, o valor mais alto dos oito tipos. Dos alunos 3, 9, 17, 23, 24 e 25, que alcançaram maior valor neste tipo de inteligência nos questionários, todos conseguiram resultados acima dos 90%, exceto o aluno 9 com 28% e o aluno 23 com 52%.

Tendo em conta estes resultados, podemos afirmar que nem sempre os alunos com maior predisposição para um tipo de inteligência conseguem obter melhores resultados de execução quando lhes é facultado um exercício que requeira essa

aptidão. Nesta análise não devemos descurar o facto de que a aprendizagem se adquire por etapas e, se o aluno não adquiriu o conhecimento para realizar o exercício, de pouco lhe vale a predisposição para a sua resolução.

Analisando a TIM como contributo de apoio para a didática da LM e da LE, é pertinente afirmar que esta teoria é útil porque, de um modo geral, ajuda o professor a traçar o perfil dos alunos e, através desse conhecimento, ajuda-o a planificar atividades didáticas mais voltadas para os gostos e para as preferências dos alunos, tornando as suas aulas mais motivadoras e com maior probabilidade de participação ativa por parte destes. Apesar de a aprendizagem de LM e de LE ser conseguida de maneira diferente, creio que a utilização das sugestões apresentadas pela TIM será benéfica para ambas.

Conclusões.

A TIM demonstrou ser uma teoria com relevância para o contexto escolar na medida em que consciencializa os seus intervenientes para os sentidos plurais da inteligência e para a presença de diversidade intelectual. Através da identificação das predisposições que cada aluno apresenta para cada tipo de inteligência, o docente consegue traçar o perfil dos alunos. Esta informação é útil aquando da planificação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo permitindo que o docente desenvolva estratégias didáticas diferenciadas, consoante as dificuldades que o aluno apresente para processar a informação.

O trabalho que realizei ao longo da PES permitiu-me colocar em prática alguns dos aspetos apresentados pela teoria. Por um lado, é possível concluir que a diversificação das estratégias e das atividades é positiva porque o docente consegue, através da mesma, abranger um número maior de tipos de inteligência. Por outro lado, podemos observar que nem sempre um aluno com mais predisposição para um tipo de inteligência consegue melhores resultados do que os colegas quando lhe é permitido executar uma atividade que requeira o seu tipo de inteligência dominante. Esta situação pode ser consequência de vários fatores, por exemplo, da frequente desconcentração dos alunos aquando da realização das tarefas propostas. É de salientar que a TIM não irá resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem que o professor encontra na sala de aula. O perfil do aluno a ser traçado tendo em conta os tipos de inteligência dominantes, pode ajudar o professor a escolher uma abordagem diferente e individualizada, desejavelmente em todas as circunstâncias do processo ensino-aprendizagem, mas particularmente quando se imponha a necessidade de clarificar e/ou reforçar matéria lecionada que não tenha sido aprendida numa primeira abordagem. O contributo da TIM como apoio à didática das línguas materna e estrangeira deverá ainda ser sempre articulado com outras estratégias de ensino.

A relevância didática da TIM é extensiva a ambos os domínios de aprendizagem de língua, LM e de LE. No que diz respeito às propostas de atividades e de estratégias no âmbito destas disciplinas, as abordagens diferem, porque, tal como referido anteriormente, os objetivos de ensino num e noutro caso são diferentes. Em comum,

porém, as estratégias de ensino, por um lado, têm de ser eficazes, garantindo que os alunos aprendem de facto, e, por outro lado, têm de ser motivadoras, garantindo que eles se sentem estimulados para continuar a aprofundar as suas aprendizagens. Por esta razão, a diversificação de estratégias que está associada à TIM é fundamental no ensino de língua, seja ela LM ou LE.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: Cidine.
- Aparecido, J. (2014). *As teorias fatoriais da inteligência*. Obtido de REVIDE:
<http://www.revide.com.br/blog/jose-aparecido-da/teorias-fatoriais-da-inteligencia/>
acedido a 19 de maio de 2015
- Arnold J., M. C. (2004). Multiple intelligence Theory and Foreign Language Learning: A brain-based Perspective. *IJES - International Journal of English*, 119 - 136 disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/919582.pdf e acessado a 08 de maio de 2015.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: Harvard College .
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Regina, R. M. (Janeiro de 2014). *Programa e metas curriculares de Português. Ensino Secundário*. Obtido de Direção Geral da Educação : <http://www.dge.mec.pt/> - acessado a 9 de janeiro de 2015
- Buescu, H. C., Morais, J., Regina, M. R., & Magalhães, V. (Março de 2015). *Programa e Metas curriculares de português do ensino básico*. Obtido de Direção Geral da educação: <http://www.dge.mec.pt/> - acessado a 20 de agosto de 2015
- Cervantes, I. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes , Biblioteca nueva.
- Educação, M. d. (1991). *Programa de Espanhol: Programa e organização curricular. Ensino Básico 3ºciclo*. . Lisboa: Editorial do Programa do ensino básico.
- Europa, C. d. (2002). *Instituto Cervantes -Ministerio de Educación Cultura y Deporte*. Obtido de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf - acessado a 6 de maio de 2014
- Europa, C. d. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Anaya e Instituto Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marc.
- Fonseca-Mora, M. C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos. *Pastor Vollalba, Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munique, Alemanha: Instituto Cervantes
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf acessado a 5 de maio de 2015.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences, The Theory in practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- González, S. G. (2009). *La teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Departamento de lengua española.
- H. Puchta, M. R.-M. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- LeFrancois, G. (2000). *Theories of the Human Learning, What the Old man said*. Estados Unidos da América: Wadsworth.
- Luca, S. L. (4 de Abril de 2004). *El docente y las inteligencias múltiples*. Obtido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF> acedido a 5 de maio de 2015
- Mapfre, F. (s.d.). *Programa para la innovación educativa*. Obtido de Recapacita: disponível em http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/ediciones_anteriores/pdf/formacion/pdf31/index.html#/1/ - acedido a 8 de abril de 2015
- Mapfre, F. (s.d.). *Recapacita - Fundación Mapfre*. Obtido de <http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/>: http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/ediciones_anteriores/inteligencias_múltiples1.php - acedido a 8 de abril de 2015
- Reis, P. (2011). *Observação da aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rosa, N. (dezembro de 2014). *Externato Cooperativo da Benedita*. Obtido de <http://ecb.inse.pt/>: http://ecb.inse.pt/attachments/article/76/PE%202014-2017_final.pdf - acedido a 15 janeiro de 2015
- Silver, H. F. (2010). *Inteligências Múltiplas e estilos de aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora. .

Anexos

Anexo 1: Localização da escola



Anexo 2: Horário

Externato Cooperativo da Benedita					Ano letivo: 2014/2015			
	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira	
8.20 - 9.10	9ºF	75	8ºG	62	9ºF	75	8ºF	64
9.20 - 10.10	8ºF	64	8ºF	64	7ºB	84	8ºF	64
10.30 - 11.20	8ºG	62	OP		OE		8ºG	62
11.30 - 12.20	8ºG	62						
12.30 - 13.20								
13.30 - 14.20								
14.30 - 15.20			7ºB	84				
15.40 - 16.30			8ºB	85				
16.40 - 17.30			8ºB	85				

 - Aulas de Espanhol.

 - Aulas de Português.

 - Orientação de Espanhol.

 - Orientação de Português.

Anexo 3: Exemplo de registo de observação de aula

Português – 8º ano.

* LEITURA DO TEXTO – "HÁ FESTA NA ALDEIA" II.	
* COMPREENSÃO DE TEXTO, EXERCÍCIOS pág. 35.	
	13 DE OUTUBRO '14
⊗ MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO DO DIA DA HISPANIDADE.	
1 Tempo (23)	20 DE OUTUBRO '14
SUMÁRIO: O ADVERBIO DE DÚVIDA, DE DESIGNAÇÃO E RELATIVO	
• EXERCÍCIOS.	
Teste: 30 DE OUTUBRO.	
pág. 40. – CORREÇÃO DOS EXERCÍCIOS	⊗ CORREÇÃO ORAL COM ESCRITA DAS RESPOSTAS NO CADERNO.
GRAMÁTICA, p. 41 – <u>ADVERBIO</u>	
⊗ LEITURA DA EXPLICAÇÃO DO LIVRO POR UM ALUNO.	
– TREINAR A LEITURA, COMPREENSÃO ORAL.	
1 Tempo (24)	21 DE OUTUBRO DE 2014
SUMÁRIO:	
A CRÔNICA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.	
pág. 43	
– CONTROLE DE PRÉ-ADQUIRIDOS	
• PERGUNTAR O QUE ENTENDEM POR UMA CRÔNICA.	
• PERGUNTAR QUE OUTRAS CRÔNICAS CONHECEM E EM QUE CONSISTEM.	
→ EPISÓDIOS QUOTIDIANOS, MEMÓRIAS, AVENTURAS...	
⊗ LEITURA em VOZ ALTA DO TEXTO, PELOS ALUNOS.	
• INPUT DA COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL DOS ALUNOS.	
→ RESOLUÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA pág. 45	
• RESPOSTAS ORAIS DADAS PELOS ALUNOS E ESCRITAS NO CADERNO.	

Miércoles, 8 de octubre de '14

* TAREA DE GRUPO

⊗ EXPOSICIÓN → LUNES, 13 DE OCTUBRE DE 2014

SOBRE EL DÍA DE LA HISPANIDAD

Miércoles, 15 de octubre de '14

⊗ EXPRESIÓN ORAL: PRESENTACIÓN DE PERSONALIDADES HISPÁNICAS.

→ LECTURA DE TEXTOS PREVIOS POR LOS ALUMNOS / APRESENTACIÓN ORAL DE PERSONALIDADES HISPÁNICAS.

⊗ PREENCHIMIENTO DE UNA GRILLA DE AVALUACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL E INTERACCIÓN

(11) LUNES, 20 DE OCTUBRE '14

TESTE: 22 DE OUTUBRO.

26 DE NOVEMBRO.

SUMARIO: EXPRESIÓN ORAL: PRESENTACIÓN DE PERSONALIDADES HISPÁNICAS.

• FUTURO SIMPLE

⊗ GRAMÁTICA - explicada en PORTUGUÊS, PARA NÃO GERAR DÚVIDAS.

• EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA → CORREÇÃO ORAL E NO QUADRO.

LUNES, 27 DE OCTUBRE '14

⊗ CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS SOBRE FUTURO.

* PIZARRA

Anexo 4: Exemplo de grelha de observação de aula.



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA - Ensino

Ano letivo 2014/2015

Nome do professor:	Nº de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma

	Inferências	Sim	Não
Ensino	1. O professor evidencia um bom nível de conhecimento do conteúdo que está a lecionar.		
	2. O professor tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e interage com eles de uma forma que os desafia a evoluir e os mantém centrados na atividade.		
	3. O professor partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos.		
	4. A planificação feita pelo professor pretende constituir um desafio para todos os alunos.		
	5. São utilizadas formas de comunicação e atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos.		
	6. O desempenho dos alunos é avaliado.		
	7. O professor responde de forma apropriada às questões dos alunos.		
	8. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.		
	9. É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir.		
	10. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.		
	11. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.		
	12. A aula é iniciada e concluída de forma adequada.		
Observações:			
Observador:		Data:	
Observado:		Data:	

Anexo 5: Questionário



Questionário

O presente questionário destina-se à recolha de informação sobre o comportamento dos alunos. Os dados recolhidos serão trabalhados exclusivamente no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado da professora estagiária Telma Carvalho.

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____

Para cada um dos seguintes pontos, determina a classificação que melhor descreve o teu comportamento:

- 4- Aplica-se totalmente a mim.
- 3- Aplica-se fortemente a mim.
- 2- Aplica-se de alguma forma a mim.
- 1- Dificilmente se aplica a mim
- 0- Não se aplica de todo a mim.

É importante responder a todas as questões.

I

- ___ a. Gosto de ler
- ___ b. Tenho tendência para pensar nos problemas lógicos como desafios interessantes.
- ___ c. Faço esboços ou desenhos quando penso.
- ___ d. Gosto de cantar, mesmo para mim.
- ___ e. Sou bom a usar as mãos para consertar ou construir coisas.
- ___ f. Sou bom a fazer novos amigos.
- ___ g. Gosto de passar o tempo a pensar sobre mim e o meu valor.
- ___ h. Gosto de estar fora de casa, sempre que possível.

II

- ___ a. Quando aprendo um novo vocábulo, tento usá-lo nas conversas ou na escrita.
- ___ b. Prefiro a Matemática aos Estudos Sociais e às aulas de Língua Inglesa.
- ___ c. Sou capaz de distinguir variações subtis de cor, traço e forma.
- ___ d. Ouço música frequentemente.
- ___ e. Tenho um bom sentido de equilíbrio e de coordenação.
- ___ f. Aprecio reuniões e atividades sociais.
- ___ g. Valorizo muito a minha independência.
- ___ h. Sou bom a prever alterações a nível de fenómenos naturais (tais como a chegada de períodos de chuva).

III

- ☐ a. Gosto de debater questões ou explicar coisas.
- ☐ b. Tenho a capacidade de ver padrões e de detetar anomalias.
- ☐ c. Sou bom a visualizar coisas.
- ☐ d. Sou capaz de permanecer afinado.
- ☐ e. Sou capaz de aprender rapidamente uma nova dança ou desporto.
- ☐ f. Ir a festas é dos meus passatempos favoritos.
- ☐ g. Falo muitas vezes comigo mesmo.
- ☐ h. Envolver-me em problemas de ordem ecológica (por exemplo, limpar as praias, preservar um parque local).

IV

- ☐ a. Falo por metáforas e uso linguagem expressiva.
- ☐ b. Sou bom a trabalhar com números e dados.
- ☐ c. Sou bom a ler um mapa.
- ☐ d. Sou capaz de tocar bem um instrumento musical.
- ☐ e. Falo frequentemente com as mãos.
- ☐ f. Sou fácil de conhecer.
- ☐ g. Reflito regularmente acerca dos meus objetivos.
- ☐ h. Prefiro biologia a química

V

- ☐ a. Sou bom a usar palavras para descrever coisas.
- ☐ b. Aceito muito poucas coisas apenas com base na fé.
- ☐ c. Quando leio, vejo a história na minha cabeça.
- ☐ d. Consigo dizer quando a música é monótona, quando o ritmo está errado ou quando está desafinada.
- ☐ e. Gosto da atividade física, mesmo se fatigante.
- ☐ f. Procuo oportunidades para conhecer e para trabalhar com pessoas novas.
- ☐ g. Gosto de pensar bem nas coisas, antes de passar à ação.
- ☐ h. Sou bom em atividades de ar livre, como caçar, pescar ou observar pássaros.

VI

- ☐ a. Sou bom a convencer os outros através da palavra.
- ☐ b. Sinto-me confortável com ideias abstratas.

- ☐ c. Quando vejo um filme, concentro-me mais no que vejo do que no que ouço.
- ☐ d. Tenho uma “biblioteca musical” na cabeça.
- ☐ e. Se não me consigo mexer, fico entediado.
- ☐ f. Peço o conselho dos outros, quando tenho de tomar uma decisão difícil.
- ☐ g. Regularmente, preciso de tempo para mim.
- ☐ h. Tenho mão verde. (ter jeito para a jardinagem)

VII

- ☐ a. Interesse-me pelo significado das palavras.
- ☐ b. Tenho a capacidade de ler e de compreender gráficos ou diagramas com números.
- ☐ c. Sou bom a coordenar cores e a decorar.
- ☐ d. Gosto de criar as minhas próprias músicas e melodias.
- ☐ e. Necessito de manipular as coisas com as minhas mãos, para saber como funcionam.
- ☐ f. Não aprecio confrontações e tento manter a harmonia, quando elas ocorrem.
- ☐ g. Gosto de estabelecer objetivos pessoais para mim próprio.
- ☐ h. Gosto de desenhar ou tirar fotografias de ambientes ou de objetos naturais.

