

**APLICAÇÃO DA DRAMATIZAÇÃO EM AULA COMO INSTRUMENTO PARA O
APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
(PORTUGUÊS) E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

Lídia Manuela Pedro Godinho

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de
Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico
e Secundário**

Janeiro, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Madeira e da Mestre Beatriz Moriano

AGRADECIMENTOS

À minha família mais próxima que me tem apoiado e continua a apoiar,
incondicionalmente, em todas as etapas da vida.

À Doutora Ana Madeira, Orientadora deste relatório, pela disponibilidade total com que sempre me presenteou na leitura, correção e aconselhamento, em todas as fases do relatório, pelos conhecimentos académicos e científicos que partilhou e pela força e apoio pessoal que permitiram finalizar este estudo.

À Mestre Beatriz Moreano, Orientadora deste relatório, pelo acompanhamento prestado em todas as fases do trabalho, pelos conhecimentos e espírito de organização que me transmitiu, pela disponibilidade constante em fazer correções, dar conselhos e sugestões imprescindíveis e, também pela força e apoio pessoal com que me obsequiou durante todo o processo.

À Professora Margarida Tomaz, Orientadora Cooperante de Português, que supervisionou a aplicação prática do tema do relatório, partilhando a sua experiência e o conhecimento sobre os estudantes, aconselhando e criticando sempre construtivamente a lecionação do estágio, e possibilitando uma relação pessoal de amizade que tornou o estágio uma enriquecedora experiência a todos os níveis.

À Professora Cristela Marques, Orientadora Cooperante de Espanhol, pela partilha de conhecimentos práticos e teóricos, pelas correções e sugestões tão valiosas durante a prática letiva e pelo seu apoio pessoal em momentos mais difíceis.

Aos alunos das turmas lecionadas pelo seu carinho, interesse e colaboração em todos os momentos da prática e também aos alunos das turmas observadas que, apesar da situação de observados, sempre foram amistosos.

À minha colega de estágio e, sobretudo, amiga Ana Isabel Morales, com quem aprendi muito sobre a prática de ensino de línguas, tanto no Espanhol como no Português, e na organização das mesmas. A sua amizade profunda ajudou-me a passar os momentos menos felizes com aceitação e esperança, mas também foi grande companheira da boa-disposição.

Agradeço-vos a todos, profundamente.

APLICAÇÃO DA DRAMATIZAÇÃO EM AULA COMO INSTRUMENTO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA (PORTUGUÊS) E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)

LÍDIA MANUELA PEDRO GODINHO

RESUMO

O tema do presente relatório é a dramatização como um procedimento didático nas aulas de língua – dramatização, enquanto método baseado no teatro (drama), como um processo de ensino-aprendizagem que articula os conteúdos de estudo escolar com técnicas e conceitos teatrais.

O objetivo principal da aplicação desta metodologia é conseguir que o estudo das matérias da aula de língua seja interessante e motivador para os intervenientes, alunos e professor, procurando-se proporcionar aulas dinâmicas, com momentos de recreação que possibilitem a identificação do estudo com o prazer.

Na organização das aulas usa-se um procedimento didático baseado no enfoque por tarefas, método educativo aplicado ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, particularmente na conceção de Ellis (2003) para um processo sequencial de ensino orientado, onde são considerados três momentos: as atividades anteriores à tarefa, a tarefa e as atividades posteriores à tarefa. No caso do presente estudo, consideram-se *tarefas* as atividades de natureza dramática que apresentam duas expressões diferentes: simulações de situações comunicativas reais, e leituras em voz alta, individualmente ou em diálogo, feitas para um público.

A expressão oral manifesta-se através de vários modos: prática de diferentes formas de leitura em voz alta, atuação em simulações comunicativas e a interação oral entre alunos e professora na execução de muitas atividades. A relevância destas práticas orais prende-se com o seu potencial para desenvolverem as destrezas requeridas nos processos comunicativos da língua oral: a cognitiva, a linguística e a fonética.

Ainda que o enfoque por tarefas seja um método para a didática das línguas estrangeiras, a sua aplicabilidade no ensino da língua materna é possível, seguindo a mesma sequenciação de operações num e noutro caso pois focalizar o estudo das línguas na sua funcionalidade comunicativa é o propósito das pedagogias atuais para as línguas, maternas ou estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: dramatização, expressão oral, leitura em voz alta, processo sequencial de ensino orientado, Português como língua materna (LM), Espanhol como língua estrangeira (LE).

ABSTRACT

The subject of this study is the use of dramatization in language classes as a didactic procedure for teaching and learning that articulates curricular contents with theatre technics and concepts.

The main goal of the use of this methodology is to make the study of the contents of language classes both interesting and motivating for both actors, students and teacher, looking for dynamic language classes, seeking to ensure that language classes are dynamic and include moments of recreation that make students equate study and pleasure.

We will adopt a didactic procedure based on a task-based learning approach, a methodology which has been used in the teaching-learning of foreign languages, particularly on the conception of Ellis (2003) for a sequential process of teaching, translated and interpreted by Pérez (2003). Following this conception, the process is assumed to be composed by three sequential moments: activities before the task, activities during the task and activities after the task. In this report, *tasks* refers to dramatic activities expressed in two different ways: simulation of daily communicative situations and reading loud, alone or in dialogue, for an audience.

The practice of oral expression is manifested in several ways: different forms of loud reading, acting in communicative simulations and oral interaction between students and teacher during the execution of many activities. This oral expression practice is relevant in that it allows students to develop abilities required in oral communication: cognitive, linguistic and phonetic abilities.

Even if task-based learning is an educative method conceived for foreign languages, it is possible to apply it in the teaching of a native language, maintaining the same sequential structure in both cases, foreign and native languages, because to put the focus on communicative functions in language learning is the purpose of the actual pedagogic methods for teaching languages, for native or foreign.

KEYWORDS: dramatization, oral expression, reading loud, sequential process of oriented learning, Portuguese as native language (NL), Spanish as foreign language (FL).

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1.1. Termos e conceitos	3
1.1.1. A contribuição do <i>Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)</i>	3
1.1.2. <i>Dramatização</i> : significado do termo no presente contexto.....	5
1.2. Aspectos relacionados com o uso da dramatização nas aulas de língua	7
1.2.1. O jogo dramático.....	7
1.2.2. Forma de expressão artística: a arte da representação	9
1.2.3. Articulação da comunicação verbal e não-verbal	10
1.2.4. Saber em ação.....	12
1.2.5. Desenvolvimento da expressão oral.....	13
1.3. Descrição do processo sequencial de ensino orientado usado na PES.....	16
1.3.1. Uma proposta baseada no enfoque por tarefas	16
1.3.2. As atividades auxiliares	18
1.3.3. As atividades dramáticas.....	20
1.3.3.1. Elementos constituintes das atividades dramáticas	21
1.3.3.2. Formas de expressão das atividades dramáticas.....	23
2. O CONTEXTO ESPACIAL.....	26
3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)	28
3.1. Observação das aulas.....	28
3.2. Prática letiva do Português (LM)	30
3.2.1. Descrição da prática letiva	30
3.2.1.1. Texto narrativo.....	32
3.2.1.1.1. Conto tradicional.....	32
3.2.1.1.2. Romance de autor estrangeiro	36
3.2.1.2. Texto lírico	38
3.2.1.3. Texto dramático	40

3.2.2. Reflexões sobre a lecionação.....	42
3.3. Prática letiva de Espanhol (LE).....	44
3.3.1. Descrição da prática letiva	44
3.3.1.1. Grupo 8ºD	45
3.3.1.1.1. Sequência didática – os artistas.....	45
3.3.1.1.2. Sequência didática – o trabalho	48
3.3.1.2. Grupo 10ºLHB.....	49
3.3.1.2.1. Sequência didática – as viagens.....	50
3.3.2. Reflexões sobre a lecionação.....	51
CONCLUSÃO	54
BIBLIOGRAFIA.....	56
ANEXOS	61
ANEXO I.....	62
ANEXO II	64
ANEXO III.....	66
ANEXO IV	68
ANEXO V	70
ANEXO VI.....	73
ANEXO VII	75
ANEXO VIII.....	77
ANEXO IX.....	79
ANEXO X	80
ANEXO XI.....	83
ANEXO XII	85
ANEXO XIII.....	86
ANEXO XIV	88
ANEXO XV	89
ANEXO XVI.....	90
ANEXO XVII	92
ANEXO XVIII.....	94
ANEXO XIX.....	96
ANEXO XX	98

ANEXO XXI.....	99
ANEXO XXII	101
ANEXO XXIII.....	103
ANEXO XXIV	104
ANEXO XXV.....	106
ANEXO XXVI.....	108
ANEXO XXVII	110
ANEXO XXVIII.....	112
ANEXO XXIX	113
ANEXO XXX.....	114
ANEXO XXXI	115
ANEXO XXXII	116
ANEXO XXXIII.....	118
ANEXO XXXIV	120
ANEXO XXXV.....	121
ANEXO XXXVI	125
ANEXO XXXVII.....	127
ANEXO XXXVIII	130
ANEXO XXXIX	131
ANEXO XL.....	132
ANEXO XLI	134
ANEXO XLII.....	136
ANEXO XLIII	137
ANEXO XLIV	139
ANEXO XLV	145
ANEXO XLVI	148
ANEXO XLVII.....	151
ANEXO XLVIII	154

Introdução

O presente relatório constitui um estudo teórico e prático sobre a dramatização aplicada ao ensino do Português, como língua materna (LM), e do Espanhol, como língua estrangeira (LE). Trata-se de um exercício didático que tem como motivação a arte da representação, mobilizando os conteúdos programáticos para construir um processo que, no final, inclui um momento de exibição perante uma audiência (a turma, incluindo as professoras supervisora e estagiária).

A razão que levou a esta escolha foi o interesse pelo teatro enquanto forma de arte de representação que espelha as relações e ações humanas diante de um público, como fonte de entretenimento. Se a junção das duas áreas, teatro e didática escolar, tem sido feita desde há muito, a ligação, em particular, com as aulas de língua parece ainda mais conveniente, uma vez que o teatro usa a língua como ferramenta predominante. Como forma de arte, torna-se um auxiliar precioso para a educação artística, possibilitando aos estudantes uma aproximação a manifestações estéticas.

O relatório consta de três capítulos: um capítulo teórico, onde se apresentam aspetos que sustentam a prática, justificando a aplicação de um método didático baseado no conceito de drama. Ainda no capítulo teórico, faz-se uma descrição do processo sequencial de ensino orientado usado nesta prática docente. O segundo capítulo é a descrição do espaço, onde decorreu a PES. O terceiro, é o capítulo da descrição da prática letiva. Divide-se em dois subcapítulos referentes à docência do Português e do Espanhol. Pretendeu-se realizar uma descrição da funcionalidade das ações didáticas, evitando uma descrição enumerativa e exaustiva, sem justificação pragmática. No final de cada um dos subcapítulos, faz-se uma breve reflexão sobre a lecionação da disciplina em destaque.

Um dos objetivos que se pretende com este estudo prático é verificar a eficiência da aplicação da dramatização na aquisição de uma língua estrangeira com as particularidades do Espanhol relativamente à língua materna, e no conhecimento e uso mais consciente do Português. Outro objetivo é o de, aproveitando o espírito recreativo inerente ao teatro, atrair os estudantes para o estudo de conteúdos que lhes proporcionarão conhecimentos e competências que, frequentemente, são conotados negativamente como obrigatórios, entediantes e inúteis para o contexto real.

O estudo prático foi feito com o 3º ciclo, excetuando uma sessão com o 10º ano, numa instituição pública, em dois estabelecimentos que serão descritos no capítulo 2. Procedeu-se de modo a relacionar todos os conteúdos, recursos e atividades com o

conceito de drama (teatro). Por vezes, conteúdos não diretamente relacionados com o tema do relatório foram perspectivados de forma a caberem no conceito. Por exemplo: um texto narrativo pôde ser transformado em texto dramático e ser representado; na LE, executaram-se simulação de situações comunicativas do quotidiano a partir dos temas explorados nas três sequências apresentadas: os artistas (atores e cantores), o trabalho e as viagens.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Se os factos não se ajustam à teoria, modifique os factos."

Albert Einstein

O objetivo principal deste capítulo é construir uma sustentação teórica sólida, a partir de ideias e conceitos já existentes, que justifique a prática de um procedimento didático cujo tema é a articulação do teatro com a didática das línguas nas disciplinas de Português (LM) e de Espanhol (LE) para os Ensino Básico e Ensino Secundário. A sua estrutura consta de três subcapítulos: o primeiro dedicado a definir os principais termos e conceitos usados no relatório; o segundo analisando aspetos relacionados com o uso de dramatizações nas aulas de língua; e o terceiro especificando as fases do processo de organização de atividades usado durante a Prática de Ensino Supervisionado (PES).

1.1. Termos e conceitos

1.1.1. A contribuição do *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*

Alguns dos termos e conceitos, relativos à didática das línguas, usados neste relatório estão definidos no *QECR*. Esta opção deveu-se a uma necessidade de adotar designações que são usadas num documento de abrangência europeia, tendo como base uma perspetiva comunicativa relativamente ao processo de ensino-aprendizagem das línguas. Ainda que este documento regulamentador tenha sido elaborado para LE, a LM também beneficia quando estudada nessa perspetiva, pela importância que a dinâmica da comunicação adquire em todas as línguas, contrariamente a abordagens tradicionais, mais estáticas, cujo paradigma concebe a língua como um sistema descontextualizado.

Competências é o primeiro termo que interessa clarificar. No *QECR*, *competências* vêm definidas como o "(...) conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções (...)" (*QECR*, 2001:29). No capítulo 5 procede-se à especificação das duas componentes deste grupo: *competências gerais* e *competências comunicativas*. O documento define *competências gerais* da seguinte forma: "(...) As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas. (...)" (*QECR*, 2001:29). Estas competências estão divididas em quatro grupos: o *conhecimento declarativo*, as *capacidades* e a *competência de realização*, a *competência existencial* e a *competência de aprendizagem*. Todas elas, porque são de base e

transversais a todas as competências, foram usadas na prática das aulas de língua¹. “ (...) As *competências comunicativas* em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (...)” (QECR, 2001:29), assim estão definidas as *competências comunicativas*. São constituídas pelas *competências linguísticas*, as *competências sociolinguísticas* e as *competências pragmáticas*. No âmbito deste relatório, interessa atentar em algumas *competências linguísticas*. Das seis competências inseridas neste grupo, as que mais diretamente se relacionam com a prática executada são as competências *lexical*, *gramatical*, *semântica*, a *fonológica* e a *ortográfica*. A *competência lexical* inclui o conhecimento e a capacidade de uso de *elementos lexicais* (palavras isoladas, expressões fixas, expressões idiomáticas) e *elementos gramaticais* (quantificadores, artigos, pronomes, verbos, etc.). A *competência gramatical* inclui a *morfologia* e a *sintaxe*. A *competência semântica* engloba a *semântica lexical* (relações interlexicais e da palavra com o contexto), a *semântica gramatical* que “(...) trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais (...)” (QECR, 2001:165) e a *semântica pragmática* que “(...) trata de relações lógicas, tais como a implicação, a implicação estrita, a pressuposição, etc. (...)” (ibidem). A *competência fonológica* abrange o conhecimento, percepção e produção de fonemas, de traços fonéticos distintivos, da composição fonética das palavras (estrutura silábica, acento, tom), da prosódia ou fonética da frase (ritmo e entoação). A competência ortográfica desenvolve-se com a leitura pela observação da escrita modelo

Comunicação não-verbal é o segundo termo a definir. A expressão está incluída na classificação de *atividade e estratégia comunicativa em língua*, a par de *atividades e estratégias de produção, de receção, de interação e de mediação*, no capítulo 4 sobre o uso da língua e o utilizador/aprendente. A *comunicação não-verbal*, como estratégia de comunicação, é um aspeto importante no presente relatório porque é um recurso muito usado. No QECR aparece composta por três integrantes: os *gestos e ações*, o *comportamento paralinguístico* e os *aspetos paratextuais*. O *comportamento paralinguístico* inclui a *linguagem corporal* (expressão facial, postura, contacto visual,

¹ Por exemplo, respetivamente pela ordem de enumeração no período anterior: as atividades lexicais de “chuva de ideias” ou a recorrência a conteúdos linguísticos anteriores, fazendo uso dos conhecimentos declarativos empíricos e académicos; as leituras em voz alta e simulações, pondo em prática as competências de ócio e as competências sociais, fomentando as capacidades e a competência de realização; ainda as atividades, de exposição pública, contribuindo para o desenvolvimento de fatores da personalidade como a extroversão, a loquacidade e o mecanismo de ultrapassar o medo à vergonha, incrementando a competência existencial; e as atividades linguísticas, proporcionando a reflexão sobre os sistemas da língua e sua realização, fazendo uso e melhorando a competência de aprendizagem.

proximidade); o uso de *sons orais extralinguísticos* (chiu, assobio, tsts de desacordo, etc.); e os *traços prosódicos paralinguísticos* (qualidade de voz, tom, volume, duração). Os *aspectos paratextuais* não aparecem na terminologia do relatório, portanto não necessitam esclarecimento.

O uso estético da língua é o terceiro conceito que importa aclarar. Corresponde à subsecção *Tarefas comunicativas e finalidades*, incluída no capítulo 4 dedicado ao uso da língua e o utilizador/aprendente. Sobre os *usos estéticos* da língua, o QECR salienta: “(...)Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo (...)” (QECR, 2001:88). Nas duas línguas é possível praticar seu uso estético, através do relevo dado à fonética, à prosódia e a elementos não-verbais da produção oral, aspectos relevantes das leituras em voz alta que se propõem enfatizar o sentido do texto, e ainda que só na LM se explorem textos literários, também na LE importa fazer leituras expressivas, o que se inclui nas qualificações dos atores. O conhecimento e prática da expressão oral de forma consciente e sistemática, numa perspectiva de uso criativo da língua falada, possibilita a reflexão crítica sobre a arte. Durante as leituras em voz alta e as simulações, faz-se um uso artístico da língua porque se aprecia e pratica a estética da produção oral, através da importância dada à fonética, à prosódia e a aspectos não-verbais da expressão oral.

1.1.2. Dramatização: significado do termo no presente contexto

O termo *dramatização*, no âmbito deste relatório, refere-se a um procedimento didático nas aulas de Português e de Espanhol que consiste numa sequência de atividades auxiliares e atividades dramáticas, especificada mais adiante. O termo *dramatização* foi o escolhido de entre outros, por exemplo, *expressão dramática*, *teatro*, *jogo dramático*, porque é mais geral e pode inclui-los. A *expressão dramática* é, muitas vezes, sinónimo de *teatro*: um momento durante a sequência didática, que pode, ou não, incluir os conteúdos programáticos, em que se prepara e apresenta um espetáculo. O *jogo dramático* será definido no subcapítulo seguinte, mas também apresenta limites que não permitem incluir as atividades auxiliares sem forma dramática, situadas antes ou depois das atividades dramáticas, as únicas que utilizam um jogo de fingimento. O termo *dramatização* neste relatório refere-se a um processo de ensino orientado para a aquisição e consciencialização das línguas que articula as ideias de espetáculo, de jogo e de conhecimento, através de atividades diversificadas que mobilizam conhecimentos

teóricos e permitem a sua aplicação prática, de uma forma manifesta ou subjacente, durante as atividades de natureza dramática. A descrição mais detalhada das atividades que constituem o processo de ensino orientado aplicado durante a PES será feita no subcapítulo 1.3.

Numa análise simultaneamente morfológica e semântica, dramatização é um nome deverbal, com o sufixo nominal *-ção* que Chafe (1979 citado por Oliveira, 2007) considera um *morfema causativo*:

“(…) O sufixo *-ção* é, pois, um morfema agentivo/causativo, já que se adjunge a verbos agentivos/causativos, que exigem um agente: [...] O morfema causativo, segundo Chafe (1979, p.131), converte uma raiz verbal que é processo em uma que, por derivação, denota tanto processo como o resultado da ação. (...)” (Oliveira, 2007:92).

O verbo *dramatizar* é um verbo agentivo e transitivo que pressupõe a existência de um sujeito manipulador e volitivo, com a capacidade de desencadear a ação do verbo e fazê-la acontecer no objeto. O aluno (agente) *dramatiza* uma leitura ou uma situação (objeto), participando num processo sequencial de atividades que se conectam numa relação de causa e efeito, denominado *dramatização*. Ainda, enfatizando a ideia de causa, sublinhando as atividades que servem de preparação às atividades dramáticas, o sufixo nominal está agregado a uma base verbal derivada cujo sufixo também contém uma ideia causativa, como refere Coutinho (1976 citada por Oliveira, 2007): “(…) O sufixo *-ção* adjunge-se tanto a bases verbais primitivas – render, inventar, criar, trair, obrigar, perder etc., como a bases verbais derivadas com o sufixo *-izar*, que encerra ideia causativa (cf. Coutinho, 1976, p. 173) (...)” (Oliveira, 2007:92).

A experiência do uso de dramatização em Espanhol língua estrangeira (ELE), tem proporcionado definições e delimitações do termo. Por exemplo, Barroso & Fontecha, a partir de uma proposta concreta, apresentam uma aceção que assemelha o dramático ao teatral: “(…) Dramatización consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado. Dramatizar algo es dar forma dramática, es decir, teatral a algo que no la tiene. (...)” (Barroso & Fontecha, 1999:106). Sucintamente, estão apresentados os aspetos essenciais das simulações, mas também das leituras em voz alta como se justificará no subcapítulo 1.3.: representação, ação, personagens e espaço. A forma dramática destas atividades revela-se não só na existência dos referidos elementos dramáticos, mas também nas técnicas teatrais aplicadas para a sua realização, nomeadamente exercícios de voz. Couto considera que a expressão

dramática pode contribuir para uma *consciência existencial da língua*, através do agrado que proporciona aos estudantes durante o estudo:

“(...) urge tomar consciência da fundamentalidade existencial da língua e converter a sua aprendizagem numa actividade sedutora e aprazível, motivadora e significativa. Pensamos poder consegui-lo através do uso e exploração da expressão dramática, porque envolvente de todas as dimensões e inteligências do ser do aprendente. (...)” (Couto, 2008:204).

Conseguir que o estudo seja uma atividade prazerosa pode potenciar os resultados da aprendizagem. O jogo possibilita um meio de chegar aos conteúdos. Grande aponta como objetivo do uso da expressão dramática em aula, atingir os conteúdos com procedimentos lúdicos: “(...) La expresión dramática es un lenguaje total que, por el camino del juego, tiene como objetivo llegar a los contenidos de una forma menos consciente y más expresiva, (...)” (Grande, 2006:915).

1.2. Aspetos relacionados com o uso da dramatização nas aulas de língua

1.2.1. O jogo dramático

O termo “jogo” apresenta uma amplitude de significados que torna extensa a sua definição. Por este motivo, parece ser mais adequado recorrer a tipologias de classificação de jogos que permitam uma definição mais específica. A classificação que Wallon, psicogeneticista francês, propôs para os jogos, em 1925: *jogos funcionais*, *jogos de ficção*, *jogos de aquisição* e *jogos de fabricação* (Wallon *apud* Oliveira, 1996:325), inclui o jogo dramático, modo usado pela representação. Caillois, em 1958, classificou os jogos em quatro categorias: “(...) proponho [...] uma divisão em quatro rubricas principais, conforme predomine [...] o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem. Chamar-lhes-ei respectivamente *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. (...)” (Caillois, 1990:32). Os jogos dramáticos são, tipologicamente, *de ficção* na classificação de Wallon e *mimicry*, na categorização de Caillois. Em ambas classificações está subjacente a mesma essência: o fingimento.

O jogo dramático nas aulas de língua consiste num jogo de representação de um texto ou de uma situação. Esta categoria de jogo não reúne todos os elementos constituintes dos jogos, contém alguns: requer um jogador ou mais, tem um objetivo, tem regras e serve de entretenimento; e exclui outros: a existência de um adversário e de uma recompensa material. Os *usos lúdicos da língua*, descritos no *QECR*, referem jogos cujo

objetivo é a língua em si, por outro lado, os jogos dramáticos aplicados às aulas de língua usam a língua como instrumento e o seu objetivo é entreter e formar, fingindo. Estes jogos não constam da enumeração de jogos feita no *QECR*, mas, devido à importância que a língua tem para a sua realização, podem ser considerados como um uso lúdico da língua. Também servem para fruição estética, o que os inclui simultaneamente na categoria de *uso estético* da língua.

O jogo dramático é essencial à dramatização. Trata-se de um jogo de representação, em que os alunos “fingem” ser “outro” e a situação está controlada pelas regras. Mesmo nas atividades de simulação em que o aluno se representa a si mesmo, fingindo um possível comportamento numa situação real. Na definição que faz de jogo, Borralho afirma: “(...) O jogo é, como a Literatura [...], um espelho ficcional, vive de um fingimento [...]. Mas um fingimento assumido como realidade, através de um pacto tácito entre os jogadores, (...)” (Borralho, 2005:34). Como *espelho ficcional*, o jogo proporciona duas perspetivas ao aluno: ver-se a si mesmo e ver o outro em si. Esta situação e a aceitação de regras influencia na vivência académica e pessoal dos estudantes porque movimenta mecanismos da inteligência emocional (IE) pois o jogo dramático requer um controlo sobre aspetos psicológicos. Dorrego considera que a IE é um meio para desenvolver a competência existencial:

“(...) El juego es participativo y bien canalizado llega a ser expresivo, creativo, desinhibitorio; a través de él, en el aula se favorece de forma directa la confianza y la pertenencia, la sociabilidad y la integración. Es decir, exploramos la Competencia Existencial a través de nuestra Inteligencia Emocional. (...)” (Dorrego, n.d.:2).

Entenda-se por *Inteligência Emocional* “(...) a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir, a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado psicológico e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. (...)” (Goleman *apud* Monteiro, 2009:10).

Por natureza, o jogo entretém ao mesmo tempo que ensina regras. Borralho refere a antiguidade do uso do lúdico no ensino-aprendizagem: “(...) *Magister ludi*, mestre do jogo, assim designavam os Romanos o mestre-escola, revelando a ligação entre a aprendizagem e o seu sentido lúdico, (...)” (Borralho, 2005:29). O *Currículo Nacional do Ensino Básico* resume o benefício do jogo dramático na educação: “(...) O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a da

exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem. (...)” (CNEB, 2012:177).

1.2.2. Forma de expressão artística: a arte da representação

A expressão artística tem recebido atenção e relevo no currículo de Português. A expressão dramática, ou teatro, é uma das quatro áreas artísticas que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* regulariza. Funciona no terceiro ciclo, como disciplina opcional de entre três áreas: Música, Teatro e Dança. A propósito da educação artística, uma das competências considerada essencial, o documento começa por sublinhar a importância da arte na formação de um indivíduo polifacetado: “(...) As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. (...)” (CNEB, 2012:145). As expressões artísticas traduzem mundos interiores através de linguagens específicas, simbólicas da beleza. Valorizam recursos de natureza subjetiva, como a imaginação e a emoção, que, por vezes, não são tidos em conta na educação oficial. Quando usufruídos, estes recursos podem ser vantajosos para todas as competências, transversalmente. O CNEB aponta nesse sentido:

“(...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (...)” (ibidem).

A arte da representação utiliza uma linguagem com signos verbais, gestuais, visuais, luminosos, sonoros, que se articulam para produzir uma expressão dramática elaborada. Todos os sentidos biológicos estão presentes quer na realização da obra quer na sua receção. *Representação* é um termo cujo étimo latino *repraesentatio* está composto por dois prefixos *re* e *prae*, com significados de repetição e “diante de”, respetivamente, pela forma verbal do verbo *ser* *sen* e por um sufixo de ação e efeito *tatio*. É a exibição perante alguém da repetição de um estado ou situação. No *Dicionário de Latim* (Porto Editora), *repraesentatio* vem definido como “ação de pôr sobre os olhos, representação, imagem, retrato.” A repetição inerente à representação requer capacidades que devem ser desenvolvidas: a observação, a memória, a expressão oral, o gesto, a consciência espacial. Os sentimentos e as emoções são ingredientes básicos da arte dramática, exprimem-se através das palavras e dos gestos que podem ser exercitados para uma maior eficiência. Esta forma de expressão artística pode ser económica nos recursos que utiliza.

Representar, nas aulas de língua, implica mobilizar meios humanos que todos possuímos e transfigurar o espaço da aula em espaço cénico, de uma forma imaginativa e simbólica. O objetivo das representações pode ser funcional, no caso das simulações, por exemplo, partindo de uma fonte não-literária; ainda assim a expressão artística está presente na interpretação do ator. A educação artística é cultivada no ensino-aprendizagem de línguas através da expressão dramática que usa a palavra como elemento constituinte fundamental. O gosto pela arte pode ser desenvolvido com práticas didáticas que o estimulem. O *CNEB* salienta: “(...) é de referir a importância de se contemplar nestas atividades a criação e valorização das práticas teatrais como Arte, desenvolvendo a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais. (...)” (*CNEB*, 2012:177).

1.2.3. Articulação da comunicação verbal e não-verbal

“(...) Daddy, when they teach us French at school why don't they teach us show to use our hands too?” And her father replies: ‘I don't know. Really I don't. It's probably one of the reasons why people find it so difficult to learn languages. Anyhow, it's absurd. I mean, the idea that language consists of words is completely ridiculous [...] because there is no such thing as “just” words. All that syntax and grammar, that's rubbish. Everything rests on the notion that there is such a thing as “just” words – but there isn't’. (...)” (Bateson *apud* Janson, 1998:178).

A situação acima transcrita ilustra a complexidade da comunicação pela diversidade de signos que utiliza. A expressão oral inclui duas manifestações diferentes: a vocal e a corporal. A voz emite sons, isolados ou em grupo, com significação linguística ou extralinguística. Projeta o discurso humano, repositório das ideias, para fora do sujeito, possibilitando-lhe as relações com os outros e com outras ideias, e progredir na sua condição de ser humano. As mesmas palavras têm significados diferentes ditas em circunstâncias distintas, com entoações e ritmos diversos. As palavras são maleáveis e uma das funções das atividades dramáticas é moldá-las. A expressão dramática enfatiza o lado fónico da palavra, o significante, mas utiliza o significado para modelar esse lado fónico e tornar a palavra mais reveladora e eloquente.

O uso da língua em contexto comunicacional é um conteúdo funcional de algumas atividades dramáticas, nas aulas de LE. O real simulado aporta veracidade à situação, tornando-se mais coerente para o aluno a relação entre o aprendido na escola e a sua aplicação quotidiana. Richter valoriza práticas comunicativas que evidenciem o lado formal e funcional da língua:

“(...) dado que o objetivo global do ensino de línguas é a aquisição de competência comunicativa, as condições necessárias para que este objetivo global seja atingido devem incluir a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia; a fluência e não somente correção; a autenticidade da linguagem e dos contextos; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações do mundo real. (...)” (Richter, 1998:91-92).

A linguagem corporal é paralinguística porque auxilia a linguagem verbal com os gestos, as expressões faciais, a postura, os olhares, os silêncios, a proximidade. A expressão dramática faz uso dos elementos da comunicação não-verbal para poder representar situações reais ou situações ficcionais de comunicação que sempre conjugam os recursos verbais com os não-verbais. Como na situação relatada por Bateson, o comportamento paralinguístico pode mesmo ser o sinal cultural de um povo, traço revelador de um aspeto do carácter coletivo. O tom, o ritmo, a intensidade, a duração das palavras e dos enunciados são elementos paralinguísticos que podem transmitir a personalidade de um indivíduo ou de um grupo, e, conhecendo-os, possibilitam uma integração mais profunda nesse grupo. A utilização de *formas paralinguísticas* de comunicação pode servir como estratégia de mediação na compreensão e uso de uma LE, como aponta o *QECR*: “(...) Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos [...] explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) (...)” (*QECR*, 2001:23-24).