VIII

- ☐ a. Gosto de escrever
- ☐ b. Os debates e os tópicos atuais sobre ciências fascinam-me.
- ☐ c. Posso estar num local e visualizar coisas de outros locais sem me mexer.
- ☐ d. Sou bom a manter um ritmo.
- ☐ e. Gosto de atividades práticas, como marcenaria, construção de modelos ou costurar.
- ☐ f. Sou bom a fazer as pessoas a sentirem-se confortáveis.
- ☐ g. Tendo a confiar no meu próprio julgamento, em detrimento do conselho dos outros.
- ☐ h. Gosto de caminhadas e de acampar.

IX

- ☐ a. Gosto de ir a uma livraria ou a uma biblioteca para ler e pesquisar ideias.
- ☐ b. Acredito que há uma explicação lógica para quase tudo.
- ☐ c. Sou melhor a reconhecer rostos do que nomes.
- ☐ d. Tenho um gosto musical claramente definido (sei do que gosto e do que não gosto).
- ☐ e. Prefiro praticar um desporto a vê-lo.
- ☐ f. Reajo fortemente aos outros.
- ☐ g. Gosto de ser o meu próprio patrão

___ h. Sinto-me confortável e confiante ao ar livre.

X

___ a. Sou bom no *Scrabble*, no *Boggle*, nas palavras cruzadas ou noutros jogos de palavras.

___ b. Aprecio jogos que requerem tática e estratégia.

___ c. Sou bom a jogar *Pictionary*, a resolver labirintos e/ou a identificar ilusões ópticas.

___ d. Sou bom a lembrar-me do nome de músicas.

___ e. Sou bom a imitar o comportamento físico dos outros.

___ f. Aprecio levar os outros a trabalharem em conjunto.

___ g. Gosto de jogos que posso jogar sozinho, como o solitário ou jogos de computador.

___ h. Sou bom a usar o sol e as estrelas para me orientar na floresta.

Obrigada pelo teu contributo.

Anexo 6: Grelha de pontuação do questionário

Pontuação												
Letra	Tipo de inteligência	Questão										Total
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
a	Verbo-linguística											
b	Lógico-matemática											
c	Espacial											
d	Musical											
e	Corporal/cinestésica											
f	Interpessoal											
g	Intrapessoal											
h	Naturalista											

Anexo 7: Resultado do questionário da turma 8ºF

Alunos/ tipos de inteligência	Verbo-linguística	Lógico-matemática	Espacial	Musical	Corporal/cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista	Total do questionário
1	30	17	22	18	19	36	30	24	196
2	34	33	35	32	30	31	32	32	259
3	30	19	28	20	23	21	25	22	188
5	23	29	26	26	33	30	28	18	213
6	22	22	28	28	22	21	28	21	192
7	19	17	17	28	19	16	27	25	168
8	27	34	34	39	22	13	22	22	213
9	26	27	29	28	26	32	31	25	224
10	24	19	22	36	26	18	33	21	199
11	24	28	24	19	26	28	26	11	186
12	23	19	24	20	25	31	31	24	197
13	21	18	26	24	20	26	25	23	183
14	31	33	33	17	28	27	33	24	226
15	21	29	24	19	20	26	26	8	173
16	29	31	33	34	30	33	25	27	242
17	15	16	20	12	21	24	29	25	162
18	17	18	25	19	21	15	17	10	142
19	17	19	21	16	18	19	21	9	140
20	35	34	37	35	33	31	39	37	281
21	18	21	19	19	19	20	15	22	153
22	26	30	34	31	35	32	30	29	247
23	23	24	30	33	21	19	32	15	197
24	29	25	31	32	32	30	32	24	235
25	24	25	25	21	22	27	25	25	194
26	31	24	32	29	29	25	27	27	224
Média	25	24	27	25	25	25	28	22	

Anexo 8: Resultados normalizados do questionário da turma 8ºF

Alunos/ tipos de inteligência	Verbo-linguística	Lógico-matemática	Espacial	Musical	Corporal/cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
1	15,3	8,7	11,2	9,2	9,7	18,4	15,3	12,2
2	13,1	12,7	13,5	12,4	11,6	12	12,4	12,4
3	16	10,1	14,9	10,6	12,2	11,2	13,3	11,7
5	10,8	13,6	12,2	12,2	15,5	14,1	13,1	8,5
6	11,5	11,5	14,6	14,6	11,5	10,9	14,6	10,9
7	11,3	10,1	10,1	16,7	11,3	9,5	16,1	14,9
8	12,7	16	16	18,3	10,3	6,1	10,3	10,3
9	11,6	12,1	12,9	12,5	11,6	14,3	13,8	11,2
10	12,1	9,5	11,1	18,1	13,1	9	16,6	10,6
11	12,9	15,1	12,9	10,2	14	15,1	14	5,9
12	11,7	9,6	12,2	10,2	12,7	15,7	15,7	12,2
13	11,5	9,8	14,2	13,1	10,9	14,2	13,7	12,6
14	13,7	14,6	14,6	7,5	12,4	11,9	14,6	10,6
15	12,1	16,8	13,9	11	11,6	15	15	4,6
16	12	12,8	13,6	14	12,4	13,6	10,3	11,2
17	9,3	9,9	12,3	7,4	13	14,8	17,9	15,4
18	12	12,7	17,6	13,4	14,8	10,6	12	7
19	12,1	13,6	15	11,4	12,9	13,6	15	6,4
20	12,5	12,1	13,2	12,5	11,7	11	13,9	13,2
21	11,8	13,7	12,4	12,4	12,4	13,1	9,8	14,4
22	10,5	12,1	13,8	12,6	14,2	13	12,1	11,7
23	11,7	12,2	15,2	16,8	10,7	9,6	16,2	7,6
24	12,3	10,6	13,2	13,6	13,6	12,8	13,6	10,2
25	12,4	12,9	12,9	10,8	11,3	13,9	12,9	12,9
26	13,8	10,7	14,3	12,9	12,9	11,2	12,1	12,1
Média	12,3	12,1	13,5	12,6	12,3	12,6	13,8	10,8



Tipo de inteligência para o qual o aluno apresenta mais predisposição.



Tipo de inteligência que apresenta maior percentagem na turma.

Anexo 9: Planificação da unidade didática: Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil - *O diário de Anne Frank* – 8ºF

Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil O diário de Anne Frank				
7 aulas de 50 minutos				
Domínios de referência	Objetivos	Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades
<u>Oralidade</u>	* Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade; * Registrar, tratar e reter a informação; * Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral; * Produzir textos orais de diferentes tipos e com diferentes finalidades	* Texto informativo – “Judeus e antissemitismo” * O Nazismo	* Identificar o tema e explicitar o assunto; * Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos; * Tomar notas, organizando-as; * Solicitar informação complementar; * Informar, explicar.	* Diálogo sobre os Judeus e o Antissemitismo; * Trabalho de grupo com troca de informação entre eles; * Visionamento de vários vídeos sobre a temática da unidade; * Interpretação oral de banda desenhada; * Sintetizar a estrutura formal de um diário; * Audição de um texto oral;
<u>Leitura</u>	* Ler em voz alta; * Ler textos diversos; * Ler para apreciar textos variados.	* O texto diarístico – <i>O diário de Anne Frank</i>; * Textos informativos e expositivos * Os campos de concentração nazi; * O desembarque da Normandia.	* Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura; * Ler páginas de diários e de memórias, textos expositivos; * Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.	* Leitura de excertos da obra <i>O diário de Anne Frank</i>; (manual) * Leitura de excertos da obra <i>Anne Frank, Biografia gráfica</i>; (manual); * Leitura de textos informativos e expositivos

<u>Escrita</u>	* Planificar a escrita de textos; * Redigir textos com coerência e correção linguística; * Escrever para expressar conhecimentos; * Escrever um texto argumentativo; * Escrever textos diversos	* O texto diarístico; * O texto argumentativo	* Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a tipologia do texto; * Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas; * Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto; * Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente; * Escrever uma página de um diário.	* Elaboração de uma página de diário; * Oficina de escrita – Texto argumentativo sobre o racismo * Resolução de fichas de trabalho de interpretação de texto escrito e oral.
<u>Educação Literária</u>	* Ler e interpretar textos literários; * Apreciar textos literários.	* O texto diarístico – <i>O diário de Anne Frank</i>; * Textos informativos e expositivos * Os campos de concentração nazi; * O desembarque da Normandia.	* Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; * Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; * Explicitar o sentido global do texto. * Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos.	* Leitura de excertos da obra <i>O diário de Anne Frank</i>; (manual) * Leitura de excertos da obra <i>Anne Frank, Biografia gráfica</i>; (manual); * Leitura de textos informativos e expositivos

<u>Gramática</u>	* Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português;	* Funções sintáticas dos pronomes pessoais átonos; * Divisão e classificação de orações: orações subordinadas adverbiais consecutivas, concessivas e condicionais; * Processo morfológico de formação de palavras	* Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal. * Estabelecer relações de subordinação entre orações. * Dividir e classificar orações * Identificar processos de subordinação entre orações: a) subordinadas adverbiais condicionais.	* Exercícios de aplicação de gramática.
Recursos didáticos:				
Manual <i>Entre palavras</i>, fichas de trabalho, quadro, projetor, internet,				
Avaliação				
Teste de compreensão oral; Questionários de resposta aberta e fechada (escolha múltipla, verdadeiro/ falso, associação); Exercícios de tipologia variada.				

Anexo 10: Exemplo de uma planificação de aula para a unidade didática.

Plano de aula Nº 1

50 min.



Escola: Externato Cooperativo da Benedita

Ano: 8º Turma F Aula N.º _____ Data: 24/02/2015

Professora: Telma Carvalho

Sumário:

- Breve exposição sobre a Segunda Guerra Mundial.
- Construção de um friso cronológico de contextualização histórica à obra *O Diário de Anne Frank*
- Leitura e interpretação do texto: “Judeus e antissemitismo”

Descritores de desempenho

Oralidade

- Identificar o tema e explicitar o assunto;
- Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos;

Leitura

- Ler expressivamente em voz alta textos variados.
- Ler um texto informativo;

Educação Literária

- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;
- Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos.

Escrita

- Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto

Experiências de aprendizagem/procedimentos

- Abertura da lição
- Breve exposição sobre a Segunda Guerra Mundial para contextualização histórica da obra.
- Construção de um friso cronológico.
- Leitura do texto “Judeus e antissemitismo”, pág. 143 do manual.
- Resolução de fichas de trabalho de interpretação de texto escrito e oral.
- Diálogo com os alunos sobre os Judeus e o antissemitismo durante a Segunda Guerra Mundial

Tempo

- 5 minutos
- 10 minutos.
- 10 minutos
- 5 minutos.
- 10 minutos.
- 10 minutos.

Recursos

- Manual *Entre palavras*, fichas de trabalho, quadro, projetor, internet, friso cronológico, PowerPoint

Observações:



A segunda guerra Mundial



Contextualização histórica
O diário de Anne Frank

Quem?

- o Eixo
 - o Alemanha
 - o Japão
 - o Itália (1937)
- o Objetivo
 - o quebrar a hegemonia plutocrática-capitalista do ocidente e defender a civilização do comunismo.

Tânia Gonçalves

o Aliados

- o União Soviética,
- o Estados Unidos
- o Império Britânico
- o França

EIXO



X



ALIADOS

Quando?

- o Teve início a 1 de setembro de 1939 com a invasão da Polónia pela Alemanha Nazi.
- o Terminou em 1945 com a vitória dos Aliados.



Tânia Gonçalves

Avanços do eixo

- Em 1940 invade a França, a Holanda, a Bélgica e o Luxemburgo.
- Em 1941 os países do eixo invadem a União Soviética.



Telmo Cavalcanti

Mapa da evolução da invasão



Telmo Cavalcanti

5

A entrada dos E.U. na guerra

- A 7 de dezembro de 1941, o Japão ataca a base norte-americana de Pearl Harbor, no Havai.
- Este ataque marca a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial.



Telmo Cavalcanti

5

O dia D

- ◊ A 6 de junho de 1944 (conhecido como Dia D), depois de três anos de pressão soviética, os Aliados ocidentais invadiram o norte da França no desembarque na Normandia



Tatiana Gonçalves



A vitória dos Aliados

- ◊ Colapso do Eixo e a vitória dos Aliados começa em 1945.
- ◊ A 30 de abril de 1945, o Reichstag foi tomado, simbolizando a derrota militar do Terceiro Reich.



Tatiana Gonçalves

Holocausto

- ◊ O extermínio de cerca de seis milhões de judeus
- ◊ dois milhões de polacos
- ◊ quatro milhões de outros que foram considerados "indignos de viver"
 - ◊ deficientes e doentes mentais, prisioneiros de guerra soviéticos, homossexuais, testemunhas de Jeová e ciganos),
- ◊ um programa de extermínio étnico deliberado.

Tatiana Gonçalves

Origem

- 2a metade do século XIX
 - surgimento na Alemanha e na Áustria-Hungria do movimento *Völkisch*,
 - um racismo com uma base biológica onde os judeus eram vistos como uma raça inimiga da raça ariana pela dominação do mundo.



Tatiana Gonçalves

10

Raça ariana

- Seria a linhagem mais pura dos seres humanos, constituída apenas por indivíduos altos, fortes, claros e inteligentes, representando assim, de acordo com critérios arbitrários, uma raça superior às demais.



Tatiana Gonçalves

11

Campos de concentração e trabalho forçado (1933–1945)

- Os campos de concentração foram criados pelo terceiro *Reich* (reinado) e serviam primeiramente para encarceramento.



Tatiana Gonçalves

12

Campos de concentração



- Depois de 1939, os campos tornaram-se lugares onde os judeus e prisioneiros de guerra eram mortos ou obrigados a trabalhar como escravos, estavam desnutridos e eram torturados.

Tatiana Gonçalves

12

Extermínio

- A morte através do trabalho era uma política de extermínio sistemático - os presos tinham que, literalmente, trabalhar até a morte, ou trabalhar até a exaustão física, quando seriam então levados para as câmaras de gás ou eram fuzilados.



Tatiana Gonçalves

13

Trabalho escravo

- O trabalho escravo foi utilizado na indústria da guerra, por exemplo, na produção dos foguetes.



Tatiana Gonçalves

14

Libertação

- o Majdanek, foi descoberto pelos soviéticos em 23 de julho de 1944.



Tatiana Gerasimova

16

Auschwitz

- o rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia



Tatiana Gerasimova

17



Tatiana Gerasimova

18

Frases complexas

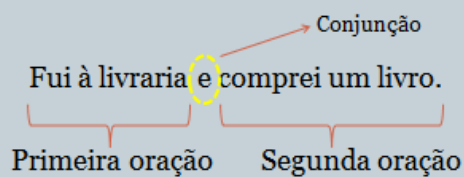
1

COORDENADAS E SUBORDINADAS

Frases complexas

2

- Numa frase complexa existem duas ou mais orações ligadas por uma conjunção ou locução conjuncional.



Frases complexas

3

- Numa frase complexa, quando ambas as orações têm um sentido próprio e independente dizemos que são:

- **Orações coordenadas**

Vais ao cinema ou ficas em casa?

Ambas as frases fazem sentido sozinhas.

Frases complexas

4

- Quando temos uma oração com sentido próprio mas outra não, então estamos perante:

- **Orações subordinadas**

Vou dar-lhe uma prenda, quando ela fizer anos.

Oração subordinante

Oração subordinada

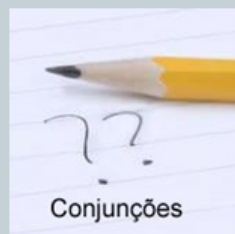
Tem sentido próprio

Não tem sentido próprio

Conjunções

5

- Palavras invariáveis que ligam duas orações ou dois elementos com igual função dentro da mesma frase.



Conjunções

Locuções conjuncionais

6

- Conjunto de duas ou mais palavras que servem para ligar frases ou elementos com igual função dentro da mesma frase



Conjunções e locuções

7

Coordenativas	Subordinativas
Ligam orações coordenadas ou elementos com a mesma função dentro de uma oração.	- Ligam uma oração subordinante a uma oração subordinada - Também ligam dois elementos com funções distintas numa oração.

Atenção

8

- ≠ dois elementos que pertençam a classes de palavras diferentes.
- Eu gosto de natação e de praticar desportos radicais.
- Eu gosto de natação e de desportos radicais



Orações coordenadas

9

	Conjunções coordenativas	Locuções conjuncionais	Função
Copulativas	E nem	Não só...mas também Não só...mas como	Ligar, unir, enumerar. Ex.: Trabalho e estudo.
Adversativas	Mas		Separar, contrastar informação. Ex.: Fui a Londres mas não visitei o Palácio de Buckingham.
Disjuntivas	Ou	Ou...ou Ora...ora	Marcar alternância. Ex.: Vou a Paris ou a Londres.
Conclusivas	Logo		Marcar a conclusão. Ex.: Está frio, logo tenho de ligar o aquecedor.
Explicativas	Pois		Marcar uma explicação. Ex.: Estou contente pois obtive uma boa nota.

Orações subordinadas

10

- Dependem de uma outra oração e apresentam-se como elemento obrigatório ou facultativo na frase, podendo desempenhar funções sintáticas de
 - Sujeito;
 - Complemento;
 - Predicativo do sujeito;
 - Modificador (frase, grupo verbal ou nome);
 - Complemento do verbo.

Orações subordinadas

11

- Segundo o tipo de dependência e o tipo de função sintática da subordinada temos:

Subordinada	Exemplos
Substantiva	O Pedro disse que vinha cedo
Adjetiva	Aquele teu amigo que me apresentaste é muito perspicaz
Adverbial	Se chegar a tempo , vou à tua festa

Oração subordinada **substantiva**

12

- Tem uma função semelhante à exercida por um grupo nominal, sendo argumento de um verbo, de um nome ou de um adjetivo.
- Podem ser **completivas** ou **relativas**

Oração subordinada **substantiva** completiva

13

Completa a estrutura argumental de verbos, adjetivos e nomes e pode ser sujeito ou complemento.

	Exemplos	Função sintática
Subordinadas substantivas completivas	A Rute disse que sabia .	Complemento direto
	A possibilidade de recorrerem não foi autorizada.	Complemento de nome
	Interpretámos um texto difícil de entender .	Complemento do adjetivo
	É possível que no domingo não haja jogos .	Sujeito
	O Miguel pensou em pedir apoio .	Complemento oblíquo.

Oração subordinada **substantiva** relativa

14

É introduzida por pronomes, advérbios ou quantificadores relativos.

	Exemplos	Função sintática
Subordinadas substantivas relativas	Quem souber ganhará um prémio.	Sujeito
	O Carlos perguntou pelo livro a quem encontrou .	Complemento indireto
	O Presidente recebeu quem chegou a horas.	Complemento direto
	A mãe precisa de quem vá à aldeia	Complemento oblíquo
	Guardei o carro onde havia lugar	Modificador de grupo verbal

Oração subordinada **adjetiva**

15

- Tem a função sintática semelhante à exercida por um adjetivo.
- A **oração subordinada adjetiva relativa** é iniciada por um *pronome ou quantificador relativo* e depende do antecedente da oração subordinante.
- Podem ser **restritivas ou explicativas**.

Oração subordinada **adjetiva** relativa **restritiva**.

16

- Restringe o universo referencial estabelecido pelo grupo nominal.
- As relativas restritivas desempenham a função sintática de modificador restritivo do nome e são introduzidas por conectores relativos
 - Que, quem, o qual, a qual, os quais, as quais, cujo, cujos, cuja, cujas, quanto, quantos, quantas e onde.
 - As alunas que estudaram tiveram boas notas (=apenas as que estudaram.)

Oração subordinada **adjetiva** relativa **explicativa**.

17

- Não alteram o universo de referência estabelecido pelo grupo nominal.
- Desempenham a função sintática de modificador apositivo do nome e são, muitas vezes, introduzidas pelos conectores relativos

As alunas, **que estudaram**, tiveram boas notas.

Oração subordinada **adverbial**

18

- Ocorre com função semelhante ao advérbio, funcionando como modificador da frase ou do grupo verbal.
- Podem ser:
 - Causais
 - Temporais
 - Condicionais
 - Finais
 - Concessivas
 - Comparativas
 - Consecutivas

Oração subordinada **adverbial causal**

19

- Estabelece uma relação semântica entre duas proposições, **exprimindo o motivo ao a razão** do acontecimento relatado na subordinante.

Não saí este fim de semana, **porque estava a chover**.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Causais	Porque Como Que	Já que Visto que Uma vez que	Marcar relações de causa Ex.: <i>Eu preciso de treinar porque tenho jogo amanhã</i>

Oração subordinada **adverbial final**

20

- Exprime o **propósito ou a intenção** de realização da situação expressa na subordinante.

Está a estudar **para que amanhã lhe corra bem o teste**.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Finais	Para	Para que A fim de	Introduzir um fim, um objetivo Ex.: <i>Eu estudo para ter boas notas</i>

Oração subordinada **adverbial temporal**

21

- Exprime o tempo em relação ao qual o evento expresso na subordinante é interpretado.

Quando cheguei, não estavas em casa.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Temporais	Quando Enquanto	Sempre que Logo que Desde que Antes que Depois que	Introduzir circunstâncias de tempo. Ex.: <i>Parti para Lisboa, logo que ela chegou a casa.</i>

Oração subordinada **adverbial concessiva**

22

- Exprime a ideia de concessão perante um facto que contrasta com a situação descrita na subordinante.

Sairemos **embora possa chover**.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Concessivas	Embora	Apesar de Ainda que Mesmo que/se Nem que Por mais que Não obstante	Introduz na oração subordinada uma situação que contraria a oração subordinante. <i>Ex.: Ainda que se esforce, aquela equipa não vai ganhar o jogo.</i>

Oração subordinada **adverbial condicional**

23

- Transmite uma ideia de condição em que se verifica o facto expresso na subordinante.

Se me deres um bom motivo, saio contigo esta noite.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Condicionais	Se Caso	A não ser que A menos que Salvo que	Introduzir uma possibilidade ou uma condição <i>Ex.: Se estiver bom tempo, vou à praia.</i>

Oração subordinada **adverbial comparativa**

24

- Estabelece uma relação de comparação, exprimindo um grau e por isso é considerada uma construção de graduação, tal como as subordinadas consecutivas.

A festa esteve mais animada **do que pensávamos**.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Comparativas	Como, Conforme, segundo.	Mais...do...que Bem como Assim como Ao passo que	Contêm o segundo elemento da comparação ou confronto <i>Ex.: Tu és como uma flor</i>

Oração subordinada **adverbial consecutiva**

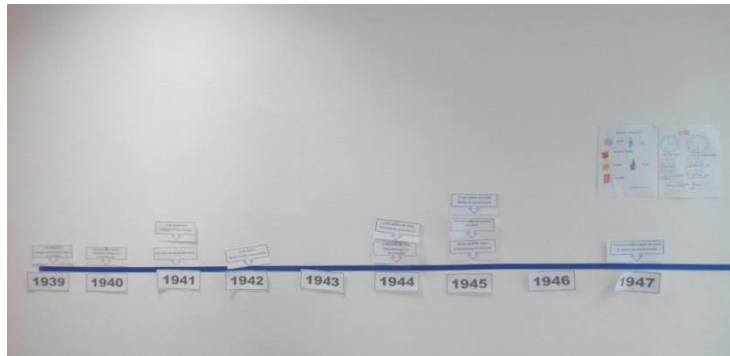
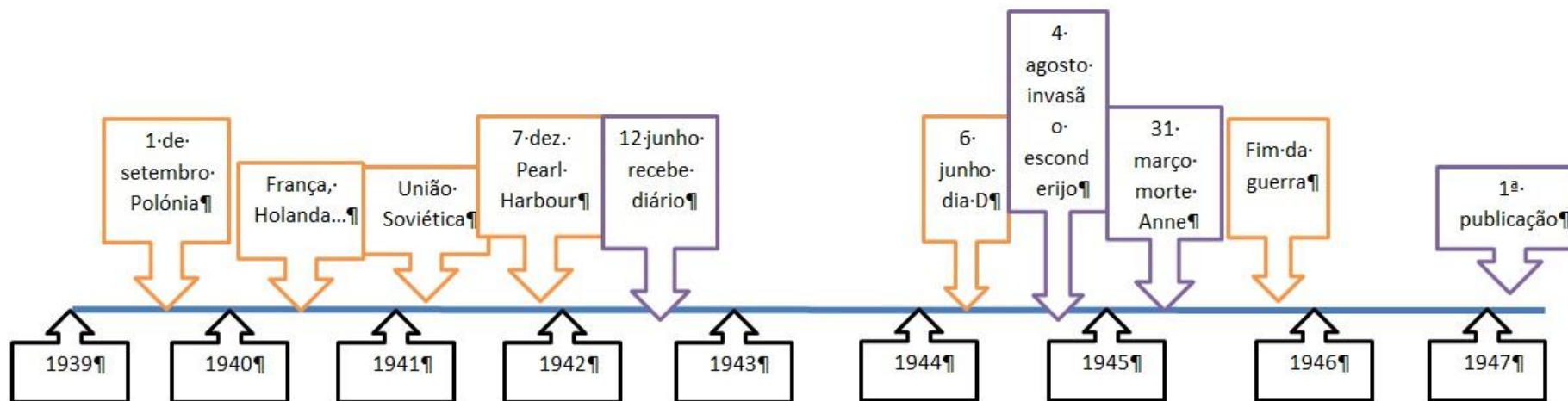
25

- É a que mostra que um facto é consequência do que a subordinante exprime.

Estavas **de tal maneira** bela **que todos olharam para ti**.

	Conjunções subordinativas	Locuções conjuncionais	Função
Consecutivas	Que(antecedido de tal, tanto.)	De maneira que, de modo que, de forma que	Exprime uma consequência em relação ao facto apresentado pela subordinante.

Anexo 13: Friso cronológico – Contextualização de *O diário de Anne Frank*.



Anexo 14: Trailers de filmes alusivos ao tema em estudo



trailer o resgate do soldado ryan



Trailer A Vida é Bela



Minha Querida Anne Frank - Trailer Legendado

Anexo 15: Ficha de compreensão oral: “Os campos de extermínio nazi.”



FICHA DE COMPREENSÃO ORAL

Curso: 3º CEB

Disciplina: PORTUGUÊS

Ano: 8º

Data: março 2015

Turma:

Ano Letivo: 2014-2015

1. Indica as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F). **Corrige as falsas.**

Afirmações	V/F
a. Os campos de concentração nazis tinham como função deter prisioneiros e obrigá-los a trabalhos forçados.	
b. Não há diferença entre um campo de concentração e um campo de extermínio.	
c. De acordo com o texto existiram na Alemanha nazi cinco campos de extermínio: Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka e Auschwitz-Birkenau	
d. Todos os deportados sem exceção que chegavam aos campos de Chelmno, Belzec, Sobibor e Treblinka eram imediatamente enviados para a morte nas câmaras de gás.	
e. No campo de Auschwitz-Birkenau, as vítimas foram essencialmente ciganos polacos e prisioneiros de guerra soviéticos.	
f. A principal função do campo de Majdanek era o extermínio de judeus.	
g. O campo de Majdanek também tinha como funções selecionar prisioneiros que depois trabalhavam como escravos e servir de depósito de bens roubados aos judeus.	
i. Para destruir as provas dos seus crimes, as SS obrigavam prisioneiros judeus a remover os corpos das câmaras de gás e a conduzi-los aos fornos crematórios.	

OS CAMPOS DE EXTERMÍNIO NAZI

Os nazis criaram campos de extermínio para que os assassinatos em massa fossem mais eficazes. Diferentemente dos campos de concentração, que serviam principalmente como centros de detenção e de trabalho forçado, os campos de extermínio (também chamados de "centros de extermínio" ou "campos de morte") eram quase exclusivamente "fábricas de morte". Ao longo da guerra, as SS (tropa de elite nazi) assassinaram cerca de 2.700.000 judeus, quer por asfixia criada pela emissão de gases quer por fuzilamento.

O primeiro campo de extermínio foi Chelmno, inaugurado em Warthegau (parte da Polónia anexada à Alemanha) em dezembro de 1941. Os mortos eram principalmente judeus que, juntamente com ciganos, foram mortos por envenenamento em furgões de gás. Em 1942, os nazis inauguraram os campos de extermínio de Belzec, Sobibor e Treblinka, na Polónia, com o objetivo de assassinar sistematicamente os judeus polacos. Nos campos de extermínio da Operação Reinhard, as SS e seus colaboradores mataram aproximadamente 1.526.500 judeus, entre março de 1942 e novembro de 1943.

Praticamente todos os deportados que chegavam a estes campos eram de imediato enviados para a morte nas câmaras de gás, à exceção de alguns poucos que eram escolhidos para trabalhar em equipas de trabalho conhecidas como Sonderkommandos. O maior campo de extermínio foi Auschwitz-Birkenau, que no começo de 1943 já possuía quatro câmaras de gás que operavam com o gás venenoso Zyklon B. No auge das deportações, mais de 6.000 judeus eram asfixiados por dia com este gás. Até novembro de 1944, mais de um milhão de judeus, milhares de ciganos polacos e de prisioneiros de guerra soviéticos lá foram mortos.

Embora muitos estudiosos considerem o campo de Majdanek como um sexto campo de extermínio, pesquisas recentes comprovam que o campo Lublin/Majdanek era utilizado para outras funções e operações. Servia principalmente como ponto de concentração de judeus que os alemães poupavam no momento para serem usados como trabalhadores escravos, embora ocasionalmente funcionasse também como local de extermínio para vítimas que, por razões diversas, não podiam ser mortas noutros campos de extermínio, como Belzec, Sobibor e Treblinka II. O campo também possuía um depósito para armazenamento de bens e objetos de valor retirados aos judeus nos campos de extermínio.

As SS consideravam os campos de extermínio como ultrassecretos. Para destruir todos as provas das operações de genocídio, unidades especiais de prisioneiros, compostas por judeus, eram forçadas a remover os corpos das câmaras de gás e a cremá-los. As dependências de alguns campos de extermínio foram reestruturadas ou camufladas de modo a mascarar o assassinato dos milhões de seres humanos que ali se processava.

Soluções: a) V; b) F (os campos de concentração detinham as vítimas e forçavam-nas a trabalho escravo, enquanto os campos de extermínio se destinavam a eliminar os deportados); c) V; d) F (nem todos; alguns eram escolhidos para integrarem os Sonderkommandos); e) F (as vítimas foram maioritariamente judeus); f) F (o campo tinha essa função ocasionalmente); g) V; h) V.

Anexo 16: Folheto informativo para a visita de estudo ao Mosteiro da Batalha

ALEXANDRE HERCULANO



Alexandre Herculano de Carvalho e Araújo nasceu em Lisboa a 28 de março de 1810 e faleceu em Santarém a 18 de setembro de 1877.


Notas:



Professoras:

- ♦ Isabel Neto
- ♦ Rosa Tavares
- ♦ Telma Carvalho

Externato Cooperativo da Benedita

MOSTEIRO DA BATALHA

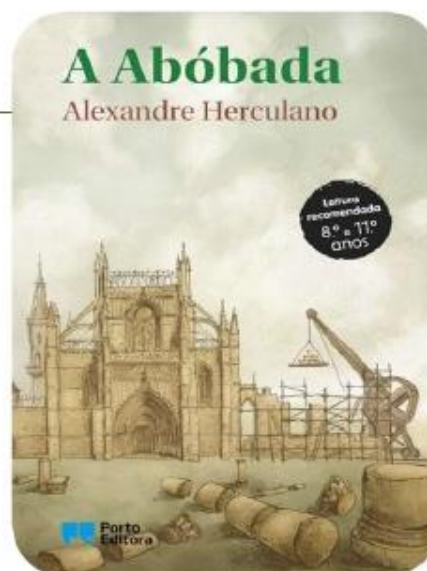
SAÍDA DE SALA
8º F E 8º G



DISCIPLINA DE PORTUGUÊS
14 DE MAIO
2014/2015

- ♦ HERCULANO FOI UM ESCRITOR, HISTORIADOR, JORNALISTA E POETA PORTUGUÊS DA ERA DO ROMANTISMO.
- ♦ É CONSIDERADO, O INTRODUTOR DO **ROMANTISMO EM PORTUGAL**, JUNTAMENTE COM **ALMEIDA GARRETT**.
- ♦ FOI O RESPONSÁVEL PELA INTRODUÇÃO E PELO DESENVOLVIMENTO DA **NARRATIVA HISTÓRICA EM PORTUGAL**.
- ♦ ESTE GÊNERO LITERÁRIO COMBINA A ERUDIÇÃO DO HISTORIADOR, NECESSÁRIA PARA A MINUCIOSA RECONSTITUIÇÃO DE AMBIENTES E COSTUMES DE ÉPOCAS PASSADAS, COM A IMAGINAÇÃO DO LITERATO, QUE CRIA OU AMPLIA TRAMAS PARA COMPOR SEUS ENREDOS.
- ♦ **O MONGE DE CISTER, 1841;**
- ♦ **EURICO, O PRESBITERO, 1844;**
- ♦ **LENDAS E NARRATIVAS, 1851;**
- ♦ **A HISTÓRIA DE PORTUGAL, 1853**

SÃO ALGUMAS DAS SUAS OBRAS...