A comunicação oral é uma atividade complexa que envolve a linguagem oral e a linguagem corporal, simultâneas e necessárias no ato de fala. Como explica Grande: “(...) Comunicarnos no es sólo *hacer cosas con palabras*, [...], pues las palabras vienen con la voz y con el cuerpo y por eso nos fijamos no sólo en qué se dice, sino en quién y cómo lo dice, mediante la mirada, la boca, los gestos, las manos... (...)” (Grande, 2006:916). Na caracterização que o *Diccionario Terminológico* faz do discurso oral, a dimensão não-verbal é um dos seus constituintes: “(...) o discurso oral caracteriza-se [...] pela utilização simultânea de importantes recursos supra-segmentais, paralinguísticos, cinésicos e proxémicos, que lhe podem conferir uma grande força emocional e persuasiva, (...)” (*DT*, 2008:116). Os elementos da comunicação não-verbal são sinais convencionais, partilhados por indivíduos de uma mesma cultura, ou sinais individuais que refletem atitudes e emoções pessoais. Funcionam como complementares da comunicação verbal, ou têm significado em si mesmos (e.g. apontar). No *QECR*, estão considerados três grupos dentro da comunicação não-verbal: os gestos e ações que acompanham a linguagem oral, o comportamento paralinguístico e os aspetos paratextuais. Os dois primeiros grupos

desta divisão constituem-se por sinais corporais e sons vocais sem significado linguístico. Estes elementos são convencionais dentro de uma determinada cultura e transmitem aspetos do carácter coletivo dessa cultura, por exemplo, o abanar do punho em sinal de protesto, franzir a testa, dar um aperto de mão. Na comunicação não-verbal também se exteriorizam características pessoais e emocionais, de qualquer forma também estas são, quase sempre, convencionais e compreendidas pelos interlocutores.

1.2.4. Saber em ação

A ação é uma necessidade do ser humano. É o pôr em prática o conhecimento adquirido. É o motor para o questionamento e para a realização do futuro. É emocionante, vibrante, atrativa. A dramatização, enquanto processo didático baseado no teatro, tem a ação como componente estrutural. A mesma etimologia do termo remete para a ação, o *fazer*: “(...) La propia palabra *dramatización* viene del griego *drao*, que significa ‘hacer’. (...)” (Grande, 2006:915). Para imprimir ação durante a aula, diversificando os conteúdos e formas de aquisição de conhecimentos, a dramatização, composta de encenações (atividades dramáticas) e todo o processo-base para a sua execução (atividades auxiliares), torna-se num procedimento didático oportuno. Ainda que a leitura pareça uma ação passiva, a leitura em voz alta recorre a conhecimentos linguísticos e aos mecanismos biológicos da fala, fazendo uma ponte entre o saber e a ação.

As *Capacidades e Competências de Realização* estão enumeradas e descritas no QECR como uma das *Competências Gerais*. Referem-se ao comportamento dos indivíduos, nas relações em LE, nos âmbitos do social, do quotidiano, do técnico e profissional e dos tempos livres. A dramatização em LE põe em prática situações reais que articulam vários *saberes*, quer gerais, quer comunicativos. A capacidade de relacionamento social em situações profissionais e de lazer é testada durante a prática didática descrita no capítulo 3. através de atividades de simulação. A ação é a essência das simulações tal como o demonstra a sua própria origem, motivada pela necessidade de verificar a capacidade de ação dos militares em combate:

“(...) Los orígenes de esta práctica se remontan, como recoge Jones (1995), al ejército prusiano del siglo XIX. No estaban satisfechos con el modo habitual de reclutar oficiales al ver que la típica entrevista y los tests no eran suficientes; de ahí que decidieran utilizar la simulación y juego para poder evaluar el comportamiento de cada candidato ante una situación determinada, en lugar de preguntarle oralmente lo que haría en tal circunstancia. (...)” (Andreu et al., 2005:2-3).

No caso da LM, o processo sequencial aplicado, permite desenvolver uma vertente mais estética do uso da língua, incluída na educação artística, um “saber fazer e conhecer a arte”. O nível de língua e de cultura dos estudantes em LM proporciona a exploração da língua como instrumento artístico na produção literária e sua teatralização, mas também como meio para compreender e apreciar essa produção, desenvolvendo o espírito crítico do aluno. A língua, composta de elementos verbais e não-verbais, serve a arte da representação teatral como ferramenta de construção estética, da qual o aluno pode beneficiar para produzir arte e conseguir a satisfação que ela proporciona. A língua também é o meio pelo que se adquirem os conhecimentos teóricos que apoiam as opiniões, escolhas e realizações artísticas. Procura-se promover no aluno hábitos e oportunidades de explorar a palavra na sua dimensão fónica e na relação desse aspeto com a transmissão dos sentimentos, usando atividades de leitura expressiva que se aproximam da representação teatral pela ênfase da entoação e variedade do ritmo dos enunciados. O teatro põe em ação o texto.

1.2.5. Desenvolvimento da expressão oral

A *Expressão Oral* está definida como um domínio específico no CNEB: “(...) Entenda-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. [...] implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais (...)” (CNEB, 2012:32). Nesta classificação inclui-se falar para construir e expressar conhecimento, e participar em situações de interação oral. Falar implica a existência de um discurso espontâneo, o uso de uma sintaxe simplificada e de léxico fundamental. É uma ação individual onde estão implícitas as convenções linguísticas e socioculturais dos falantes, mas também através da qual eles exteriorizam emotividade. As atividades realizadas durante as dramatizações incidem em aspetos que proporcionam um conhecimento dos sistemas linguísticos das duas línguas, de elementos socioculturais que as caracterizam, e das qualidades fónicas que apresentam. Em particular, as atividades de natureza dramática ressaltam a relação da expressão oral com a emotividade do locutor através da exercitação da entoação afetiva².

² Referindo-se à relação entre entoação e expressividade, Gallisson e Coste referem-se à entoação afetiva do falante: “(...) Entre esses traços de entoação coletivos e individuais, situa-se a zona das entoações afectivas, pelas quais o falante marca a sua atitude, as suas emoções (...)” (Gallisson & Coste, 1983:236).

A leitura em voz alta é considerada dentro do domínio da leitura, diferente da expressão oral. A hipótese que se põe é se a leitura em voz alta pode contribuir para o desenvolvimento dessa competência comunicativa, uma vez que, ainda que partindo de um texto escrito, também faz recurso da expressão oral para expor a mensagem. A leitura em voz alta põe em relevância a relação entre a fonia e o significado do discurso. A sua exercitação possibilita o conhecimento de modelos da língua escrita que contribuem para uma maior consciencialização da relação fónica e ortográfica da língua e, conseqüentemente, para uma maior qualidade e fluência da expressão oral. A atividade de leitura proporciona estimular mecanismos biológicos complexos que relacionam a fonia com a grafia e com o conceito. Para compreender melhor esta relação, parece pertinente uma contribuição da pediatria para a descrição do processo de leitura:

“(...) A habilidade de leitura é verificada através da capacidade de decodificação, fluência e compreensão da escrita. O processo normal de leitura ocorre em duas etapas. Inicialmente, é realizada a análise visual, através do processamento visuo-perceptivo do estímulo gráfico. Em seguida, ocorre o processamento lingüístico da leitura, onde, através da via não-lexical, é feita a conversão grafema-fonema e, pela via lexical, é feita a leitura global da palavra com acesso ao significado. (...) (Schirmer, 2004:99)

No caso da leitura em voz alta, também fazendo uso das capacidades e processos citados, a relevância é posta no nível fónico da leitura, feita com expressividade, ou seja, relacionando rapidamente fonia e sentido. Esta exercitação capacita para uma produção oral mais cuidada na forma, mas também nos conteúdos pois os textos escritos explorados são textos-exemplo do uso da língua. A expressão escrita requer uma reflexão e elaboração mais complexas, enriquecendo as línguas ao nível lingüístico e sociocultural.

A realização de simulações de situações comunicativas quotidianas, durante as aulas de LE, é uma atividade cuja pertinência num enfoque comunicativo para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é, talvez, consensual entre os pedagogos atuais. Durante as simulações, estabelecem-se interações orais de caráter funcional que reconstróem os ambientes “reais” onde ocorrem os atos de fala. Dá-se atenção à pronúncia e à entoação convencional, para melhorar a realização da fala na língua-meta, contribuindo para uma inclusão mais fácil e efetiva do falante na nova língua e na nova cultura. Os programas de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, respetivamente o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – Programa e Organização Curricular* (referido doravante como PE3º) e o *Programa de Espanhol – nível de iniciação – 10º Ano – Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*

(doravante PE10º) recomendam a execução de simulações como uma ação educativa a desenvolver nas aulas. O segundo documento normativo referido, define *simulação global*: “(...) Trata-se de um caso particular de trabalho de projecto, que procura contemplar e reconstituir, através da simulação na sala de aula, todos os elementos que configuram um determinado aspecto da realidade [...] ou da ficção (...)” (Fernandéz, 2001:24-25). Na realização da prática letiva, as simulações concretizadas referem-se a aspetos da realidade que apresentam relação com situações de carater funcional, devido à relevância dada aos atos de comunicação de utilidade quotidiana, relativamente a atos comunicativos com intenções mais estéticas e/ou criativas. Este tipo de atividades não só desenvolve a fluência linguística, mas também serve de exemplo para a ação em contexto real, preparando o estudante como actante mais competente dentro desse contexto. O Programa para o 10º ano de Espanhol – iniciação, recomenda, a propósito da comunicação oral: “(...) Aos alunos deve, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol. (...)” (Fernandéz, 2001: 20-21). As simulações, fazendo recurso da voz, do corpo e de um espaço cénico, exploram a realização de situações funcionais do quotidiano.

A expressão oral é a manifestação mais antiga das línguas. É também o modo primário da linguagem em termos de aquisição. A linguagem verbal oral é adquirida por uma ordem de crescente complexidade linguística durante o período inicial da vida do ser humano. Segundo Aguilar, durante o primeiro ano de existência, o bebé passa por uma fase *pré-linguística* em que, por ordem, articula sons vocálicos, forma sílabas de consoante-vogal, encadeia as sílabas, inicia a entoação e o ritmo; durante o segundo ano, gradualmente entrando na fase que Aguilar designa *linguística*, articula palavras e começa a pronunciar frases simples; durante os três anos seguintes, o vocabulário amplia-se e as frases tornam-se mais complexas (Aguilar, 2006:136-138). Esta sequência natural da aquisição das línguas (fones isolados, sílabas, palavras e frases) foi aplicada na prática dos exercícios de voz usados durante a Prática de Ensino Supervisionado (PES), constituindo um meio para o desenvolvimento da produção oral. A atenção dada à dimensão fónica da língua através de exercícios de voz com estrutura repetitiva, baseados em exercícios teatrais, pode contribuir para a consciencialização da relação entre a fonia e a grafia da língua, por exemplo. Como opinam Veloso e Rodrigues, a prática da fonética permite adquirir a “(...) capacidade de destringar os aspetos fónicos dos gráficos e a sensibilidade auditiva (...)” (Veloso & Rodrigues, 2002:233). Baseados em análises de

experiências profissionais próprias com alunos do ensino superior e em estudos psicolinguísticos feitos sobre a língua inglesa, verificam a interferência da representação ortográfica no reconhecimento fónico da língua. Por este motivo aconselham:

“ (...) antes de se avançar para o ensino de noções como, p. ex., as de homofonia e aliteração, se torna conveniente trabalhar com os alunos, de forma atenta, minuciosa, insistente, detalhada e continuada, aspetos ligados à sua sensibilidade auditiva, levando-os a aperceberem-se, de forma consciente, dos aspetos musicais, fónicos e rítmicos da linguagem (...)” (Veloso & Rodrigues, 2002:234).

1.3. Descrição do processo sequencial de ensino orientado usado na PES

1.3.1. Uma proposta baseada no enfoque por tarefas

O enfoque por tarefas é uma abordagem metodológica na didática das línguas estrangeiras cujo fundamento é a prática da comunicação para a aquisição da língua. Concretiza-se num programa de atividades que Breen divide em dois tipos: “(...) la programación basada en tareas son dos programas estrechamente unidos: un programa de tareas de comunicación y un programa de tareas para aprender a comunicar, que sirve para facilitar la participación del alumno en la primera tarea. (...)” (Breen, 1990:4). A dicotomia entre *tarefas de comunicação* e *tarefas para aprender a comunicar* é a base do processo designado *dramatização*, usado na PES e constituído por dois momentos compostos por atividades dramáticas que incluem leituras em voz alta e simulações e por atividades de apoio às anteriores. Estes conceitos serão clarificados no decorrer deste subcapítulo. Breen distingue os dois tipos de tarefas “(...) En cierto sentido, las tareas de aprendizaje son analíticas tanto en relación con la comunicación como con el aprendizaje, mientras que —por el contrario— las tareas comunicativas requieren participación auténtica en el uso de la nueva lengua. (...)” (Breen, 1990:5).

As características-chave do enfoque por tarefas são enumeradas por Candlin: o *input*, os papéis, os cenários, as ações, a correção, os resultados e o *feedback* (Candlin, 1990:4). De todas elas, as três últimas estão ausentes no processo didático aplicado durante a PES porque limitações de tempo não permitiram que fossem executadas. Estes são aspetos que urgem reflexão e realização pois proporcionam uma avaliação da resposta dos alunos ao método e uma verificação da aquisição dos conteúdos e competências.

Quanto à tipologia das tarefas³, Candlin apresenta quatro tipos de tarefas sobre os quais opina: “(...) Está claro que las tipologías no pueden tener límites claros, ni por exigencias de gestión, por muy necesario que eso sea. (...)” (Candlin, 1990:6). Nesta classificação, cada tipo de tarefa enfatiza um aspeto e está fundamentada em propostas de diferentes estudiosos: as tarefas de tipo 1, de Wenden (1985), centram-se na formação do aprendente; as de tipo 2, de Candlin y Edelhoff (1982), no intercâmbio de informação; as de tipo 3, de Greve (1981), sublinham a investigação e a experimentação; as tarefas de tipo 4, de Bruner (1974), concentram-se nas estratégias do aprendente. Candlin refere ainda outras propostas como, por exemplo, a de Faerch y Kasper (1983) centrada em estratégias de comunicação e as de Sharwood-Smith (1981) e Rutherford (1986) que sublinham a consciencialização dos processos gramaticais. As atividades usadas durante o processo sequencial de ensino orientado aplicado na PES, com diferenças que se justificam pela permeabilidade natural das tipologias, inscrevem-se em todos os tipos: tarefas de consciencialização gramatical (tipo 1 e propostas de Sharwood-Smith e Rutherford), nomeadamente com a realização de atividades de morfologia e sintaxe; tarefas de intercâmbio de informação (tipo 2), com atividades lexicais de chuva de ideias de vocabulário; tarefas de experimentação (tipo 3), com a execução de atividades dramáticas (simulações e leituras teatrais); tarefas concentradas nas estratégias de aprendizagem (tipo 4), com a realização de atividades de planificação de um diálogo, ou com atividades de retenção de informação audiovisual partindo de uma observação orientada.

A sequenciação das atividades na proposta didática do presente relatório segue a orientação do desenvolvimento em três fases, sugerida por investigadores como Ellis (2003)⁴: atividades antes da tarefa (designadas, na presente prática, como *pré-atividades*); atividades durante a tarefa (neste caso, diferentes leituras em voz alta e simulações, práticas designadas por *atividades dramáticas*) e atividades depois da tarefa (designadas, neste processo, como *pós-atividades*).

As atividades anteriores à tarefa são divididas por Ellis em quatro formas: realização de uma tarefa similar; observação de um modelo; outras atividades como chuva de ideias, esquemas, mapas mentais; e planos estratégicos⁵. As *pré-atividades* executadas

³ As atividades do processo *dramatização* estão incluídas neste conceito de *tarefa*.

⁴ (Pérez, 2003:1). Pérez faz uma resenha de um artigo de Ellis (2003): «The methodology of task-based teaching». *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, págs. 243-278.

⁵ (Pérez, 2003:1).

durante o processo adotam algumas dessas formas, por exemplo: na apresentação de modelos de leitura auditiva; na prática de atividades de vocabulário, quando se faz uso dos conhecimentos que o estudante tem do mundo (conhecimento declarativo); e na organização de planos de conversação durante as simulações em LE.

Durante a tarefa, Ellis apresenta três opções para a sua realização: com controlo temporal, restringindo ou estendendo o tempo de execução, conforme o objetivo; com ou sem acesso aos dados de entrada que facilitam a execução da tarefa; com ou sem a introdução de elementos surpresa⁶. Nas *dramatizações*, as *atividades dramáticas* realizam-se: com uma duração variável, dependendo da sua extensão e da possibilidade de um maior número de participações na sua execução; com o uso de textos-suporte, integrais, no caso das leituras, ou esquemáticos, no caso das simulações, durante a “atuação” do aluno⁷; com a casual introdução de elementos surpresa (e.g. variação de entoação da leitura, sugerida de improviso).

As atividades posteriores à tarefa apresentam, na proposta de Ellis, três objetivos pedagógicos: repetir a tarefa, refletir sobre a sua execução e estudar a forma da língua. No processo sequencial proposto, o estudo das formas faz-se como *pós-atividade*, mas também como *pré-atividade*. Este procedimento ocorre porque a forma é um dos aspetos da língua relevantes para a prática teatral, motivo da proposta didática apresentada, e as atividades que analisam a forma oral e escrita da palavra e do discurso, podem influenciar a sua realização fónica, se forem anteriores às atividades dramáticas, ou, se forem posteriores, podem proporcionar um estudo sobre a língua usada. Os outros dois objetivos, repetir a tarefa e refletir sobre a sua execução, são aplicados nas *pós-atividades* quando, por exemplo, se repetem leituras e simulações, ou se realizam fichas sobre os conteúdos explorados durante essas atividades.

1.3.2. As atividades auxiliares

As atividades auxiliares incluem os conteúdos programáticos que estão relacionados com as atividades dramáticas, descritas na secção seguinte. Designam-se

⁶ (Pérez, 2003:2).

⁷ Considere-se que, durante o desempenho das atividades de leitura em voz alta e de simulação, o aluno está sempre a representar uma personagem: quando se trata de leituras em diálogo, o aluno representa uma personagem do diálogo; quando é uma leitura individual sem diálogo, o aluno representa um leitor para uma audiência; quando se trata de uma simulação, o aluno representa uma das personagens intervenientes na ação, mesmo que uma delas seja ele próprio.

auxiliares porque servem de apoio na execução das leituras em voz alta e das simulações, providenciando os conhecimentos linguísticos e socioculturais que tornam essas realizações conscientes e, portanto, com a possibilidade de serem melhor executadas. Para realizar a leitura, o estudante usa várias capacidades que se desenvolvem pelo seu uso. O *QECR* enumera-as: “(...) • *apreender* o texto escrito (capacidades visuais); • *reconhecer* o *script* (capacidades ortográficas); • *identificar* a mensagem (capacidades linguísticas); • *compreender* a mensagem (capacidades semânticas); • *interpretar* a mensagem (capacidades cognitivas). (...)” (*QECR*, 2001:133). As atividades auxiliares aprofundam cada um destes aspetos presentes durante a leitura expressiva, tornando essa expressividade um efeito da aquisição dos conhecimentos. As capacidades ortográficas desenvolvem-se, especialmente, pela repetida observação do modelo escrito e pela identificação da grafia com a fonia das palavras.

As posições que as atividades auxiliares ocupam na sequência podem ser duas: antes ou depois das atividades dramáticas. Seguindo a proposta de processo sequencial de Ellis, adota-se a terminologia usada por ele, relativamente a estas atividades: pré-atividades e pós-atividades. As anteriores, pré-atividades, constroem o conhecimento necessário, subjacente na execução das atividades dramáticas: um conhecimento explícito do funcionamento da língua, para “dizer o texto” ou simular uma ação futura, em diálogo, com consciência dos sistemas estruturais da língua; um domínio do universo lexical do tema, para ampliar as possibilidades vocabulares no ato comunicativo da simulação, ou, no caso das leituras expressivas, para desenvolver a capacidade de associação de palavras que aumenta a possibilidade de uma entoação e ritmos de leitura mais variados; a capacidade de relacionar o tema com as circunstâncias socioculturais, para providenciar um substrato de conhecimentos que ampliem o significado do que é dito. As pós-atividades, situadas cronologicamente depois das atividades dramáticas que requerem uma exposição pública, têm diferentes objetivos que, por vezes, se misturam: servem para descomprimir emocionalmente, utilizando recursos audiovisuais sem uma observação específica e orientada; servem para ampliar o tema, ou projetando-o no futuro, ou perspectivando-o de outra forma, ou relacionando-o com outros temas e/ou textos; servem para refletir e sistematizar as estruturas formais dos enunciados pronunciados (textos ou falas das simulações).

As formas das atividades auxiliares são três: fichas de realização oral e escrita, normalmente em simultâneo, que sistematizam, orientam e exercitam os conteúdos; atividades audiovisuais, ou só áudio, ou só visuais, com orientação prévia e exploração

posterior, ou para fruição lúdica exclusivamente; e exercícios de voz que consistem em exercícios mecânicos de afinação dos aparelhos respiratório e fonador. As fichas são formativas e informativas e recorrem a exercícios que tratam os conteúdos com diferentes abordagens, por exemplo: usando quadros de sistematização que são consultados durante as respostas requeridas (e.g. as regras da divisão silábica e acentuação de palavras na língua espanhola – anexo XXXV); relacionando imagens, conceitos, palavras e frases (e.g. exercício de correspondência entre um vocábulo e a sua definição, sobre terminologia teatral – anexo XXVII; exercício de correspondência entre a palavra (lágrima), seu uso metafórico e sua origem – anexo XVIII); possibilitando uma resposta de escolha múltipla (entre duas hipóteses) com conteúdos adicionais, complementares dos conteúdos programáticos sugeridos (e.g. exercício sobre a cultura teatral – anexo XXII).

Os conteúdos programáticos são estudados nas atividades auxiliares e aplicados nas atividades dramáticas onde a sua presença pode estar explícita (as realizações fónicas – fonéticas e prosódicas – da língua), ou implícita (os conhecimentos linguísticos, os pragmáticos e os culturais que servem como elementos de estruturação da expressão oral e fornecem subtexto à leitura).

1.3.3. As atividades dramáticas

As atividades dramáticas são o momento clímax do processo designado dramatização. Estas atividades denominam-se dramáticas porque a sua essência é a representação de uma situação diante de uma audiência. A situação pode ser uma simulação de uma ação futura de caráter funcional, num ato de comunicação interativa, baseada em notas esquemáticas redigidas pelos alunos que se representam a si mesmos, ou não, numa ação de realização provável. Pode ser também um momento de leitura em voz alta de um texto literário, ou não, cuja autoria pode ser do aluno, mas que normalmente é de um outro autor com maior competência na redação de um texto. Na leitura em voz alta o aluno representa o papel de leitor para um público. Esta atividade é considerada artística para Maria Amália Vaz de Carvalho que, numa crónica introdutória a uma coletânea organizada por Arnaldo de Oliveira Barreto, opina sobre o “saber ler”:

“(…) Para ler bem, para dar a cor, o relevo, a vida, à obra do escritor; para ter, na voz e na expressão, a nota patética, o chiste, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a tristeza, a alegria, o riso e as lágrimas – é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista! Isto não é somente um dom espontâneo; isto é o resultado de uma educação aprimorada e cuidadosa. (...)” (Carvalho *apud* Ziberman, 2011:75).

As leituras em voz alta feitas na sala de aula contribuem para educar os alunos na “arte” de salientar do texto uma dimensão auditiva, explorando-o na sua forma oral, tal como se faz no teatro cuja base da representação é, também, um texto escrito.

1.3.3.1. Elementos constituintes das atividades dramáticas

Os elementos essenciais constituintes das atividades dramáticas provêm do teatro. Rute Miguel, no *E-Dicionário de termos literários* (doravante *EDTL*), sobre a noção de *espetáculo teatral em si* dentro da entrada para *Teatro*, enumera-os: “(...) Esta última noção de teatro implica alguns elementos fundamentais, tais como: um espaço cénico, actores, acção dramática e um público que entra no jogo desta realidade ilusória, ou de uma ilusão real, na qual o seu papel passivo é muita vezes a razão activa da existência do jogo entre fantasia e realidade. (...)” (Miguel, *EDTL*).

O espaço cénico é a área de atuação e influencia, simultaneamente, o ator e o espetador. Pode ser pormenorizado, figurando o espaço em detalhe, ou minimalista e simbólico, sugerindo espaços. Na história do teatro, começa por ser um espaço redondo onde se realizavam rituais sagrados em honra de Dionísio: os ditirambos, hinos cantados em uníssono. Carlos Ceia apresenta uma descrição do termo *Ditirambo* no *EDTL*: “(...) Forma de lírica coral popularizada na Grécia arcaica, de inspiração dionisiaca, e própria de ocasiões festivas. O ditirambo precede as comédias e as tragédias gregas. Poetas como Píndaro tornaram-se especialistas neste tipo de lírica. (...)” (Ceia, *EDTL*). O círculo, que representa o todo, a perfeição, o divino, o movimento, a expansão, funcionava como um espaço sagrado, por isso é a forma ideal de um palco. O espaço cénico permite repetir, em cada atuação, essa primordial ligação ao sagrado. Tem uma duração efémera o que confere segurança ao ator e ao espetador que sabem que aquela situação não se repetirá eternamente. É um lugar imaginário, mesmo quando representa detalhadamente o real (cenários naturalistas), que possibilita o transporte do ator e do espetador para a ação. Usa uma linguagem icónica e plurissignificativa que apela ao sentido da visão e à memória referencial dos significados. É o lugar de partilha onde ator e espetador se encontram, unindo-se num “sacramento”. Numa sala de aula com escassez de recursos, o espaço cénico, que inclui os adereços, é minimalista, aproveitando, por exemplo, o quadro para desenhar um cenário, ou pregando com alfinetes folhas com desenhos que simbolizem as personagens.

Os atores representam as personagens e usam dois instrumentos de representação: a voz e o corpo. Nas atividades dramáticas, usam-se esses dois instrumentos nas simulações e nas leituras em grupo, com deslocação no espaço; ou só a voz, durante as leituras individuais ou em pares que são feitas desde o lugar habitual do aluno. Pela importância que a voz adquire como recurso fundamental para o desempenho do aluno neste tipo de atividades, a sua exercitação é uma atividade auxiliar sempre realizada antes de uma leitura ou simulação. A voz é um meio essencial usado pelo ator e reflete o estado físico e psicológico da personagem. Acusticamente, define-se como “(...) conjunto de ondas sonoras produzidas na laringe sob a pressão do ar saído dos pulmões, pela vibração das cordas vocais, modificadas em intensidade e timbre pelos diversos ressoadores até à saída da boca. (...)” (Gallisson & Coste, 1983:742). Na produção de voz estão envolvidos dois sistemas biológicos: o fonador e o respiratório. Estes sistemas são ambos treinados durante os exercícios de voz que incluem, primeiramente, respirações rítmicas. Os exercícios de respiração e voz servem para melhorar a produção da voz porque preparam a eficácia do seu funcionamento. O corpo do ator é outro instrumento fundamental na representação porque caracteriza fisicamente uma personagem. É com o corpo que um ator pode representar personagens com particularidades físicas (deficiências, tiques, posturas, gestos). Na PES que se realizou, a linguagem corporal foi pouco exercitada devido à constrição do espaço e do tempo e da menor importância que adquire face à voz numa aula de língua. A linguagem corporal foi sublinhada em ocasiões pontuais, devido à sua pertinência nessas situações (e.g. simulação de uma entrevista de trabalho).

A ação dramática é definida, sinteticamente a partir do contributo de autores como Aristóteles, Dryden e Hegel, numa frase de Luiz Paulo Vasconcellos, relativa ao termo *Ação*, no seu *Dicionário de Teatro*: “(...) Assim, podemos dizer que ação é o movimento dos acontecimentos determinados pela vontade humana em conflito. (...)”. (Vasconcellos, 1977: *Ação*). No caso das atividades dramáticas, esta ação somente se verifica quando se trata de um texto dramático, ou de um ato comunicativo de interlocução simultânea cujo discurso se baseia no diálogo. Os textos narrativos não assentam o seu discurso no diálogo, forma discursiva que permite exprimir a vontade e o conflito humano através da relação entre personagens, diretamente, sem a mediação do narrador, portanto não apresentam uma ação dramática. Os textos líricos podem evidenciar o conflito interior do sujeito enunciativo, mas a ausência de um interlocutor simultâneo inibe a existência de um conflito exterior e, conseqüentemente, do diálogo.

O público é o recetor imediato da representação. A função da tragédia clássica era proporcionar ao espetador uma compreensão das ações grandiosas do herói através da identificação do espectador com a personagem, com o objetivo de moralizar. No teatro do absurdo o que se pretende é justamente o contrário: uma dissociação entre o espetador e as personagens, com o objetivo de fazer refletir sobre a condição humana. Como refere Hélder Gomes no artigo incluído no *EDTL*, na entrada referente ao *Teatro do absurdo*: “(...) Assim, e não obedecendo a mecanismos de identificação com as personagens, o espectador mais facilmente abre caminho à crítica e reflexão. Desta reflexão nasce uma gradual consciencialização da condição humana. (...)” (Gomes, *EDTL*). No caso do espetador/aluno, pretende-se que ele se identifique com o ator/aluno e pode, ou não identificar-se com a personagem, mas o objetivo principal é, como no teatro do absurdo, que reflita sobre as suas ações (artísticas, académicas, sociais e culturais). Nas aulas de língua os papéis invertem-se e o ator torna-se espectador e vice-versa. Esta alternância proporciona ao aluno duas perspetivas diferentes e complementares que aumentam a sua consciência da atividade: como artista em dizer um texto ou em simular, participante interno da ação artística (emissor), e como apreciador dessa arte, participante externo da ação artística (recetor).

1.3.3.2. Formas de expressão das atividades dramáticas

As formas de expressão das atividades dramáticas usadas nesta experiência didática são duas: a leitura de textos em voz alta, feita expressivamente e a simulação de uma ação funcional quotidiana.

A leitura expressiva é necessária em todas as leituras em voz alta que são feitas durante a execução da atividade. Neste contexto, significa ler com entoação⁸, com uma dicção marcada que permita sílabas completas e audíveis, e com uma expressão facial adequada ao significado do que se lê. A leitura expressiva pode servir para uma maior compreensão do texto, como o sugere Leite no resumo que faz sobre o relato de uma experiência de leitura pública do conto de Miguel Torga *Cegarrega*:

“(...)O objetivo da nossa comunicação é tentar demonstrar como o envolvimento numa tarefa de leitura expressiva (pública) de um texto contribui para a sua compreensão, na medida

⁸ Por *entoação* entenda-se a definição do *Dicionário de Didática das Línguas*, de Gallisson e Coste: “(...) Curva melódica do enunciado, essencialmente marcada por variações de altura. [...] Por altura designa-se tudo o que, na fala, interessa à perceção da entoação: não somente o fundamental, mas também o espectro de sons, a sua intensidade, a sua duração, o grau de regularidade do fundamental sobre as vogais, responsável pela impressão de musicalidade, etc. (...)” (Gallisson & Coste, 1983: 233). O *fundamental*, em acústica é a frequência mais baixa e simples da onda sonora produzida pela vibração das cordas vocais.

em que aumenta o envolvimento e a predisposição para a (re)leitura e conduz a um melhor entendimento do conteúdo, bem como a uma maior fruição da sua qualidade estética (...)” (Leite, 2012)

A leitura em voz alta apresenta três formas de organização que dependem do tipo de texto que se lê: narrativo, lírico ou dramático. Os textos narrativo e lírico são lidos individualmente, sendo possível que a leitura seja feita desde um lugar de destaque na sala, ou do lugar habitual, como o aluno desejar. A leitura de poesia é mais expressivamente enfática e designa-se declamação. Os textos dramáticos são lidos em grupo, onde cada aluno participante da ação textual representa uma personagem, desde um lugar concebido como cenário. Os textos não-literários com forma de diálogo, nas aulas de LE, são lidos entre os alunos participantes da leitura, cada um desempenhando uma personagem, desde os seus lugares habituais. Estas leituras são feitas em LM e em LE com objetivos diferentes. Em LM, leitura de textos literários, a sua função é ressaltar o carácter artístico do texto. Explorar o conteúdo artístico do texto segue as normativas dos programas de Português que acentua a Educação Literária como domínio a desenvolver no estudo da língua portuguesa, como língua materna. O documento normativo *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos (MCPEB)* justifica a inclusão deste domínio no currículo da disciplina: “(...)Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (...)” (Buesco et al, 2012:5-6). Em LE, com a leitura de textos não-literários, o objetivo é tornar a mensagem do texto mais clara, desenvolvendo a pronúncia da nova língua.