A Abóbada é uma das Lendas e Narrativas de Alexandre Herculano. Localiza-se no ano de 1401, tendo por assunto a construção do Mosteiro da Batalha, mais concretamente, a construção da abóbada da casa do capítulo do Convento, pelo arquiteto Afonso Domingues, que a delineou, e que, apesar de cego, a concluiu, depois das obras terem sido entregues ao arquiteto Hugnet e de este não ter conseguido o seu intento.

A lenda está dividida em cinco capítulos: O Cego, Mestre Hugnet, O Anto, Um Rei Cavaleiro, O voto fatal.

Segundo esta lenda, Afonso Domingues quis morrer na célebre sala, em cumprimento de um voto fatal, embora não sem antes concluir com a célebre frase: “A Abóbada não caiu, a abóbada não cairá!”

Alexandre Herculano que, além de insigne escritor, foi também um notável historiador, conhecia um relato mais

antigo que o inspirou. Na sua História de S. Domingos, de 1623, Frei Luís de Sousa regista uma história que os frades da Batalha então contavam: a abóbada da casa do capítulo fora levantada por três vezes; das primeiras duas vezes, caiu com grande perda de vidas, ao serem retirados os cimbres; da terceira, o rei mandou chamar, de várias prisões do reino, criminosos sentenciados a penas pesadas, com o compromisso de os libertar, caso a abóbada não os consumisse.

Herculano acrescentou um ponto a este conto, distinguindo o arquiteto português do estrangeiro, num momento de afirmação nacionalista da cultura portuguesa.

Na verdade, sabe-se hoje que a abóbada da Casa Capitular não é da autoria de Afonso Domingues, mas sim de Hugnet, tendo podido ser, eventualmente, reconstruída por Martin Vasques pois acredita-se que a lenda tenha um fundo de verdade.

Em <http://www.mosteirobatalha.pt/pt/index.php?>



Anexo 17: Resultado do questionário da turma 9ºF

Alunos/tipos de inteligência	Verbo-linguística	Lógico-matemática	Espacial	Musical	Corporal/cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista	Total do questionário
1	22	25	28	10	24	28	31	29	197
2	35	30	29	28	31	27	28	25	233
3	20	15	28	31	22	24	27	24	191
4	15	12	14	13	11	25	28	15	133
5	8	26	17	12	14	13	13	9	112
6	23	22	27	23	24	30	31	24	204
7	29	21	23	22	22	24	27	19	187
8	20	17	24	19	20	29	19	17	165
9	17	15	20	28	28	24	24	19	175
10	26	28	28	17	30	28	30	27	214
11	25	21	26	25	28	27	23	24	199
13	18	16	27	21	26	24	22	15	169
14	8	30	21	19	22	23	10	13	146
15	29	32	35	28	30	32	31	28	245
16	14	15	25	17	20	24	26	16	157
17	21	22	30	34	33	28	25	30	223
18	27	29	31	25	26	29	29	29	225
19	19	24	25	20	30	24	28	17	187
20	25	23	17	21	14	25	25	15	165
21	13	28	23	25	26	26	26	17	184
22	17	26	31	21	31	25	13	23	187
23	27	29	31	33	20	28	26	19	213
24	28	21	26	35	25	24	31	19	209
25	24	25	28	36	29	31	28	25	226
27	36	22	31	26	28	34	32	25	234
28	23	17	22	20	25	30	28	22	187
29	25	22	22	20	15	11	25	6	146
Média	21,2	21,9	24,6	22,5	23,4	24,9	24,5	19,7	

Anexo 18: Resultados normalizados do questionário da turma 9ºF

Alunos/tipos de inteligência	Verbo-linguística	Lógico-matemática	Espacial	Musical	Corporal/cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
1	11,2	12,7	14,2	5,1	12,2	14,2	15,7	14,7
2	15	12,9	12,4	12	13,3	11,6	12	10,7
3	10,5	7,9	14,7	16,2	11,5	12,6	14,1	12,6
4	11,3	9	10,5	9,8	8,3	18,8	21,1	11,3
5	7,1	23,2	15,2	10,7	12,5	11,6	11,6	8
6	11,3	10,8	13,2	11,3	11,8	14,7	15,2	11,8
7	15,5	11,2	12,3	11,8	11,8	12,8	14,4	10,2
8	12,1	10,3	14,5	11,5	12,1	17,6	11,5	10,3
9	9,7	8,6	11,4	16	16	13,7	13,7	10,9
10	12,1	13,1	13,1	7,9	14	13,1	14	12,6
11	12,6	10,6	13,1	12,6	14,1	13,6	11,6	12,1
13	10,7	9,5	16	12,4	15,4	14,2	13	8,9
14	5,5	20,5	14,4	13	15,1	15,8	6,8	8,9
15	11,8	13,1	14,3	11,4	12,2	13,1	12,7	11,4
16	8,9	9,6	15,9	10,8	12,7	15,3	16,6	10,2
17	9,4	9,9	13,5	15,2	14,8	12,6	11,2	13,5
18	12	12,9	13,8	11,1	11,6	12,9	12,9	12,9
19	10,2	12,8	13,4	10,7	16	12,8	15	9,1
20	15,2	13,9	10,3	12,7	8,5	15,2	15,2	9,1
21	7,1	15,2	12,5	13,6	14,1	14,1	14,1	9,2
22	9,1	13,9	16,6	11,2	16,6	13,4	7	12,3
23	12,7	13,6	14,6	15,5	9,4	13,1	12,2	8,9
24	13,4	10	12,4	16,7	12	11,5	14,8	9,1
25	10,6	11,1	12,4	15,9	12,8	13,7	12,4	11,1
27	15,4	9,4	13,2	11,1	12	14,5	13,7	10,7
28	12,3	9,1	11,8	10,7	13,4	16	15	11,8
29	17,1	15,1	15,1	13,7	10,3	7,5	17,1	4,1
Média	10,7	11,4	12,6	11,4	11,9	12,8	12,6	9,9



- Tipo de inteligência para o qual o aluno apresenta mais predisposição.



- Tipo de inteligência que apresenta maior percentagem na turma.

Anexo 19: Planificação da unidade didática *¿Bailamos?*



INSTITUTO NOSSA SENHORA DA ENCARNAÇÃO
EXTERNATO COOPERATIVO DA BENEDITA

Tema: A Música Tarefa final: <i>¿E tú futuro, cómo será? – Redacción.</i> Duração: 5 aulas de 50 minutos						
Objetivos	Conteúdos					Materiais/ Recursos
	Lexicais	Gramaticais	Comunicativos	Socioculturais	Procedimentais	
• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Utilizar com correção o Futuro Perfecto. • Formular, corretamente, orações temporais. • Selecionar informação em textos orais e escritos • Interagir de forma simples • Redigir um texto simples	• Tipos de música: - Salsa, Tango, Flamenco, , Cha cha cha e Bolero.	• Possessivos tónicos; construção: indefinido + nome + possessivo • <i>Futuro perfecto del indicativo</i> • <i>Marcadores de probabilidad (a lo mejor, igual, seguro que...) + indicativo</i> • Orações temporais	• Expressar gostos • Expressar probabilidade no futuro. • Expressar hipóteses sobre um momento no passado.	• Tipos de música de origem Hispano-americana • A origem do Tango.	• Leitura e interpretação de textos escritos • Completamento de quadros • Identificação de informação específica no texto • Produção escrita e oral • Interação escrita e oral • Completamento de frases • Reformulação de frases • Audição de música	- Ficha de trabalho • Imagens • Textos escritos • Textos orais • Vídeo • Computador • Projetor • Quadro Powerpoints - El tango
Avaliação • Observação direta de atitudes e competências • Avaliação formativa das atividades e tarefas propostas						

Anexo 20: Exemplo de planificação de aula da unidade didática: ¿Bailamos?

PLAN DE CLASE 1

Externato Cooperativo da Benedita

Lección nº	Fecha	Clase	Profesor
	25 de febrero de 2015	9ºF	Telma Carvalho

Contenidos

La historia de la música

Lectura del texto: “Siete cosas que no sabías sobre los efectos de la música”;

Actividades de comprensión de texto;

Los adjetivos posesivos – Repaso de los adjetivos posesivos átonos

- Adjetivos posesivos tónicos

Objetivos

- Activar conocimientos sobre la música.
- Conocer léxico relacionado con la música.
- Producir enunciados orales y escritos.
- Repasar contenidos.

Contenidos temáticos/socioculturales • La historia de la música • Los efectos de la música	Contenidos funcionales • Expresar opinión • Expresar gustos
Contenidos léxicos • Vocabulario relacionado con la música	Contenidos gramaticales • Repaso de los adjetivos posesivos átonos • Adjetivos posesivos tónicos

Materiales / recursos:

Pizarra; Ordenador; hoja de trabajo; Internet; Proyector; Video del *youtube*: “Historia de la Música. (Lecciones Ilustradas)” https://www.youtube.com/watch?v=If_T1Q9u6FM

Evaluación

- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos
- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula

Procedimiento

1. Saludos y registro del número de la clase. (2 min.)
2. Deducción del tema de la unidad. (2 min.)
3. Visionamento de un video del *youtube* sobre la historia de la música. (7 min.)
- Lectura de los contenidos de la unidad. (2 min.)
4. Expresión oral: los alumnos expresan sus gustos sobre la música. (5 min.)
5. Lectura del texto en voz alta por 7 alumnos(as): “Siete cosas que no sabías sobre los efectos de la música”; (10 min.)
6. Aclaración de dudas de vocabulario (2 min.)
7. Expresión oral: los alumnos expresan su opinión sobre el texto.(5 min.)
8. Repaso de los adjetivos posesivos átonos con la lectura del texto en el manual.(5 min.)
9. Resolución y corrección de los ejercicios gramaticales. (5 min)
10. Lectura en voz alta por un alumno(a) del contenido léxico de los adjetivos posesivos tónicos.(5 min.)

Observaciones:

Tarea de casa: Resolución de los ejercicios gramaticales.

Anexo 21: Vídeo sobre a música



https://www.youtube.com/watch?v=If_T1Q9u6FM

Unidad 5 – ¿Bailamos?

Contenidos funcionales:

- * Exprimir gustos
- * Exprimir probabilidad en el futuro.
- * Exprimir hipótesis sobre un momento en el pasado.

Contenidos gramaticales:

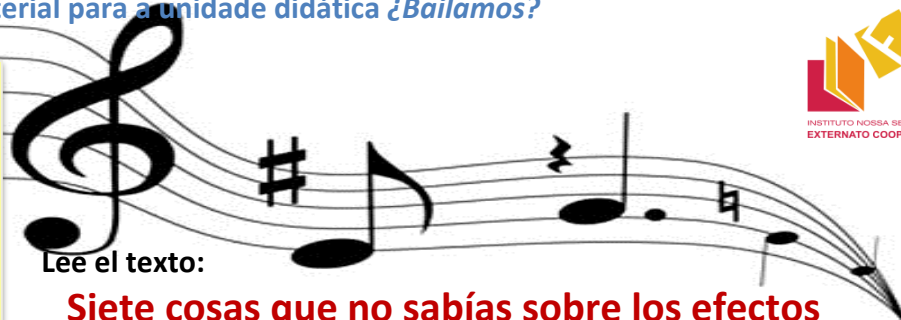
- * Futuro perfecto del indicativo
- * Adjativos posesivos tónicos
- * Oraciones temporales

Contenidos léxicos:

- * Léxico relacionado con la música
- * Tipos de música en español

Contenidos culturales:

- * Salsa, tango, flamenco, Chachachá y bolero.



Lée el texto:

Siete cosas que no sabías sobre los efectos de la música

1. Mejora el vocabulario.

De acuerdo con una reciente revisión publicada en la revista *Nature Reviews Neuroscience* por Nina Kraus, de la Universidad *Northwestern* (EE UU), durante el entrenamiento musical para tocar un instrumento se establecen conexiones neuronales que mejoran también otros aspectos de la comunicación humana. De ahí que los niños con formación musical tengan un mejor vocabulario y capacidad de lectura. También explica por qué los músicos son capaces de escuchar mejor una conversación cuando hay ruido de fondo que el común de los mortales.

2. ¿Música de fondo?

Tanto si reproducimos una canción de Lady Gaga como si optamos por un disco de música clásica, escuchar música mientras desarrollamos una tarea cognitiva -como estudiar o redactar un informe- reduce el rendimiento, según un artículo publicado hace poco en *Applied Cognitive Psychology*. Lo mejor en estos casos, dicen sus autores, es el

silencio.

3. Ritmo para hacer deporte.

Científicos de la Universidad de *Brunel* demostraron en 2008 que escuchar cierto tipo de música, fundamentalmente de los géneros rock y pop, podemos aumentar nuestra resistencia al ejercicio físico intenso hasta un 15%. El estudio fue publicado en la revista *Journal of Sport & Exercise Psychology*.

4. La música, por la izquierda.

Según un estudio realizado hace unos años en las universidades de California y Arizona (EE UU) y publicado en *Science*, el oído derecho recoge mejor los sonidos del habla, mientras que el izquierdo, responde mejor a la música. "Incluso al nacer, el oído está estructurado para distinguir entre los diferentes tipos de sonidos y enviarlo al lugar correcto en el cerebro", concluía una de las autoras del estudio, Barbara Cone-Wesson.





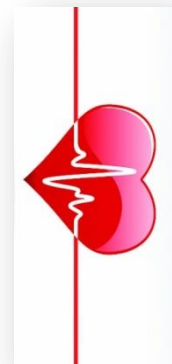
5. Música y alcohol.

La música alta en los bares incita a beber más alcohol en menos tiempo, según una investigación francesa difundida en 2008 por la revista *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*. Además, cuanto más alto es el volumen de la música más rápido se consume

la bebida.

6. Buena para la circulación.

Científicos del Centro Médico de la Universidad de Maryland han demostrado que escuchar música puede beneficiar al sistema cardiovascular tanto como hacer ejercicio o tomar ciertos medicamentos. Concretamente, analizando la respuesta de los vasos sanguíneos con ultrasonidos mientras escuchamos música, Michael Miller y sus colegas comprobaron que el diámetro de los vasos, medido en la parte alta del brazo, aumenta un 26% con nuestra música favorita. En contraste, la música que calificamos como estresante hace que los vasos se contraigan un 6%. Los experimentos mostraron también que escuchando canciones que invitan a reír los vasos sanguíneos se dilatan un 19%, mientras que la música relajante produce una expansión del 11%.



7. Con los ojos cerrados.

Estudiando los cerebros de 15 sujetos con ayuda de resonancia magnética funcional, Yulia Lerner, de la Universidad de Tel Aviv, demostró el año pasado que cerrar los ojos aumenta el efecto emocional que nos produce la música. Concretamente la doctora Lerner utilizó música de miedo del estilo de la empleada por Alfred Hitchcock en sus películas. Y comprobó así que la actividad de la amígdala, una zona del cerebro vinculada a la sensación de miedo, aumentaba mucho más con los ojos cerrados que si se mantenían abiertos.

<http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/siete-cosas-que-no-sabias-sobre-los-efectos-de-la-musica>

Elena Sanz 22/11/2010 (18 de febrero de 2015)

Busca en el texto las palabras o expresiones correspondientes a las siguientes definiciones:

- ☒ _____: preparar una persona para la práctica de algo.
- ☒ _____: Sonido indeseado que se produce de forma simultánea a la realización de una acción.
- ☒ _____: música de tradición culta.
- ☒ _____: puede aumentar nuestra resistencia al ejercicio físico intenso.
- ☒ _____: El que recoge mejor los sonidos musicales.
- ☒ _____: produce una expansión del 23% del diámetro de los vasos sanguíneos.



tónicos (o fuertes).