A simulação é a representação de uma situação comunicativa quotidiana ainda não realizada, em forma de diálogo, em que o aluno se representa a si mesmo ou ao outro, dependendo do papel que lhe caiba na interlocução. Mesmo quando a personagem é ele próprio, há sempre a representação de um estado porque ele repete o que imagina poder ser a sua atuação numa situação como a proposta, prevendo a máscara social a adotar nessa situação. As simulações são executadas unicamente em LE porque são situações comunicativas funcionais, de acordo com os objetivos pedagógicos para a disciplina: a relação da prática letiva com o contexto real de realização dos atos comunicativos. Simular significa prever e exercitar os comportamentos comunicativos a serem utilizados em determinadas circunstâncias. O *QECR* refere a importância desses comportamentos

tanto no desenrolar do ato comunicativo, como na formação da personalidade do estudante:

“(…)As atitudes e os traços de personalidade afectam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos actos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender. Muitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante. (...)” (QECR, 2001:153).

2. O CONTEXTO ESPACIAL

“Não se encontra o espaço, é sempre necessário construí-lo”

Gaston Bachelard

A Prática de Ensino Supervisionado decorreu em Torres Novas, cidade situada no distrito de Santarém, região Centro do país, no Vale do Tejo.

Torres Novas é uma cidade pequena que remonta ao princípio da nacionalidade (conquistada aos mouros por D. Afonso Henriques em 1148). É um meio predominantemente rural e muitos dos estudantes são oriundos das povoações circundantes, dez freguesias pertencentes ao concelho. Demograficamente, o concelho tem 36 000 habitantes numa área de 280 Km². Do património natural destacam-se o rio Almonda e a Serra d’Aire⁹.

O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas Gil Paes que inclui os dois estabelecimentos onde se realizaram as práticas letivas: a Escola Básica de 2º e 3º ciclos Manuel Figueiredo (EBMF) e a Escola Secundária de Maria Lamas (ESML), sede do agrupamento. Em termos arquitetónicos, as escolas são diferentes: a EBMF, mais moderna, é uma escola constituída por pavilhões bem acondicionados, separados por corredores exteriores cobertos. Por esta característica, grande parte da vivência escolar é feita nos espaços exteriores. A ESML, mais antiga, é constituída por um edifício único, com algumas condições deficitárias (por exemplo, salas mal acondicionadas com forma e materiais obsoletos). Entre a população estudantil não se revelaram situações de insubordinação críticas ou de relevo, nem manifestações de violência, quer entre si, quer nas relações com os outros públicos (professores e auxiliares).

A Escola Manuel de Figueiredo¹⁰, criada pela Portaria nº23600 de 9 de setembro de 1968, funciona desde 1970 como Escola Preparatória. As instalações, constituídas por cinco pavilhões, entraram em funcionamento em 1981 e sofreram obras recentes, encontrando-se bem conservadas e acondicionadas. Nos pavilhões funcionam as salas de aula, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, duas salas de informática, a sala multifunções, o gabinete do SPO, o gabinete da Educação Especial, o gabinete do Conselho Executivo, os Serviços de Administração Escolar, a sala de professores, o

⁹ Fonte: site oficial do município de Torres Novas.

<http://www.cm-torresnovas.pt/pt/conteudos/Concelho/CaracterizacaoDoConcelhoDeTorresNovas.htm> (consultado em 29-12-2014).

¹⁰ Manuel de Figueiredo, nascido em Torres Novas, foi um cosmógrafo-mor no reinado de Filipe II em 1608.

gabinete de Diretores de Turma, o salão polivalente, o bar e o refeitório. A prática da educação física decorre num pavilhão e em campos de jogos exteriores.

A Escola Secundária de Maria Lamas¹¹ começou por ser a Escola Industrial de Torres Novas, instituída com o Decreto nº39700 de 18 de Junho. Em 1975, passou a Escola Secundária de Torres Novas e em 1989 registou o nome que mantém até à atualidade: Escola Secundária de Maria Lamas. As instalações comportam um edifício de três andares, um ginásio e espaços exteriores para a prática de atividade física. A organização escolar inclui associações divididas em Clubes e Projetos: de artes, de jornalismo, de atividades desportivas, etc. Também proporciona serviços: um *bufet*, um refeitório, papelaria e reprografia, a Biblioteca Escolar, e um serviço de acompanhamento ao aluno, Psicologia, Orientação e Apoio Educativo.

A prática letiva supervisionada efetuou-se nos dois estabelecimentos: o Português, na EBMF, supervisionado pela professora cooperante Margarida Tomaz, incidiu no nível do 7º ano ainda que a observação das aulas tenha sido feita também nos níveis do 8º e 11º anos; o Espanhol, uma segunda LE, foi lecionado na ESML, sob a supervisão da professora cooperante Cristela Marques, incluiu a prática e observação dos níveis 8º de Continuação, e 10º de Iniciação.

¹¹ Maria da Conceição Vassalo e Silva da Cunha Lamas, nascida em Torres Novas em 1893, foi uma escritora, tradutora, jornalista e uma feminista ativista. Faleceu em Lisboa, aos noventa anos.

3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)

“Uma escola é uma forja de espíritos”

José Martí

Neste capítulo faz-se a descrição da prática de ensino levada a cabo pela professora estagiária, durante o período letivo de 2013/2014, nas disciplinas de Português (LM) e Espanhol (LE). O capítulo inicia com um subcapítulo dedicada à observação das aulas das professoras titulares de ambas as disciplinas, ação que decorreu durante todo o tempo de estágio. Este aspeto encontra-se incluído no capítulo referente à descrição da prática de ensino supervisionado porque se considera uma parte integrante dessa prática, uma vez que a observação de modelos condiciona e orienta o desempenho do estagiário. Nos dois subcapítulos que se seguem, descreve-se a prática da docente estagiária: no subcapítulo 3.2. a descrição da prática em Português; no subcapítulo 3.3. descreve-se a prática na disciplina de Espanhol. A descrição da prática de Português, porque decorreu com um único grupo de estudantes (7ºB), está organizada por tipo de texto: narrativo, lírico e dramático. O texto narrativo apresenta duas secções referentes ao género: o conto e o romance. A descrição da prática letiva de Espanhol apresenta-se dividida pelo trabalho que se fez em dois grupos diferentes: o grupo 8ºD e o grupo 10ºLHB. Cada uma destas secções contém subsecções relativas às sequências didáticas que foram efetuadas. No final de cada subcapítulo 3.2. e 3.3. encontram-se as secções onde estão registadas as reflexões sobre a lecionação.

3.1. Observação das aulas

“(…) A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação (…)” (Reis, 2011:11). Assim está enunciada, no documento oficial *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, a função principal da observação da ação educativa.

A observação das aulas decorreu em turmas dos níveis 7º, 8º e 11º em Português e 8º e 10º em Espanhol. Foram aulas bastante edificantes pois as professoras titulares de ambas disciplinas, Margarida Tomás e Cristela Marques, respetivamente de Português e Espanhol, integravam as características-modelo consideradas no atrás referido documento: “(…) O mentor ou supervisor desempenha um papel modelo e, como tal, um

bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível. (...)” (Reis, 2011:17) . As observações foram feitas em dois sentidos: a professora estagiária observou o modelo da professora supervisora e esta aconselhou, observou e avaliou o desempenho da professora estagiária. Tipologicamente, inseriu-se na categoria de *observação formal*, um modelo de supervisão clínica constituído por uma sequência de fases: pré-observação, onde se estabelecem os objetivos e as estratégias da observação; a observação; a análise dos dados recolhidos; a pós-observação, discussão e reflexão sobre os dados recolhidos; e a avaliação global do processo. A observação praticada durante a PES concretizou as fases do método, com benefício para a atuação educativa da professora estagiária.

A natureza e a frequência longa e regular das observações permitiram observar vários aspetos: as aulas foram preparadas e planificadas de acordo com as diretrizes oficiais das disciplinas; as atividades seguiram o manual, mas também, muito frequentemente, foram selecionadas de outros recursos, adaptadas e construídas para os níveis em questão, em suportes variados, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, adequados às turmas; a interação professor-alunos foi pautada pelo interesse das professoras em estimular o questionamento, adequando o discurso às necessidades do grupo, com o cumprimento das regras negociadas no início do ano letivo; a gestão do tempo foi mais difícil de fazer para uma aula de 50 minutos, o que tornou as aulas de Português dos níveis 7º e 8º especialmente difíceis de gerir, no entanto a experiência profissional e competência pedagógica da supervisora possibilitaram uma gestão eficaz do tempo; a diferenciação pedagógica foi praticada, através de da adequação dos materiais e atividades a todos os alunos, respeitando as diferenças e tornando o ensino mais personalizado; a correção científica verificou-se sempre imediatamente, ou no decorrer da aula seguinte, também estimulando os estudantes a que investigassem o conceito; o clima na sala de aula foi de respeito e valorização pelas diferentes opiniões.

As professoras-modelo da ação educativa proporcionaram sempre orientação na preparação e na reflexão sobre a prática de ensino supervisionada. Ambas tinham uma atitude reflexiva sobre as suas práticas e investiam na constante autoformação. Esta atitude influenciou a atuação da professora estagiária na organização e realização das aulas que lecionou, levando a que o seu trabalho fosse progressivamente mais ponderado e elaborado. A amistosa relação de entendimento intelectual e afetivo que se estabeleceu

entre professoras estagiárias e professoras supervisoras foi um fator essencial para a concretização de uma experiência muito enriquecedora no âmbito profissional e, especialmente, no âmbito pessoal.

O registo das observações foi feito em escrita extensa e abreviada, descrevendo brevemente acontecimentos sobre os aspetos indicados no parágrafo anterior. Este tipo de registo apresenta limitações que impossibilitam uma avaliação mais rigorosa. As grelhas de avaliação são os instrumentos ideais para o tipo de observação que foi feita, mas a constrição devida à focalização em assuntos mais conformes ao tema do relatório não permitiu que se realizassem e aplicassem as grelhas.

3.2. Prática letiva do Português (LM)

3.2.1. Descrição da prática letiva

A prática letiva da disciplina de Português concentrou-se num grupo de 3º Ciclo, o 7ºB. Constituído por 22 alunos, 12 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Na turma, os estudantes apresentavam características comportamentais distintas; alguns eram tímidos, outros eram intervenientes desmedidos. Esta heterogeneidade tornou a aplicação da dramatização em sala de aula num projeto viável pois os intervenientes tinham características convenientes à aplicação de uma didática dinâmica e variada. Mesmo alguns dos alunos tímidos, com o decorrer das atividades, foram-se tornando mais desinibidos e com vontade de participar nas atividades de exposição pública.

As aulas de Português do grupo 7ºB estavam planificadas de acordo com o *Programa de Português para o Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos* (2012). O trabalho realizado pela professora estagiária para a prática do tema do relatório teve esses textos oficiais normativos como apoio institucional que justificou a sua prática letiva, ainda que a planificação das sessões não tivesse seguido as planificações sugeridas pela escola.

O manual adotado foi o *Entre palavras 7* que, seguindo as normas das *MCPEB* no domínio da educação literária, incide particularmente em textos de autores portugueses representativos do cânone literário, nos géneros narrativo, poético e dramático. O Programa para este nível de escolaridade adjudica à educação literária um papel de

formadora da consciência: “(...) ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem (...)” (Reis, 2009:12) . A narrativa incluía textos de autores de países de língua oficial portuguesa e textos de autores estrangeiros. Estas circunstâncias beneficiaram a realização do tema do relatório, fornecendo fontes literárias muito apropriadas à sua prática.

Os textos escolhidos para a prática letiva abarcaram todos os géneros, exceto o texto não literário que não representava uma prioridade face aos outros. A educação literária apresentou-se como um domínio a privilegiar como formador da apreciação estética, pela importância que adquire nas *MCPEB*. O Programa dá liberdade ao professor para que escolha os procedimentos a adotar quanto à leitura, domínio privilegiado nas dramatizações executadas: “(...) No que diz respeito à educação literária dos alunos [...], cabe ainda ao professor decidir o que propõe como orientações específicas de leitura. (...)” (Reis, 2009: 105). A educação literária é considerado como um domínio influente na formação pessoal do aluno: “(...) Tais orientações deverão encarar a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas (...)” (ibidem). A inter-relação entre a representação, enquanto atividade artística, e a obra literária é defendida pelo Programa, para a formação cultural do indivíduo: “(...) Refira-se também que o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura. (...)” (Reis, 2009:139-140).

As sequências didáticas que serão descritas, feitas durante a prática do estágio, incluem todas dramatizações: conjunto de atividades auxiliares e dramáticas. No total foram quatro sequências; duas sobre a narrativa, uma sobre a lírica e uma sobre o texto dramático. As atividades dramáticas basearam-se em textos do manual, textos-fonte, mas, na primeira sequência, sobre o conto tradicional, o texto-base da atividade dramática foi uma adaptação da autoria da professora estagiária, transformando o texto-fonte narrativo em texto dramático e, na última sequência, sobre o texto dramático, usaram-se textos que não estavam no manual, mas que davam uma continuidade à ação porque eram a continuação do texto-fonte.

As atividades propostas pelo manual, nos domínios da leitura, oralidade, escrita e gramática, foram quase sempre excluídas desta prática letiva porque, para adequá-las à

personalidade coletiva e proceder à implementação da didática da dramatização em sala de aula, foi mais conveniente elaborar novas atividades. Quanto aos conteúdos propostos, nem sempre foi possível, ou pertinente, que se tratassem, por motivos de temporalização das atividades e da sua conveniência para a dramatização em questão. No entanto, outros conteúdos programáticos relativos aos temas foram incluídos. O Programa dá ao professor uma certa liberdade de opções e de procedimentos, que podem tornar o seu desempenho mais comprometido com os interesses da turma: “(...) configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português. (...)” (Reis, 2009:8).

3.2.1.1. Texto narrativo

O texto narrativo manifestou-se através de dois textos de diferente género: o conto tradicional e a narrativa mais longa – o romance. Estes textos possuem elementos constituintes da narrativa que podem ser transportadas para um cenário, passíveis de ser dramatizadas: as personagens, a ação e o espaço.

O Programa refere, a propósito da presença dos géneros literários na prática de ensino do Português: “(...) Assim, o *corpus textual* deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros.(...)” (Reis, 2009:65). Os dois textos apresentados estão incluídos nesta categoria.

3.2.1.1.1. Conto tradicional

O conto tradicional, primeiro tipo de texto narrativo que foi explorado, serviu para introduzir os estudantes no género, preparando-os para a leitura posterior de uma segunda narrativa mais longa – o romance. Intitulado *Pedro e Pedrito*, era um conto pertencente à coletânea *Contos populares portugueses*, um conjunto de textos da tradição oral popular, recolhidos por Adolfo Coelho. Estava incluído integralmente no manual o que facilitou a atividade de leitura, economizando recursos.

A sequência durou três sessões e contou com duas dramatizações. A primeira, baseou-se numa atividade de leitura individual do texto narrativo. Este foi o tipo de leitura

mais simples e mais convencional, ideal para introduzir o tema do relatório numa turma numerosa e com algumas diferenças comportamentais. A segunda dramatização teve como atividade dramática uma leitura em grupo de um texto dramático adaptado do conto, apresentando uma execução mais elaborada. A progressão no grau de dificuldade é um fator a ter em conta para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos e atividades. O critério da progressão é um dos critérios que o Programa classifica como prioritário: “(...) Ao constituir os *corpora textuais*, o professor deverá levar em conta cinco critérios prioritários: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade. (...)” (Reis, 2009:100).

A primeira sessão iniciou-se com a apresentação formal da professora estagiária à turma pois, apesar do convívio frequente durante as aulas observadas, ainda não tinha havido uma explicação mais detalhada sobre a presença da professora estagiária nas aulas de Português. Após este momento introdutório de empatia, deu-se início às atividades (anexo I – plano de aula).

As pré-atividades auxiliares foram três. A primeira atividade foi de vocabulário. Pediu-se aos alunos que usassem o seu conhecimento do mundo (“saber”) para expressar oralmente nomes de objetos, personagens e palavras mágicas que conhecessem, relacionadas com o tema dos contos mágicos. Esta atividade proporcionou aos alunos uma ponte entre os conteúdos escolares e as suas mundividências. A segunda atividade foi auditiva: a leitura-modelo do conto, em suporte de CD, feita por um ator. A leitura expressiva serviu de modelo de leitura aos alunos. Uma leitura modelo direciona a leitura ao mesmo tempo que a incita. A terceira atividade, de exercícios respiratórios e vocálicos, foi experimentada pela primeira vez neste grupo. Esta atividade exercitou o aparelho respiratório e o aparelho fonador para que fossem mais eficientes na expressão oral, mas também preparou os estados emocionais dos alunos para uma exposição pública. Os exercícios respiratórios consistiram em inspirações e expirações concentradas nos movimentos do diafragma, repetidamente, com ritmos variados. Os exercícios de voz fizeram-se com a vocalização repetida de uma frase musical, onde se alteravam as vogais em cada repetição. Estes exercícios estão descritos pormenorizadamente nas atividades do plano de aula.

A atividade dramática, leitura expressiva do conto feita individualmente pelos alunos, foi o ponto clímax desta primeira dramatização. Curiosamente, também serviu de atividade para a dramatização seguinte, funcionando como um misto de atividade

dramática e atividade auxiliar. Os alunos leram desde o seu lugar habitual, sentados ou de pé, conforme a sua vontade.

Como pós-atividade auxiliar, para consolidar a compreensão do texto, realizou-se uma ficha de resposta oral e escrita sobre o argumento do texto (anexo II). Este procedimento, depois da atividade de leitura, teve dois objetivos: por um lado, como já foi dito, solidificar o conhecimento do aluno sobre o texto; por outro lado, proporcionar um momento de descompressão emocional, face à anterior exposição. Como trabalho extra-aula foi-lhes sugerido um desafio: que descobrissem o número mágico encriptado na fala de uma personagem e procurassem a simbologia desse número.

A segunda sessão (anexo III – plano de aula) foi preenchida com duas atividades auxiliares dedicadas a conteúdos textuais e linguísticos: uma ficha de resolução simultaneamente oral e escrita sobre o paralelismo entre as categorias da narrativa no conto tradicional e no conto literário (anexo IV); uma ficha também de resolução oral e escrita sobre os discursos direto e indireto (anexo V). O conhecimento explícito do funcionamento da língua, descrevendo e sistematizando os conteúdos linguísticos, proporciona um melhor uso da língua e deve ser aprofundado. Diz o Programa: “(...) O processo de reflexão sobre aspectos do sistema linguístico e do seu funcionamento deve ser desenvolvido em moldes que forneçam ao aluno os meios para regular e aperfeiçoar os seus desempenhos, (...)” (Reis, 2009:130). As duas atividades desta sessão tinham funções diferentes relativamente às atividades dramáticas desta sequência didática. A primeira, consistindo numa pós-atividade relativamente à leitura expressiva anterior, mobilizou conhecimentos que os alunos já possuíam e acrescentou novas informações, sobre as noções de conto, que serviriam para fundamentar o gosto estético e apreciação crítica dos estudantes sobre o texto narrativo, concretamente sobre o conto tradicional. A segunda atividade auxiliar, sobre a transformação que se opera do discurso direto para o indireto e ao contrário, foi uma pré-atividade da atividade dramática que se executaria na sessão seguinte. Este conteúdo constituiu um recurso para reconhecer as alterações feitas na transformação do texto narrativo do manual em texto dramático que serviria de texto-fonte para a atividade de leitura em grupo executada na sessão seguinte.

A terceira sessão, e última da sequência, durou 100 minutos, o que foi vantajoso para a preparação e execução da atividade principal: uma leitura em grupo, de interação oral, com deslocação dos intervenientes para um lugar de destaque (anexo VI – plano de aula). Tratou-se da encenação de um texto dramático, adaptado do conto tradicional *Pedro e Pedrito* (anexo VII). Ainda que tenha sido uma adaptação feita pela professora

estagiária, os alunos puderam verificar a articulação entre os dois gêneros textuais, mais conscientemente após a reflexão e exercitação da mudança de discurso feita na pré-atividade realizada na sessão anterior. O Programa recomenda esta prática: “(...) Elaboração de exercícios de confronto de textos para tomada de consciência [...] das diferentes tipologias textuais; (...)” (Reis, 2009:150).

As pré-atividades foram três: uma leitura-modelo, feita pela docente; exercícios de respiração e voz; uma leitura inexpressiva e rápida, de uma fala por aluno, com todos os alunos, consecutivamente. A leitura-modelo serviu como um exemplo a seguir e como intenção de cativar para a representação teatral do texto. O *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Leitura* diz mesmo: “(...) A leitura do professor é fundamental como modelo, (...)” (Silva *et al.*, 2011:51). Os exercícios de respiração e voz, descritos pormenorizadamente no plano de aula, começaram com inspirações e expirações em vários ritmos, com focalização nos movimentos do diafragma. Este exercício prepara o aparelho respiratório, órgão fundamental na representação teatral, e confere ritmo à atuação. Os exercícios de voz foram em maior quantidade pela sua conveniência na execução da atividade de leitura em grupo de interação oral. Começaram com mastigações rápidas para mover os maxilares e a língua, durante a produção de som. Depois, em ritmo rápido e cadenciado, vocalizaram-se grupos fonéticos de consoante e de vogal nasal, variando a consoante. Por último, pronunciou-se uma frase do texto de diversas formas: com diferentes entoações paralinguísticas (meiguice, medo e alegria); com a vibração exagerada do [R]; com a substituição do [R] por [l]. Estas vocalizações serviram para conferir entoação e ritmo à frase. A leitura inexpressiva foi o termo de contraste da leitura expressiva, através dela o aluno abstraiu-se do sentido e fez uma leitura monocórdica que lhe soou estranha, mas que foi importante para impor uma outra cadência rítmica à frase e poder valorizar a existência de entoação pela sua inexistência.

A atividade dramática, uma leitura em grupo feita por sete alunos como personagens individuais em interação oral e a turma como personagem coletiva – as vozes –, dava continuidade à leitura expressiva feita anteriormente, e acrescentava-lhe dificuldade pela existência de uma encenação: requeria a existência de personagens, com uma caracterização simples e simbólica (folhas de papel, pegadas ao peito por um alfinete, onde estavam desenhados objetos que simbolizavam a personagem) e um espaço específico da representação teatral (cenário); frente ao quadro verde, desenhado com árvores pelos alunos, diante da turma.

3.2.1.1.2. Romance de autor estrangeiro

O texto representativo da narrativa de autor estrangeiro, o romance de aventuras *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson, uma obra da literatura mundial, apresentou-se como obra referencial e não presencial, sem leitura obrigatória, mas aconselhada. O texto do manual, intitulado *Billy Bones*, uma adaptação de António Pescada, era um texto mediador entre o aluno e o romance. Consistia numa narrativa curta, do maravilhoso, na primeira pessoa, em que a narradora interagiu com uma personagem do romance com forma fantasmagórica.

A sequência prolongou-se por quatro sessões, sendo que a quarta sessão foi uma atividade de expressão oral de exploração do tema em forma de debate, exterior ao processo de dramatização. Esta sequência apresentou duas dramatizações, ambas com atividades centrais (dramáticas) de leitura em voz alta: a primeira, uma leitura feita em diálogo entre dois alunos, cada um representando uma personagem do texto *Billy Bones* do manual, a partir do seu lugar habitual; a segunda, uma leitura expressiva de uma composição escrita feita pelos alunos sobre construção de personagem e relato de aventuras, em que eles representaram as personagens que criaram.

A primeira sessão continha uma dramatização, incluindo três pré-atividades e uma atividade de leitura expressiva (anexo VIII – plano de aula). A primeira atividade, de vocabulário sobre os piratas, mostrou ser um conteúdo propício à introdução do tema. O vocabulário, sugerido oralmente pelos alunos, proporcionou que usassem os conhecimentos do mundo para introduzirem palavras que traduzissem o seu imaginário sobre o ambiente dos piratas: objetos, atividades e espaços. As “chuva de ideias”, quase sempre, foram orientadas pela docente para ajudar na organização do raciocínio e na sua aplicação. A segunda atividade foi uma leitura-modelo do texto do manual pela docente que exemplificou a variação de entoação de voz de cada personagem, durante a leitura. A terceira atividade consistiu em exercícios de respiração e voz. Os exercícios de respiração repetem-se em todas as atividades deste tipo, sempre com a mesma forma, sempre com a mesma intenção, por isso não é necessária de futura descrição. Os exercícios de voz incluíram a silabação de palavras do texto, em uníssono, e a entoação, individual, de duas frases com rima: uma exprimindo medo, com volume baixo e outra exprimindo

arrogância, com volume alto e tom rouco. Esta exercitação teve como intenção melhorar o timbre¹² vocálico e ajudar à incorporação da personagem.

A leitura expressiva dialogada do texto intermediário *Billy Bones* foi o cume da dramatização. Tratou-se de uma leitura com entoações, ritmos e timbres vocálicos muito contrastantes porque as duas personagens tinham características díspares, tanto físicas como de caráter, o que permitiu um jogo vocálico rico em modelações.

A segunda sessão incluiu atividades de compreensão de texto e de relação morfológico-textual (anexo IX – plano de aula). A dinâmica da aula foi de resposta escrita a uma ficha que integrava os conteúdos de informação textual, categorias da narrativa e o uso do adjetivo na caracterização de personagens (anexo X). O estudo destes conteúdos cimentou aspetos estruturais do texto nos estudantes, convenientes para a elaboração da próxima atividade de composição escrita. Esta sessão acabou por ser aquela com menos intervenção oral.

A terceira sessão apresentou uma dramatização com pré-atividades, uma atividade dramática e uma pós-atividade em suporte audiovisual (anexo XI – plano de aula).

As pré-atividades foram duas. A primeira foi uma prova de escrita sobre a construção-caracterização de personagens e relato de aventuras, na primeira pessoa, apelando à imaginação. Os discentes descreveram personagens inventadas, relacionadas com o ambiente dos piratas e uma aventura que tivessem vivido. Foram-lhes fornecidas regras de composição (anexo XII). A composição escrita, elaborada por eles, serviu como fonte textual e permitiu aprofundar o conhecimento sobre um dos elementos essenciais da dramatização - as personagens. Também, a intervenção do aluno como produtor de materiais para a aula foi um estímulo para o estudo e aumentou a autoestima. A segunda pré-atividade foi constituída pelos exercícios de respiração e de voz. Como se explicou atrás, não se descrevem os respiratórios. Os exercícios de voz começaram com a realização das vogais, por ordem, sublinhando com a expressão facial o fechamento gradual da boca. Este exercício fez tomar consciência do movimento dos maxilares durante a sequenciação oral das vogais. Depois vocalizaram-se algumas palavras do texto com variados tons, intensidades e ritmos. Num tom grave e rouco que coincidia com a voz arquetípica do pirata, pronunciaram-se interjeições habituais dos piratas. Os exercícios destacaram a diferença de voz entre o pirata e a narradora e a relação intrínseca entre a expressão oral e o caráter das personagens.

¹² Por *timbre*, em fonética, entenda-se: “(...) qualidade acústica, chamada ainda coloração, que permite distinguir um som de todos os outros (...)” (Gallisson & Coste, 1983:707).

A atividade dramática consistiu numa leitura expressiva da composição escrita que tinha sido uma pré-atividade, com a deslocação do leitor para um lugar de destaque, no estrado diante do quadro branco, em frente do grupo. Esta leitura serviu dois propósitos, a adequação da voz ao caráter das personagens e o desenvolvimento da capacidade de ler em público. O destaque dado ao leitor podia ser uma situação constrangedora para alguns alunos, por isso foi voluntária.

A pós-atividade teve um conteúdo da educação literária: a biografia do autor. O suporte de apresentação foi o PowerPoint que possibilitou o uso da imagem, importante componente numa biografia feita de viagens (anexo XIII). As imagens foram comentadas pela professora durante a sua projeção e os alunos seguiram a exposição e no final completaram uma ficha sobre informação do visionado (anexo XIV). Os objetivos desta atividade foram os de fornecer informação aos alunos sobre a vida do escritor e sublinhar a relação entre a obra e a vida do artista.

A última sessão da sequência foi constituída por uma pós-atividade de expressão oral: um debate sobre a pirataria atual, em que um grupo de alunos argumentava contra e o outro a favor (anexo XV – plano de aula). Devido à posição da atividade na sequência, a última, optou-se por encaminhar o debate informalmente, sem a sistematização e aplicação rigorosa das regras. Elas foram resumidas oralmente no início da atividade. A sessão foi inteiramente preenchida com o debate.

3.2.1.2. Texto lírico

O texto lírico abordou-se a partir de uma poesia de António Gedeão, *Lágrima de preta*. A poesia, naturalmente propensa a várias formas de leitura em voz alta, constituíam, no manual, uma seleção representativa da qualidade poética dos autores portugueses do séc.XX. A dramatização executada encaminhou-se para uma forma de leitura expressiva – a declamação.

A declamação de poesia requer a expressão das emoções sem pudor nem constrangimento. O poema foi objeto de várias leituras individuais, emocionadas e emocionantes, que contribuíram para a educação artística na apreciação e na leitura do texto lírico. A forma do poema era propícia a essa situação: seis quadras de rimas variadas existentes em todas as estrofes, com versos curtos, conferindo um ritmo rápido à leitura. A predominância de sons vocálicos sobre os consonânticos, foi um auxílio para a declamação porque, como são sons sem oclusão, permitem uma maior projeção da voz.

Também, o tema – o racismo – suscitou interesse por parte dos estudantes que reagiram emocionalmente, o que melhorou a expressão da leitura. No entanto, porque o objetivo mais imediato era a produção do significante, não se aprofundou devidamente o significado do texto.

A sequência didática constou de duas sessões que comportaram, na primeira uma dramatização e, na segunda atividades relacionadas com a produção escrita de um poema acróstico. A descrição da segunda sessão não será incluída no presente relatório pelo domínio que se privilegiou e que não é objeto de estudo neste relatório – a escrita.

Na primeira sessão, a ordem da sequência foi de três pré-atividades, uma atividade dramática e duas pós-atividades (anexo XVI – plano de aula). Os suportes para a realização das atividades incluíram o PowerPoint, a ficha e o audiovisual. A variedade de suportes é aconselhada no Programa: “(...) Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). (...)” (Reis, 2009:63).

As pré-atividades foram três. A primeira focalizou-se num vocábulo específico do poema, a palavra *lágrima*. O procedimento visou uma concentração no sujeito do poema. Usou-se um PowerPoint que apresentou uma exploração da lágrima sob vários aspetos: na sua forma, na sua biologia e no seu significado (anexo XVII). Na continuação, executou-se uma ficha de expressões idiomáticas populares sobre a relação das lágrimas com o choro (anexo XVIII). Esta atividade, dividida em duas, contribuiu para a declamação do poema como um suporte linguístico, visual e cultural para a intensidade e veracidade da leitura. A segunda atividade foi uma leitura-modelo feita pela professora. Como sempre, e por definição, a leitura-modelo orienta a leitura dos alunos, mas também a incita. Auxiliou na autoconfiança e na autoestima dos alunos que se manifestaram em leituras mais ricas. A terceira atividade, a que sempre deve preceder as leituras em voz alta e as simulações, incluiu os exercícios de respiração e voz. Os exercícios de voz, adequados à situação da representação, prepararam a voz e desinibiram o grupo antes da atuação. Começaram por enfatizar a expressão oral da palavra *lágrima* em situação de riso, de choro, de grito e de gaguez. Depois, para exercitar a duração e o volume da voz, os alunos repetiram, em uníssono, as palavras *muito* e *nem* com duração curta, longa e média e volume baixo, alto e médio. O terceiro exercício foi de recitação das duas primeiras estrofes do poema. A primeira estrofe do poema verbalizou-se em uníssono,

variando os ritmos de leitura: rápido, lento e moderado. A segunda estrofe recitou-se individualmente durante a expressão do riso, do choro, da raiva, do medo e da dúvida. A sequência dos exercícios de voz apresentou uma progressão nos conteúdos; primeiro a palavra, depois a estrofe.