Los adjetivos posesivos

En español existen diversas maneras de expresar la posesión...

Usamos los **adjetivos** y los **pronombres posesivos** para hablar de la cosa poseída o la persona que posee algo.

Adjetivos posesivos → la cosa poseída

Los adjetivos posesivos concuerdan en género y número con el nombre.

En español hay dos grupos de adjetivos posesivos: **los adjetivos posesivos átonos** (o débiles) y **los adjetivos posesivos**

Adjetivos posesivos átonos



- ✓ Van delante del nombre que determinan.
- ✓ Concuerdan en género y en número con el nombre que modifican.

Mira los ejemplos y completa la tabla:

Poseedor		Cosa poseída			
		Singular		Plural	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	1ª	mi piano	mi batería	_____ discos	mis guitarras
	2ª	tu piano	_____ batería	tus discos	_____ guitarras
	3ª	_____ piano	su batería	sus discos	sus guitarras
Plural	1ª	nuestro piano	_____ batería	_____ discos	_____ guitarras
	2ª	_____ piano	vuestra batería	_____ discos	_____ guitarras
	3ª	su piano	su batería	sus discos	_____ guitarras

Completa las frases:

1. - ¿Cuál es tu grupo de Rock preferido, Berta? – Las Piedras Rolantes!
2. Mi hermano y yo tocamos mucho la guitarra. Es _____ instrumento preferido
3. Este fin de semana fui a un concierto con _____ padre y _____ hermanos.
4. Jorge, Juan, ¿dónde están _____ entradas para el Rock in Rio Lisboa?

APRENDE MÁS

Adjetivos posesivos tónicos



- ✓ Siempre van detrás del sustantivo al que determinan.
- ✓ Concuerdan en género y número con el nombre que modifican.

Mira los ejemplos y completa la tabla:

Poseedor		Cosa poseída			
		Singular		Plural	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	1ª	_____	_____	míos	mías
	2ª	_____	tuya	tuyos	_____
	3ª	suyo	_____	_____	suyas
Plural	1ª	_____	nuestra	nuestros	_____
	2ª	vuestro	_____	_____	vuestras
	3ª	_____	suya	suyos	_____

Completa las frases como en el ejemplo.

① ¿De quién son estas llaves? Son mías.

② ¿De quién es este libro? Es _____.

③ ¿De quién es este paraguas? Es _____.

④ ¿De quién son estos CD? Son _____.

⑤ ¿Son _____ estos libros?

⑥ ¿Son _____ estas maletas?

⑦ ¿Es _____ este reloj?

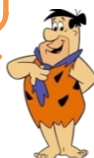
⑧ ¿Es _____ esta bufanda?

Se usa (un, una, unos, unas) + nombre + mío, tuyo... cuando hablamos de algo o alguien como parte de un grupo.



- ¿Conoces a Julián?

- Sí, hombre. Es *amigo mío*.



Una tía nuestra
fue al concierto
de Pablo
Alborán.



Completa con *mío, tuyo, suyo...* y *un, una, unos o unas* si es necesario.

1. (amigo, yo) Un amigo mío es cantante.
2. (amiga, yo) _____ ha ganado un premio.
3. Ayer estuve con (primo, vosotros) _____.
4. El cantante Alejandro Sanz es (amigo, ellos) _____.
5. Raquel es (prima, nosotros) _____.
6. ¿Es Alicia (tía, tú) _____.

Se usa *el, la los, las + mío, tuyo...* cuando se habla de algo o alguien mencionado anteriormente.

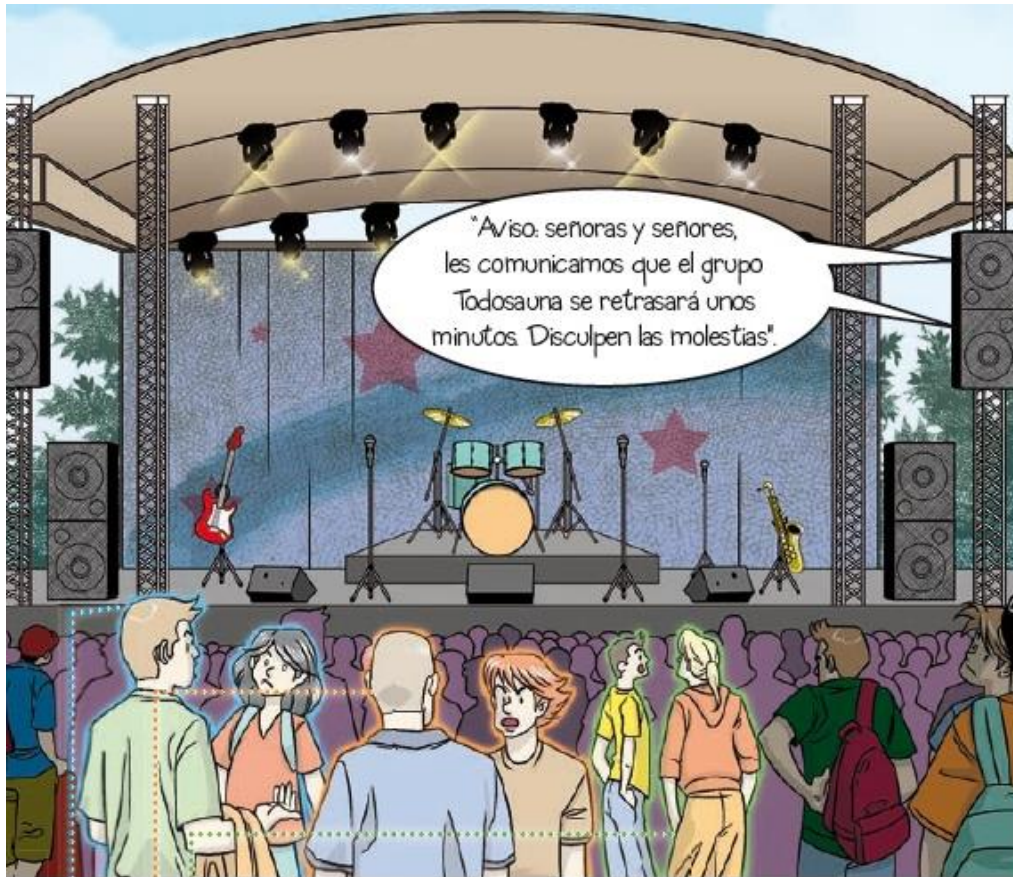
- ¿Es *tuya* esa bolsa?
- No, *la mía* es más pequeña.



Escribe *el mío, la tuya, los suyos ...*según corresponda en las siguientes frases.

1. Estas llaves no son mías. Las mías son más pequeñas.
2. - ¿Es ese vuestro coche? - No, _____ es más grande.
3. Este abrigo no es de Pedro. _____ es azul.
4. - Perdona, ¿es este mi asiento? - No, _____ está más atrás.
5. - ¿Es ese nuestro profesor? - No, _____ es mayor.
6. - Mi deporte preferido es el fútbol. ¿Y _____? - _____ es el esquí.
7. - Son esos los padres de Arturo? - No, _____ son más jóvenes.
8. - Mi profesora es peruana. - _____ es argentina.





- ▶ No me lo puedo creer. ¡Qué impresentables!
¡Quiero que me devuelvan mi entrada!
- ▷ ¡No te pongas así! **Habrán tenido** algún problema técnico.

- ▶ Pero, pero... ¿Dónde estarán los músicos?
- ▷ **Se habrán ido** de fiesta esta noche y estarán durmiendo todavía.

- ▶ ¡Qué raro! ¿**Se habrá estropeado** algo?
- ▷ No creo, las luces parece que funcionan. Probablemente no **habrán llegado** los músicos.



Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿A qué momentos se refieren los verbos marcados en negrita?

☐ pasado ☐ presente ☐ futuro

2. Las personas que usan los verbos en negrita:

☐ conocen la información.
☐ imaginan, suponen la información.



Este nuevo tiempo se llama

Futuro perfecto

Se forma con el futuro imperfecto del verbo

más el

del verbo conjugado.

Yo	habré
Tú	
Él/ella/usted	habrá
Nosotros/as	habremos
Vosotros/as	
Ellos/ellas/ustedes	

+ participio (-ado/-ido)



Uso

- ✓ *suposición* sobre una *acción pasada*

Ejemplo:

Se **habrá caído** de la bicicleta.

Habrá tenido una avería.

- ✓ *suposición* de que una acción habrá tenido lugar *antes de un momento en el futuro* (habrá que incluir una expresión de tiempo para aclarar que se trata del futuro)

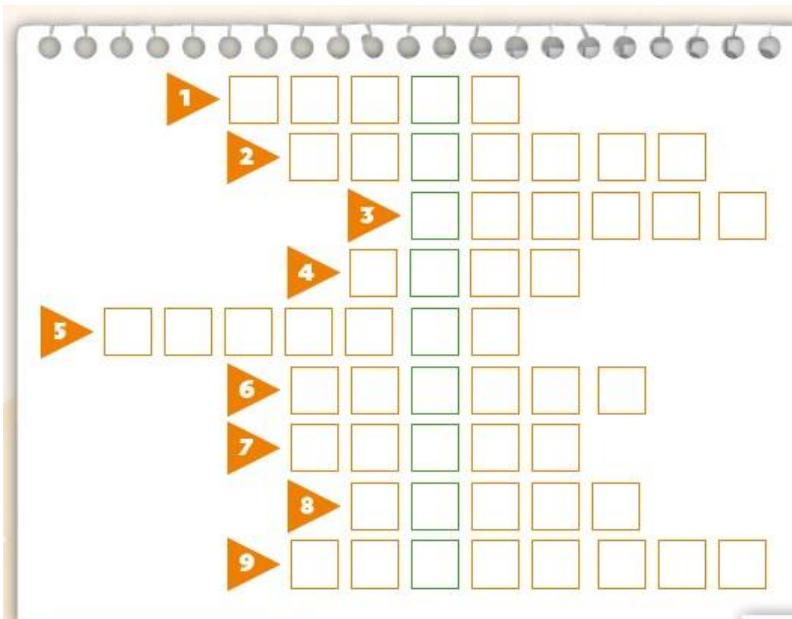
Ejemplo:

Entonces la **habrá reparado**.

Escribe la forma correcta del futuro perfecto para hacer suposiciones

1. La puerta de la casa está abierta.
¿Quién _____ (dejar) la puerta abierta?
2. Vas al salón y hay cosas tiradas por el suelo.
¿_____ (Entrar) ladrones en la casa?
3. En el estudio tu ordenador está encendido.
¿_____ (Dejar) yo encendido mi ordenador?
4. No entiendes nada y te preguntas:
¿Qué _____ (pasar)

Pero, hay algunos **participios irregulares**. Completa el crucigrama con el participio de los verbos en infinitivo y encuentra la palabra secreta.



1. hacer
2. abrir
3. poner
4. romper
5. escribir
6. volver
7. ver
8. decir
9. resolver

MARCADORES DE PROBABILIDAD:

- * a lo mejor,
- * igual,
- * seguro que...

La palabra secreta es:

Adaptado de *Club Prisma A2/B1*

Entonces, usamos el futuro perfecto para hablar sobre un momento pasado que suponemos, es decir, para hacer **hipótesis en el pasado**:

– **Seguramente** habrá nevado mucho ayer y por eso no han podido venir hoy al instituto.



Vamos a hacer **hipótesis en el pasado**. Aquí tienes diferentes situaciones. Con tu compañero, imaginad lo que habrá pasado y escríbelo en vuestro cuaderno. Compartid las ideas con el grupo

Situación 1

Hoy es el cumpleaños de Sara. Son las diez de la noche y su novio todavía no la ha llamado para felicitarla.



Situación 2

Has invitado a tus amigos a una fiesta en tu casa. Hace más de una hora que tendrían que haber llegado.



Situación 3

Pasas por delante de la puerta de un cine y de pronto la gente empieza a salir corriendo y gritando.



Situación 4

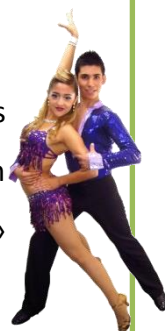
Estás en un *camping* con tus amigos. Os habéis levantado esta mañana y no hay absolutamente nadie.



El rincón de la cultura

Salsa

Es un género musical resultante de una síntesis de influencias musicales cubanas con otros elementos de música caribeña, música latinoamericana y jazz, en especial el jazz afrocubano. La salsa fue desarrollada por músicos de origen «hispano» en el Gran Caribe y la ciudad de Nueva York



Flamenco

El flamenco es un estilo de música y danza propio de las comunidades de Andalucía, Extremadura y Murcia. Es un signo de identidad de la etnia gitana que ha desempeñado un papel esencial en su evolución. El flamenco data del siglo XVIII, y existe controversia sobre su origen, aunque el diccionario de la RAE lo asocia a la etnia gitana.

Chachachá

El chachachá es un baile latino que se originó en Cuba en los años cincuenta con el compositor y violinista cubano, Enrique Jorrín. Se baila al ritmo de la música que lleva su mismo nombre. Es uno de los bailes latinos que forma parte del repertorio de los bailes de salón.



El bolero es un género musical de origen cubano. El bolero típico cubano surgió alrededor de 1840. Se acepta que el primer bolero fue *Tristezas*, escrito por el cubano José Pepe Sánchez en Santiago de Cuba en 1883.

BOLERO

Búsqueda en Wikipedia

En seguida, mientras escuchas una presentación sobre el Tango, completa la tabla:

Tango

El Tango es un género musical del siglo _____ y es una _____ biológica entre nativos de la región del _____ y los inmigrantes europeos y del siglo XIX. Se nutrió de otros estilos musicales como la payada, la milonga campera, el candombe afrorrioplatense, de Uruguay y Buenos Aires, la habanera cubana. Es tradicional de _____ y _____.

Mucho de los tangos son escritos en _____, una jerga originada y desarrollada en la ciudad de Buenos Aires. _____ y _____ son dos de los más conocidos cantantes de Tango.



Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta la música española? ¿Qué cantantes o grupos musicales conoces?

2. Si pudieras escoger uno de estos géneros musicales para bailar, ¿cuál habría sido? ¿Por qué?

ORACIONES TEMPORALES

Mira el ejemplo:



- ✓ Las oraciones temporales dan *información sobre el momento de realización de una acción o situación.*
- ✓ Responden a las preguntas *¿cuándo?*, *¿Desde cuándo?*, o *¿Hasta cuándo?*

<i>antes de / (de) que</i>		Quiero irme <i>antes de que</i> llegue Andrés.
<i>después de/ (de) que</i>		Podemos ir al cine <i>después de</i> cenar.
<i>cuando</i>	+ indicativo	<i>Cuando</i> veas a Silvia, sale recuerdos.
<i>desde que</i>	+ infinitivo	La conozco <i>desde que</i> era pequeña.
<i>hasta que</i>	+ subjuntivo	Se quedaron <i>hasta que</i> acabó la fiesta.
<i>en cuanto (que)</i>		Mis primos meriendan <i>en cuanto</i> llegan a casa.
<i>siempre que</i>		La profesora se enfada <i>siempre que</i> llego tarde.
<i>mientras</i>		No pienso salir <i>mientras</i> esté enfermo.



- Se usa el indicativo cuando se habla de algo pasado o presente.

Cuando era niño, comía mucho.

Suelo escuchar música *mientras leo*.

- Se emplea el presente del subjuntivo cuando se habla de algo futuro.

Tengo que recoger la casa antes *de que* *lleguen* todos



Completa las frases con las expresiones temporales del recuadro.

1. Luis, espera aquí hasta que llegue Charo.
2. _____ llegue a casa, me ducho.
3. Por favor, no bebas _____ conduzcas.
4. Podemos ir a la bolera _____ cenar.
5. _____ veo a Marta me da recuerdos para ti.
6. Hans estudia español _____ tenía catorce años.
7. _____ acostarte, apaga la tele, por favor.
8. Si estás cansada, siéntate un rato _____ preparo la cena.

Antes de	cuando
desde que	después de
en cuanto	hasta que
mientras	siempre que



Completa las frases con el verbo entre paréntesis en la forma adecuada.