A declamação do poema *Lágrima de preta*, foi executada individualmente pelos alunos em frente do *écran* onde passavam as imagens do PowerPoint apresentado no início da sessão. Os estudantes declamaram de pé, diante do grupo. Esta atividade focalizou-se na leitura expressiva intensificada porque a declamação precisa do empolgação do leitor para provocar impacto emocional no espectador, função essencial da arte da representação.

As pós-atividades foram duas: a primeira foi uma continuação da atividade de declamação porque consistiu no visionamento de uma interpretação musical do poema, feita por Manuel Freire, em suporte de vídeo. Propositadamente, a ordem da atividade foi pós e não anterior à leitura expressiva pois pretendia-se que a interpretação dos alunos não fosse influenciada pelo ritmo musical, sempre mais fácil de reter. A segunda pós-atividade abordou conteúdos linguísticos: campo lexical e versificação em poesia (anexos XIX e XX, respetivamente). Esta atividade facultou aos alunos um conhecimento explícito do funcionamento da língua no poema.

3.2.1.3. Texto dramático

O texto dramático, por definição, é o género mais adequado à dramatização. O Programa releva a importância do texto dramático, e também do texto poético, na educação artística e na relação que estabelecem com a vida: (...) O contacto com a poesia e com o texto dramático, que se estende pelos três anos, propicia sobretudo a apreciação da dimensão literária do texto, na sua condição estética e na forma como transmite aspectos significativos da experiência humana. (...) (Reis, 2009:144). Como este género textual é escrito para ser representado, a dramatização, enquanto método didático para o ensino-aprendizagem da LM, foi proveitosa para teatralizar as quatro primeiras cenas do texto sugerido pelas *MCPEB*.

O texto de Alice Vieira, *Leandro, rei da Helíria*, foi muito útil para executar uma atividade dramática extensa: uma leitura em grupo, com interação oral entre as várias personagens representadas por alunos, num espaço cénico. A atividade repartiu-se por três sessões. As personagens dividiam-se em dois conjuntos: as principais, identificadas

com um nome e as secundárias, identificadas pela sua função. Umas e outras tinham elementos simbólicos passíveis de serem explorados tanto nas suas relações com os referentes, através de atividades que serão posteriormente descritas, como facilitando a confecção de adereços simples e económicos (folhas com o símbolo desenhado, pregadas ao peito por um alfinete). As personagens eram todas individuais o que levou ao desempenho teatral de unicamente onze alunos, mas, como a dramatização é um processo composto especialmente de atividades auxiliares, todos os alunos participaram, mesmo como espetadores.

A sequência didática, composta por quatro sessões, teve uma dinâmica diferente das anteriores pois apresentou, como já foi dito, uma atividade dramática repartida por três sessões, com atividades intercaladas, e uma outra atividade dramática fora do texto-fonte: a leitura de um diálogo escrito pelos alunos, a pares. As três primeiras sessões incluíram atividades auxiliares da leitura expressiva das quatro primeiras cenas do ato primeiro do texto dramático da autoria de Alice Vieira. Na quarta sessão houve duas pré-atividades auxiliares e uma atividade de leitura em diálogo de um texto em diálogo, redigido pelos alunos¹³.

Durante as primeiras três sessões, as atividades auxiliares foram em dois momentos da sequência relativamente à leitura; pré-atividades e uma pós-atividade. As pré-atividades, exploraram o vocabulário teatral, as curiosidades culturais, a biografia da autora, as características formais do texto dramático, os tipos de cómico, as relações com o texto referencial e a escrita dramática dos alunos. Os exercícios de preparação vocal concentraram-se na articulação de sílabas, palavras e frases, com diferentes entoações e ritmos, exprimindo sentimentos que estavam no texto: tristeza, raiva, meiguice, arrogância, medo, rebeldia, paixão, frieza e ternura. A pós-atividade incidiu no vocabulário do teatro e numa tipificação do cómico.¹⁴. O vocabulário apresentado foi,

¹³ Relação dos planos de aula com os anexos:

Sessão 1 – anexo XXI;
Sessão 2 – anexo XXIII;
Sessão 3 – anexo XXV;
Sessão 4 – anexo XXVII.

¹⁴ Relação das atividades com os anexos:

Curiosidades culturais – anexo XXII;
Biografia da autora e simbologia do nome das personagens – anexo XXIV;
Características do texto dramático – anexo XXVI;
Terminologia teatral e tipos de cómico – anexo XXVII;
Relação com o texto referencial (*King Lear*) – anexo XXIX.

talvez, demasiado abundante, mas a forma do exercício, correspondência entre o vocábulo e a definição, facilitou a sua execução. A tipificação do cómico – de linguagem, de situação e de carácter – baseou-se nas definições do *EDTL* feitas por Catarina de Castro, na entrada do termo *Cómico*.

Durante a quarta sessão desta sequência didática, realizaram-se duas pré-atividades: uma de carácter teórico e outra de carácter prático. A primeira referia-se ao paralelismo entre o texto de Alice Vieira e o texto de Shakespeare *King Lear*, modelo do anterior. A segunda foi a elaboração de um diálogo escrito a pares.

As atividades de leitura em voz alta tiveram dois textos-base distintos: *Leandro, rei da Helíria* e um diálogo escrito pelos alunos a pares, representando duas personagens do texto-fonte. A primeira leitura foi dividida em três momentos, apresentados em sessões diferentes, consecutivas, relativas às cenas de um a quatro do primeiro ato. Foi mais difícil de realizar porque requeria uma encenação: os alunos representavam as personagens das quatro primeiras cenas num espaço cénico, lugar de destaque na sala, com uma caracterização simbólica muito simples. A segunda leitura, feita pelos dois alunos que compuseram o texto, fez uso de um domínio pouco explorado neste relatório, a produção escrita que, de acordo com o género textual em estudo, foi dramática: um diálogo imaginado entre duas personagens do texto do manual.

3.2.2. Reflexões sobre a leção

A leção, durante a PES de Português, teve particularidades pelo facto de ser uma LM, circunstância que potencia a eficiência comunicativa dos alunos. A programação oficial das *MCPEB*, com a inclusão de um novo domínio – a Educação Literária –, veio nortear a prática didática.

As reflexões que apresentam partem de observações e das questões que essas observações levantaram e continuam a levantar.

A exposição dos sentimentos através de máscaras emocionais não funcionou da mesma forma para todos os alunos. Houve os que aderiram com à vontade e efusivamente. Houve os que se mantiveram tímidos em participar. Houve os que, primeiramente tímidos, se tornaram em participantes ativos. Esta heterogeneidade de receção põe questões sobre a avaliação a fazer sem interferir negativamente na prestação académica do aluno. Deverá ela somente quantificar positivamente as qualidades, assinalando o erro e corrigindo-o, sem o quantificar? Talvez a ausência de penalização predisponha à

participação voluntária e cada vez maior dos alunos, possivelmente contribuindo para a autoconfiança dos mesmos, melhorando o seu desempenho nas atividades de leitura e também na aquisição de conteúdos. Procedendo a uma avaliação informal e geral sobre o desempenho dos alunos, verificou-se um interesse crescente pelas matérias em estudo, traduzido numa participação consciente e numa realização mais eficiente das atividades promovidas, especialmente nas leituras em voz alta em que os alunos manifestaram a preocupação em “ler bem”, e onde foi visível a melhoria do desempenho. O uso frequente de atividades de leitura expressiva e a prática constante da interação oral na realização de fichas sumativas proporcionaram uma utilização mais consciente da língua, principalmente a nível fónico, contribuindo à fluência do discurso e à capacidade de intercomunicar oralmente, respeitando as regras que permitem o entendimento entre os comunicadores.

O processo sequencial de ensino orientado adotado durante a PES revelou ser adequado para explorar uma grande variedade de conteúdos pois, apoiando-se no enfoque por tarefas, incluiu atividades de realização (dramáticas) que sintetizaram e aplicaram o conhecimento fornecido pelas atividades de apoio a essa realização (auxiliares). Usando a terminologia de Breen (1990): *tarefas de comunicação* e *tarefas para aprender a comunicar* (secção 1.3.1.). Ainda que as tarefas de comunicação se refiram à interação oral, as leituras em voz alta são também de comunicação pois contêm todos os elementos do ato comunicativo, considerados na proposta de Jakobson¹⁵: destinador (leitor/aluno), destinatário (espectador/aluno), mensagem (texto), contexto (aula de Português), código (língua portuguesa oral) e contacto ou canal (ar). As atividades auxiliares apoiaram a realização das leituras, através do estudo linguístico do discurso expresso e do estudo de aspetos socioculturais relacionados com ele. Os suportes físicos utilizados na execução das atividades foram de naturezas diferentes. Recorreu-se a material impresso, na elaboração de fichas sumativas com função formativa, de realização, simultaneamente, escrita e oral; ou no uso do manual para a leitura de textos e consulta de quadros de sistematização de conteúdos. Usou-se material áudio e/ou visual, concretamente o texto áudio, o PowerPoint, o vídeo musical. Utilizou-se o quadro da sala de aula, especialmente no registo das aporções vocabulares dos alunos. Explorou-se a produção de voz, um suporte biológico, nos exercícios vocais e nas leituras em voz alta. A variedade de suportes usados tornou a ação educativa mais dinâmica, evitando o desinteresse pela aula,

¹⁵ Referido no *Dicionário de Didática das Línguas* (incluído na bibliografia deste relatório), na entrada referente a *função* (p.340).

o que pode ocorrer em sessões com uma duração de 100m. Também forneceu aos alunos a noção da versatilidade possível na apresentação das matérias em estudo e da sua conjugação.

Os exercícios de respiração e voz, sempre imediatamente anteriores às atividades de leitura em voz alta, com uma estrutura repetitiva, prepararam os órgãos biológicos intervenientes para uma maior eficiência. Enquadram-se na conceção que o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura* tem da execução da leitura em voz alta: “(...) a leitura em voz alta nunca dispensa um momento de preparação prévia. (...)” (Silva et al., 2011:32). Os exercícios de respiração foram os primeiros, sempre os mesmos, em todas as atividades deste tipo: inspirações e expirações com focalização no diafragma, em ritmo de velocidade decrescente. O aparelho fonador tornou-se mais eficiente com os exercícios de voz. Estes estavam adequados à atividade que precediam, constando de: articulações fónicas de consoantes e vogais, isoladas ou em grupos (sílabas, palavras, frases); e de exercícios de entoação, tom e ritmo. O Guião de Implementação de Leitura salienta a importância destes três últimos aspetos para a prática da leitura expressiva: “(...) Para que a leitura seja expressiva é preciso que haja: - Mudança de entoação [...] – Mudança de ritmo [...] – Mudança de tom [...]. (...)” (Silva et al., 2011:60). A prática oral destes aspetos facultou uma consciência do funcionamento e produção dos mesmos, concretizada na progressiva qualidade da leitura em voz alta.

3.3. Prática letiva de Espanhol (LE)

3.3.1. Descrição da prática letiva

A prática letiva do Espanhol como LE teve elementos comuns e outros diferentes da prática letiva de LM. Uma das diferenças foi o uso de simulações como atividade, enquanto na LM se realizaram leituras em grupo de textos dramáticos. Esta alteração deveu-se aos objetivos de um e de outro Programa: o de Português sublinha um domínio novo, a Educação Literária; os programas de Espanhol, seguindo as diretrizes do *QECR*, inserem-se numa perspetiva comunicativa e funcional de abordagem a uma LE. As simulações foram mais adequadas ao contexto dos programas de Espanhol, pela sua natureza funcional e de utilidade quotidiana. O *QECR* considera as simulações como tarefas que devem recorrer a atividades e recursos necessários para a aprendizagem:

“(…) Também neste sentido, a pedagogia dita de projecto, as simulações globais e as várias dramatizações (role-play) estabelecem o que basicamente são objectivos transitórios, definidos em termos de tarefas a realizar, mas cujo interesse, no que diz respeito à aprendizagem, reside ou nos recursos e actividades linguísticas que tal tarefa (ou sequência de tarefas) requer, ou nas estratégias empregues ou aplicadas. (...)” (QECR, 2001:194).

Procurou-se que as atividades realizadas servissem alunos e programa, incorporando os conteúdos na prática da comunicação, como aconselha o Programa para o 3º ciclo: “(…) No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ter-se sempre presente que a língua é uma atividade humana complexa, que deve ser abordada de forma global. O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral e escrita. (...)” (PE3º, 1997:29) O processo sequencial aplicado durante a prática letiva permitiu que os alunos adquirissem os conhecimentos e os aplicassem nas ações simuladas.

3.3.1.1. Grupo 8ºD

O grupo do 8º D, nível de Continuação, era constituído por sete alunos, repetentes, do sexo masculino. Estavam incluídos na faixa etária entre os 15 e os 16 anos. O número reduzido de alunos permitiu que todos realizassem atividades de simulação, ao contrário da LM, onde a maior quantidade de estudantes foi um fator que condicionou a participação de todos os alunos nas atividades de leitura em grupo de textos dramáticos.

As aulas de Espanhol estavam planificadas de acordo com o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – Programa e Organização Curricular* para o 3º ciclo do Ensino Básico e das *Metas de Aprendizagem – Espanhol LEII*. Os conteúdos e diretrizes correspondiam aos níveis A2.1 e B1.1 referidos no QECR. O manual adotado foi *Español 2 – Nivel Elemental II*. Estava dividido em 12 unidades temáticas, constituídas por textos e atividades de conteúdos pragmáticos e linguísticos (léxico e gramática). A leção que será descrita incidiu sobre duas das unidades temáticas do manual: os artistas da representação e da música, e o trabalho.

3.3.1.1.1. Sequência didática – os artistas

A primeira sequência didática, unidade 6 do manual, teve como tema os artistas: atores e músicos, especialmente cantores. Decorreu durante quatro sessões e incluiu três atividades dramáticas: duas simulações e uma leitura em diálogo de uma entrevista feita

a uma cantora espanhola. A unidade apresentava um tema que se ajustava ao objeto de investigação do relatório porque a dramatização usa uma expressão de caráter essencialmente artístico (a representação). Nas sugestões do manual, o vocabulário era relativo à música e ao cinema; a pragmática centrava-se na expressão de hipóteses e de conselhos; os conteúdos linguísticos incluíam o condicional e a acentuação de monossílabos; o texto recomendado era uma entrevista com o cantor Juanes (autor da canção *Tengo una camisa negra*). No entanto, fizeram-se mudanças: substituiu-se o texto do manual por outro do mesmo género (entrevista), mas com outro sujeito (uma cantora espanhola); substituiu-se o estudo do condicional pelo da divisão silábica, possibilitando uma relação mais apropriada com o conteúdo a ser estudado depois: a acentuação de palavras, relevando a diferenciação entre monossílabos com, ou sem, acento gráfico.

A primeira sessão teve como tema o cinema (anexo XXX – plano de aula). Constituiu-se por pré-atividades relacionadas com a simulação a realizar na aula seguinte. Foram duas atividades orais e uma escrita. As orais apresentaram-se em dois modos: primeiro, a contribuição dos alunos sobre artistas de cinema e suas nacionalidades, mobilizando conhecimentos empíricos resultantes da sua experiência mundana (conhecimento declarativo); depois, através de um jogo de vocabulário, ampliou-se léxico com a inclusão de palavras e expressões de várias áreas temáticas sobre o cinema (anexo XXXI). A terceira pré-atividade, escrita, foi a planificação da simulação. O plano da simulação serviu como texto de apoio da representação. Os alunos, a pares, optaram entre duas situações comunicativas que lhes foram propostas pela professora.

A segunda sessão começou com exercícios de respiração e voz aplicados à futura simulação (anexo XXXII – plano de aula). Primeiro, os exercícios de respiração. Os exercícios de voz incluíram a silabação de seis palavras do vocabulário introduzido na aula anterior e a pronúncia de seis expressões de apreço e de desagrado sobre um filme, também introduzidas na aula anterior.

A atividade dramática foi uma simulação das duas situações comunicativas anteriormente planificadas: a compra de bilhetes numa bilheteira de cinema e a conversa entre dois amigos, opinando sobre filmes. Os conteúdos lexicais, estudados na sessão anterior, constituíram um dos suportes linguísticos da representação e foram integrados em situações que representavam os contextos reais de utilização. O espaço cénico constituiu-se unicamente por ser um lugar de desataque na sala, em frente ao quadro branco, onde, de pé, as duas personagens interagiam.

As pós-atividades, todas durante a segunda sessão, foram três. A primeira atividade foi audiovisual, de conteúdo cultural: assistiu-se ao vídeo-clip de uma canção de um grupo *pop* espanhol em atividade desde 2002. Sem orientação de notas, o propósito foi o de descomprimir depois da exposição dramática. A segunda atividade foi um jogo de resposta sim/não sobre características de alguns cantores hispanos que os alunos tinham que descobrir (anexo XXXIII). Esta atividade apresentou conteúdos culturais sobre músicos hispânicos, apontando para a localização e extensão geográfica do uso da língua espanhola no mundo. A terceira atividade, também audiovisual, foi o visionamento de duas canções interpretadas por dois cantores apresentados no jogo anterior, dando continuidade à atividade anterior. Foi orientada para que os alunos identificassem o tema da canção, o género musical e o cenário onde decorria.

A terceira sessão foi exclusivamente de conteúdos linguísticos: a divisão silábica e a acentuação de palavras (anexo XXXIV – plano de aula). Estas duas atividades relacionavam-se diretamente com a expressão oral, constituinte básico da dramatização, posto que na dramatização usa-se frequentemente a expressão oral: na leitura em voz alta e na resolução de fichas em interação oral. Os conteúdos foram fornecidos em quadros de sistematização que os alunos usaram nas respostas (anexo XXXV). Os quadros de sistematização são considerados um processo de aprendizagem pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* e, estando colocados na ficha como informação sempre presente durante a execução do exercício, tornaram-se um apoio para as respostas dos alunos. Esta forma de estudo do funcionamento da língua, consultando os quadros de sistematização, possibilitou um maior conhecimento explícito pois forneceu a informação necessária para respostas corretas.

A quarta sessão, última da sequência, teve duas atividades dramáticas (uma leitura dialogada e uma simulação de entrevista) e quatro atividades auxiliares (anexo XXXVI – plano de aula). A sessão começou com o vídeo de uma canção já apresentada anteriormente, com a função de introduzir a cantora, o sujeito-tema da aula: Raquel del Rosário. Seguidamente, executaram-se os exercícios de respiração e voz. Estes, sempre em uníssono, incluíram entoações variadas de duas frases do texto que seria lido. Em alguns casos juntaram-se pronomes interrogativos às frases. Depois procedeu-se à leitura dialogada de uma entrevista à cantora feita, de cada vez, por dois alunos que representaram os papéis de cantora e de entrevistador (anexo XXXVII). Esta situação foi tornou a leitura mais difícil para o aluno que representava a cantora que devia imitar a voz feminina. A pós-atividade foi de verificação da informação textual, com um exercício

simples de frases verdadeiras ou falsas (anexo XXXVIII). Seguidamente, os alunos realizaram, a pares, uma planificação da simulação da entrevista que teriam que representar. A esta pré-atividade seguiu-se a simulação da entrevista entre um entrevistador e um artista que podia ser cantor ou ator (anexo XXXIX). As planificações foram uma das estratégias de aprendizagem que conferiram autonomia e autoconfiança durante as representações. O espaço cénico compôs-se de uma mesa com duas cadeiras frente uma à outra, onde os alunos atuaram, consultando os planos.

3.3.1.1.2. Sequência didática – o trabalho

A segunda sequência didática teve como tema o trabalho. Constatou-se de duas dramatizações que duraram duas sessões, uma em cada sessão. A primeira dramatização tinha cinco pré-atividades de leitura, uma leitura dialogada e uma pós-atividade dessa leitura. A segunda dramatização tinha três pré-atividades, uma simulação e uma pós-atividade relativa à simulação. As atividades auxiliares foram apresentadas em vários suportes: o audiovisual, fichas formativas em papel, o quadro da sala de aula e um suporte biológico nos exercícios de respiração e voz.

A primeira sessão, de 100 minutos, abarcou um número e uma variedade grande de atividades (anexo XL – plano de aula). A primeira atividade, sobre vocabulário, fez uso dos conhecimentos do mundo dos discentes na LM, direcionando as aportações para profissões, ferramentas e espaços de trabalho, posteriormente registadas no quadro em Espanhol. A segunda pré-atividade consistiu no visionamento da representação de situações humorísticas sobre profissões. A representação humorística serviu como modelo de atuação e, pelo seu carácter cómico, atraiu a atenção e interesse dos alunos, mostrando distorções dos contextos profissionais apresentados. A terceira atividade, uma ficha escrita sobre vocabulário, usou e ampliou o conteúdo do vídeo, acrescentando vocabulário (anexo XLI). A quarta foi a audição de uma leitura-modelo, pela professora. A quinta, e última atividade anterior à leitura, consistiu na realização de exercícios de respiração e voz. Os exercícios de voz focalizaram-se na pronúncia de sons consonânticos com articulação difícil para o falante português: [θ] [x], [r]¹⁶. Primeiro isolados, depois em contexto de palavra designando profissões. A leitura em voz alta foi uma leitura em diálogo entre duas personagens de um texto do manual. Os alunos

¹⁶ Classificação dos respetivos fones, por ordem de enumeração: fricativa interdental surda, fricativa uvular surda e vibrante múltipla alveolar sonora.

interpretaram, a pares, as personagens que lhes couberam. A pós-atividade, observação de um vídeo sobre o trabalho do futuro, fez uma ampliação do tema considerando as possibilidades de trabalho dentro do mundo das tecnologias. Serviu como atividade de relaxamento, mas também de reflexão, orientada com uma ficha de execução voluntária, como trabalho extra-aula (anexo XLII).

A segunda sessão incluiu duas pré-atividades, uma simulação e uma pós-atividade de conteúdos linguísticos (discursos direto e indireto) (anexo XLIII – plano de aula). A primeira pré-atividade, em forma de ficha formativa, tinha como conteúdos as características pessoais e profissionais de um candidato a emprego, informação e conselhos institucionais na procura de emprego, e a orientação para o plano da entrevista a ser simulada (anexo XLIV). Estas informações constituíram as ferramentas culturais e linguísticas do diálogo oral (na simulação). Os exercícios de respiração e voz foram feitos sempre em uníssono. Imediatamente antes da simulação, praticou-se a articulação de sons que apresentam maior dificuldade de pronúncia para um português: a fricativa uvular surda e a fricativa interdental surda (cuja representação fonética já foi feita a propósito das vocalizações na descrição da aula anterior). Repetidamente, vocalizaram-se estas duas consoantes fazendo grupo silábico com as cinco vogais, pela ordem do fechamento da boca. Depois entoaram-se algumas interrogações relativas a entrevistas de trabalho. A entrevista de emprego simulada teve como base o plano escrito feito anteriormente. Esta atividade relacionou informação atualizada, institucional e funcional relativa ao mercado de trabalho em Espanha. A situação tornou-se mais concreta ao ser vivenciada pela representação. O cenário compôs-se de uma mesa com duas cadeiras, frente uma à outra, num lugar de destaque, onde, dois a dois, os alunos fizeram a simulação da entrevista. A postura corporal foi um dos aspetos a ter em consideração, assim como o registo usado e a entoação da voz. A pós-atividade, uma ficha formativa, incidiu sobre discurso direto e indireto, um conteúdo adequado à dramatização (anexo XLV).

3.3.1.2. Grupo 10ºLHB

O grupo 10ºLHB estava composto por vinte e seis alunos: seis rapazes e vinte raparigas. Tinham Espanhol de nível Iniciação, mas o seu desempenho linguístico era elevado para um nível de Iniciação. Esta circunstância levou a que, numa única sessão, se incluísse uma sequência didática com variedade de atividades. A duração da sessão, 150 minutos, também foi um fator favorável à aplicação da sequência.

As aulas de Espanhol estavam planificadas de acordo com o *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10ºano – Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. O manual, *Contigo.es* (Iniciação), dividido em nove unidades temáticas, somente se usou na escolha do tema. As atividades foram construídas para proporcionar uma abordagem mais adequada aos conteúdos e à turma.

3.3.1.2.1. Sequência didática – as viagens

A última sequência didática da prática letiva de Espanhol teve como tema as viagens. Recorreu-se ao passado para mostrar diferentes concepções de viagem através do tempo; diferentes meios, diferentes durações. A consciência da interculturalidade desenvolve a capacidade de nos relacionarmos melhor com os outros, compreendendo e aceitando as diferenças. Um dos objetivos do Programa de Espanhol para o 10º ano – nível Iniciação vai nesse sentido:

”(...) É ainda de salientar que os objectivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação. (...)” (Fernandéz, 2001:4).

Neste caso a interculturalidade fez-se com o passado, mas não deixou de ser uma forma de aprender a compreender o “outro” e melhorar a relação comunicativa.

As atividades auxiliares, todas pré-atividades, começaram com o visionamento de uma narrativa didática sobre as viagens de Marco Polo, em banda desenhada (anexo XLVI – plano de aula). Pretendeu-se que os alunos tivessem uma ideia sobre a evolução do conceito de viagem de então para a atualidade, atentando nos meios de transporte e no itinerário da viagem. Esta atividade também fornecia informação geográfica, uma relação interdisciplinar proveitosa na articulação dos conhecimentos escolares. De seguida, elaborou-se uma ficha de atividades orais, com conteúdos lexicais e pragmáticos (anexo XLVII). O vocabulário, relativo aos meios e aos espaços de transporte, proporcionou o conhecimento de palavras necessárias para a elaboração da atividade dramática – um diálogo planificado e representado pelos alunos. Os conteúdos pragmáticos, expressão de acordo e desacordo, também contribuíram para essa atividade que exigia ditas manifestações de opinião. Os exercícios de voz, sempre antecipados dos respiratórios, em uníssono e de natureza repetitiva, constaram, novamente, da articulação das consoantes

já referidas anteriormente, primeiro isoladas, depois em contexto de palavra. Seguiu-se a entoação afirmativa, interrogativa e exclamativa de três frases de opinião.

A atividade dramática consistiu num diálogo entre dois intervenientes que planeavam uma viagem de férias. De entre três situações à escolha, cada par de alunos escolheu uma para representar (anexo XLVIII). Em todas elas havia conflito que reflete as relações antagónicas do comportamento humano. A existência do conflito, conferiu maior interesse à trama, atraindo a atenção por dos espetadores. O espaço cénico da representação foi o lugar em frente ao quadro branco onde as personagens interagiam em diálogo, usando as planificações escritas como “muleta” da representação.

3.3.2. Reflexões sobre a lecionação

A prática pedagógica de língua estrangeira foi uma experiência nova e muito positiva em vários aspetos. Permitiu experimentar um método centrado na dramatização como instrumento didático para o ensino da LE, neste caso o Espanhol. As similitudes linguísticas e socioculturais com a LM permitiram uma aquisição mais rápida e abundante de vocabulário e de estruturas linguísticas, e a capacidade de identificar e adotar os costumes da cultura espanhola, durante a realização das atividades, particularmente nas simulações.

A avaliação foi uma questão difícil de resolver e apresenta-se como uma área ausente devido à gestão que se fez do tempo; uma focalização nas atividades impossibilitou o estudo de outra área de igual valor. Apesar dessa ausência, fazem-se algumas propostas: podem ser feitos inquéritos de opinião aos alunos, grelhas de avaliação do professor à participação dos alunos durante as atividades dramáticas, provas de leitura oral, etc. Essa avaliação deverá ser sempre construtiva para que o aluno entenda o erro como auxiliar na aquisição de conhecimentos e competências. Ainda que não se refira diretamente aos níveis de espanhol lecionados, é bastante apropriado o conselho inscrito no *Programa de Espanhol – nível de continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade* a propósito da avaliação, uma avaliação que não penalize, mas que valorize o trabalho do estudante: “(...) O professor pode destacar os aspectos positivos e situações em que o objectivo da tarefa foi cumprido satisfatoriamente. Terá também de identificar as causas dos erros sem aplicar juízos de valor nem generalizações, considerando factores como a dificuldade da tarefa, falta de esforço (...)” (Fialho & Izco, 2009:45).

A construção de materiais foi uma opção da professora estagiária porque as propostas do manual não se adequavam ao tema do relatório. A aprendizagem foi muito enriquecedora para a prática da docência pois possibilitou um exercício constante na produção de recursos mais conformes ao caráter da turma. A função do professor, como construtor de materiais para a turma, foi personalizar as relações entre professora, alunos e conteúdos.

As atividades foram diversificadas nas formas e nos conteúdos: conjugaram-se recursos tradicionais (quadro, fichas, manual) com recursos tecnológicos (o audiovisual); articulou-se o exercício de ambas competências, gerais e comunicativas. Procurou-se fornecer um *input* sempre que possível atual e de utilidade quotidiana para preparar o aluno em situações de comunicação possíveis e do seu interesse, mas também se procurou inter-relacionar aspetos culturais para ampliar a perspetiva do aluno. As dramatizações realizadas usaram um processo sequencial que incluiu a realização de atividades de preparação das simulações e das leituras em voz alta, a execução dessas atividades dramáticas e, por vezes, pós-atividades para relaxamento, ou para reflexão sobre alguns conteúdos.

Os exercícios preparatórios de respiração e voz, técnica teatral adaptada à didática da língua, foram muito profícuos para as leituras e simulações; funcionaram como um catalisador da produção oral e da concentração, fatores necessários à representação. Os de respiração, sempre em primeiro lugar, tal como na LM, prepararam o aparelho respiratório, com focalização nos movimentos do diafragma, por ser o músculo que divide as cavidades torácica e abdominal, impulsionando a entrada e a saída do ar, importantes na projeção da voz. As vocalizações concentraram-se em algumas consoantes de articulação difícil para o português falante e na musicalidade da língua espanhola, expressa em frases com entoações de função prosódica (afirmações, interrogações, exclamações) e função paralinguística (medo, alegria, tristeza).

A aquisição dos conteúdos fez-se de uma forma lúdica (por exemplo, vocabulário através de vídeos humorísticos e de narrativas históricas em banda desenhada, canções e jogos), exceto na didática dos conteúdos gramaticais cuja estrutura esquemática permitiu uma abordagem mais dirigida pois requerem memória, concentração e capacidade de organização. Salienta-se a importância do uso do jogo (jogo de fingimento na “representação” das leituras e das simulações) na aquisição de conteúdos porque estimularam o trabalho gregário cooperativo, promoveram uma competição saudável, ativaram mecanismos cognitivos (como a memória e os processos de pensamento

indutivo e dedutivo), possibilitaram a aplicação dos conteúdos em contexto e predispuseram à descontração. Lorente e Pizarro resumem as funções do jogo: "(...) El juego muestra así esa triple dimensión: lúdica o divertida, cognitiva y formativa y grupal o socializante. (...)" (Lorente & Pizarro, 2012:5).

CONCLUSÃO

O processo sequencial de ensino orientado designado, neste relatório, *dramatização* foi aplicado nas aulas das duas disciplinas, Português e Espanhol, com uma receção positiva por parte dos estudantes que se envolveram no processo, apesar de, por vezes, terem personalidades introvertidas que os inibia, à partida, de participar nas leituras em voz alta e nas simulações. No entanto, alguns conseguiram ultrapassar esse constrangimento, e os que não ultrapassaram esse receio participaram nas outras atividades, não sendo nunca excluídos do processo. Como já foi referido, não existiram sanções para os alunos que optaram por não realizar as atividades dramáticas pois, mesmo assim, participaram nelas como espetadores.

A aplicação do processo apresentou diferenças em cada uma das línguas: na LM centrou-se no estudo de textos literários; na LE, em textos e situações que apresentavam momentos de comunicação quotidiana, mais funcionais. Estas particularidades refletiram-se especialmente em dois tipos de atividades: em LM fizeram-se leituras em grupo de textos dramáticos; em LE realizaram-se simulações de atos comunicativos que ocorrem na vida quotidiana. O motivo das diferentes abordagens relacionou-se com os objetivos em cada uma das línguas, posto que em LM relevava-se a educação literária e em LE a capacidade de comunicação em situações reais.