1. Te compraré la bici cuando (tú, aprender) aprendas a montar.
2. Antes de (tú, hablar) _____, piensa en lo que vas a decir.
3. Hasta que (terminar) _____ el invierno, tendremos que aguantar el frío.
4. Suelo desayunar después de (yo, ducharse) _____.
5. No queremos casarnos hasta que (yo, acabar) _____ la carrera.
6. Mándame un correo electrónico en cuanto (tú, saber) _____ algo.
7. Me gusta cantar mientras (yo, ducharse) _____.
8. Siempre que (yo, ir) _____ a la playa, llueve.



El argentino Diego Torres está presente en el festival *Primavera Sound* de Barcelona. Escucha su música y completa los huecos.



Pueblo _____ que estás en la colina
tendido como un viejo que se muere,
la pena y el abandono son tu triste
_____,
pueblo _____ te dejo sin alegría

Ya _____ amigos se fueron casi todos
y los otros _____ después que yo,
lo siento porque amaba su agradable
compañía
Mas es mi vida tengo que marchar

Qué _____, qué _____, qué será
Qué será de _____ vida, qué será
Si sé mucho o no sé nada,
ya mañana se _____, que será, será
lo que _____.

Amor _____ me llevo tu sonrisa
que fue la fuente de mi amor primero,
amor te lo prometo, cómo y cuándo
no lo _____.
mas sé tan solo que _____.

Qué será, qué será, qué será
Qué será de mi vida, qué será
Si sé _____ o no sé nada,
ya mañana se _____, que será, será
lo que será

Qué será, qué será, qué será
Qué será de mi vida qué será
En la noche mi _____
dulcemente sonará
y una niña de mi pueblo

Contesta las preguntas:

1. ¿Por qué crees que el chico se va del pueblo?

2. ¿Adónde crees que irá y que hará?



Tarea Final

¿E tú futuro, cómo será? ¿Vivirás en la misma ciudad? ¿A qué te dedicarás? Escribe una redacción sobre cómo imaginas tu vida dentro de 20 años. (Utiliza el nuevo tiempo verbal y las estructuras de las oraciones temporales)



Anexo 23: Powerpoint sobre o Tango



Echando un vistazo por el Tango ¿BAILAMOS?

Teima Carvalho

Etimología



- Idioma ibibio – familia lingüística Niger – Congo;
- “bailar al sonido del tambor”
- S. XIX – Isla del hierro
 - “Reunión de negros para bailar al sonido del tambor”
- RAE – 1899 – “fiesta y danza de negros o de gente del pueblo, en América”
- RAE – 1925 – “Danza de alta sociedad importada de América al principio de este siglo”
- RAE – 2001 – “baile rioplatense, difundido internacionalmente, de pareja enlazada, forma musical binaria y compás de 2/4.”

Origen



- Mestizaje biológico y cultural
 - nativos de la región del Río de La Plata y los inmigrantes europeos y del siglo XIX
- Inmigración masiva
- Fusión cultural entre Españoles, italianos, descendientes de esclavos africanos
- Gran número de hombres
 - Apertura de prostíbulos
- Se nutrió de otros estilos musicales:
 - payada,
 - la milonga campera,
 - el candombe afrorioplatense Uruguay y Buenos Aires,
 - la habanera cubana
- Tradicional de Argentina y Uruguay;

«un pensamiento triste que se baila»

• Enrique Santos Discépolo



- el cuarteto de guitarras,
- el dúo de guitarra y bandoneón,
- el trío de bandoneón,
- piano y contrabajo,
- la orquesta típica o el sexteto.



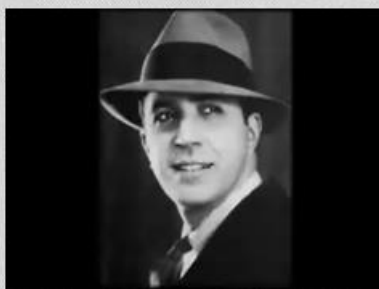
Los primeros tangos

- No tenían cifra
- No tenían partitura
- La primera partitura
 - La canguela – 1889
- El entrerriano – 1896 del afroargentino Rosendo Mendizábal



Lunfardo

- una jerga originada y desarrollada en la ciudad de Buenos Aires
- el habla del suburbio, la voz del arrabal.
- Expresa la fusión migratoria
 - Italiano
 - Mango - dinero
 - Engrupir - engañar
 - Francés
 - Morfar - comer
 - Portugués
 - Tamango - zapato
 - Inglés
 - Sharapi: cállate



“Cuando rajés los tamangos,
buscando ese mango
que te haga morfar”

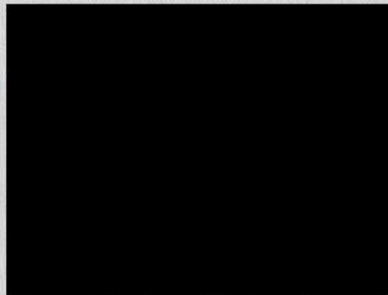
Carlos Gardel

EL DIA QUE ME QUIERAS

- Francia, 1890 o Uruguay, 1887
- Vivió su infancia en Buenos Aires
- cantante, compositor y actor de cine de los años 20 y 30.
- Poeta Alfredo Le Pera
- Falleció el 24 de junio de 1935 Colombia, en un accidente aéreo.

- Hijo de inmigrantes italianos
- bandoneonista y compositor argentino.
- Renovación del tango de los años '60.
- Apasionada controversia entre tradicionales y renovadores
- Festival de la canción de Buenos Aires en 1969
- "Balada para un loco" – tango canción
- Renovación instrumental
 - Los eléctricos
 - La batería
 - El saxo
- Tango - Jazz

Ástor Piazzolla



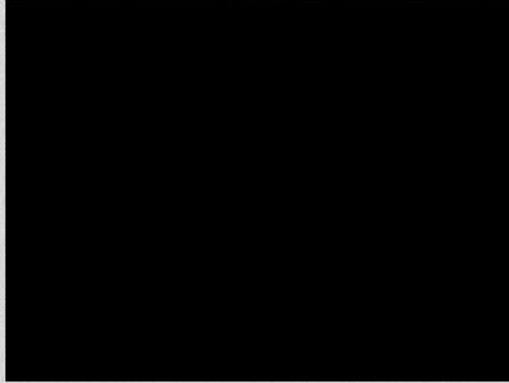
Renacimiento mundial del Tango



- 1910 – Francia
 - Locales nocturnos
 - Hombres y mujeres bailan fuertemente y apasionadamente abrazados
- 1983 – Espetáculo Tango Argentino en París.
- Claudio Segovia y Héctor Orezzoli
- Adaptaciones al cine
 - Scent of a woman, 1992
 - Moulin Rouge, 2001
 - Shall we dance?, 2005

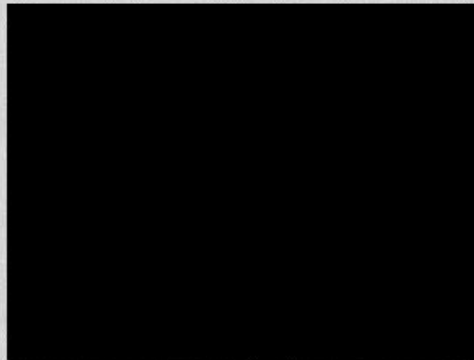
Hermanos Macana

- Enrique y Guillermo De Fazio
- Argentinos



Gotan Project

- Fusiones del tango con el Jazz, el Rock, el Heavy Metal y la electrónica.
- banda de tango electrónico y electrónica jazzística asentada en París.
- vesre - juego de palabras que consiste en invertir el orden de las sílabas en una palabra.
- "Mi confession", 2006



Anexo 24: Teste de avaliação da unidade didática ¿Bailamos?



Curso: 3º CEB
Disciplina: ESPANHOL
Ano: 9ºº
Data: março 2015

Turma: F
Ano Letivo: 2014-2015

Grupo I

La música siempre ha tenido un papel importante en la vida y en la cultura. ¿Te imaginas un mundo sin música?

1. Lee estas opiniones que algunos jóvenes han escrito en un chat en Internet.

Foro de música

música.es

 **Juanita**

La música es superimportante. Somos muchos los jóvenes que nos identificamos con alguna canción (la letra, la música, el videoclip), incluso tratamos de copiar la forma de vestir de algún cantante. La música es alegría, melancolía, emotividad... En un mundo sin música no tendríamos recuerdos. Las parejas no se emocionarían al volver a escuchar la canción con la que se dieron su primer beso. No sé, el mundo sería triste, aburrido. [Responder](#)

 **Nicolás**

Es imposible imaginarse un mundo sin música. La música es la historia, es una foto de la sociedad que refleja la forma de pensar de las personas, sus creencias, sus peticiones, sus protestas. En un mundo sin música seríamos entes menos inteligentes, seríamos autómatas. [Responder](#)

 **Jaime**

Yo creo que la música es el lenguaje del alma, el agua de nuestro cuerpo, el olor de las nubes. Un mundo sin música no tendría color. En un mundo sin música las películas de terror darían menos miedo; no podríamos pensar en una banda sonora para enamorarnos de alguien; no volaríamos en sueños. ¿Qué sería del mundo sin la música? Yo no querría vivir en él. [Responder](#)

2. Contesta **verdadero (V)** o **falso (F)** y justifica las falsas.

	Verdadero	Falso
1. Juanita dice que los jóvenes intentan vestir como los cantantes.....	☐	☐
2. Juanita afirma que la música es sentimiento.	☐	☐
3. Nicolás cree que la música no refleja el modo de vida de las personas. ...	☐	☐
4. Nicolás asegura que sin música los humanos seríamos robots.....	☐	☐
5. Jaime dice que el mundo sin música sería en blanco y negro.	☐	☐
6. A Jaime no le importaría vivir en un mundo sin música.	☐	☐



3. **Gracias a la vida.** Le el parrafo sobre una colaboración musical entre varias estrellas del mundo del espectáculo. Contesta las siguientes preguntas.

En el 2010, Chile sufre uno de los terremotos más fuertes de la historia del mundo. Aunque los daños no son tan devastadores como en Haití en cuanto a la pérdida de vidas, muchas personas se quedan sin casa o trabajo. Poco después del evento, el cantante chileno Beto Cuevas reúne a nueve de los artistas latinos más admirados para que colaboren en la grabación de una nueva versión de la canción "Gracias a la vida" por la poeta chilena Violeta Parra. El objetivo de esta colaboración es recaudar fondos para que se reconstruya el país. El proyecto Voces Unidas por Chile dona todos los fondos a Hábitat para la Humanidad a fin de que se empiece la reconstrucción tanto de Chile como de otros países afectados por desastres naturales. Dice Beto que la experiencia de haber sobrevivido el terremoto le obliga a hacer algo por su país. Según él, "es nuestra tarea ayudar ahora antes de que llegue el duro invierno chileno".



- ¿Cuál es la profesion de Beto Cuevas.
- ¿Cuál es el proposito del proyecto *Voces Unidas por Chile*?
- ¿Cuántas estrellas colaboraron en este esfuerzo?
- ¿Qué organización se beneficia de esta colaboración?
- ¿Por qué se siente obligado Beto a organizar esta colaboración?

Grupo II

- Define por palabras tuyas las siguientes palabras.
 - Entrenamiento: _____
 - Lunfardo: _____
- Teniendo en cuenta los adjetivos posesivos , completa siguiendo el ejemplo:
Yo/ libro: Es mi libro/ Es mío
 - Tú/ guitarra: _____
 - Ella/ gafas: _____
 - Juan/ cartera: _____
 - Vosotros/ pasaporte: _____
 - Nosotros/ CDs: _____
 - Yo/batería: _____
- Completa con las formas del Futuro Perfecto:
 - Yo/ escuchar: _____
 - Ella/ romper: _____
 - Nosotros/ dormir: _____
 - Vosotros/ querer: _____
 - Ellos/ escribir: _____



4. Donald está pensado en lo que habrá conseguido hacer a corto plazo o a medio plazo, pero no le gustan las matemáticas. Ayúdalo.

Donald: Cobraré 90 euros a la semana. O sea que a final del mes ...

Tú: Al final del mes habrá cobrado 360 euros.

- a) Donald: Estudiaré cuatro horas al día, o sea que al final de la semana...

Tú: Al final de la semana

- b) Donald: Ahorraré 100 euros a cada dos meses, o sea que al año...

Tú: Al año

- c) Donald: Compraré dos CDs a la semana, o sea que a los tres meses....

Tú: A los tres meses

- d) Donald: Andaré todos los domingos diez kilómetros, o sea que a los cuatro meses...

Tú: A los cuatro meses

5. Forma frases con un elemento de cada columna.

- Te escribiré
- Le esperamos
- Llámame
- Le regalé el libro
- Nos quedaremos
- Leí el periódico
- Lo harás como yo digo
- Tenía 23 años
- No le hablaré

**cuando
hasta que
mientras**

- cumplió los años
- deje de llover
- llegó
- desayunaba
- terminé la carrera
- me pida perdón
- salgas del trabajo
- vivas en mi casa
- tenga tiempo

¡Buen Trabajo!

Cotação:

Grupo I

Texto 1

2-----15

Texto 2

3-----5x 5-----25

Grupo II

1-----2x 3,5 -----7

2-----6x 2,5-----15

3-----5x 2,5-----12,5

4-----4x 3-----12

5-----9x 1,5-----13,5

Total-----100



Anexo 25: Planificação da unidade didática: *El cine*



Tema: O Cinema Tarefa final: Um texto para o jornal da escola sobre o último filme que viu. Duração: 4 aulas de 50 minutos						
Objetivos	Conteúdos					Materiais/ Recursos
	Lexicais	Gramaticais	Comunicativos	Socioculturais	Procedimentais	
• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Utilizar com correção o discurso indireto. • Formular, corretamente, orações finais. • Selecionar informação em textos orais e escritos • Interagir de forma simples • Redigir um texto simples	• Tipos de filmes	• Presente de subjuntivo • Orações finais • Adjetivos e pronomes indefinidos • Discurso indireto.	• Expressar gostos • Expressar finalidade. • Transmitir informação.	• O cinema espanhol	• Leitura e interpretação de textos escritos • Completamento de quadros • Identificação de informação específica no texto • Produção escrita e oral • Interação escrita e oral • Completamento de frases • Reformulação de frases • Audição de música	• Manual • Ficha de trabalho • Imagens • Textos escritos • Textos orais • Vídeo • Computador • Projetor • Quadro
Avaliação • Observação direta de atitudes e competências • Avaliação formativa das atividades e tarefas propostas						

Anexo 26: Exemplo de plano de aula para a unidade didática *El cine*

PLAN DE CLASE 1			
Externato Cooperativo da Benedita			
Lección nº	Fecha	Clase	Profesor
	8 de abril de 2015	9ºF	Telma Carvalho
Sumario:			
La historia del cine – video del Youtube.;			
Lectura del texto: “Los premios Goya”;			
Actividades de comprensión de texto;			
Contenidos			
La historia del cine			
Expresar gustos sobre el cine.			
Los premios Goya.			
Objetivos			
• Activar conocimientos sobre el cinema. • Conocer léxico relacionado con el cine. • Producir enunciados orales y escritos. • Repasar contenidos.			
Contenidos temáticos/socioculturales		Contenidos funcionales	
•La historia del cine. •Los premios Goya.		• Expresar opinión • Expresar gustos	
Contenidos léxicos		Contenidos gramaticales	
• Vocabulario relacionado con el cine.		•	
Materiales / recursos:			
Pizarra; Ordenador; hoja de trabajo; Internet; Proyector; Video del youtube: “La historia Del Cine En 8 minutos.” https://www.youtube.com/watch?v=WLzaRpo1loM			
Evaluación			
• Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos • Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula			
Procedimiento			
1. Saludos y registro del número de la clase. (2 min.)			
2. Presentación del tema (2 min.)			
3. Lectura de los contenidos de la unidad. (2 min.)			
4. Visionamento de un video del youtube sobre la historia del cine. (10 min.)			
5. Expresión oral: los alumnos expresan sus gustos sobre el cine. (5 min.)			
6. Lectura del texto en voz alta por 2 alumnos(as): “Los premios Goya”; (7 min.)			
7. Aclaración de dudas de vocabulario (2 min.)			
8. Ejercicios de comprensión de texto y corrección. (10 min.)			
8. Ejercicios de vocabulario relacionado con el cine y corrección. (10 min.)			
Observaciones:			



CINEMA

Los premios Goya

Unidad 6 – El cine.

Contenidos funcionales:

* *Expressir gustos*

* *Expressir finalidade.*

Contenidos gramaticales:

* *Oraciones finales*

* *Adjetivos y pronombres*

indefinidos

* *Discurso indirecto.*

Contenidos léxicos:

* *Léxico relacionado con el*
cinema

* *Tipos de películas*

Contenidos culturales:

* *El cinema español.*

Son unos galardones otorgados de forma anual por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España con la finalidad de premiar a los mejores profesionales en cada una de las distintas especialidades del sector. El galardón consiste en un busto del pintor Francisco de Goya realizado en bronce.

La primera edición tuvo lugar el 16 de marzo de 1987 y en aquella edición se entregaron quince estatuillas. En la actualidad la cifra es muy superior, siendo 27 las categorías premiadas, sin contar el Goya de Honor. Además de la concesión de los Goyas, la Academia también se encarga, entre otras cosas, de la selección de la película española nominada para los Oscar.



En el año 2000, la ceremonia de entrega de premios se realizó, por primera y hasta la fecha única vez, fuera de Madrid. En aquella ocasión tuvo lugar en Barcelona.

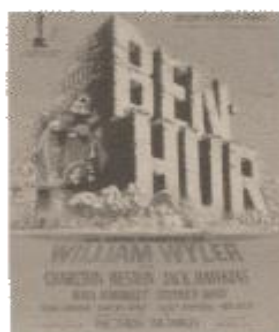
La ceremonia de entrega de los premios tiene lugar entre los últimos días de enero y primeros de febrero y sigue el formato de los Premios Óscar.

En 2008 el premio de Mejor Canción Original fue entregado por primera vez a una canción portuguesa, “Fado da saudade”, la banda sonora de **Fados**, de Carlos Saura, interpretado por Carlos do Carmo.



1. Lee el texto sobre los premios Goya y marca si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Corrige las falsas.
 - a. Los premios Goya se entregan todos los años. _____
 - b. Los premios Goya son otorgados por el Ministerio de Cultura. _____
 - c. Los ganadores reciben una cantidad de dinero. _____
 - d. Se entrega también un premio honorífico. _____
 - e. La ceremonia se celebra siempre en Barcelona. _____

1. Clasifica cada una de estas películas según su género. Escribe su título en el apartado correspondiente.



Género	Título
Ciencia ficción	
Histórica	
De miedo	
Musical	
De amor	
Comedia	
De aventuras	
De acción	

2. Si te gusta el cine, seguro que no tienes problemas en ordenar correctamente las letras para formar palabras relacionadas con el cine. Al lado de cada una tienes su definición.

1.	MALITOPAS	Comida de maíz que comemos en el cine.	
2.	TUTÍLO	Nombre de la película.	
3.	SÓNSEI	Hora a la que proyectan la película en el cine.	
4.	TÍLOSTUSUB	Traducción en palabras que aparecen en la pantalla.	
5.	CATBUA	Otra forma para llamar a los asientos del cine.	
6.	CULIPELÓN	Una película muy buena.	

Oraciones finales.



Indican por qué se hace algo, con qué objetivo o finalidad.

- Tengo que verte. Quiero contarte algo → Tengo que verte **para contarte algo**.
- Se vistió deprisa. No quería llegar tarde. → Se vistió deprisa **para no llegar tarde**.

para + infinitivo
para que + subjuntivo

Anoche me llamó Juan para quedar el domingo.
Me gustaría ver a Dolores para que me cuente la fiesta.

Normalmente, se usa **para + infinitivo** cuando el sujeto es el mismo en las dos oraciones.

Llamé (yo) a Antonio **para invitarle** (yo) a la fiesta

Sonia, Hans y yo nos reunimos todos los viernes **para practicar** español.

Normalmente, se usa **para que + subjuntivo** cuando el sujeto es diferente en las dos oraciones.

Juan ha escondido (él) el chocolate **para que no lo veas** (tú).

He traído (yo) un CD nuevo **para que lo escuchéis** (vosotros).

En las oraciones interrogativas introducidas por **¿Para qué?** Se utiliza siempre el **modo indicativo**.

¿Para qué quieres más dinero? No necesitas más.

¿Para qué has comprado tanta carne?

ATENCIÓN:

Con verbos de movimiento como *ir*, *venir*, *salir*, etc., se suele usar *a* en lugar de *para*.

–¿Dónde está Lola? –Ha salido un momento **a comprar** leche.

Uschi viene a casa todos los lunes **a que le ayude** con el español.



Ejercicios:

1. Forma palabras uniendo los elementos de las dos columnas:

- | | |
|---|---------------------------------|
| a. Tengo que ver a María <u>para</u> | 1. No obstaculizar la salida. |
| b. Tengo que ver a Carlos <u>para que</u> | 2. Comprarse la furgoneta. |
| c. Habla bajo <u>para que</u> | 3. Hablar con su madre. |
| d. Habla bajo <u>para</u> | 4. No nos oigan. |
| e. Llama a casa de Elisa <u>para</u> | 5. darle un recado. |
| f. Llama a Jesús <u>para que</u> | 6. No despertar a los niños. |
| g. Pablo trabajó mucho <u>para</u> | 7. Venga a las siete. |
| h. Rosana trabajó mucho <u>para que</u> | 8. Me explique algo. |
| i. No aparqué aquí <u>para</u> | 9. Sus hijos pudieron estudiar. |



2. Completa las frases con el verbo en *Infinitivo, Indicativo o Subjuntivo*.

Ej. Ella se ha comprado otro archivador para *organizar* todos los papeles que tiene. (Organizar)



- Juan y Pepita están haciendo un gran esfuerzo para que sus hijos _____ en colegios privados. (estudiar)
- ¿Para qué _____ tantas patatas?, ya tenemos bastantes. (comprar/ tú)
- A veces tengo que hacer milagros para que el sueldo me _____ a final de mes. (Llegar)
- Hola, Pedro, te llamo para que me _____ lo que se ha hablado en la reunión de hoy.

Adjetivos y pronombres indefinidos

Los indefinidos se utilizan para hablar de la existencia o no de algo o alguien, es decir, personas o cosas de identidad imprecisa.

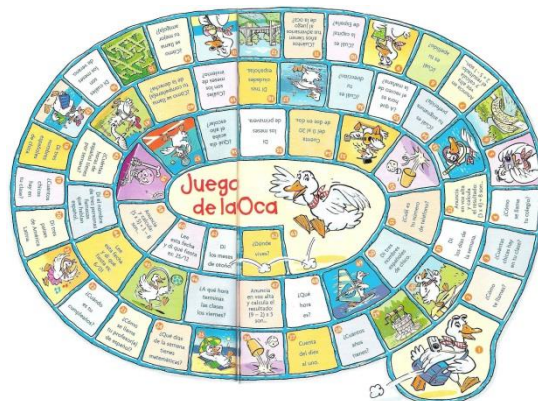
Tienen variación de género y número porque concuerdan en género y número con la palabra que acompañan.

Algún, alguno, alguna, algunas y ningún, ninguno, ninguna. Se utilizan para referirnos a cosas o personas:

- ¿Tienes algún juego de mesa?
- No, no tengo ninguno.

Alguno o ninguno pierden la **-o** cuando van delante de un **nombre masculino singular** y entonces los escribimos con acento: **Algún, ningún.**

- Hay refrescos en la heladera, ¿quieres alguno?
- ¿Quieres algún refresco?



Ninguno/ ninguna tienen variación de género pero es siempre singular. Sin embargo, puede aparecer en plural cuando hace referencia a nombres que solo tienen forma plural:

- ¿Tienes ganas de comer?
- No, ninguna. / No, ningunas.

Las formas **alguien y nadie** se refieren exclusivamente a personas, las formas **alguno/a/os/as y ninguno/a** se pueden referir a personas o cosas contables, mientras **algo y nada** se refieren solo a cosas no contables.

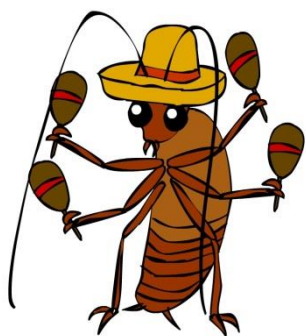


1. Completa la tabla añadiendo los adjetivos y pronombres que faltan.

	INDICAN EXISTENCIA		INDICAN INEXISTENCIA	
	personas	no personas	personas	no personas
PRONOMBRES				nada
y/o	algún/alguno			
ADJETIVOS				
INDEFINIDOS			ningunos	

2. Completa las siguientes frases con adjetivos o pronombres indefinidos.

- ¿Tienes _____ libro de filosofía tántrica?
- Sí, creo que en aquella estantería tengo _____.
- ¿_____ sabe dónde está M^a Luisa? No sé nada de ella desde ayer.
-Sí, yo la he visto tomando _____ en la cafetería.
- Buenos días. ¿Tienen _____ producto verdaderamente eficaz para eliminar las cucarachas?
-No, lo siento mucho pero la Humanidad todavía no ha encontrado _____.
- No hay _____ en la nevera. El problema es que luego van a venir _____ amigos y no hay _____ tienda donde poder comprar _____.
- _____ personas opinan que _____ debería usar el coche en el centro de las grandes ciudades.
- No conozco a _____ capaz de hablar más de cinco idiomas perfectamente.



Estilo indirecto



Se usa el estilo indirecto cuando nos referimos a lo dicho por otros o por nosotros mismos en otro momento sin repetir exactamente las mismas palabras.

"Soy el pintor. No puedo ir este mes. Dígame a su madre que la llamaré cuando (yo) pueda"

Mamá, es el pintor. Dice que no puede venir este mes, que te llamará cuando (él) pueda.



El verbo más común para introducir informaciones en estilo indirecto es **decir**. También se pueden usar **comentar, afirmar, añadir, explicar** o verbos como **asegurar, prometer....**

El otro día Juan me comentó que había suspendido porque no había podido estudiar.

Atención: Cuando transmitimos una información tenemos que realizar algunos cambios:

ESTILO DIRECTO	ESTILO INDIRECTO
Presente "- Soy vuestra profesora."	Imperfecto Dijo que <u>era</u> su profesora.
Pret. Perfecto "- He pasado todo el día trabajando."	Pluscuamperfecto o Indefinido Dijo que <u>había pasado</u> / <u>pasó</u> ...
Indefinido "- Pasé todo el día de ayer estudiando."	Pluscuamperfecto o Indefinido Dijo que <u>había pasado</u> / <u>pasó</u> ...
Imperfecto "- Era una mujer misteriosa."	Imperfecto Dijo que <u>era</u> ...
Perífrasis: ir (presente) + a + infinitivo "- Voy a hacer un viaje."	Perífrasis: ir (imperfecto) + a + infinitivo Dijo que <u>iba a hacer</u> ...
Futuro "- Haré un viaje el próximo año."	Condicional Dijo que <u>haría</u> ...

Categorías gramaticales	Estilo directo	Estilo indirecto
Pronombre sujeto	Yo	Él/ella
	Nosotros(as)	Ella/ellos
	Vosotros(as)	Nosotros(as)
Referencias temporales	Hoy	Ayer/ aquel día
	Ayer	Anteayer/ el día anterior
	anoche	Anteanoche/la noche anterior
Referencias espaciales	Aquí	Aquí/allí
Poseivos	Mi	Su
	Mío(a)	Suyo(a)
	Nuestro(a/s)	Su/ suyo(a)
	Vuestro(a/s)	Nuestro(a/s)
Demostrativos	este	Este, ese, aquel





1. Transmite las informaciones telefónicas. Haz los cambios necesarios.

“Soy el fontanero. Dígale a su padre que no puedo ir hasta la semana que viene”

-Papa, es el fontanero. Dice que no puede venir hasta la semana que viene.

- a. “Soy Sebastián. Dile a don Anselmo que no puedo ir hoy, que mi mujer va a dar a luz.”

-Don Anselmo, ha llamado Sebastián. Ha dicho que

_____.

- b. “Soy Chema. Dile a Guillermo que he quedado con Andrea en mi casa.”

-Guillermo, ha llamado Chema. Ha dicho que

_____.

- c. “Soy Luciano. Dile a Marga que me espere, que voy hacia allí.”

-¿Con quién hablas? -Con Luciano. Dice que

_____.

- d. “Soy el pintor. Dígale a la señora que mañana el envío el presupuesto.”

-Ha llamado el pintor, Sofía. Dice que

_____.

2. La semana pasada Leo se encontró con Germán, un amigo al que no veía hacía mucho tiempo. Lee las informaciones.



(1) Vivo en Venezuela. (2) Me casé hace dos años y tengo un hijo.
(3) Trabajo en una empresa petrolera, pero voy a crear mi propia empresa. (4) Estoy haciendo un curso de administración de empresas. (5) Después del curso regresaré a Venezuela. (6) Antes de irme, me gustaría reunirme con los viejos amigos. (7) Te llamaré la semana que viene sin falta.



3. Ha pasado una semana. Leo le está contando a una amiga común lo que le dijo Germán. Escribe las frases con los verbos entre paréntesis.



La semana pasada me encontré con Germán. (1) (decir) Me dijo que vivía en Venezuela. (2) (añadir) Y _____.
_____. (3) (decir) _____. (4)
(explicar) _____. (5) (decir) _____.
_____. (6) (comentar) _____.
(7) (asegurar) _____ esta semana sin falta.



Anexo 28: Vídeos para a unidade didáctica *El cine*



La historia Del Cine En 8 minutos.

<https://www.youtube.com/watch?v=WLzaRpo1loM>



Estilo indirecto - Tapas de español (1ª parte)

<https://www.youtube.com/watch?v=sUcOsgoodps>



Estilo indirecto (2 parte) - Tapas de español

<https://www.youtube.com/watch?v=KielOwFgEfw>

Nombre: _____ Clase: _____ Nº: _____

Debes incluir los siguientes elementos:

-
- A small, light-colored dog with dark ears is wearing large, orange-rimmed sunglasses. The dog is holding a large, red and white striped popcorn bucket in its mouth with its front paws, and a red cup with a white straw in its mouth with its back paws. The dog is looking directly at the camera.

Protagonistas:_____

[illegible]

Anexo 30: Teste de avaliação de conhecimentos da unidade didática *El cine*



Curso: 3º CEB
Disciplina: ESPANHOL
Ano: 9º
Data: abril 2015

Turma: F
Ano Letivo: 2014-2015

Grupo I

- 1) ¿Sabías que en España la mayoría de las películas no se ven en versión original sino que se traducen? Lee este texto para saber por qué se hace.

EL DOBLAJE EN EL CINE ESPAÑOL

En los años treinta, un colectivo de artistas, intelectuales y empresarios se esforzaba para que la industria cinematográfica española no se quedara atrás frente al ritmo innovador de otros países europeos. Lamentablemente, todo quedó truncado con el estallido de la Guerra Civil.

Durante la posguerra, el auge creativo y artístico cedió el paso, casi en exclusiva, a la exhibición de películas estadounidenses. Fue en 1941 cuando se impuso la ley de doblaje obligatorio. Con esta normativa se pretendía que la censura ejerciera un sistema de control político e ideológico sobre en cine que los españoles iban a ver. El doblaje permitió suprimir y cambiar contenidos según criterios ajenos a la obra cinematográfica en cuestión.

Es conocida la anécdota de la película *Mogambo* (John Ford, 1953), en la que, por obra y ciencia del doblaje, una mujer pasa de ser esposa a hermana de su marido, para no aparecer más tarde como adúltera, al sentirse atraída por otro hombre.