As semelhanças, no entanto, foram a regra. Em ambas disciplinas a sequência do processo foi igual: primeiro, as pré-atividades auxiliares das leituras e das simulações; depois, as atividades dramáticas (de leitura e simulação); por último, ainda que nem sempre, as pós-atividades (realização de fichas formativas ou observação de material audiovisual) com funções de reflexão e/ou de relaxamento. Os exercícios de respiração e voz constaram constantemente das pré-atividades efetuadas nas duas línguas; na LE foram sempre feitos em uníssono e na LM realizaram-se também individualmente. Estes exercícios de voz, sempre precedidos pelos exercícios de respiração, com conteúdos da fonética e da prosódia, constituíram a atividade menos convencional no ensino-aprendizagem das duas línguas, mas a sua importância no desenvolvimento da produção oral e a aplicação que têm no teatro para melhorar o desempenho vocal do ator, justificou o seu uso. Foram dos momentos mais atrativos para os alunos, pela novidade e porque os predispunha a participar nas atividades dramáticas com maior desinibição. Sempre adaptados às leituras e simulações que antecederiam, apresentaram traços comuns: de estrutura repetitiva, incluíram a produção de sons isolados e em contexto de sílaba, de

palavra e de frase; alternaram-se ritmos, durações, intensidades e entoações. No caso do espanhol, sublinharam-se os sons de difícil articulação para o falante do português e as entoações com função prosódica, também características da língua.

Todas as leituras tiveram uma conceptualização que lhes conferiu um efeito de espetáculo pois foram consideradas atuações diante de uma audiência. Mesmo quando os alunos liam a partir dos seus lugares, sentados, considerou-se sempre uma exibição pública de uma manifestação artística; a leitura em voz alta. Desta forma os alunos “entravam em cena”, representando um leitor para um público.

A linguagem corporal foi pouco exercitada, exceto a facial porque é um complemento da leitura expressiva, devido a limitações de espaço e de tempo. Este é um dos aspetos que pode ser melhorado, procurando ultrapassar as constrações e fazendo depender os exercícios do carácter da turma.

A prática das dramatizações nas aulas de Português e Espanhol, apesar de pouco extensa, mostrou ser propícia a repetição e desenvolvimento pois a receção foi entusiasmada e os resultados, especialmente na leitura, foram animadores. Relativamente à prática da docente, durante o período de estágio as ações de planificação das aulas e de construção de materiais foram sendo mais explícitas e funcionais, consequência da direção meticulosa das professoras cooperantes e das orientadoras que observaram, corrigiram e orientaram o trabalho que foi desenvolvido, proporcionando uma aprendizagem essencial para uma prática educativa feita com consciência e sensibilidade.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, A. & SIMARRO, M. (2009) Dramatizando la gramática. *Actas del XIX Congreso de ASELE*, vol. 2. p. 891-902. Cáceres.

AGUILAR, A. (2006) Aquisición de las habilidades orales en L1 y en L2. Metodología para su desarrollo. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, p. 133-149. Logroño.

ANDREU, A., GARCÍA, M. & MOLLAR, M. (2005) La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, *Cuadernos Cervantes*, XI (55), p.34-38. Centro Virtual Cervantes.

ANIDO, M. & LORENZO, M. (2013) Lo cultural a través de lo lúdico ¿lúdiCo, lúdico o lúdiko? *Actas del V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. p. 325-337. Aveiro.

BARROSO, C. & FONTECHA, M. (1999) La importancia de las dramatizaciones en la aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, p. 107-113. Cádiz.

BLANCO, A. (2007) La destreza oral como proceso. *Actas del XVII Congreso de ASELE*, vol. 1. p. 379-392. Logroño.

BORRALHO, M. (2005) Magister Ludi – O jogo no espaço fechado da sala de aula. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II Série, vol.22, p. 29-45. Porto.

BREEN, M. (1990) Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, págs. 7-32. (Original em inglês de 1987). *Antología de textos de didáctica del Español – Tomo I*, Centro Virtual Cervantes.

CAILLOIS, R. (1990) *Os jogos e os homens – A máscara e a vertigem*. Edições Cotovia, Lda. Lisboa.

CANDLIN, C. (1990) Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje, y educación*, nº 7-8, págs. 33-53. (Original em inglês de 1987). *Antología de textos de didáctica del Español – Tomo I*, Centro Virtual Cervantes.

CARNEIRO, K., SCAGLIA, A., ASSIS, E., BRONZATTO, M. & CAMARGO, R. (2013) Entre o símbolo e o jogo. A importância do jogo simbólico para o desenvolvimento humano. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Año 17, nº 177. Buenos Aires.

CASTRO, C.: s.v. "Cómico", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 28-12-2014).

CEIA, C.: s.v. "Ditirambo", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 28-12-2014).

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspetivas Atuais/Educação. Edições ASA.

COUTO, J. (2008) (Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico. *Saber (e) Educar* nº13. p. 203-216.

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO *on-line* <http://etimologias.dechile.net/?drama> (consultado em 26-12-20014).

DICIONÁRIO DE LATIM PORTUGUÊS (1983). Porto Editora.

DORREGO, L. (n.d.) Técnicas teatrales para la dinamización del aula de ELE. Ed electrónica: www.hials.no/nor/content/download/32410/.../luis (consultado em 15-09-2014)

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, p. 55-90. *Antología de textos de didáctica del Español – Tomo I*, Centro Virtual Cervantes.

FERNÁNDEZ, S. (coord) (2002) *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.

FIALHO, M. & IZCO, T. (2009) *Programa de Espanhol – nível de continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. DGIDC – Ministério da educação.

GALLISSON, R. & COSTE, D. (1983) *Dicionário de didáctica das línguas*. Livraria Almedina. Coimbra.

GOMES, H.: s.v. "Teatro do Absurdo", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 31-12-2014).

GRANDE, M. (2006) De la expresión dramática a la expresión oral. *Actas del XVII Congreso de ASELE*. p. 915-929. Logroño.

JENSEN M. & HERMER A. (1998) Learning by playing: learning foreign languages through the senses. *Language learning in intercultural perspective – approaches through drama and ethnography*. p. 178-192. Cambridge Language Teaching Library.

KALAN, M. (2007) Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Actas del XVII Congreso de ASELE*, vol. 2. p. 981-996. Logroño.

LORENTE, P. & PIZARRO, M. (2012) El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos Digital – Revista de Estudios Filológicos*.

MIGUEL, R.: s.v. "Teatro", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 28-12-2014).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – Programa e Organização Curricular*. Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) *Dicionário Terminológico*. DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

MONTEIRO, N. (2009) Inteligência emocional: validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa. Tese de mestrado integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.

OLIVEIRA, I. (1996) O jogo na perspectiva de Wallon: Pensamento Introdutório. *Motrivivência*, p.323-327. Santa Catarina.

OLIVEIRA, S. (2007) Os sufixos nominalizadores –ção e –mento. *Estudos Linguísticos XXXVI (1)*, GEL, p.87-96. UNESP/UNIP. Araraquara.

PÉREZ, B. (2003) «La metodología de la enseñanza a través de tareas» de Rod Ellis. Sobre o artigo de Ellis, R. «The methodology of task-based teaching». *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003, págs. 243-278. *Antología de textos de didáctica del Español – Tomo I*, Centro Virtual Cervantes.

REIS, C. (coord.) et al. (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. DGIDC – Ministério da Educação.

REIS, P. (2011) *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. Ministério da Educação.

RICHTER, M. (1998) *Role play* e ensino interativo de língua materna. *Linguagem & Ensino*, vol. 1, nº 2, p. 89-113.

SCHIRMER, C., FONTOURA, D. & NUNES, M. (2004) Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, vol. 80, nº2 (supl.). Porto Alegre.

SEIXAS, J., PASCOAL, J., COELHO, M. (coord.), CAMPOS, M., GROSSO, M. & LOUREIRO, M. (2001) *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.

SILVA, E., BASTOS, G., DUARTE, R. & VELOSO, R. (2011) *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*. DGIDC. Ministério da Educação.

ZAFEIRIADOU, N. (2009) Drama in language teaching: a challenge for creative development. *Issues*, vol. 23. p. 4-9.

ZIBERMAN, R. (2011) No começo a leitura. *Questões de leitura* (antologia de artigos organizada por BARRETO, A.). Editora UPF, afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias.

ANEXOS

ANEXO I

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 03/12/2013 SUMÁRIO: Audição e leitura do conto <i>Pedro e Pedrito</i> . Questões orais de compreensão sobre o texto.	
Objetivos			
Respeitar as convenções que regem a interação oral; Reconhecer a tipologia do texto; Expor oralmente ideias sobre o tema do texto adquiridas anteriormente; Ler expressivamente em voz alta; Ler para fruição estética.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Definição de conto tradicional. Apresentação de Adolfo Coelho.	A docente apresenta-se à turma e inicia a sessão alertando os alunos para a importância do cumprimento das regras da intercomunicação oral para o sucesso das sessões em que um dos objetivos é provar as potencialidades da oralidade em contexto de sala de aula.	2m	Quadro e marcador
	Procede-se a uma exposição oral muito sumária feita pela professora sobre o tipo de texto que irão abordar e sobre o autor-recolector deste conto: Adolfo Coelho (apoio escrito na ficha sobre a compreensão do texto que será posteriormente distribuída aos estudantes).	3m	
Elementos mágicos que povoam o imaginário dos alunos.	Pede-se aos alunos que contribuam oralmente com exemplos de objetos, personagens, e palavras mágicas que conheçam. A docente regista no quadro essas aportações e agrupa-as em colunas.	5m	
Conto tradicional <i>Pedro e Pedrito</i> .	Efetua-se a audição do texto <i>Pedro e Pedrito</i> como primeira abordagem ao texto, enquanto os estudantes seguem a audição com uma leitura silenciosa.	5m	
Fonética	Para preparar a leitura e desinibir, realizam-se exercícios de respiração e voz: inspiração pelo nariz com o diafragma em 4 tempos, expiração pela boca em 4 tempos (repete-se o exercício em respetivamente 3, 2 e 1 tempo): tendo por base a frase	8m	

Leitura expressiva Categorias da narrativa: personagens, espaço, tempo, ação.	musicada <i>quando Fernando Sétimo usava paletó</i>, repete-se a mesma substituindo todas as vogais por a, por e, por i, por o, por u. Todos os exercícios são realizados em uníssono. • Os discentes fazem a leitura expressiva do texto em voz alta. • Após a leitura, distribuem-se, pelos estudantes, fichas que incluem o que foi exposto no início da aula sobre a definição de conto tradicional e uma breve apresentação do autor Adolfo Coelho. Os alunos realizam oralmente as atividades para a compreensão do que foi lido. Apesar de serem questões feitas e respondidas oralmente, os alunos têm as perguntas em suporte escrito na ficha e são aconselhados a registrar as respostas. • É pedido aos discentes, como TPC, que descubram o número escondido na fala da feiticeira (l. 42-47). Indica-se-lhes uma pista: número de ações que ela ordena a Pedrito. Pede-se aos alunos que procurem o simbolismo desse número.	15m 12m	Manual Ficha - compreensão do texto: categorias da narrativa
---	--	-----------------------	--

ANEXO II



Ficha - categorias da narrativa

Definição de **conto tradicional** e apresentação do **autor**:

O conto tradicional é uma narrativa curta, de origem popular, sem autor identificado, de tradição oral, que contém elementos mágicos e que, frequentemente, inclui uma moralidade.

Francisco Adolfo Coelho foi um escritor, professor, pedagogo (estudioso dos métodos de ensino), linguista (estudioso do funcionamento da língua), autodidata (o que aprende por si mesmo) que nasceu em Coimbra (1847) e morreu em Carcavelos (1919). Não foi ele o autor do conto mas fez uma recolha escrita de contos populares portugueses (*Contos Populares Portugueses*, 1879), onde está incluído o conto que iremos ouvir e trabalhar.

Questões para a compreensão do conto

1. Identifica os elementos (objetos, personagens, palavras) mágicos no conto. Identifica o animal fantástico.
2. Delimita no texto estes três momentos: equilíbrio inicial, desequilíbrio, equilíbrio final.
3. Refere o acontecimento que anuncia que algo de imprevisível e mau está para acontecer.
4. Quais foram as ações que a feiticeira aconselhou Pedrito a praticar? (Atenta nos verbos).
5. Quando foi reposto o equilíbrio?
6. Quais as personagens intervenientes no conto? Classifica-as como humanas ou fantásticas.

7. O espaço e o tempo são concretos e definidos ou, pelo contrário, são vagos, indefinidos? Ilustra a tua resposta com palavras do texto que justifiquem essa tua escolha.

ANEXO III

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 04/12/2013 SUMÁRIO: - Correção do TPC. Comparação das categorias da narrativa no conto tradicional e no conto literário. Elaboração de uma ficha sobre discurso direto e indireto e a colocação da vírgula.	
Objetivos			
Reconhecer e comparar as categorias da narrativa do conto literário e do conto tradicional; Transformar discurso direto em indireto e vice-versa; Identificar regras do uso de vírgulas; Consolidar o conhecimento sobre funções sintáticas: sujeito, predicado, vocativo, complementos direto e indireto, modificador e complemento oblíquo.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Simbologia do número sete.	- Faz-se a correção do TPC. Pede-se a um ou dois estudantes que leiam o que registraram sobre o simbolismo do número 7. - A docente explica que esta é uma aula de conteúdos gramaticais (incluindo aqui os conteúdos de análise textual pois, ainda que pertençam à educação literária, são elementos considerados mais objetivos no estudo do texto) e que estes conteúdos são fundamentais para uma melhor compreensão da língua e para a sua mais correta produção oral. Também motiva os alunos a olharem para o estudo da gramática de uma forma lúdica, sem receio de cometer erros, mas considerando-os obstáculos a ultrapassar, como num jogo.	10m <	

Discurso direto e indireto.	• Porque é relevante para a prática de dramatizações, procede-se à realização escrita de atividades sobre a transformação do discurso direto para o indireto e vice-versa (ficha - prática gramatical, ativ. A). As atividades são de duas naturezas: atividades práticas que recorrem ao saber implícito dos discentes sobre este conteúdo, e atividades de reflexão (conhecimento explícito) sobre algumas das transformações gramaticais que ocorrem nas frases que se apresentam.	15m	Ficha - prática gramatical
Regras de pontuação: colocação da vírgula, funções sintáticas.	• Para finalizar a aula, continuando com a exercitação gramatical, elabora-se a atividade B da ficha já referida sobre a colocação da vírgula. Trata-se de um quadro com afirmações que devem ser consideradas como verdadeiras ou falsas. Este conteúdo está intimamente relacionado, obviamente, com a escrita, mas também com a leitura em voz alta. Daí advém a sua pertinência nesta aula de estudo gramatical.	10m	Ficha - prática gramatical

ANEXO IV



Ficha - categorias da narrativa no conto literário e no conto tradicional

Consultando o quadro comparativo da p. 75 (Manual) entre o conto tradicional e o conto literário, escolhe a afirmação correta em cada aspeto destes tipos de narrativa.

1. Sobre as **personagens**:

- A. O conto tradicional tem muitas personagens.
- B. O conto literário tem poucas personagens.
- C. Ambos os contos têm muitas personagens.

2. Sobre a **autoria**:

- A. O conto tradicional tem autoria desconhecida.
- B. O conto literário tem autoria desconhecida.
- C. Ambos os contos têm autoria conhecida.

3. Sobre o **tempo**:

- A. O conto literário decorre num tempo limitado e indefinido.
- B. O conto tradicional decorre num tempo limitado mas indefinido.
- C. Ambos os contos têm um tempo indefinido.

4. Sobre a **ação**:

- A. Ambas são narrativas curtas.
- B. Ambas apresentam várias ações diferentes.
- C. Em ambas há muitas descrições.

5. Sobre o **espaço**:

- A. O conto literário apresenta espaços definidos.
- B. O conto tradicional ocorre geralmente em espaços definidos.
- C. Ambos os contos decorrem em espaços indefinidos.

6. Sobre a **linguagem**:

- A. No conto literário há, frequentemente, a expressão de uma moralidade.
- B. No conto tradicional a linguagem é cuidada, literária.
- C. No conto tradicional é frequente a presença do maravilhoso, fantástico.

ANEXO V



Ficha - prática gramatical

I. Discurso direto e indireto

1. Transforma as seguintes frases do **discurso direto para o indireto**.
Continua a frase que já está começada.

- a) - Pedro, deixa-me ir sozinho por terra que eu lá estarei no dia do teu casamento - disse Pedrito ao seu irmão.

Pedrito disse ao seu irmão Pedro que o deixasse ..._____.

- b) - Quem isto ouvir e contar, em pedra se há de tornar. - disseram as vozes.

As vozes disseram que quem aquilo ouvisse..._____.

- c) - Vai a tal sítio onde há um pátio que tem uma entrada guardada por um leão - disse a feiticeira a Pedrito.

A feiticeira disse a Pedrito que fosse ..._____.

2. Transforma as seguintes frases do **discurso indireto para o direto**
(segue o exemplo):

Exemplo:

Pedrito avisou Pedro que grandes desgraças esperavam a princesa.

- Pedro, grandes desgraças esperam a princesa.

- a) Pedrito perguntou à feiticeira se o ajudava a salvar o seu irmão.
_____?

- b) Pedro pediu à princesa que casasse com ele.
_____.

- c) A princesa respondeu afirmativamente a Pedro.
_____.

II.

1. Atenta na atividade 1. e regista no quadro seguinte as modificações que fizeste ao passar do discurso direto para o indireto.

	Discurso direto	Discurso indireto
Verbos	1. “deixa-me” 2. “estarei” 3. “ouvir e contar” 4. “há” 5. “vai” 6. “há” 7. “tem”	
Pronomes pessoais	“eu”	
Determinantes possessivos	“teu”	
Pronomes demonstrativos	“isto”	

2. Em que tempos estão os verbos da coluna do discurso direto e em que tempos se transformaram no discurso indireto?

1. _____ / _____
2. _____ / _____
3. _____ / _____
4. _____ / _____
5. _____ / _____
6. _____ / _____
7. _____ / _____

III. Colocação da vírgula

Assinala se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

Frases	V	F
A vírgula na frase Pedrito, adormeceu está mal aplicada pois não se pode separar o sujeito do predicado		
A vírgula na frase Pedro encontrou, a princesa está mal aplicada pois não se pode separar o verbo do complemento direto		
A vírgula na frase Pedro ofereceu um anel, à princesa está mal aplicada pois não se pode separar o complemento direto do complemento indireto		
Na frase Pedrito enviou uma mensagem ao Pedro devemos colocar uma vírgula para separar o sujeito do predicado		
Na frase Ó Pedrito vens ao meu casamento? não se coloca nenhuma vírgula		
Na frase Vou, Pedro, vou ao teu casamento as duas vírgulas estão bem colocadas porque servem para isolar o vocativo		
Na frase Pedro, Pedrito e a feiticeira ficaram grandes amigos a vírgula está bem colocada pois separa elementos de um sujeito composto		
Na frase Os duendes as fadas as feiticeiras e os gnomos são personagens fantásticos não se coloca nenhuma vírgula		
Na frase Eles viajaram, por muito tempo a vírgula está bem colocada porque separa o modificador do grupo verbal		
Na frase Pedrito mora num reino estrangeiro não se pode colocar uma vírgula depois do verbo porque não se pode separar o complemento oblíquo do verbo		

ANEXO VI

(100m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 05/12/2013 SUMÁRIO: Preparação e leitura expressiva do texto <i>Uma aventura de Pedro e Pedrito</i> .	
Objetivos			
Realizar exercícios preparatórios de leitura em voz alta. Fazer leitura oral (individual e em grupo). Fazer leitura expressiva de um texto.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Leitura expressiva de texto dramático	A docente expõe a atividade principal da sessão: representação feita pelos estudantes de um texto dramático baseado no conto tradicional que têm vindo a estudar. Por isso, anteriormente, far-se-ão leituras e exercícios de voz para preparar a dramatização. O texto foi uma adaptação feita pela professora estagiária..	3m	Texto dramático <i>Uma aventura de Pedro e Pedrito</i>
	Para apresentar o texto aos alunos e exemplificar a leitura expressiva do mesmo, a professora faz uma leitura completa, adequando a voz às personagens e entoando com ênfase as frases.	7m	
Fonética e prosódia fonológica	De modo a preparar a leitura e a libertar o corpo e o espírito, fazem-se exercícios de respiração, de voz e gestuais: inspiração pelo nariz com o diafragma em 5 tempos, expiração pela boca em 5 tempos (repete-se o exercício com 4, 3, 2 e 1 tempos); mastigação durante a pronúncia da onomatopeia “nham”, com vários ritmos alternados; batendo com a mão fechada na outra mão aberta faz-se a articulação acelerada dos grupos “pam”, “pem”, “pim”, “pom”, “pum”, repetição mudando a consoante inicial para “l”, “r”, “f” e “z”; movimentação de cada uma das mãos em círculo, alternadamente, durante a enunciação em voz grave e profunda da frase “quem isto ouvir e contar em pedra se há de tornar”, repetição da mesma frase em vários modos, acompanhando	15m	

Leitura inexpressiva em voz alta	com expressividade facial: com voz aguda e doce, com voz denotando medo, denotando felicidade, vibrando acentuadamente os “r”, substituindo o “r” por “l”. Todos os exercícios são feitos em uníssono. • A professora distribui uma cópia do texto por cada aluno. Os estudantes fazem uma leitura do texto, rápida e sem entoação (em branco), lendo uma fala cada um. • Dividem-se as personagens pelos estudantes: Narrador, Pedro, Pedrito, Feiticeira, Fadas e Vozes. As personagens Fadas e Vozes são coletivas o que permite a participação de todos os alunos na dramatização. Prepara-se a sala para a representação: desenha-se no quadro um cenário (floresta, castelo, etc.); com folhas e canetas desenham-se símbolos das personagens que se prendem ao peito de cada ator com alfinetes.	10m 15m	Texto dramático <i>Uma aventura de Pedro e Pedrito</i> (1 cópia por aluno); quadro, marcadores de cores, folhas, canetas e lápis, alfinetes.
Leitura expressiva	• Procede-se à representação da peça: os discentes usam as cópias do texto para poderem dizer as falas que não tiveram possibilidade de memorizar. Este facto dificulta e condiciona a representação na gesticulação e mesmo nas expressões faciais, mas não há alternativa e a essência desta atividade está presente: representar uma personagem fictícia, desinibir-se perante um grupo, praticar a língua oral de uma forma expressiva e divertida.	50m	

ANEXO VII

Uma aventura de Pedro e Pedrito

Texto dramático, de adaptação livre, do conto *Pedro e Pedrito*, inserido no Manual.

Personagens:

Narrador, Pedrito, Vozes (a turma), Pedro, Fadas (4), Feiticeira

NARRADOR: Havia noutros tempos um príncipe chamado Pedro que tinha um irmão de leite chamado Pedrito. Viviam os dois como se fossem verdadeiros irmãos e tinham jurado valerm sempre um ao outro nos trabalhos que a sorte lhes destinasse. Pedro estava para partir para um reino estrangeiro para se ir casar com certa princesa muito formosa que havia muito lhe estava destinada para esposa.

PEDRITO: Pedro, eu prefiro ir por terra e tu por mar. Por isso vou sozinho e lá estarei no dia do casamento.

NARRADOR: Partiram, Pedro por mar e Pedrito por terra. Já tinha Pedrito caminhado bastantes léguas, quando anoiteceu e se viu obrigado a ficar no caminho.

PEDRITO: Vou descansar esta noite debaixo daquelas árvores.

NARRADOR: Mal se tinha deitado, ouviu umas vozes saídas das árvores.

VOZES: O príncipe Pedro vai casar com a princesa de tal, mas desgraçado dele pois a princesa ao passar por certo rio há de pedir água e, se lhe derem a beber, morrerá.

Quem isto ouvir e contar

Em pedra se há de tornar.

NARRADOR: Pedrito, ao ouvir isto, apressou a jornada na intenção de ir avisar o príncipe, não receando, para salvar a princesa, tornar-se em pedra. Durante todo o caminho foi sempre ouvindo as mesmas vozes.

VOZES: A princesa há de passar por uma ponte; ela a passar e a ponte a cair.

Quem isto ouvir e contar

Em pedra se há de tornar.

NARRADOR: Já perto da terra da princesa ouviu Pedrito as mesmas vozes.

VOZES: A princesa há de ter sono pelo caminho e há de pedir para descansar; mas enquanto ela dormir, há de ser mordida por uma serpente e ali mesmo morrerá.

Quem isto ouvir e contar

Em pedra se há de tornar.

NARRADOR: Quando, finalmente, Pedrito chegou ao palácio, avisou o seu irmão.

PEDRITO: Pedro, grandes desgraças esperam a princesa. Tenho ouvido umas vozes durante a minha viagem que preveem acontecimentos trágicos para o futuro da princesa.

NARRADOR: Mas conforme narrava os pormenores das previsões das vozes, ia-se transformando em estátua de pedra. Foi tão grande a dor de Pedro que mandou chamar muitas fadas e alguns sábios para tornar Pedrito ao que era.

PEDRO: Façam vir muitas fadas e alguns sábios.

FADAS: Só com o teu sangue derramado sobre Pedrito o poderás salvar.

NARRADOR: Pedro cortou um dedo para salvar o irmão, mas ao mesmo tempo que Pedrito se tornava em homem ia-se Pedro transformando em estátua. Pedrito, logo que isto viu, foi ter com certa feiticeira para que lhe valesse em tal aflição.

FEITICEIRA: Irás a tal sítio onde há um pátio que tem uma entrada guardada por um leão; tirarás a chave da boca do leão; entrarás no palácio e acharás uma bicha de sete cabeças; então matá-la-ás; mas, toma cautela, não a mates pelas cabeças, porque ao passo que lhes cortes uma cabeça logo outra lhe nascerá e isso é muito perigoso para ti; mata-a pelo pescoço, colhe o sangue dela e o deitarás por cima da estátua de Pedro e ele voltará à vida.

NARRADOR: Saiu-se Pedrito muito bem desta empresa e o prémio que ganhou foi casar com uma princesa, irmã de Pedro, sendo todos muito felizes.

TODOS: E assim foi o fim,

prrrlimpimpim.

ANEXO VIII

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 25/02/2014 SUMÁRIO: Leitura do texto <i>Billy Bones</i> que apresenta a obra <i>A Ilha do Tesouro</i> de Robert Louis Stevenson.	
Objetivos			
Expressar conhecimento vocabular; Reconhecer categorias da narrativa no texto; Praticar a leitura expressiva, com exercitação oral prévia.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Vocabulário sobre piratas.	A sessão começa com uma chuva de ideias orientada para o tema predominante da aula - piratas. Pede-se aos estudantes que vocalizem palavras associadas ao tema: objetos, atividades, espaços. Essas aportações são registadas no quadro e agrupadas segundo a sua natureza.	7m	Quadro, marcador
Leitura expressiva	Para motivar os alunos à leitura expressiva e teatral sem constrangimentos, a docente faz uma leitura do texto, adequando a voz às personagens intervenientes, avivando as falas e representando com o rosto.	8m	Manual: <i>Billy Bones</i> (p. 126-128)
Identificação das categorias da narrativa	Seguem-se os esclarecimentos de vocabulário e uma interação oral que auxilie na compreensão do texto: identificação das personagens, da ação, e da estrutura do texto.	10m	
Fonética e prosódia	Como pré-atividade da leitura, fazem-se exercícios de respiração, de voz e gestuais: inspiração pelo nariz usando o diafragma em 4 tempos, expiração pela boca em 4 tempos. Repete-se o exercício em, respetivamente, 3, 2 e 1 tempos. Em grupo, silabação das palavras “marinheiro”, “pirata”, “garrafa”, “navio”. Entoação individual por alguns alunos da frase “sou o pirata da perna de pau, tenho um papagaio e sou muito mau” com voz rouca em tom alto; entoação individual por outros alunos da frase “senhor marinheiro, aventureiro, mais forte que nenhum, beba um copo de rum” com voz amedrontada e em tom mais baixo.	10m	

Leitura expressiva	• Após o aquecimento, os estudantes fazem a leitura dialogada do texto: um aluno representa a personagem Billy Bones e outro representa o narrador.	25m	Manual: <i>Billy Bones</i> (p. 126-128)
--------------------	---	-----	---

ANEXO IX

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 26/02/2014 SUMÁRIO: Realização de uma ficha sobre a compreensão e interpretação do texto <i>Billy Bones</i> .	
Objetivos			
Constatar a informação de um texto; Reconhecer categorias da narrativa no texto; Identificar e fazer transcrição de situações textuais; Articular conteúdos gramaticais com interpretação textual.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Informação textual, categorias da narrativa, adjetivos e substantivos.	Esta sessão consiste na elaboração de uma ficha escrita sobre a compreensão do texto dramatizado na aula anterior. Para relembrar, os discentes fazem uma leitura silenciosa do mesmo e, posteriormente, realizam as atividades da ficha que são sobre retenção de informação textual, identificação de categorias da narrativa, confirmação e transcrição de informação, relação entre conteúdos morfológicos (adjetivos e substantivos) e aspetos textuais.	50m	Ficha - compreensão do texto; manual

ANEXO X

 Escola Secundária de Maria Lúcia Torres Novas	Agrupamento Gil Paes (Torres Novas) Turma: 7^ºB Português
--	--

Ficha 1 - Compreensão e interpretação do texto *Billy Bones*

1. Considera as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F). Assinala com uma cruz.

	V	F
Billy Bones era guarda de farol.		
O nome completo do autor do livro é Robert Louis.		
A história do livro passa-se no séc. XVIII.		
Flint era o imediato do navio <i>Walrus</i> .		
Silver Cão Negro e Pew eram piratas.		
Jim era um pirata.		
Billy Bones era perseguido pelos antigos colegas.		
A razão dessa perseguição era um mapa de um tesouro.		
O pirata narra toda a aventura escrita no livro.		

2. No texto existem duas narrativas simultâneas, uma encaixada na outra. Vamos denominá-las “narrativa 1”, a primeira, e “narrativa 2”, a segunda, encaixada na primeira. Assim sendo, completa o preenchimento do quadro com informação do texto.

	Narrativa 1	Narrativa 2
Narrador		Billy Bones
Personagens	Guarda do farol Personagem ficcional Billy Bones	
Tempo	Tempo passado indefinido, em Dezembro	
Espaço		Barco de Flint Albergue
Ação	Uma guarda de farol descobre um livro num velho baú. Quando o começa a ler, materializa-se de uma gravura uma personagem que relata as aventuras onde participa e que estão inscritas no livro.	

3. Analisemos as personagens-narradoras do texto:
a) Caracteriza Billy Bones física e psicologicamente.

- b) A narradora da narrativa 1 não é descrita fisicamente, no entanto podemos caracterizá-la psicologicamente. Procede à sua caracterização.

- c) Que classe de palavras usaste predominantemente nos dois exercícios anteriores?

4. Atenta no segmento textual:

“(...)Não é normal, com mil polvos, que quando ele morreu eu tenha herdado o mapa? O mapa da ilha onde ele tinha escondido o tesouro de toda uma vida de pirata! Mas vá lá fazer esses tubarões dos corsários entenderem isso. Quando o livro começa, estão-lhe todos no rasto: Silver Cão Negro, Pew e os outros: a antiga tripulação de Flint. E não são para brincadeiras, acredita, princesa! O que eles querem é o mapa, e mandar Billy Bones para o inferno. (...)”

- a) Transcreve as frases nas quais Billy Bones...

I. ... mostra o direito que tem à herança,

II. ... faz uma acusação,

III. ... sugere a riqueza que pretendia encontrar,

IV. ... identifica os seus inimigos,

V. ... caracteriza os seus inimigos,

VI. ... refere os objetivos dos seus inimigos.

- b) Sublinha os substantivos relacionados com o ambiente do pirata (exceto os nomes próprios).

Ler é viajar!

ANEXO XI

(100m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 27/02/2014 SUMÁRIO: Composição e leitura de uma narrativa escrita pelos alunos sobre construção de personagens. PowerPoint: vida e obra do autor Robert Louis Stevenson.	
Objetivos			
Escrever texto simultaneamente narrativo e biográfico; Redigir texto com coerência e correção linguística; Praticar a fonética de vogais; o ritmo, a intensidade e a entoação de palavras e frases; Ler em voz alta, dramaticamente; Reter informação de um audiovisual.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Escrita criativa: narrativa de aventuras. 			