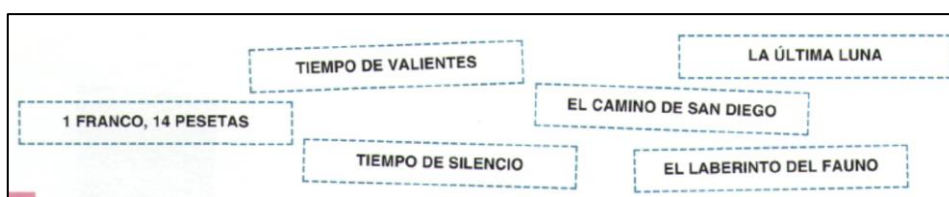
Según apuntan los historiadores, el doblaje impidió que la industria del cine español resurgiera económicamente. Sin la barrera del idioma, el público español prefería acudir a las salas para ver los éxitos americanos, con los cuales el cine español, indubitadamente, no podía competir. La ley del doblaje tuvo una vigencia de seis años, sin embargo no desapareció jamás del panorama cultural español, de manera que esta práctica se convirtió en un rasgo de identidad sociocultural que años más tarde se aplicó a las emisiones de series extranjeras por televisión.

Una de las consecuencias de la tradicional práctica del doblaje es la falta de exposición lingüística de los españoles a escuchar otros idiomas, algo que, según algunos expertos, ha ido en detrimento del aprendizaje de lenguas extranjeras. Ya que es un hecho que las horas que pasa un niño frente a la televisión lamentablemente son muy numerosas a lo largo de la semana, muchos piensan que ojalá tuvieron al menos la oportunidad de escuchar otras lenguas, como el inglés.





- 2) Contesta a las preguntas de interpretación del texto.
- a) ¿Qué impidió, en los años treinta, el desarrollo del cine español?
 - b) ¿En qué año se aplicó, obligatoriamente, la ley de doblaje?
 - c) “El doblaje impidió que la industria del cine español resurgiera económicamente.” Explica el por qué?
 - d) ¿Hoy por hoy, el doblaje se aplica solamente a las películas de cine? Justifica tu respuesta.
 - e) La falta de exposición lingüística dificultó algo. Di el qué.
- 3) Luisa llama a su amiga Virginia para proponerle ir al cine. Escucha el diálogo y contesta a las siguientes preguntas.



- a) ¿Cuándo van al cine?
- b) ¿Cuáles de estas películas mencionan?
- c) ¿Cuál de las películas van a ir ver finalmente?

Grupo II



Escuchar

1. Define por palabras tuyas las siguientes palabras.

a) Butaca:

b) Palomita:

2. Completa las frases usando el PRESENTE DE INDICATIVO o el PRESENTE DE SUBJUNTIVO según convenga.

- a) Me gusta que _____ (hacer, tú) tus deberes cuando _____ (llegar, tú) a casa.
- b) Espero que el viaje _____ (ser) rápido y que no _____ (haber) mucho tráfico.
- c) Mi padre no quiere que yo _____ (salir) sola porque _____ (poder) ser peligroso.
- d) Te _____ (jurar, yo) que no _____ (volver, yo) a mentir.
- e) Laura nunca me _____ (escribir) por eso no _____ (saber, yo) cuándo _____ (volver)
- f) Es increíble que algunas personas _____ (abandonar) a los animales.
- g) Espero que Sergio _____ (escuchar) mis consejos.
- h) Mi madre quiere que _____ (ir, yo) contigo.

3. Es el cumpleaños de un amigo tuyo. ¿Qué le deseas a tu amigo?

Le deseo que



4. Completa los huecos con la forma correcta del verbo usando las estructuras “para + infinitivo” o “para que + subjuntivo”.

- a) Tienes que pasar por tráfico para _____ (renovar) el permiso de conducir.
 b) Para _____ hablar) bien español es necesario estudiar mucho y _____ (preguntar) a tus profesores para _____ (explicarte) lo que no entiendes.
 c) Rosa tiene que llamar al técnico para _____ (arreglar, él) el timbre de su casa. Cada vez que voy allí para _____ (trabajar, yo) tengo que esperar media hora en la puerta.

5. Selecciona la opción correcta:

- a) ¿Estás esperando a alguien/ algo?
 b) ¿Estás esperando alguien/ algo?
 c) ¿Hay alguien/ alguno interesado en este viaje?
 d) Hay alguien/ algún cliente interesado en este viaje?
 e) - ¿Necesitas algún/ alguno consejo?
 - No gracias, no necesito ninguno/ ningún.
 f) - ¿Qué tal la conferencia?
 - Muy aburrida. No han dicho algo/ nada interesante.



6. Transmite lo que dijeron estas personas. (ESTILO INDIRECTO)

- a) – Me voy a Ecuador con mis primos.
Ana dijo que se iba a Ecuador con sus primos.
 b) – Mañana saldrá el resultado del examen.
 Germán recordó que _____
 c) – Ayer no pude hablar con Gonzalo porque no estaba en la reunión.
 Bea dijo que _____
 d) – Para mañana tenéis que hacer los ejercicios de la página 42.
 La profesora dijo que _____
 e) – Ayer no fui al cole porque tenía fiebre.
 Cristina dijo que _____



¡Buen Trabajo!

Cotação:	Grupo I	Grupo II	
	Texto		
2-----	5 x 5 = 25 p.	1-----	2 x 3 = 6 p.
	Áudio	2-----	14 x 1.5 = 21 p.
3-----	3 x 5 = 15 p.	3-----	4 pontos
		4-----	6 x 1.5 = 9 p.
		5-----	7 x 2 = 14 p.
		6-----	4 x 1.5 = 6 p.

Total : 100 pontos



FICHA DE TRABALHO

Curso: 3º CEB

Disciplina: ESPANHOL

Ano: 9º

Data: novembro 2014

Turma:

Ano Letivo: 2014-2015

Celebraciones hispanas



1- Mira la imagen y di qué festividad estará anunciando.

- ☐ Halloween ☐ Día de Todos los Santos
☐ Día de los Muertos



2- Mira el anuncio y señala la opción correcta.

2.1. Genio le está diciendo a su mujer que se dé prisa porque...

- ☐ ... llegan tarde al trabajo.
☐ ... tienen que ir a cenar.
☐ ... es el día de asustar a las personas.

2.2. Los dos se asustan debido a...

- ☐ ... su reflejo en el espejo.
☐ ... dos esqueletos que estaban allí.
☐ ... la oscuridad del espacio.

2.3. La cena de Genio y Figura...

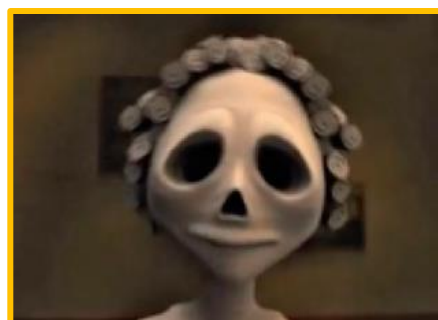
- ☐ ... la preparó el marido para celebrar algo.
☐ ... incluye los alimentos favoritos de los dos.
☐ ... tiene poca variedad y no les gusta.

2.4. Más tarde, Figura se enfada porque se da cuenta de que su marido...

- ☐ ... está bebiendo. ☐ ... está comiendo. ☐ ... está fumando.

2.5. A la esposa le da miedo que su marido...

- ☐ ... se emborrache. ☐ ... se muera. ☐ ... tenga un ataque al corazón.



Día de los Muertos



El Día de los Muertos es considerado la tradición más significativa y representativa de la cultura mexicana. La celebración se lleva a cabo en dos días: el primero de noviembre (dedicado al alma de los niños) y el dos de noviembre (al alma de los adultos). Su origen tiene que ver con el mestizaje, puesto que comprende rasgos culturales indígenas y españoles que, al mezclarse, dieron lugar a todos los ritos y ceremonias que se realizan para la ocasión.



Se cree que las almas de los seres queridos que se fueron regresan del más allá. Por eso, se prepara su recibimiento con una ofrenda donde se coloca su comida y bebida favorita, fruta, calaveritas de dulce y si fuese el caso, juguetes para los niños. No faltan las fotografías de los difuntos y las coloridas flores de cempasúchil (la flor de los muertos).

El delicioso pan de muerto que se comen los vivos no puede faltar en cada cena y ofrenda. Los hay de diferentes estilos y formas. El más popular es redondo, cubierto de azúcar blanco o rojo, con tiras que simulan huesitos.



Se colocan velas sobre las tumbas con la intención de iluminar el camino de las almas en su regreso a casa. Muchos contratan a grupos musicales para que interpreten las canciones preferidas de los difuntos al pie de su sepulcro.

México se enfrenta a la muerte de una manera muy peculiar. Los mexicanos utilizan el humor para burlarse de ella. Ejemplo de esto es la "Catrina", una calavera vestida con diferentes atuendos, como muestra de la presencia de la muerte en todo lo cotidiano.



Contigo.es 10.º (Continuação), Porto Editora.



4- Completa las siguientes frases de acuerdo con la información del texto.

a. El Día de los Muertos se celebra los días _____

b. Esta celebración tiene la influencia de las culturas _____

c. Se cree que los muertos regresan, por eso se les prepara

d. En las ofrendas siempre hay pan de muerto para que lo coman los _____

e. Las velas se utilizan para iluminar _____

f. La Catrina simboliza _____



5- La ofrenda que reciben Genio y Figura ilustra lo que dice el texto. Observa la imagen y pon título a los siguientes símbolos del Día de los Muertos.



6- Mira el cortometraje Día de los Muertos y con la ayuda de las imágenes y de las palabras, haz el resumen.



Anexo 32: Folheto informativo para a visita de estudo a Madrid

Día 2

Estadio de fútbol de Real Madrid— Santiago de Bernabéu

Palacio Real

Puerta del Sol

Plaza Mayor

Gran Vía

Catedral de la Almudena

Mercedo de San Miguel

Hard Rock CAFE

Anotaciones:

[illegible]

INSTITUTO NOSSA SENHORA DA ENCARNACÃO
EXTERNATO COOPERATIVO DA BENEDITA

Contacts:

Ana Paula Reis: 0351 916172529

Isabel Neto: 0351 916256703

Telma Carvalho: 0351 918142878

Ano letivo de 2014/015

The image shows the front cover of a brochure. The background is a solid yellow color. A vertical red band runs down the left side. In the center, there is a white rectangular area. At the top of this white area, the text "Visita de estudo" is written in a black, sans-serif font. Below it, the word "Madrid" is written in a larger, bold, black, sans-serif font. A thin horizontal line is positioned below "Madrid". In the center of the white area is a photograph of a city square. The photograph shows a large, ornate building with many windows. In the foreground, there is a statue of a person on horseback, mounted on a pedestal. The sky is blue with some clouds. At the bottom of the white area, the text "De 5 a 8 de março de 2015" is written in a black, sans-serif font.



Madrid

Madrid es la capital de España y la tercera ciudad más grande de la Europa, después de Londres y de Berlín.



Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía



Museo Nacional de Ciencias Naturales



Parque del Retiro

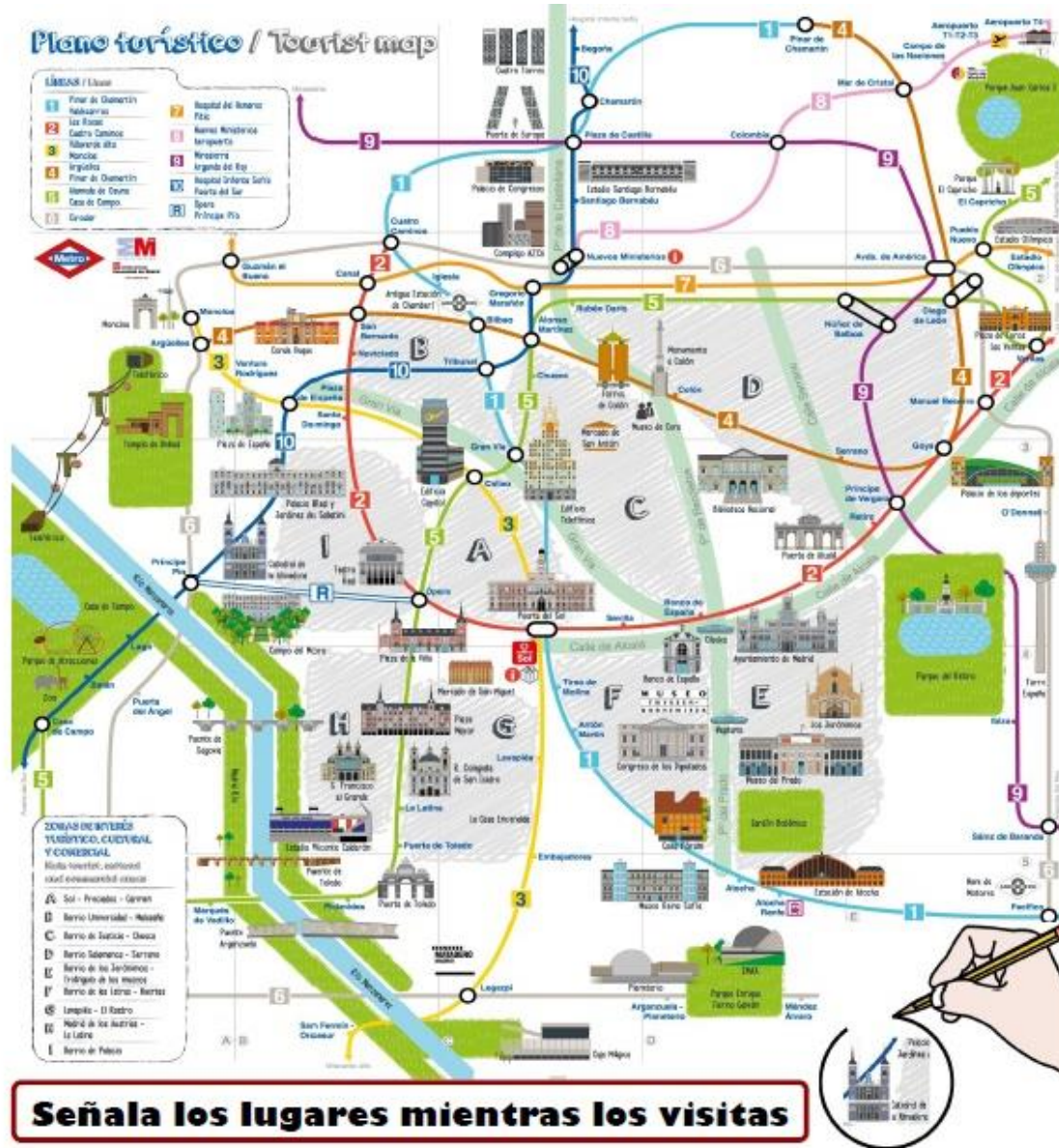


Museo Nacional del Prado

Estación de Atocha



Plano turístico / Tourist map



Anexo 33: Exemplo do teste de preferências



Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____

O diário de Anne Frank

1. Para iniciar o estudo da obra supracitada foi feita uma contextualização histórica. Como?

2. A cronologia que construímos foi útil para consolidar esses conhecimentos?

3. Durante o estudo realizaste um trabalho de grupo. Gostaste de o fazer?

4. Na tua opinião, a gramática explicada com recurso a uma apresentação em *Powerpoint* é:

☐ melhor para adquirir os conhecimentos.

☐ pior para adquirir os conhecimentos.

☐ igual para adquirir conhecimentos.

Explica porquê:

5. Foram-te mostrados dois excertos de filmes sobre a Segunda Guerra Mundial. Assinala-os:

☐ A vida é perfeita

☐ A vida é bela

☐ O desembarque da Normandia.

☐ O resgate do soldado Ryan.

6. Numera as atividades realizadas de 1 a 5 começando pela que mais gostaste ou pela que te foi mais útil.

☐ *Powerpoint* de contextualização

☐ Cronologia

☐ *Powerpoint* de

gramática

☐ trabalho de grupo

☐ vídeos sobre os filmes



Anexo 34: Tabela das percentagens dos exercícios dos testes de avaliação de conhecimentos

Alunos	Lógico Matemático.	Verbo-linguístico	Musical
1	92	86	65
2	83	96	97
3	100	95	97
4	0	39	48
5	100	55	62
6	92	85	62
7	92	98	62
8	75	96	63
9	83	86	28
10	25	95	97
11	17	82	65
12	88	50	95
13	29	69	93
14	58	77	98
15	79	70	62
16	42	70	52
17	92	96	97
18	38	40	38
19	42	94	65
20	67	96	98
21	75	94	42
22	42	90	73
23	67	43	52
24	92	98	92
25	75	57	95
26	33	61	83
27	67	57	63
28	58	76	65
29	58	77	63