Leitura expressiva	“uma garrafa de rum”, “corsários tubarões”. Os estudantes fazem a leitura expressiva (representando a personagem que criaram) das suas composições escritas.	30m	Composições narrativas da autoria dos alunos
Biografia e obra de Robert Louis Stevenson	Para apresentar o autor da obra-fonte <i>A ilha do tesouro</i>, pertencente à categoria de obra da literatura mundial, e para mostrar uma possível relação entre a biografia e o produto literário, assiste-se ao visionamento de um PowerPoint sobre a vida e obra de Robert Louis Stevenson. A professora faz o comentário simultâneo dos diapositivos com apoio de um registo escrito cujas cópias são fornecidas aos alunos.	10m	PowerPoint - Robert Louis Stevenson; texto de apoio
	Para finalizar a aula e verificar a capacidade dos estudantes para reterem a informação áudio-visionada, realiza-se uma pequena ficha com questões de resposta múltipla.	10m	Ficha - verificação da informação do PowerPoint

ANEXO XII

	ESCOLA BÁSICA DE 2.º E 3.º CICLOS MANUEL DE FIGUEIREDO	
	7.ºB	Ficha formativa - LÍNGUA PORTUGUESA fev. de 2014
	NOME _____	
	Professora estagiária: Lídia Godinho	

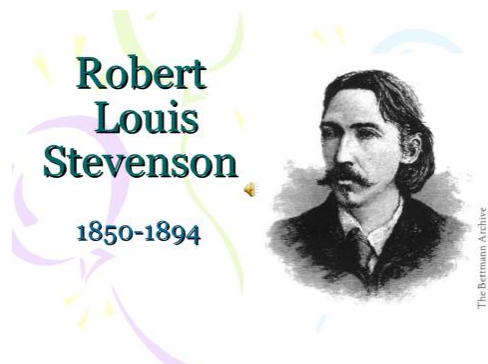
Ficha - prova de escrita: narrativa de ficção

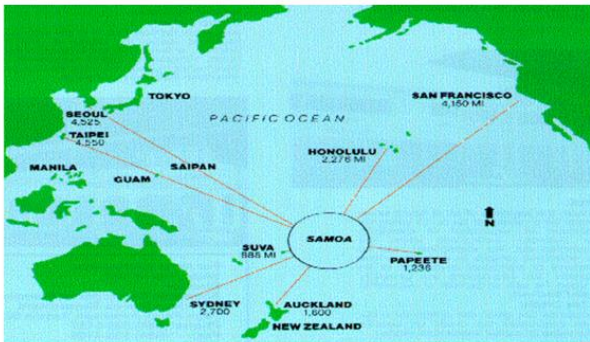
Com os substantivos que identificaste no último exercício da ficha anterior, redige um pequeno texto (100 palavras) sobre uma aventura passada num ambiente de piratas onde tu és o/a protagonista. Segue a estrutura proposta:

- . O narrador é um narrador participante.
- . Faz a caracterização física e psicológica da personagem.
- . Descreve o ambiente social (amigos, atividades) em que a personagem se movimenta.
- . Relata uma aventura imaginária que tivesse vivido (por ordem cronológica dos acontecimentos).

[illegible]

ANEXO XIII





	ESCOLA BÁSICA DE 2.º E 3.º CICLOS MANUEL DE FIGUEIREDO 7.ºB Ficha formativa - LÍNGUA PORTUGUESA fev. de 2014 NOME _____ Professora estagiária: Lídia Godinho
---	--

Ficha - verificação da informação do PowerPoint

Escolhe a frase correta em cada grupo, circundando a letra correspondente:

- A. Robert Louis Stevenson nasceu em Edimburgo, na Escócia.
 - B. Robert Louis Stevenson morreu em Samoa, na Escócia.
 - C. Robert Louis Stevenson morreu em Edimburgo, na Escócia.
-
- A. Escreveu os romances *A Bela e o Monstro* e *Dr. Frankenstein*.
 - B. Escreveu os romances de aventuras *A Ilha do Tesouro* e *O Médico e o Monstro*.
 - C. Escreveu os romances *O Príncipezinho* e *Moby Dick*
-
- A. Viveu uma curta temporada em Londres.
 - B. Viveu uma curta temporada em Paris.
 - C. Viveu uma curta temporada em Lisboa.
-
- A. Casou com uma senhora francesa.
 - B. Casou com uma senhora suíça.
 - C. Casou com uma senhora americana.
-
- A. Estabeleceu-se nas Ilhas Samoa.
 - B. Estabeleceu-se na Europa.
 - C. Estabeleceu-se em África.
-
- A. Morreu em Edimburgo.
 - B. Morreu em Samoa.
 - C. Morreu em Londres.

ANEXO XV

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lúdia Godinho		DATA: 28/02/2014 SUMÁRIO: Os atuais conceitos de pirataria e pirata. Debate com os alunos sobre a sua opinião acerca da pirataria atual.	
Objetivos			
Extrapolar um tema, contextualizando-o; Respeitar as regras da interação oral numa situação de debate; Expressar opinião, justificando com argumentos.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Vocabulário sobre a atualidade da pirataria.	Para iniciar esta aula, última da sequência sobre a obra célebre de Robert Louis Stevenson <i>A ilha do tesouro</i>, a professora incita os alunos a fornecerem oralmente expressões atuais onde apareçam os termos “pirata” e “pirataria”. A docente regista-as no quadro e reflete-se em conjunto sobre o seu significado e intervenientes: agentes e produtos.	10m	Quadro, marcador; sala de aula com mesas e cadeiras em disposição propícia ao debate
Expressão de opinião. Argumentação.	Seguidamente, procede-se a um debate mediado pela professora onde os discentes expressam a sua opinião sobre a questão “Pirataria: benéfica ou prejudicial?”.	40m	

ANEXO XVI

(100m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 27/03/2014 SUMÁRIO: Introdução ao estudo do texto poético: leitura, compreensão e análise formal do poema “Lágrima de preta” de António Gedeão.	
Objetivos gerais			
Praticar a interação oral para expressar ideias e pontos de vista; Respeitar as convenções que regem a interação oral; Desenvolver o gosto pela leitura e interpretação do texto poético; Praticar a leitura expressiva para fruição estética, através da declamação do texto poético, após preparação; Compreender a leitura, identificando temas, pontos de vista e universos de referência; Conciliar os conhecimentos gramaticais com a compreensão do texto; Compreender e aplicar o conceito de campo lexical; Sistematizar e aplicar as regras da versificação na poesia.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Informação variada sobre a lágrima.	Como forma de orientar os alunos para a leitura do texto, a professora condu-los à reflexão sobre o conceito de lágrima, projetando imagens sugestivas (PowerPoint) sobre a forma, natureza biológica e expressão de sentimentos inerentes ao objeto lágrima.	10m	PowerPoint - lágrima
Expressões idiomáticas; processo interpretativo inferencial.	Os estudantes continuam as atividades de pré-leitura com a realização de uma ficha: uma atividade sobre expressões idiomáticas onde ocorrem as palavras “lágrimas” e “chorar”. O exercício consiste em relacionar o significado e origem dessas expressões. Na mesma ficha, realiza-se outra atividade em interação oral onde se faz a exploração do título do poema.	10m	Ficha - atividades de pré-leitura
Leitura expressiva	Para exemplificar e motivar à declamação, a docente faz uma leitura expressiva do poema.	5m	Manual: texto <i>Lágrima de Preta</i> (p.160)
Articulação oral de palavras e frases (tom, ritmo, intensidade).	Como preparação e desinibição para a leitura, procede-se à prática da produção oral com exercícios de respiração e de voz: inspiração pelo nariz usando o diafragma em 4 tempos, expiração pela boca em 4 tempos. Repete-se o exercício	10m	

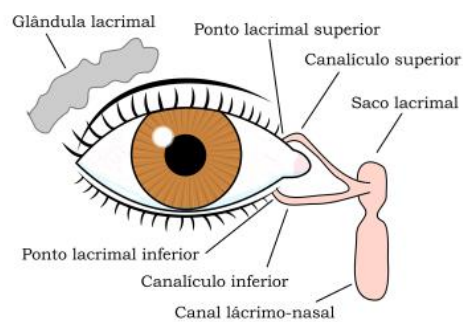
	em, respetivamente, 3, 2 e 1 tempos. Articulação da palavra “lágrima” por alguns alunos, individualmente, com vários ritmos e tons, por exemplo, a gritar, a soluçar, a rir, a gaguejar. Articulação repetida das palavras “muito” e “nem” com maior duração e intensidade, em uníssono. Recitação conjunta (por fila) da primeira estrofe do poema com ritmo rápido, lento e moderado. Recitação individual da segunda estrofe com tons variados: a chorar, a rir, com raiva, com medo, com dúvida, etc.		
Declamação de poesia.	Alguns discentes, individualmente, fazem a recitação do poema, de pé, numa posição destacada e em frente ao grupo.	30m	
Poesia musicada	Visionamento da interpretação musicada do poema por Manuel Freire¹⁷. Esta atividade é propositadamente feita após a leitura do poema pelos estudantes para não influenciar a leitura que seria condicionada por esta interpretação musicada.	5m	Computador com internet, projetor
Campo lexical, informação textual.	Para refletirem e interpretarem o que foi lido, os estudantes realizam atividades que constam de uma ficha que lhes será entregue. Nessa ficha conjugam a compreensão do texto com o conhecimento gramatical: praticam e sistematizam o conceito de campo lexical, reconhecem verbos que expressam ações referidas no poema.	15m	Ficha - interpretação e campo lexical
Versificação em poesia	Consultando um quadro que sistematiza a versificação em poesia, os alunos efetuam a análise formal do poema, considerando estrofes, versos e combinações rimáticas.	15m	Ficha - versificação em poesia

¹⁷ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=WC6UecdUPSw> (consultado em 27-03-2014).

O que é uma lágrima?

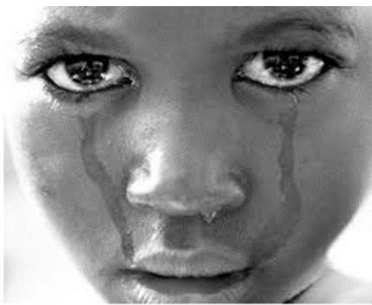


Quanto à sua natureza biológica...



Como expressão de sentimentos...





ANEXO XVIII



ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA - expressões idiomáticas

1. A palavra *lágrima* liga-se diretamente à ação de chorar. Na língua portuguesa existem **expressões idiomáticas** (expressões que não têm sentido literal, somente têm sentido metafórico) que contêm essas palavras: **LÁGRIMAS** e **CHORAR**. O quadro seguinte inclui cinco dessas expressões idiomáticas, seu significado e origem. Faz a correspondência correta entre as colunas.

	EXPRESSÃO IDIOMÁTICA		SIGNIFICADO		ORIGEM
1	“Mar de lágrimas”	a	Expressão irônica sobre um relato onde a tristeza é exagerada.	A	Característica do crocodilo que chora enquanto engole a presa porque as glândulas lacrimais são pressionadas, parecendo lamentar-lhe a morte.
2	“Lágrimas de crocodilo”	b	Choro abundante.	B	História bíblica sobre o arrependimento de Maria Madalena.
3	“Fazer chorar as pedras da calçada”	c	Choro abundante de arrependimento.	C	Situação geográfica de Portugal.
4	“Chorar como Madalena arrependida”	d	Chorar inutilmente	D	Fábula <i>A camponesa e o balde de leite</i> (origem desconhecida): uma camponesa vai com um balde de leite à cabeça, para o vender na feira, pensando no que poderá comprar com o lucro. Tropeça, cai e derrama o leite.
5	“Chorar sobre o leite derramado”	e	Choro falso, hipócrita	E	Canções tristes cantadas pelos fadistas nas calçadas de Lisboa, no séc. XIX.

- 1 _____
 2 _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____

2. Considera agora todo o título “**Lágrima de preta**”.
- a) Que te sugere sobre o **sujeito** que chora?
_____.
 - b) A partir do título, qual te parece ser o tema tratado no poema?
_____.

ANEXO XIX



Noção de campo lexical e interpretação da leitura

1. Para aprofundares a compreensão do poema que acabaste de ler, vamos introduzir um conceito: **campo lexical**. O que é um campo lexical?
 - a) Regista cinco palavras cujo sentido se relacione com **primavera**:

 - b) Regista cinco palavras cujo sentido se relacione com **poesia**:

 - c) Coloca as seguintes palavras nos locais corretos para dares resposta à pergunta que te foi posta no ponto 1.

significado - conceito - campo lexical - palavras

Podemos concluir que _____ é o conjunto de _____ associadas, pelo seu _____, a um determinado _____.

2. Transcreve do poema as palavras que pertençam ao campo lexical de lágrima.
_____.

3. As cinco primeiras estrofes começam com verbos sobre ações relacionadas com os métodos da ciência. Regista esses verbos:

1ª estrofe _____
2ª estrofe _____
3ª estrofe _____
4ª estrofe _____
5ª estrofe _____

4. Assinala a razão que te pareça mais provável para a mudança da regra na última estrofe:
 - i. O poeta chegou a uma conclusão.
 - ii. O poeta continuou a experiência.

5. Regista as palavras e expressões do poema do campo lexical de ciência.
Exclui os verbos registados no ponto 2.

ANEXO XX



Escola Secundária de
Maria Lúcia
Torres Novas

Agrupamento Gil Paes (Torres Novas)

Turma: 7^ºB Português

Quadro da versificação em poesia

ESTROFES QUANTO AO Nº DE VERSOS	VERSOS QUANTO AO Nº DE SÍLABAS
1 v. Monóstico	1 s. Monossílabo
2 v. Dístico	2 s. Dissílabo
3 v. Terceto	3 s. Trissílabo
4 v. Quadra	4 s. Tetrassílabo
5 v. Quintilha	5 s. Redondilha menor (pentassílabo)
6 v. Sextilha	6 s. Hexassílabo
7 v. Sétima	7 s. Redondilha maior (heptassílabo)
8 v. Oitava	8 s. Octossílabo
9 v. Nona	9 s. Eneassílabo
10 v. Décima	10 s. Decassílabo
	11 s. Hendecassílabo
	12 s. Alexandrino (dodecassílabo)
TIPOS DE RIMA	ESQUEMA RIMÁTICO
Cruzada	ABAB
Emparelhada	AABB
Interpolada	ABBA
Encadeada	ABABCBCDCE
Livre ou solta	ABCDEFACGEF

6. Análise formal do poema

Completa o quadro com a informação pedida sobre o poema “Lágrima de preta”.

	Nº de versos	Nº de sílabas (1º verso)	Esquema rimático
Estrofe 1	4 (quadra)	6 (hexassílabo)	ABCB
Estrofe 2			
Estrofe 3			
Estrofe 4			
Estrofe 5			
Estrofe 6			

ANEXO XXI

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 06/05/2014 SUMÁRIO: Introdução ao estudo do texto dramático: <i>Leandro, rei da Helíria</i> de Alice Vieira - leitura primeira cena do ato I.	
Objetivos			
Respeitar as convenções que regem a interação oral; Conhecer aspetos culturais e universais sobre o teatro; Ler e representar para fruição estética; Fazer leitura expressiva em voz alta de um texto dramático, após exercitação de voz.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Léxico e ideias sobre teatro	Inicia-se a sessão com a apresentação do tema da unidade - o teatro -. Registam-se no quadro as palavras ou expressões sugeridas e reflete-se oralmente sobre o seu sentido.	5m	Quadro e marcador
Curiosidades sobre o teatro; argumento de <i>Leandro, rei da Helíria</i>	Sobre aspetos curiosos e culturais do teatro, resolve-se a atividade I da ficha que consta de dois exercícios: o primeiro de escolha da afirmação correta, o segundo de correspondência entre imagens e as afirmações. A atividade II, através da ordenação de parágrafos, proporciona um resumo da história.	15m	Ficha - curiosidades e resumo de <i>Leandro, rei da Helíria</i>
Fonética e entoação paralinguística	Os alunos fazem exercícios de respiração (as habituais inspirações e expirações, com decréscimo de ritmo) e de voz, orientados pela professora, vocalizando, em uníssono, palavras relativas ao teatro: palco, ator, sonoplastia, encenador, cenografia, elenco, monólogo, diálogo, etc. Depois, individualmente, com diferentes ritmos e entoações, expressarão sentimentos enquanto vocalizam frases introduzidas pela docente, por exemplo, com ironia “não, senhor, os pobres não sonham”, com autoridade e rispidez “não digas asneiras que hoje não me apetece rir”, etc.	10m	
Leitura expressiva	Os discentes fazem a leitura expressiva da 1ª cena do 1º ato, caracterizando-se com uma folha	20m	Manual (p. 189-192); uma cópia da cena I para os

	de caderno fixada ao peito com um alfinete onde está desenhado um símbolo da personagem que interpretam.		atores (2); folhas com símbolos desenhados; alfinetes
--	--	--	---



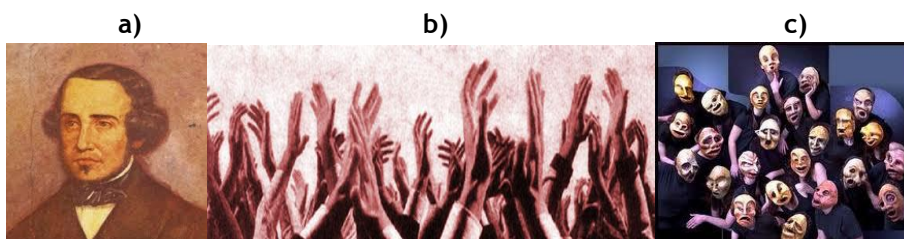
Ficha 1

I. Curiosidades sobre o teatro

1. Escolhe a afirmação correta em cada par A e B.

- A. A palavra TEATRO vem da palavra grega *tele* que significa “à distância”.
- B. A palavra TEATRO vem da palavra grega *theatrón* e referia-se ao lugar onde se sentava o público e assistia ao espetáculo.
- A. O teatro nasceu dos **ditirambos**, hinos cantados em uníssono nos rituais ao deus grego Dionísio.
- B. O teatro nasceu dos **rituais celtas** feitos em honra da lua.
- A. Três importantes dramaturgos portugueses são **Gil Vicente**, autor do séc. XVI; **António José da Silva**, epíteto “o Judeu”, autor do séc. XVIII; e **Almeida Garrett**, autor do séc. XIX.
- B. Dois importantes dramaturgos portugueses são **Camões**, autor do séc. XVI e **Eça de Queirós**, autor do séc. XIX.
- A. Os aplausos nasceram quando os espetadores, para mostrarem o seu desagrado ao que tinham assistido, atiravam fruta e legumes apodrecidos aos atores.
- B. Os aplausos nasceram há cerca de 3000 anos atrás e eram a forma ritual de invocar os deuses das artes.
- A. O teatro da China, para além de religioso, também servia para comemorar aniversários.
- B. O teatro da China, para além de religioso, também servia para comemorar êxitos militares.
- A. A palavra PESSOA deriva do étimo grego *persona* que designava a máscara que os atores usavam durante as representações.
- B. A palavra PESSOA deriva do vocábulo inglês *person*.

2. As imagens que se seguem podem ser associadas às afirmações corretas do exercício anterior. Faz essa associação.



d)



e)



f)



g)



h)



II. O argumento de *Leandro, rei da Helíria*.

Ordena numericamente a sequência que te pareça acertada, de forma a poderes ler o resumo da história do texto dramático que vais estudar.

Hortênsia respondeu que precisava do pai como precisava do Sol, Amarílis disse que dava a vida pelo pai, e Violeta disse gostar do pai como a comida do sal. O rei, zangado, expulsou Violeta do seu reino.	
Ele foi, muito tempo depois, encontrado numa gruta com o seu Bobo por um pastor a quem o Bobo contou tudo o que aconteceu.	
Como tinha três filhas (Amarílis, Hortênsia, Violeta), resolveu dar o reino àquela que demonstrasse mais amor por ele.	
Violeta ofereceu-lhe muitos pratos diferentes, mas todos sem sal. Leandro reclamou bastante, mas acabou por compreender o significado das palavras da filha, a única que afinal gostava dele.	
O Pastor foi ao reino da filha Violeta, casada como o príncipe Reginaldo. A filha mandou convidar o pai para um banquete sem este saber qual a sua verdadeira identidade.	
O Rei Leandro teve um sonho em que o seu reino se afastava. Para ele, isso significava um aviso dos deuses para deixar de governar.	
Então, ele decidiu que iria viver seis meses com cada filha das que herdaram o reino. As filhas, depois de conseguirem o reino, expulsaram-no.	

Aprender é uma aventura emocionante!

ANEXO XXIII

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 07/05/2014 SUMÁRIO: Biografia de Alice Vieira. Simbologia dos nomes das personagens. Leitura expressiva da 2ª cena do 1º ato.	
Objetivos			
Conhecer a biografia da autora da obra; Reconhecer valores culturais presentes no texto; Fazer dramatização do texto, após exercitação da voz; Representar texto dramático para fruição estética; Reconhecer o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Biografia de Alice Vieira	Fazem-se atividades para apresentar aos estudantes a autora do texto a estudar: Alice Vieira e para os elucidar sobre a significado dos nomes das personagens da peça.	10m	Ficha - biografia da autora e significado dos nomes das personagens
Fonética, tom, ritmo e intensidade.	Os estudantes fazem exercícios de respiração (inspirações e expirações como o procedimento descrito nas aulas anteriores) e voz: em uníssono, repetição em ritmo rápido e lento, alternados, dos grupos “la, le, li, lo, lu”, “ra, re, ri, ro, ru” (“r” vibrante múltipla), “fa, fe, fi, fo, fu”, “va, ve, vi, vo, vu”, “za, ze, zi, zo, zu” e “sa, se, si, so, su”. Ainda em uníssono, articulação dos nomes das personagens, intensificando as sílabas centrais; gritando a última sílaba. Individualmente, vocalização de três frases retiradas do texto a ler ditas com alegria, tristeza, raiva, meiguice e arrogância.	10m	
Leitura expressiva.	Cinco alunos fazem a leitura expressiva da 2ª cena do 1º ato, caracterizando-se com uma folha de caderno fixada ao peito com um alfinete, onde está desenhado um símbolo da personagem que interpretam.	30m	Manual (p.196-197); cópias da cena II para os atores (5); folhas com símbolos; alfinetes

ANEXO XXIV



Ficha - biografia da autora e significado dos nomes das personagens

I. A autora da obra *Leandro, rei da Helíria*: Alice Vieira

Completa as frases da esquerda com os fragmentos da direita para formares afirmações verdadeiras sobre a escritora.

Alice de Jesus Vieira Vassalo Pereira da Fonseca (Lisboa, 20 de Março de 1943)...	...e colaborou durante muitos anos com a revista "Activa" e o "Jornal de Notícias".
Licenciou-se em Filologia Germânica...	...uma das mais importantes autoras portuguesas de literatura infantojuvenil
Dedicou-se desde cedo ao jornalismo, tendo trabalhado nos jornais Diário de Lisboa (onde, juntamente com o seu marido, o jornalista e escritor Mário Castrim, dirigiu o suplemento "Juvenil"), Diário Popular e Diário de Notícias...	...alemão, o búlgaro, o basco, o castelhano, o galego, o catalão, o francês, o húngaro, o holandês, o russo, o italiano, o chinês, o servo-croata.
Trabalhou em vários programas de televisão para crianças e é considerada...	... em 1979, 1983, 1994 e 2007.
As suas obras foram traduzidas para várias línguas, como o...	...é uma escritora e jornalista profissional portuguesa.
Recebeu quatro prémios...	...pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

II. Simbologia dos nomes

Os nomes das personagens da peça simbolizam características da sua personalidade. Faz corresponder o nome de quatro personagens da história com o seu significado. Identifica cada imagem com os nomes e seus significados.



Leandro	1	Lealdade, modéstia	
Hortênsia	2	Engano, artifício	
Amarílis (ou Açucena)	3	Homem-leão	
Violeta	4	Inconstância, capricho	

Aprender é evoluir!

Professora estagiária

Lídia Godinho

ANEXO XXV

(100m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 08/05/2014 SUMÁRIO: Características do texto dramático. Leitura expressiva das 3ª e 4ª cenas do primeiro ato. Atividades sobre vocabulário teatral e tipos de cómico.	
Objetivos			
Sistematizar as características do texto dramático; Analisar e reconhecer essas características nos textos em estudo; Fazer dramatização do texto, após exercitação de voz; Representar texto dramático para fruição estética; Reconhecer o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem; Conhecer vocabulário sobre o teatro; Identificar e classificar os tipos de cómico.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Características do texto dramático	Inicia-se a sessão com uma ficha sobre aspetos teóricos do texto dramático. Apresenta-se e comenta-se um quadro de sistematização sobre as características desse tipo de texto. Aplicam-se esses conhecimentos à análise dos textos estudados anteriormente.	25m	Ficha - características do texto dramático
Fonética, dicção, tom, ritmo e projeção de voz	Os estudantes fazem exercícios de respiração (inspirações e expirações como o procedimento descrito nas aulas anteriores) e voz: em uníssono, repetição em ritmo rápido e lento, alternados, dos grupos consoante-vogal, sendo as consoantes P, B, K, G, T e D, conjugadas com todas as vogais em sequência. Ainda em uníssono, articulação dos nomes das personagens, chamando-as em tom estridente; em tom grave e profundo. Individualmente, vocalização de três frases retiradas do texto a ler ditas com medo, rebeldia, paixão, frieza e ternura.	10m	
Leitura expressiva	Dez alunos na totalidade fazem a leitura expressiva das 3ª e 4ª cenas do 1º ato, caracterizando-se com uma folha de caderno fixada ao peito com um alfinete, onde	45m	Cópias das cenas 3ª e 4ª do 1º ato para todos os alunos; folhas com símbolos; alfinetes

Vocabulário teatral; tipos de cómico	está desenhado um símbolo da personagem que interpretam, num cenário improvisado. • Para finalizar a sessão tal como começou, estudando os conhecimentos teóricos, elabora-se uma ficha com atividades sobre vocabulário teatral e sobre os tipos de cómico.	20m	Ficha - terminologia do teatro e tipos de cómico
--	---	-----	---



Ficha

CARACTERÍSTICAS DO TEXTO DRAMÁTICO

TEXTO	PRINCIPAL: constituído pelas falas dos atores em forma de monólogos, diálogos e apartes. SECUNDÁRIO: Didascálias ou indicações cénicas. Está composto por: listagem inicial das personagens; indicação do nome das personagens no início de cada fala; informações sobre a estrutura externa da peça (divisão em atos, cenas ou quadros); indicações sobre o cenário e guarda-roupa das personagens; indicações sobre a movimentação das personagens em palco, as atitudes que devem tomar, os gestos que devem fazer ou a entoação de voz com que devem proferir as palavras;
ESTRUTURA INTERNA E EXTERNA	ESTRUTURA EXTERNA: o teatro tradicional e clássico pressupunha divisões em atos, correspondentes à mudança de cenários, e em cenas, equivalentes à mudança de personagens em cena. O teatro moderno, narrativo ou épico, põe de parte estas regras tradicionais de divisão na estrutura externa. ESTRUTURA INTERNA: uma peça de teatro divide-se em: • Exposição - apresentação das personagens e dos antecedentes da ação. • Conflito - conjunto de peripécias que fazem a ação progredir. • Desenlace - desfecho da ação dramática.
PERSONAGENS	Classificação quanto à sua CONCEÇÃO: - Planas ou personagens-tipo - não alteram o seu comportamento ao longo da ação. Representam um grupo social, profissional ou psicológico); - Modeladas ou Redondas - evoluem ao longo da ação, as suas atitudes e comportamentos vão-se alterando e, por isso mesmo, podem surpreender o espectador. Classificação quanto ao RELEVO: - protagonista ou personagem principal - personagens secundárias - figurantes Tipos de CARACTERIZAÇÃO: • Direta - a partir dos elementos presentes nas didascálias, da descrição de aspetos físicos e psicológicos, das palavras de outras personagens, das palavras da personagem a propósito de si própria. • Indireta - a partir dos comportamentos, atitudes e gestos que levam o espectador a tirar as suas próprias conclusões sobre as características das personagens.

ESPAÇO	Espaço - o espaço cénico é caracterizado nas didascálias, onde surgem indicações sobre pormenores do cenário, efeitos de luz e som. Coexistem normalmente dois tipos de espaço: • ESPAÇO REPRESENTADO - constituído pelos cenários onde se desenrola a ação e que equivalem ao espaço físico que se pretende recriar em palco; • ESPAÇO ALUDIDO - corresponde às referências a outros espaços que não o representado.
TEMPO	• TEMPO DA REPRESENTAÇÃO - duração do conflito em palco; • TEMPO DA ACÇÃO OU DA HISTÓRIA - o(s) ano(s) ou a época em que se desenrola o conflito dramático; • TEMPO DA ESCRITA OU DA PRODUÇÃO DA OBRA - altura em que o autor concebeu a peça.
INTENÇÕES DO AUTOR	Quando escreve uma peça de teatro, o dramaturgo pode ter uma intenção • Moralizadora (distinguir o Bem do Mal); • Lúdica ou de evasão (entretenimento, diversão, riso); • Crítica em relação à sociedade do seu tempo; • Didática (transmitir um ensinamento)
FORMAS DO GÉNERO DRAMÁTICO	• Tragédia • Comédia • Drama • Teatro Épico

1. Aplica estes conhecimentos à análise das cenas que acabaste de ler (1º Ato, cenas I e II).

a) Transcreve um exemplo de **texto principal**:

b) Transcreve um exemplo de **didascália**:

c) Como está dividida a obra, em termos de **estrutura externa**? Da forma tradicional ou moderna?

d) Que **personagens** intervieram nestas duas cenas?

e) Qual o seu **relevo** na ação?

f) Transcreve um exemplo de **caracterização direta**:

g) Transcreve um exemplo de **caracterização indireta**:

h) Qual é o **espaço da representação**?

i) Quais são os **tempos da representação, da ação e da escrita**?

j) Qual te parece ser a **intenção** (ou intenções) da autora?

Aprender é viajar!

 Escola Secundária de Maria Lamas Torres Novas Agrupamento Gil Paes (Torres Novas) Turma: 7ºB Português
--

Ficha

Terminologia do teatro e tipos de cómico

I. Faz a correspondência correta entre o termo e a sua definição.

1. Cena	a) Aquele que representa um papel numa peça de teatro.
2. Ato	b) Género originário da Grécia Antiga, cuja ação é dramática, tem um desfecho funesto (morte). O seu objetivo é provocar o terror e/ou a piedade.
3. Aparte	c) Longa fala ou discurso pronunciado por um único enunciador.
4. Cenário	d) Parte da estrutura externa do texto dramático em que se divide uma peça teatral e que é normalmente marcada pela mudança de personagens.
5. Ator	e) Máscara que os atores gregos clássicos usavam nas representações.
6. Texto dramático	f) Objetos constituintes do cenário.
7. Tragédia	g) Género teatral que mistura comédia e crítica social.
8. Tragicomédia	h) Indumentária da personagem.
9. Encenador	i) Parte da estrutura externa do texto dramático em que se divide uma peça teatral e que é normalmente marcada pela mudança de espaço/cenário.
10. Farsa	j) Conjunto de atores.
11. Persona	k) Monólogo cujo recetor é o próprio enunciador.
12. Monólogo	l) Texto constituído pelas falas das personagens: diálogos, monólogos, apartes.
13. Personagem	m) Tipo de texto que serve de estrutura escrita à encenação de uma peça.
14. Didascálias	n) Ser criado pelo dramaturgo.
15. Texto principal	o) Género teatral que combina elementos de tragédia e de comédia e que foi muito apreciada no séc. XVI.
16. Adereços	p) Indicações cénicas, fora do texto principal, sobre a ação, o espaço, o tempo, a representação.
17. Elenco	q) Espaço do palco fora da vista do público.
18. Bastidores	r) Conjunto dos elementos decorativos que enquadram a ação e que se relacionam diretamente com os fatos em representação.
19. Figurino	s) Aquele que concebe e dirige um espetáculo teatral.
20. Solilóquio	t) Palavras ditas por uma personagem, para si própria ou para o público, partindo do princípio que as outras não a ouvem.

PISTA: As letras das nove primeiras alíneas formam a palavra que denomina os rituais que originaram o teatro, já referida num exercício anterior. A quarta letra dessa palavra não é tida em conta porque está repetida e não há alíneas repetidas.

1	6	11	16
2	7	12	17
3	8	13	18
4	9	14	19
5	10	15	20

II. Tipos de cómico

- Escolhe, das situações que se seguem, aquelas que consideras cómicas.
 - Os apartes do bobo dirigidos aos espetadores.
 - O comportamento de Violeta.
 - A aflição do rei quando relata o sonho ao Bobo.
 - A fanfarronice do príncipe Felizardo.
 - A ironia do Bobo.
 - As ameaças feitas por Amarílis ao Bobo.
 - A única frase que o príncipe Simplício expressa “Tiraste-me as palavras da boca!”.
 - A zaragata entre as irmãs Hortênsia e Amarílis.
 - As cantorias do Bobo.
- Classifica-as de acordo com os tipos de cómico que te propomos. Nota que todos os tipos de cómico se articulam entre si, portanto considera para esta classificação os traços que te pareçam preponderantes em cada situação.

Cómico de linguagem:

Cómico de situação:

Cómico de caráter:

Aprender é alimentar a curiosidade!

Professora estagiária

Lídia Godinho

ANEXO XXVIII

(50m)			
INSTITUIÇÃO: Agrupamento Gil Paes: Escola 2+3 Manuel de Figueiredo CURSO: 7º TURMA: B PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Lídia Godinho		DATA: 09/05/2014 SUMÁRIO: Comparação entre <i>King Lear</i> e <i>Leandro, rei da Helíria</i> . Escrita e representação de um diálogo imaginado entre duas personagens do texto de Alice Vieira.	
Objetivos			
Reconhecer a importância da intertextualidade para a interculturalidade; Escrever em conjunto (par) um diálogo para posterior representação; Representar um diálogo.			
Conteúdos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Intertextualidade: <i>King Lear</i> e <i>Leandro, rei da Helíria</i> .	A docente faz referência à intertextualidade (explicitando o conceito) entre a obra <i>Leandro, rei da Helíria</i> e a obra <i>King Lear</i> de Shakespeare. Para consolidar este tema, realizam-se atividades que apontam para as recorrências em ambas obras.	10m	Ficha - intertextualidade
Diálogo imaginado entre personagens da obra.	Propõe-se aos alunos que escrevam um pequeno diálogo, em pares, encarnando personagens do texto de Alice Vieira e inventando uma situação.	20m	Material de escrita
Leitura expressiva	Os alunos dramatizam os diálogos que produziram.	20m	Diálogos escritos pelos alunos



Ficha - intertextualidade

Relação entre a obra *Leandro, rei da Helíria* e *King Lear* de Shakespeare

1. Lê o seguinte resumo sobre uma peça muito famosa de um dramaturgo inglês, William Shakespeare, que nasceu em 1564 e faleceu em 1616. A peça chama-se *King Lear*, foi escrita em 1605 e encenada em 1606.

Lear, o idoso rei da Bretanha, decide dividir o reino entre suas três filhas: Goneril (esposa do duque de Albany); Regan (esposa do duque da Cornualha); e a favorita Cordélia (que tinha por pretendentes o rei da França e o duque da Borgonha). Para calcular a partilha, pede às filhas que expressem a gratidão e o amor que sentem pelo pai. Goneril e Regan fazem discursos aduladores, em que afirmam que o amam mais que qualquer coisa no mundo. Cordélia, por outro lado, contraria as expectativas do rei e afirma que o ama "como corresponde a uma filha, nada mais, nada menos". Irritado com essa resposta, Lear deserdá-a e expulsa-a do reino, entregue sem dote ao rei da França. O final revela a tragédia: o rei Lear acaba enlouquecido e Cordélia morre enforcada pelos ingleses.

Atenta no significado dos nomes das filhas do rei Lear:

Goneril: pessoa que gosta de liderar e concretizar os seus objetivos.

Regan: pequeno rei

Cordélia: vem do latim *corde* que significa "do coração"

2. Comparando as duas histórias que acabaste de conhecer, responde verdadeiro (V) ou falso (F) às afirmações sobre as suas semelhanças.

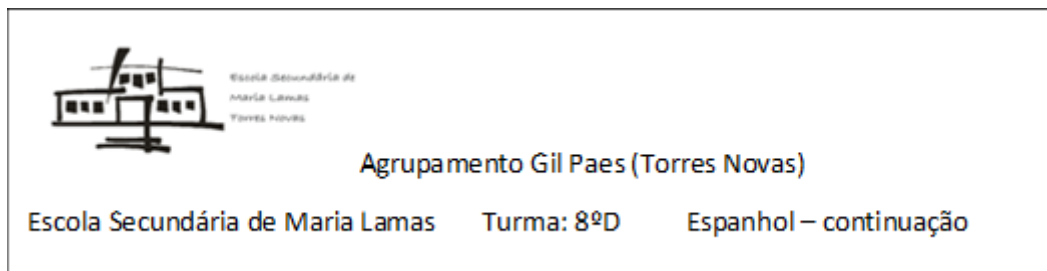
Nome dos reis: Lear (leão) e Leandro (homem-leão)	
Espaço da ação: ambas histórias decorrem na Helíria	
Tempo da história é indefinido nos dois casos	
Tempo da escrita é o mesmo nas duas histórias	
Personagens: rei e três filhas	
Duas filhas bajuladoras e falsas e uma filha sincera e modesta	
Nomes das filhas são nomes de flores em ambos casos	
Ambos reis expulsam a filha sincera	
As duas histórias terminam em tragédia	
Há uma intenção moralizadora da parte dos autores	

Aprender é viver mais!

ANEXO XXX

(50m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Martes, 07/01/14 SUMARIO: Inicio del estudio de la unidad 6: <i>¡Vivan los artistas!</i> Cine: vocabulario y planificación de simulaciones.	
Objetivos Demostrar un conocimiento general sobre artistas de cine; Conocer vocabulario relacionado con el cine; Planificar, por escrito, la dramatización de un diálogo; Interactuar en una situación de compra en una taquilla del cine; Dialogar y expresar opinión sobre una película.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Culturales: artistas de cine.	La profesora induce a los estudiantes a que, oralmente, introduzcan nombres de artistas de cine. Los registra en la pizarra y propone que los agrupen por nacionalidades.	10m	Pizarra y marcador
Léxicos: vocabulario sobre el cine.	Se realiza un juego de vocabulario relativo al cine: cada uno de los alumnos recibe una hoja con palabras y expresiones que deberán incluir en las áreas temáticas que se apuntan en la pizarra. Este ejercicio se realiza oralmente.	20m	Hojas con siete palabras y expresiones relativas al cine
Funcionales: planificación de un diálogo; intercambio de información (dar y pedir); expresión de opinión.	Los discentes preparan en pareja un diálogo que será representado en la sesión siguiente (plan escrito). Tendrán que elegir entre dos situaciones: a) La compra de dos entradas (para ellos y un/a amigo/a) para asistir a una película (conversación entre el alumno y la persona de la taquilla). b) Opinión sobre la película que han visto (el alumno y su amigo/a). En ambas situaciones los estudiantes tienen que usar el vocabulario que han aprendido en el ejercicio anterior.	20m	

ANEXO XXXI



JUEGO: VOCABULARIO SOBRE EL CINE

Conjunto 1: drama, butaca, director, película dura, versión doblada, obra más importante del año, pequeña obra maestra.

Conjunto 2: comedia, entrada, guionista, deficiencias del guión, talento asombroso del director, fila, subtitulada.

Conjunto 3: butaca, una de las mejores interpretaciones del año, actor, de acción, pantalla, impactante, maquillador.

Conjunto 4: taquilla, protagonista, ligera, entretenida, de guerra, sesión nocturna, musical.

Conjunto 5: tragedia, pasillo, fracaso, compositor, productor, escena, cámara.

Conjunto 6: documental, pantalla, planos, éxito de taquilla, banda sonora, excelente acogida, simple.

Conjunto 7: de misterio, iluminador, estreno, operador de cámara, secuencia, figurinista, guión.

Áreas temáticas

GÉNEROS: drama, comedia, de acción, de guerra, musical, tragedia, documental, de misterio.

SALA DE CINE: butaca, entrada, taquilla, sesión nocturna, fila, pantalla, pasillo, sesión nocturna.

PROFESIONES DE CINE: director, guionista, actor, protagonista, compositor, maquillador, productor, iluminador, operador de cámara, figurinista.

VALORACIÓN / CRÍTICA: película dura, pequeña obra maestra, obra más importante del año, deficiencias del guión, talento asombroso del director, una de las mejores interpretaciones del año, éxito de taquilla, simple, impactante, ligera, entretenida, fracaso, excelente acogida.

OTRAS: versión doblada / subtitulada, secuencia, escena, guión, cámara, planos, banda sonora, estreno.

ANEXO XXXII

(100m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Jueves, 09/01/14 SUMARIO: Simulación de dos situaciones relacionadas con el cine. Ejercicios sobre cantantes hispanos.	
Objetivos Ejercitar la producción de lengua; Simular situaciones de la vida cotidiana a través del diálogo; Dar y pedir información en una taquilla del cine; Expresar opinión sobre una película; Identificar artistas a partir de información dada; Identificar información en una canción.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Lingüísticos (fonética y prosodia): articulación de sílabas y entonación de frases.	La sesión empieza con ejercicios preparatorios de las dramatizaciones que seguirán. Primero se ejercita la respiración: inspiración por la nariz en 4 tiempos, espiración por la boca en 2 tiempos (repetir 2x); inspiración por la nariz con el diafragma en 2 tiempos, espiración por la boca en 2 tiempos (repetir 3x). Después se ejercita la voz: en unísono, se pronuncian las sílabas de 6 palabras que conste el vocabulario aprendido en la sesión anterior; al unísono, se enuncian 6 expresiones incluidas en la categoría de valoración/ crítica del vocabulario sobre el cine.	10m	
Funcionales: simulación de una situación; cambio de información sobre la compra de entradas para el cine; expresión de opinión sobre una película.	Los alumnos inician las simulaciones de la situación que han elegido y planificado de una de las dos propuestas en la sesión anterior. Estas simulaciones son ejecutadas en pareja. En total son cuatro representaciones y en una de las situaciones (la primera) la profesora será pareja de un alumno.	40m	Escenario improvisado en la sala
Culturales: música pop española.	Para relajarse después del ejercicio de representación y para introducir el tema sobre músicos hispanos, se visiona un	5m	Ordenador, internet, proyector y pantalla

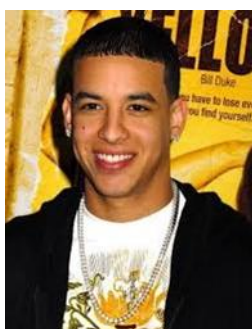
Culturales: cantantes hispanos.	clip musical de la canción <i>Para toda la vida</i> de composición e interpretación de un grupo español denominado <i>El sueño de Morfeo</i>¹⁸. A continuación, se procede a un juego de pregunta-respuesta directa (sí/no) sobre cantantes hispanos: los estudiantes reciben una ficha con imágenes de artistas y con información sobre su nombre, nacionalidad, horóscopo, color de ojos y de pelo. Un alumno elige (secretamente) de entre el conjunto de artistas a uno y su colega le pregunta sobre esas informaciones de forma a que la respuesta sea sí o no. Finalmente el estudiante que hace las cuestiones tiene que adivinar cuál es el cantante. Por ejemplo: ¿Es una mujer? Sí; ¿Tiene el pelo rubio? No; ¿Es de Estados Unidos? No; Es Alejandra Guzmán. Después los alumnos cambian los papeles. Gana el que haga menos preguntas.	25m	Ficha - cantantes hispanos
	Para conocer un poco de las nuevas tendencias musicales que están de moda entre los jóvenes hispanos, se visionan dos videos de dos cantantes que aparecen en el juego anterior mientras se pueden consultar las letras: Prince Royce - <i>El amor que perdimos</i>¹⁹ y Daddy Yankee - <i>Limbo</i>²⁰. Se les pide a los estudiantes que identifiquen oralmente los temas, los géneros musicales y los escenarios de ambas canciones.	20m	Ordenador, internet, proyector y pantalla; ficha - letras de dos canciones

¹⁸ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=BIF1Y2d4zkA> (consultado el 09-01-2014).

¹⁹ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=IYR2rp9PaFE> (consultado el 09-01-2014).

²⁰ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=6BTjG-dhf5s> (consultado el 09-01-2014).

ANEXO XXXIII





SHAKIRA - Acuario
Colombia
Pelo rubio, ojos marrones

CARLOS VIVES – Leo
Colombia
Pelo castaño, ojos marrones

RAQUEL DEL ROSARIO – Escorpio
España
Pelo negro, ojos marrones

PRINCE ROYCE – Tauro
Estados Unidos
Pelo negro, ojos marrones

DADDY YANKKE – Acuario
Puerto Rico
Pelo negro, ojos marrones

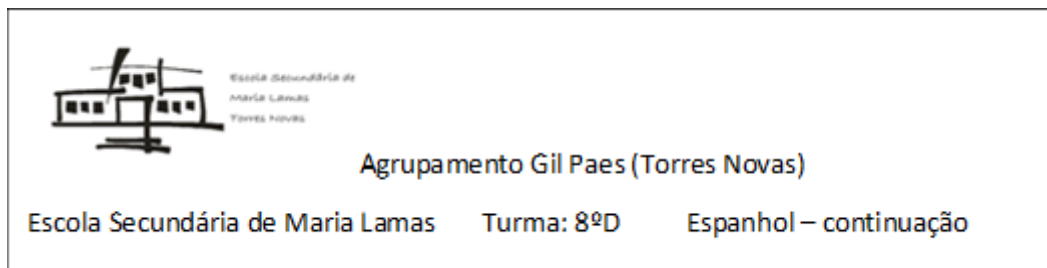
ALEJANDRA GUZMÁN – Acuario
México
Pelo negro, ojos marrones

ENRIQUE IGLESIAS – Tauro
España
Pelo castaño, ojos marrones

JENNIFER LOPÉZ – Leo
Estados Unidos
Pelo castaño, ojos marrones

ANEXO XXXIV

(50m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Martes, 14/01/14 SUMARIO: La división silábica y la acentuación de palabras: ejercicios.	
Objetivos Sistematizar y aplicar las reglas de la división silábica; Identificar la sílaba tónica de las palabras; Sistematizar y aplicar las reglas de acentuación de palabras; Identificar la función gramatical y el significado de los monosílabos que se distinguen entre si únicamente por poseer o no una tilde.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Lingüísticos (fonología y morfología): división silábica y acentuación de palabras. Función gramatical de monosílabos.	La docente informa que esta clase tiene exclusivamente contenidos lingüísticos: división silábica, acentuación de palabras y acentuación de monosílabos. Explica la importancia que estos contenidos tienen en la correcta producción de la lengua oral, especialmente en la pronunciación. También elucida los estudiantes para la necesidad de profundizar el conocimiento de los idiomas a través del estudio de su estructura lingüística de forma a mejor utilizarlos y comprenderlos. Los motiva a que vean los ejercicios gramaticales como juegos.	10m	Ficha - división silábica y acentuación de palabras
	Durante la sesión se ejecutan las actividades de la ficha que la profesora distribuye por cada alumno: el primer tema expone las reglas de división silábica y lo concreta con ejercicios. El segundo tema - acentuación de palabras - se subdivide en dos partes: exposición y ejercitación de las reglas de la acentuación de palabras (agudas, graves y esdrújulas); diferenciación de monosílabos con la misma ortografía y acentuación ortográfica distinta para destacar sus significados y función gramatical.	40m	



Ficha

Tema 1

Reglas de la división silábica de las palabras

1ª Nunca se separan los grupos de letras CH, LL y RR. Ejemplo: du-cha, ca-lle, ca-rro.

2ª Una consonante entre dos vocales se junta a la segunda vocal. Ejemplo: di-vi-sa.

3ª Dos consonantes juntas entre dos vocales la primera consonante se agrupa con la primera vocal y la segunda consonante con la segunda vocal, pero los grupos cuya segunda consonante sea L o R no se separan. Ejemplo: in-ma-du-ro, co-mes-ti-ble.

4ª No pueden ser separados los grupos de vocales o consonantes que formen una sílaba. Ejemplo: ven-dréis.

Ejercicios

Subraya la opción correcta en cada caso:

- a) Pensamiento: pen-sa-mi-en-to o pen-sa-mien-to
- b) Paraguay: Pa-ra-guay o Pa-ra-gua-y
- c) Superfluo: su-per-flu-o o su-per-fluo
- d) Acentúen: a-cen-tú-en o acen-tú-en
- e) Veraneo: ve-ra-neo o ve-ra-ne-o
- f) Pensaríais: pen-sa-ría-is o pen-sa-rí-ais
- g) Jesuita: je-su-i-ta o je-sui-ta

Tema 2

Acentuación de palabras

Las palabras se dividen en **sílabas**. Las sílabas son **átonas**, cuando su volumen sonoro es más bajo, son **tónicas**, cuando se producen con un volumen sonoro más alto. Podemos distinguir dos tipos de acentos: el **prosódico**, sin expresión gráfica, y el **ortográfico**, que se expresa con una **tilde (´)**. Su clasificación cuanto al acento depende de la posición de la sílaba tónica. Recuerda, consultando el cuadro abajo.

Acentuación ortográfica de palabras	Agudas	Graves/Illanas	Esdrújulas
Posición de la sílaba tónica	Última sílaba	Penúltima sílaba	Antepenúltima sílaba
Regla de colocación del acento ortográfico	Cuando terminan en -n, -s, o vocal	Cuando terminan en consonante distinta de -n, -s	Siempre
Ejemplos	Jamón, también, Inés, inglés, interés, sofá, José, aquí, capó, champú	Césped, récord, árbol, fútbol, azúcar, fémur, bíceps, tríceps, lápiz, alférez	Micrófono, pájaro, teléfono.

Ejercicios

- Coloca las palabras siguientes en las columnas que corresponden a su clasificación cuanto a la acentuación. A cada grupo/columna corresponden cinco palabras.

fácil, canción, viaje, pájaro, veintitrés, actor, López, jardín, ágil, agrícola, esdrújula, altitud, informática, negocio, célula.

Agudas	Graves/Illanas	esdrújulas

2.

A. ¿Cuántas sílabas tienen las palabras de cada alinea?

- a) Cine, actor, solo.
- b) Bien, que, de.
- c) Humilde, cantante, cocina.
- d) Más, la, tres.
- e) Película, atributo, honestidad.

B. Completa la frase con las palabras que siguen:

tilde - monosílabos - una

Las palabras de b) y d) son _____, constituidas por _____ sílaba.
En general, los monosílabos no llevan _____.

C. Hay palabras monosilábicas con igual forma que se distinguen a través de la colocación de una tilde. Registremos algunas:

Él - el	Té - te	Sé - se
Tú - tu	Sí - sí - si	Dé - de
	Mí - mi	

D. Completa el enunciado con las palabras siguientes:

tilde - forma - significados

Hay monosílabos con la misma _____ que se diferencian con una _____ para expresar _____ diferentes.

E. Subraya la forma correcta en cada enunciado:

- a) ¡Para mí/mi es estupendo!
- b) ¡Si/sí, te lo aseguro!
- c) Este es tú/tu actor favorito.
- d) Eso lo sé/se, estoy seguro.
- e) Él/el cantante estaba en el escenario
- f) ¿Prefieres el te/té caliente o frío?
- g) Las fiestas de/dé navidad fueron bien animadas.

F. Coloca los monosílabos en el cuadro, según la clase morfológica a que pertenece cada uno. Recuérda los:

Él - el	Té - te	Sé - se
Tú - tu	Sí - si	Dé - de
Mí - mi		

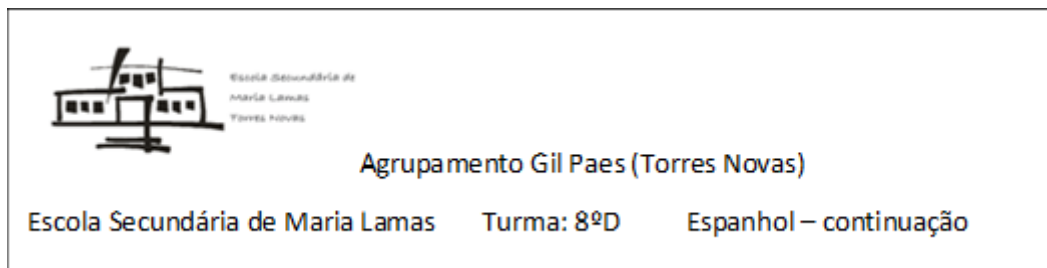
Pronombre personal sujeto (3ª p. s.)		Artículo definido (masc.)	
Determinante posesivo (2ª p. s.)		Pronombre personal sujeto (2ª p. s.)	
Sustantivo común		Pronombre personal CI (2ª p. s.)	
Forma del verbo <i>saber</i> o <i>ser</i>		Pronombre personal CI (3ª p. s.)	
Pronombre personal preposicional (1ª p. s.)		Determinante posesivo (1ª p. s.)	
Conjunción condicional		Adverbio de afirmación	
Forma del verbo dar		Preposición	

ANEXO XXXVI

(100m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Jueves, 16/01/14 SUMARIO: Lectura de una entrevista con Raquel del Rosario. Simulación de dos situaciones relacionadas con el cine. Ejercicios sobre cantantes hispanos.	
Objetivos Ejercitar la producción oral de la lengua; Practicar la lectura expresiva; Asimilar información de una lectura en voz alta; Planificar por escrito una entrevista; Representar personajes ficticios; Simular una entrevista sobre informaciones culturales y personales.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Culturales: música pop española.	Para introducir el personaje que va a constituir el eje de la sesión, se repite la presentación del clip musical <i>Para toda la vida</i> del grupo español <i>El sueño de Morfeo</i>²¹ que había sido visionado en la sesión 2.	5m	Ordenador e internet, pantalla
Lingüísticos (prosodia): articulación de frases con entonación.	Como ejercicio preparatorio de la lectura, se hacen ejercicios de respiración y de voz: inspiración por la nariz usando el diafragma en 4 tiempos, espiración por la boca en 4 tiempos (2x). Se repite este mismo ejercicio pero en 3 tiempos, en 2 tiempos y en 1 tiempo de ritmo respiratorio, siempre dos veces cada grupo. Para la voz (al unísono), se enuncia la frase “vas a tu casa” con entonación neutra, con entonación interrogativa y añadiendo los pronombres interrogativos “cuándo”, “cómo”, “por qué”. Se repite el ejercicio con la frase “te gusta la música”.	10m	
Funcionales: lectura expresiva; expresión de	Se procede a la lectura expresiva de la entrevista a Raquel del Rosario (vocalista del grupo español <i>El sueño</i>	30m	Copias de la entrevista con

²¹ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=BIF1Y2d4zkA> (consultado el 16-01-2014).

opinión; información personal. Funcionales: planificación y simulación de una entrevista; preguntas y respuestas sobre temas culturales y personales.	<i>de Morfeo</i>) presentada en el periódico digital <i>El Semanal</i>. Como es un texto extenso, se reparte en tres partes que son leídas en diálogo por los estudiantes que harán el papel de entrevistador y de Raquel en cada parte. Uno de los alumnos lee la presentación inicial.		Raquel del Rosario
	• Para verificar la comprensión del texto leído, se elabora una ficha que contiene afirmaciones sobre la entrevista a las que los estudiantes clasifican como verdaderas o falsas.	15m	Ficha de verificación de la información retenida sobre la entrevista con Raquel del Rosario
	• En pareja (la docente hará pareja con un estudiante), se prepara (por escrito) una entrevista corta (cuatro cuestiones) en la que un estudiante representa un artista famoso (músico o actor) y otro es el entrevistador. • Los alumnos simulan la entrevista que han preparado en un escenario compuesto por una mesa y dos sillas en frente de todo el grupo.	10m 30m	Ficha de orientación para la planificación de la entrevista Escenario improvisado en la sala



Entrevista con Raquel para "EL SEMANAL"

1 de abril de 2014 a la(s) 11:01

Raquel del Rosario comenzó su carrera profesional dentro del grupo pop "el sueño de morfeo". Desde muy joven supo que su destino profesional estaría ligado al mundo de la música.

Agradable y preciosa, Raquel del Rosario es una mujer que solo se podría definir como fuerte. Enamorada de su trabajo y una de las mejores voces con las que cuenta el panorama musical en España. Es la vocalista principal de "El Sueño de Morfeo". Ha participado en series de televisión e incluso ha llegado a doblar con una película de animación, "Barbie y el castillo de diamantes". Cuenta en su curriculum con haber sido la representante de España en el Festival de la Canción Eurovisión durante el 2013. Hoy nos habla sobre su vida profesional, sus sueños y la victoria sobre una terrible enfermedad.

¿Cómo supo que debía dedicarse a la música?

Mi padre me enseñó a tocar la guitarra con 15 años, cuando comencé a dominar un poco los acordes, pasaba horas y horas encerrada tocando mis canciones favoritas y escribiendo las mías propias. Desde ese momento supe que yo quería hacer canciones y contar historias en ellas. Normalmente la música en la vida de un niño o un adolescente es vista como un hobby, algo al margen de sus estudios o la carrera universitaria que decida estudiar. Afortunadamente mis padres apoyaron mi sueño, creyeron en mí, y gracias a eso he conseguido hacerlo realidad.

¿Dónde encuentra la inspiración para sus canciones?

Me gustan las historias reales, contar algo que me haya sucedido a mí o a alguien cercano. El amor y el desamor son mis mayores aliados a la hora de escribir, y de un tiempo a esta parte el optimismo y la positividad se han convertido en temática clave de nuestras canciones.

Su nuevo disco se titula "Buscamos Sonrisas" ¿Por qué ese título?

Somos conscientes de los tiempos que corren, no están siendo fáciles para ningún sector incluido el de la música. Decidimos que las letras de este disco debían de llevar un mensaje de esperanza y optimismo, que durante el rato que alguien lo escuchase, o durante el rato de un concierto, la gente lograra olvidar los problemas.

De todas las canciones de sus discos ¿Cuál es su favorita? ¿Por qué?

Esa es una pregunta que siempre me cuesta contestar, es como pedirle a una madre que elija a uno de sus hijos... Difícil.

Todos tenemos un ídolo, una figura que nos inspira y alienta ¿Cuál fue el suyo?

Siempre he creído que no es bueno idolatrar a una persona o personaje, al fin y al cabo nadie en mejor que nadie. Hay mucha gente a la que admiro por su trabajo, por sus logros, por su mundo interior. No he tenido un referente clave en mi trabajo, tal vez el mundo de los cantautores en general siempre me ha inspirado, considero que cantar algo que has escrito tú mismo le da una credibilidad absoluta al interpretarlo.

¿Con que músico le gustaría trabajar?

Siempre hemos sido un grupo abierto a las colaboraciones con otros artistas, y las mejores han sido las que han surgido de manera natural. No hay un artista concreto o una espinita que tengamos clavada, el año pasado sacamos a la venta "Todos tenemos un sueño" un disco de colaboraciones al que invitamos a muchos artistas amigos, dijeron que sí los que tenían que estar y estamos felices con el resultado.

¿Qué tal la experiencia de representar a España en Eurovisión?

Sin duda ha sido una de las experiencias más especiales que hemos vivido como grupo, al margen de la polémica que envuelve siempre a este festival, nosotros nos quedamos con la gran oportunidad que se nos dio de hacer llegar nuestra música más allá de nuestras fronteras y el orgullo de representar a nuestro país.

¿Cuál fue la parte positiva de Eurovisión? ¿Y la negativa?

La parte positiva fue el aceptar y enfrentarnos a un nuevo reto, el compartir escenario con grandes artistas de otros países, el llevar nuestra música a las casas de millones de personas en toda Europa...La parte negativa tal vez es el sentir que se juzga toda tu carrera por una canción, una actuación... Pero incluso de todo eso sacamos la crítica constructiva.

¿Ha tenido que renunciar a algo por culpa del éxito?

Renunciar no, simplemente he tenido que aceptar la idea de que no siempre voy a tener el anonimato que desearía, es una parte de mi trabajo que me ha costado aceptar y que he llevado realmente mal al principio, pero poco a poco nos hemos ido haciendo amigos (risas).

¿Trabajo duro o genialidad?

Está claro que hay un componente de suerte importante siempre, pero si no hay trabajo duro detrás, la cosa no funciona.

Usted ha superado una enfermedad realmente grave ¿Qué ha aprendido de la experiencia?

Creo que hay un poco de confusión con esto, afortunadamente no he tenido que enfrentarme a un cáncer pero si verlo de cerca dos veces. Creo firmemente que la vida y tu propio cuerpo tienen su propia manera de llamarte la atención cuando hay algo que no está bien... Después de dos operaciones y unos años luchando para eliminar el virus que me estaba provocando daños, conseguí recuperar mi salud a raíz de cambiar ciertas cosas en mí y en mi vida que no estaban bien. He aprendido a ver la vida con otros ojos y sobre todo a escuchar atentamente lo que me dice en cada momento.

¿Cómo le ha cambiado la vida?

Me he convertido en una persona más consciente, me he centrado más en lo que hay debajo de mi envoltorio y de mi fama y sinceramente nunca he sido tan feliz como lo soy ahora, no hay nada como estar en paz con uno mismo, nada como encontrar el equilibrio.

¿Alguna vez se planteó dejar la música?

La música formará parte de mi vida siempre, dejar de hacer de ella mi profesión no es algo que no me planteé, siempre me he considerado muy afortunada de poder dedicarme a lo que realmente me gusta.

¿Si no hubiera sido cantante a que se habría dedicado?

Supongo que a algo relacionado con el mundo de la moda, también me gusta mucho la antropología, viajar y conocer nuevas culturas y países, me encanta la fotografía, escribir...

¿En qué cree Raquel del Rosario por encima de todo?

Creo en el alma de las personas, en el amor en todas y cada una de sus expresiones y en el potencial que todos llevamos dentro para hacer cosas grandes, sin límites.

Ha publicado en su blog que va a ser madre junto a su actual pareja, a la vez continua con la promoción de su disco ¿Cómo consigue compaginarlo todo?

Ahora mismo no estamos trabajando, acabamos la gira en Octubre después de un año intenso y decidimos descansar en principio hasta ésta primavera, pero la vida me ha sorprendido con uno de los mayores regalos que puede recibir una mujer y los chicos se han alegrado mucho por mí y lo han entendido perfectamente. A finales de este año hablaremos de futuros proyectos pero ahora mismo mi prioridad es ser madre y enfocarme en el proceso tan mágico y especial del embarazo.

¿Que tipo de madre le gustaría ser?

Pienso que los hijos son un regalo, un préstamo que nos hace la vida para que crezcamos como personas, para que entendamos lo que es el amor incondicional y descubramos muchas cosas de nosotros mismos que desconocíamos. Sé que mi hijo viene para enseñarme mucho e intentaré darle la mejor educación posible, sin olvidar nunca que él es un ser independiente no quien yo quiero que sea.

Usted es una de las imágenes de ELLE, ¿se definiría como una mujer coqueta?

Tengo que reconocer que me encanta la moda, me gusta seguir las tendencias pero no ser una víctima de ellas. En los contenidos de mi blog intento lograr un equilibrio entre todas mis pasiones en las que la moda está muy presente. ¿Coqueta? sí, por qué no (risas).

¿Cómo ha afectado la crisis económica a la industria musical?

La industria musical en nuestro país ya estaba seriamente dañada por la piratería, la crisis económica ha agravado la situación ya que no solo afecta la venta de discos sino que también a la contratación de conciertos. Confiemos en lo que dijo Einstein: "Sin crisis no hay méritos. Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno, porque sin crisis todo viento es caricia" y esperemos que pase rápido y vengan tiempos mejores, "nunca llovió que no parase".

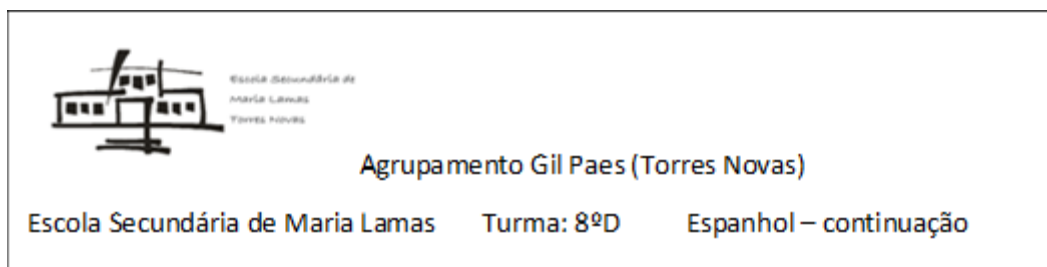
¿Tiene algún proyecto de futuro que nos quiera adelantar?

Profesionalmente nada definido, tal vez un nuevo disco el próximo año, no siempre todo depende de nosotros.

¿Dónde se ve dentro de 5 años?

Buff, no me gusta hacer planes a largo plazo pero me veo feliz, con una familia preciosa y con la música siempre presente. Que si el corazón dice "música" pues música, mucha fe y sobre todo trabajo.

ANEXO XXXVIII



RETENCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA CON RAQUEL DEL ROSARIO

Contesta verdadero (V) o falso (F) a las afirmaciones sobre la entrevista que acabas de leer.

	V	F
La cantante es vocalista en el grupo <i>Sueño de Morfeo</i>		
Participó en el Festival de Eurovisión de 2014		
A sus padres no les gustó que se dedicase a la música		
Sus letras hablan de historias fantásticas		
Su nuevo disco se llama <i>Buscamos sonrisas</i>		
Es un disco sobre el pesimismo y las situaciones negativas		
No tiene una canción que considere preferida		
No tiene un ídolo musical en particular		
La participación en el festival de Eurovisión solo tuvo consecuencias negativas para su carrera		
Le gusta la ser reconocida en todas las partes		
Tuvo que enfrentarse a una enfermedad difícil: el cáncer		
Hizo cuatro operaciones para combatir la dolencia		
Se siente muy afortunada por trabajar en lo que le gusta		
Como está embarazada tiene que dejar la música para siempre		
Le encanta la moda		
La crisis económica actual afecta la producción musical del grupo		
Tiene planes muy concretos para el futuro		
No le gusta hacer planes a largo plazo		



PLANIFICACIÓN DE UNA ENTREVISTA

El entrevistador presenta al artista: nombre, nacionalidad, trabajos más importantes, características psicológicas (ejemplos: extrovertido, simpático, comunicativo, optimista, sincero, sencillo, divertido, solidario).

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cómo y cuándo empezó su actividad artística?
- ¿Cuál ha sido la razón de su decisión para ser artista?
- ¿Le gusta ser quien es o, si pudiera volver atrás, cambiaría algo?
- ¿Siente el apoyo de su familia y amigos?
- ¿Qué artistas son sus modelos?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de su profesión?
- ¿Le gusta la popularidad?
- ¿Es difícil conciliar la vida privada con la vida profesional?
- ¿Cree que es una influencia para otros artistas?
- ¿Se preocupa con los problemas sociales?
- ¿Cuáles son los planes para el futuro?

ANEXO XL

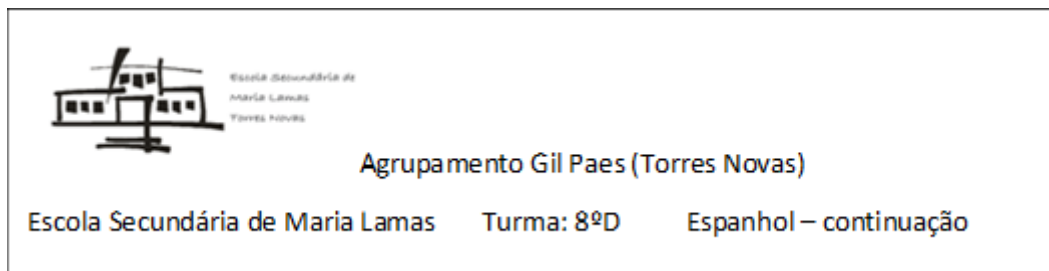
(100m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Jueves, 27/02/14 SUMARIO: ¡A trabajar!: introducción al tema de la unidad 8. Vídeo y ejercicios sobre el vocabulario del trabajo. Lectura del texto <i>No puedes vivir así toda tu vida</i> . Vídeo sobre el trabajo del futuro.	
Objetivos Conocer vocabulario sobre la temática del trabajo; Ejercitar la producción oral de la lengua; Hacer lectura expresiva; Expresar críticas y consejos; Reflexionar sobre el trabajo del futuro.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Léxicos: el trabajo.	La sesión empieza con la aportación direccionada de palabras hecha por los alumnos sobre el tema del trabajo. Los grupos de vocablos se refieren a profesiones, herramientas, espacios. La docente registra en la pizarra las palabras que los estudiantes aportan, agrupándolas en las columnas correspondientes.	10m	Pizarra y marcador
Léxicos: las profesiones.	Se asiste a la proyección de un vídeo humorístico sobre profesiones²² mientras que los estudiantes registran en su cuaderno las profesiones presentadas, dudas de vocabulario y los errores que se verifican en las tres primeras situaciones.	10m	Ordenador, internet, proyector y pantalla
	Los alumnos y la profesora comentan el vídeo, teniendo en cuenta los apuntes que los alumnos registraron según la orientación previa al visionado.	15m	Notas sobre el visionado
Léxicos: profesiones y otro vocabulario	Para ampliar el vocabulario sobre el trabajo y verificar la retención de información del vídeo, los discentes realizan	10m	Ficha - vocabulario sobre el trabajo

²² Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=hzyye5ggxs4> (consultado el 27-02-2014).

relativo al tema - el trabajo.	oralmente una ficha. Esta consta de dos partes: un cuadro con profesiones algunas de las cuales aparecen en el vídeo y que los alumnos deben reconocer; vocabulario variado con dos definiciones para cada vocablo, una correcta y otra incorrecta.		
Funcionales: lectura expresiva; expresión de críticas y consejos.	La docente hace una lectura modelo del texto del manual <i>No puedes vivir así toda tu vida</i>. El texto trata de la visión que dos jóvenes tienen sobre la vida laboral. Terminada la lectura, los alumnos presentan sus dudas sobre vocabulario. También subrayan lo que les parece ser una crítica o un consejo.	15m	Manual: <i>No puedes vivir así toda tu vida</i> (p.90)
Lingüísticos (fonética): articulación oral de consonantes aisladas y en contexto de palabra	Para preparar la lectura que sigue, se realizan ejercicios de respiración y de voz: inspiración por la nariz con el diafragma en 4 tiempos, espiración por la boca en 4 tiempos. Se repite este ejercicio en 3, 2 y 1 tiempo. Vocalización de consonantes aisladas (J, R, Z, S) y en contexto de palabra (trabajo, ingeniero, jardinero, dibujante, conserje, carrera, ferretero, cazador, azafata, zapatero, basurero, florista, pescador, historiador).	10m	
Funcionales: lectura expresiva; expresión de críticas y consejos.	En diálogo, los discentes hacen la lectura expresiva del texto.	20m	Manual (p.90)
Culturales: el trabajo del futuro.	Para terminar la sesión en clima de relajación, ven a un vídeo sobre el trabajo del futuro²³ y la docente propone a los estudiantes que reflexionen sobre el tema. Se les da una ficha sobre el visionado para que la completen fuera de clase.	10m	Ordenador, internet, proyector y pantalla; ficha - el trabajo del futuro

²³ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=tpwMMYTqBc8> (consultado el 27-02-2014).

ANEXO XLI



Ficha - vocabulario sobre el trabajo

1. De las profesiones que se siguen, ¿cuáles aparecen en el vídeo que acabas de ver?

Maestro/a	Traductor/a
Bombero/a	Actor /riz
Policía	Médico/a
Presidente/a	Veterinario/a
Azafato/a	Recepcionista
Astronauta	Dependiente/a
Piloto	Co-piloto
Zapatero/a	Pastelero/a
Cerrajero/a	Cocinero/a
Fontanero/a	Mesonero/a (en España: camarero/a)
Electricista	Camionero/a
Pintor/a	Taxista
Seguridad	Fotógrafo/a

2. Vamos a definir y ampliar vocabulario relacionado con el tema de esta unidad: el trabajo ¿Cuál es la opción correcta en cada línea?

a) **Ocio**

- i. Tiempo de trabajo.
- ii. Tiempo libre.

b) **Aprendiz**

- i. Persona que está iniciando una experiencia de trabajo.
- ii. Persona que está terminando una experiencia de trabajo.

c) **Candidato**

- i. Persona que busca trabajo.
- ii. Persona que encontró un trabajo.

d) **Currículum**

- i. Relato de nuestra vida.
- ii. Relato de nuestra experiencia profesional.

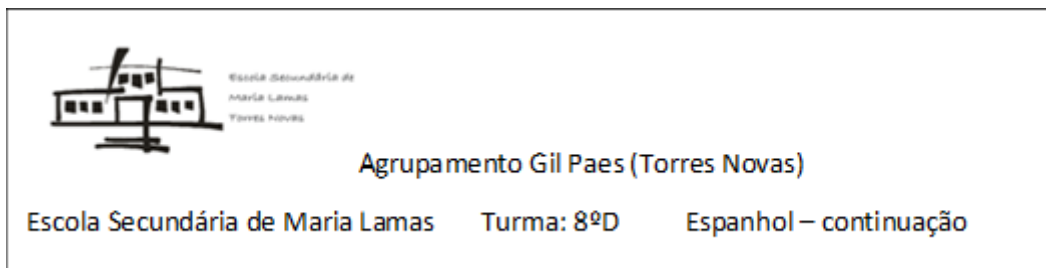
e) **Jefe**

- i. Persona que dirige un navío.
- ii. Persona que dirige un grupo de trabajadores.

f) **Jubilado**

- i. Persona que se ha retirado de la actividad laboral, por motivo de incompetencia.
 - ii. Persona que se ha retirado de la actividad laboral, por motivo de edad.
- g) **Parado**
 - i. Persona que está sin moverse.
 - ii. Persona que está sin empleo.
- h) **Sueldo**
 - i. Dinero que se recibe como paga regular por un trabajo.
 - ii. Actividad relacionada con la metalurgia.
- i) **Oficina**
 - i. Lugar donde se arreglan coches.
 - ii. Lugar donde se hacen trabajos administrativos y/o de gestión.

ANEXO XLII



Ficha - Video *El trabajo del futuro*

1. El video nos refiere tareas especializadas y con una duración determinada que son ejemplos de profesiones actuales, pero ya relacionadas con ese futuro para el cual, según el contenido del video, hay que estar preparado. Conecta los profesionales (columna I) con la actividad que desarrollan (columna II).

Experto en SEO	A	Hace web sites	1
Analista del mercado	B	Capta clientes a través del marketing digital	2
Diseñador de imagen	C	Lanza la marca en el mercado	3
Experto en SEM	D	Estudia el entorno y la competencia del mercado	4
Experto en marketing	E	Crea la imagen	5
Programador de Web	F	Define la estrategia para optimizar los contenidos de los motores de búsqueda (google, yahoo, bing, etc.)	6

A	B	C	D	E	F

2. Hay características necesarias para que seas un profesional competente e integrado en el nuevo sistema de trabajo. Completa los espacios con las letras que te permitan descubrir cuáles son esas características.

- a) e _ p _ r _ t _ c _ _ a _ i v _
- b) m e _ t _ a _ i _ r _ t _ para aprender
- c) t _ l _ _ t o
- d) e _ p _ r _ t _ i n _ v _ d _ o r
- e) c _ p _ c _ d _ _ i _ v _ _ t _ r a
- f) e _ t _ a r c _ n _ c t _ d _
- g) s _ r c _ m p _ t _ t _ _ o
- h) s _ r t r _ _ s p _ r _ n _ e

ANEXO XLIII

(100m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes: Escola Secundária Maria Lamas CURSO: 8º CLASE: D NIVEL: Continuación PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Jueves, 06/03/14 SUMARIO: Preparación y simulación de una entrevista de trabajo. Discursos directo e indirecto: reglas y ejercicios.	
Objetivos Comprender información sobre el mundo del trabajo; Localizar información específica en anuncios de trabajo; Comprobar y confirmar información; Planificar una entrevista de trabajo (interacción oral); Simular una entrevista de trabajo; Interactuar con alguna seguridad en asuntos de su interés profesional; Consolidar conocimientos y practicar los cambios del discurso directo al discurso indirecto.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Funcionales: expresión de interés, capacidades y conocimientos para ser candidato a un empleo.	Para preparar la simulación de una entrevista de trabajo, se realizan actividades (las cuatro primeras) de una ficha orientadora: son actividades relacionadas con algunas características y situaciones personales, de formación, de experiencia profesional que el alumno debe considerar para ser candidato a un empleo. También están inscritas indicaciones del Instituto Nacional de Empleo (INEM) que pueden ayudar al candidato a un empleo.	20m	Ficha - entrevista de trabajo
Funcionales: planificación en pareja de una entrevista de trabajo.	Los estudiantes en pareja preparan la entrevista (por escrito) según las instrucciones dadas en la actividad número cinco de la ficha. De las dos situaciones propuestas, eligen una para dramatizar. La docente ayuda a los alumnos en esa tarea y hace pareja con uno de los discentes, planificando con él una entrevista.	20m	
Lingüísticos (fonética y prosodia): articulación oral de onomatopeyas y	Con la función de preparar la producción oral de lengua y estimular la	10m	

grupos de fonos (consonante y vocal), entonación de frases interrogativas. Funcionales: dramatización de una entrevista de trabajo. Lingüísticos (gramaticales): cambios morfosintácticos del pasaje del estilo directo para el estilo indirecto: verbos, pronombres personales, adjetivos y pronombres posesivos, adverbios de tiempo y lugar, determinantes demostrativos.	representación, se hacen ejercicios de respiración y de voz: inspiración por la nariz con el diafragma en 4 tiempos, espiración por la boca en 4 tiempos. Se repite este ejercicio en 3, 2 y 1 tiempo. Masticación mientras se vocaliza “nham” alternando ritmos lentos y rápidos. Articulación musical y repetida de los grupos LLA, LLE, LLI, LLO, LLU, ZA, ZE, ZI, ZO, ZU, JA, JE, JI, JO, JU, RRA, RRE, RRI, RRO, RRU. Enunciación expresiva de las interrogaciones “¿tiene experiencia en esta labor?”, “¿podría cambiar de ciudad?”, “¿es usted una persona comunicativa?”. Todos los ejercicios son hechos al unísono y los estudiantes deben estar sentados con una postura correcta (con la espalda recta). • Se simulan las entrevistas en un escenario compuesto de una mesa y dos sillas, situado delante del grupo. • Para sistematizar y aplicar conocimientos lingüísticos que se relacionan con la dramatización, se procede a la exposición y ejercitación de los discursos directo e indirecto. Los discentes realizan una ficha que contiene cuadros con las reglas de los cambios morfosintácticos del discurso directo al indirecto y ejercicios de aplicación de esas reglas. Los ejercicios son hechos con consulta de los cuadros.	30m 20m	Escenario improvisado en la sala (mesa y dos sillas) Ficha - discursos directo e indirecto
---	--	-----------------------	--



Escola Secundária de
Maria Lamas
Torres Novas

Agrupamento Gil Paes (Torres Novas)

Escola Secundária de Maria Lamas Turma: 8ºD Espanhol – continuação

FICHA - ENTREVISTA DE TRABAJO

Esta ficha sirve como preparación para que simules una entrevista de trabajo con tu compañero. Sigue las actividades propuestas para que, al final, seas capaz de realizar esa simulación.

1. Lee y selecciona uno de los anuncios:

Empresa de material de oficina necesita cubrir un puesto de

REPARTIDOR

Perfil:
 Sexo: varón
 Edad: de 22 a 35 años aproximadamente
 Nivel cultural medio.
 Imprescindible carné de conducir
 Imprescindible:
 Conocimientos de Valencia capital y provincia
 Capacidad de organización. Persona dinámica.
 Experiencia mínima: seis meses en puesto similar

Se ofrece: Contrato laboral y Seg. Social
 Incorporación inmediata. Estabilidad laboral.
 Interesados llamen al teléfono 650 68 44 de 16.30 a 18.30
Por favor, absténganse candidatos que no

ENCARGADO/A CAFETERÍA

Con ganas de trabajar.

Con experiencia mínima de dos años.

Su misión consistirá en gestionar eficazmente la actividad del establecimiento.

Edad superior a los 25 años.

Se ofrece incorporación inmediata y salario negociable (fijo+incentivo)

**INTERESADOS
LLAMAR A EVA
AL TELÉFONO
93 252 53 43**

reúnan estas
condiciones.

IMPORTANTE GRUPO INMOBILIARIO PRECISA:

COMERCIAL

BUSCAMOS

- . Hombre entre 25 y 45 años
- . Gran afán de superación
- . Buena presencia y don de gentes
- . Experiencia en el sector

SE OFRECE. Alta en S/S, fijo + comisiones + incentivos

Llamar al teléfono. : 91 319 22 77

Preguntar por la Srta. Bárbara

EMPRESA CONSTRUCTORA

Precisa para Alzira

5 PEONES ALBAÑILES

Buscamos profesionales con experiencia demostrable y ganas de trabajar en remodelación de calles.

3 PEONES JARDINEROS

Buscamos profesionales para trabajar en la construcción de parques (preparar terreno, plantar árboles...).

Ofrecemos: incorporación inmediata en importante construcción con adjudicación de obras de larga duración.

Interesados llamar urgentemente al 96 128 56 67

Contesta a las siguientes preguntas sobre el puesto de trabajo seleccionado:

- a) ¿Qué características personales, habilidades, experiencias y conocimientos son necesarios para conseguir el puesto?

- b) De las anteriores ¿cuáles posees y cuáles no?

c) ¿Cómo podrías compensar las que no posees?

d) ¿Qué puedes aportar a la empresa?

1. Elige dos cuestiones de cada grupo y contesta con respuestas cortas:

CONDICIONES PERSONALES

1. ¿Puedes incorporarte inmediatamente?
2. ¿Estás dispuesto a cambiar de lugar de residencia?
3. ¿Tienes vehículo propio? ¿Estarías dispuesto a viajar frecuentemente?
4. ¿Tienes permiso de trabajo?
5. ¿Estás aquí solo o con tu familia?
6. ¿Piensas que es compatible este trabajo con tener hijos?

FORMACIÓN

7. ¿Qué has estudiado?
8. ¿Qué cursos de formación has realizado?
9. ¿Por qué abandonaste los estudios?
10. ¿Te gustaría completar tu formación?
11. ¿Qué lenguas hablas? ¿Dónde las estudiaste?
12. ¿Piensas que es importante la formación para este puesto?

EXPERIENCIA PROFESIONAL

13. ¿En qué otros empleos has trabajado?
14. ¿Cómo conseguiste tus anteriores trabajos? ¿Por qué se terminaron?
15. ¿De tus trabajos anteriores, de cuál te sientes más satisfecho?
16. ¿Por qué has cambiado de empleo tan a menudo?
17. ¿Cómo te enteraste de este puesto?

18. ¿Por qué no has trabajado nunca? ¿Por qué llevas tanto tiempo sin trabajar?

MOTIVO DE LA SOLICITUD

19. ¿Qué conoces de esta empresa?

20. ¿Por qué te gustaría este trabajo y no otro?

21. ¿Qué crees que puedes aportar a esta empresa?

22. ¿Qué crees que puedes aportar si no tienes experiencia en este tipo de trabajo?

23. ¿Por qué crees que eres la persona ideal para este puesto?

24. ¿Cuáles son tus objetivos en relación con este trabajo?

CONDICIONES LABORALES

25. ¿Te da igual el horario de trabajo? ¿Podrías trabajar por las noches?

26. ¿Harías horas extras?

27. ¿Estas conforme con el sueldo?

28. ¿Te quedarías a trabajar durante las vacaciones si fuera necesario?

Adaptado de *Búsqueda activa de empleo*. INEM, 1997

2. Lee las indicaciones que el INEM (Instituto Nacional de Empleo) te da para cuando te prepares para una entrevista de empleo.

PREPÁRATE LA ENTREVISTA NO DEJES UN MOMENTO TAN IMPORTANTE PARA LA IMPROVISACIÓN

- Lleva tu currículum, documentos acreditativos y referencias, con una presentación uniforme, ordenada y atractiva.
- Obtén la máxima información sobre la empresa y el puesto.
- Prevé qué preguntas pueden hacerte.
- Prepara respuestas adecuadas para contrarrestar tus puntos débiles.
- Ten claros tus objetivos profesionales.
- Acude solo/a.
- Sé puntual. Llega con tiempo de antelación.
- Cuida tu aspecto personal en función del puesto solicitado.
- Evita características llamativas o excesivas (adornos, ropa, perfumes).
- Al llegar al lugar donde se va a realizar la entrevista, anúnciate a quien corresponda.

Fuente: INEM (1997): Búsqueda activa de empleo

3. Marca con una cruz si crees que se trata de una recomendación adecuada, inadecuada o depende de cómo se interprete.

	Adecuada	Inadecuada	Depende
1. Escucha atentamente y, si tienes alguna duda, pregunta.			
2. Prepara tus argumentos para optar al puesto (experiencia, formación, etc.)			
3. Responde con agresividad.			
4. Utiliza un lenguaje correcto.			
5. Pregunta sobre el puesto, la empresa, el trabajo...			
6. No esperes a que te pregunten.			
7. Cuida el tono, la voz... cuando hables.			
8. Mira al entrevistador de frente.			
9. No sonrías en ningún momento.			
10. Cambia de postura constantemente.			
11. Acércate al máximo al entrevistador.			
12. Evita manías (tocarse el pelo, mover el pie...)			

4. Ahora prepara, con tu compañero, la entrevista que iréis hacer, registrando las cuestiones y respuestas posibles. Elige una de las dos situaciones que se te presentan:

PAREJA A (formada por el responsable de Recursos Humanos de una empresa y un trabajador que busca empleo)

Responsable de Recursos Humanos de una empresa	Trabajador que busca empleo
Estás buscando trabajadores de entre 25 y 45 años para trabajar en una residencia de personas mayores. Deben poseer, como mínimo, el graduado en Secundaria y una formación específica en atención a ancianos. No es imprescindible tener experiencia previa. Es un trabajo donde existen diferentes turnos.	Tienes 30 años y eres casado. Acabas de terminar un curso de atención a personas mayores. Nunca has trabajado en este sector. Tienes carnet de conducir aunque no dispones de vehículo propio. Pregunta sobre las condiciones laborales: contrato, horario, sueldo, vacaciones, etc.

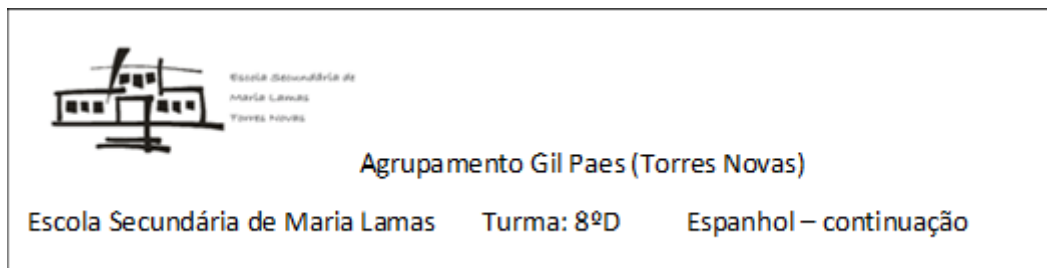
La residencia está fuera de Valencia. Se ofrece contrato laboral y seguridad social.	Para ti es muy importante conseguir este trabajo.
---	---

PAREJA B (formada por el encargado de una obra y un trabajador que busca empleo)

Encargado de una obra	Trabajador que busca empleo
En este momento, no hay ningún trabajo disponible pero dentro de tres meses vas a necesitar gente para una obra más importante.	En tu país, trabajaste muchos años en la construcción. Además hiciste algún curso de fontanería.
Pregunta al candidato si tiene experiencia en el mundo de la construcción y si tiene alguna formación.	En España, has trabajado en la hostelería y en el campo.
Igualmente, pregúntale cuál es su situación legal.	No te importa tener que desplazarte a otra ciudad.
Toma nota de sus datos para tenerlo en cuenta para el futuro.	Ya tienes los papeles.

Profesora en prácticas

Lídia Godinho



FICHA - Discursos directo e indirecto

Sistematización

Verbos de introducción del discurso indirecto con frases declarativas: DECIR, AFIRMAR, CONTESTAR, RESPONDER, EXPLICAR, CONTAR + **que**

Verbos de introducción del discurso indirecto con frases interrogativas: PREGUNTAR, CUESTIONAR + **si**

CUADRO DE CAMBIOS EN VERBOS

Verbos	Estilo directo	Estilo indirecto
	PRESENTE DE INDICATIVO <i>Dijo: “apruebo el examen”</i>	PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo que aprobaba el examen</i>
	IMPERATIVO <i>Dijo: “aprueba el examen”</i>	PRESENTE DE SUBJUNTIVO <i>Dijo que apruebes el examen</i>
	FUTURO IMPERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo: “aprobarás el examen”</i>	CONDICIONAL SIMPLE <i>Dijo que aprobarías el examen</i>
	FUTURO PERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo : “habrás aprobado el examen”</i>	CONDICIONAL COMPUESTO <i>Dijo que habrías aprobado el examen</i>
	PRETÉRITO INDEFINIDO <i>Dijo: “aprobé el examen”</i>	PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo que había aprobado el examen</i>
	PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo: “he aprobado el examen”</i>	PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO <i>Dijo que había aprobado el examen</i>
	PRESENTE DE SUBJUNTIVO <i>Dijo: “Ojalá apruebe el examen”</i>	PRETÉRITO IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO <i>Dijo que ojalá aprobara en el examen</i>
	PRETÉRITO PERFECTO DE SUBJUNTIVO <i>Dijo: “Ojalá haya aprobado en el examen”</i>	PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE SUBJUNTIVO <i>Dijo que ojalá hubiera aprobado el examen</i>

NOTA: Los tres primeros casos son los que corresponden a tu nivel de aprendizaje, los otros cinco casos están ahí para darte la información completa sobre este contenido y corresponden a niveles superiores.

CUADRO DE CAMBIOS EN PRONOMBRES PERSONALES; ADJETIVOS Y PRONOMBRES POSESIVOS

	Estilo directo	Estilo indirecto
Pronombres personales	1ª y 2ª personas gramaticales: YO, TÚ, NOSOTROS, VOSOTROS, ME, TE <i>Yo apruebo el examen</i>	3ª persona gramatical: ÉL, ELLA, ELLOS, ELLAS, LE, SE <i>Dijo que él aprobaba el examen</i>
Pronombres y adjetivos posesivos	1ª y 2ª personas gramaticales: Adjetivos pre-nominales MI, TU, MIS, TUS, NUESTRO/A, VUESTRO/A, NUESTROS/AS, VUESTROS/AS <i>Es mi examen</i> Adjetivos pos-nominales MÍO (-A, -OS, -AS) TUYO (-A, -OS, -AS) NUESTRO (-A, -OS, -AS) VUESTRO (-A, -OS, -AS) <i>Ese examen mío es difícil</i> Pronombres EL MÍO, LA MÍA, LOS MÍOS, LAS MÍAS EL TUYO, LA TUYA, LOS TUYOS, LAS TUYAS EL NUESTRO, LA NUESTRA, LOS NUESTROS, LAS NUESTRAS EL VUESTRO, LA VUESTRA, LOS VUESTROS, LAS VUESTRAS <i>El examen más difícil es el mío</i>	3ª persona gramatical: Adjetivos pre-nominales SU, SUS <i>Dijo que era su examen</i> Adjetivos pos-nominales SUYO (-A, -OS, -AS) <i>Dijo que aquel examen suyo era difícil</i> Pronombres EL SUYO, LA SUYA, LOS SUYOS, LAS SUYAS <i>Dijo que el examen más difícil era el suyo</i>

CUADRO DE CAMBIOS EN ADVERBIOS DE TIEMPO Y LUGAR Y EN DETERMINANTES DEMOSTRATIVOS

	Estilo directo	Estilo indirecto
Adverbios de tiempo	AYER HOY AHORA MAÑANA <i>Mañana haré el examen</i>	EL DÍA ANTERIOR AQUEL DÍA EN ESE/AQUEL MOMENTO AL DÍA SIGUIENTE <i>Dijo que al día siguiente haría el examen</i>
Adverbios de lugar	AQUÍ AHÍ <i>Aquí está mi examen</i>	ALLÍ <i>Dijo que allí estaba su examen</i>
Determinantes demostrativos	ESTE ESE	AQUEL <i>Dijo que aquel examen era fácil</i>

Los cuadros anteriores son cuadros de consulta para que vas consolidando tus conocimientos sobre los estilos directo e indirecto. Resuelve el ejercicio siguiente con el apoyo de los cuadros.

Ejercicios

Cambia las frases para el discurso indirecto.

a) María: “Aquí están mis pendientes.”

María dijo que _____.

b) Juan: “¿Mañana vienes al cine por la tarde?”

Juan preguntó si _____.

c) Carlos: “Este coche es más grande que el mío.”

Carlos comentó que _____.

d) Victoria: “Ese día será el más feliz de toda su vida.”

Victoria explicó que _____.

e) Pablo: “Estos libros tendrán las respuestas para tus dudas.”

Pablo informó que _____.

f) Ana: “Yo siempre voy de compras aquí por nuestro barrio.”

Ana contestó que _____.

g) Ricardo: “Hoy mi perro va al veterinario.”

Ricardo contó que _____.

Profesora en prácticas

Lídia Godinho

ANEXO XLVI

(150m)			
INSTITUCIÓN: Agrupamento Gil Paes CURSO: 10º CLASE: LHB NIVEL: Iniciación (específica) PROFESORA EN PRÁCTICAS: Lúdia Godinho		FECHA: Miércoles, 26/03/14 SUMARIO: ¿Cómo te desplazas?: Introducción al estudio de la unidad 7 ¿Cómo te desplazas?. Los viajes: video sobre los viajes de Marco Polo; preparación y representación de un diálogo sobre el proyecto de un viaje.	
Objetivos Identificar y comprender información en una narración audiovisual; Conocer vocabulario sobre los medios de transporte; Utilizar exponentes lingüísticos de opinión, acuerdo, desacuerdo y opinión matizada; Planificar, por escrito, la dramatización de un diálogo sobre un viaje durante las vacaciones; Dramatizar un diálogo sobre los planes para un viaje.			
Contenidos	Procedimientos	Tiempo aprox.	Recursos
Léxicos: medios de transporte, actividades relacionadas, espacios,....	La profesora, oralmente, introduce el tema de la unidad ¿Cómo te desplazas? y cuestiona a los estudiantes sobre ideas que tengan sobre el mismo (lluvia de ideas). En la pizarra, registra y ordena las ideas sugeridas, según su naturaleza. Enlaza el tema con los viajes y les presenta el vídeo que van a ver a continuación, orientándoles para que se fijen especialmente en los medios de transporte y en el itinerario del viaje.	10m	Pizarra, marcador
Culturales: los viajes de Marco Polo.	Los alumnos asisten a un vídeo de una narrativa histórica en dibujos animados²⁴ sobre los viajes de Marco Polo.	30m	Ordenador, internet, proyector y pantalla
Culturales y léxicos: tiempo, espacio, personajes y acciones; vocabulario sobre transportes.	La profesora distribuye una ficha de actividades sobre el visionado y de vocabulario: la primera actividad, de retención de información sobre el vídeo, está constituida por doce afirmaciones sobre el contenido del episodio que los estudiantes evalúan	20m	Ficha - viajes

²⁴ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=3sGmtF9xtDo> (consultado el 26-03-2014).

Funcionales: expresión de opinión, acuerdo, desacuerdo y opinión matizada.	como verdaderas o falsas; la segunda actividad es de vocabulario: medios de transporte con preposición, algunos aparecen en la historia anterior y deberán ser identificados; relacionar vocabulario con espacios relativos a transportes. • Los estudiantes realizan una ficha de actividades preparatorias del diálogo que tendrán que representar sobre un posible viaje: usar exponentes de expresión de opinión, de acuerdo, de desacuerdo y de opinión matizada (A y B) y un ejercicio de adjetivos relacionados con medios de transporte y con lugares (C).	20m	Ficha - planear un viaje
Funcionales: planificación por escrito de un diálogo.	• En pareja, los alumnos hacen un plan escrito de un diálogo, que será dramatizado delante del grupo, sobre el proyecto de unas vacaciones, expresando sus opiniones, usando los exponentes y vocabulario ejercitados anteriormente, siguiendo las instrucciones de la docente (D).	20m	Ficha - planear un viaje; cuaderno y bolígrafo
Lingüísticos (fonética y prosodia): articulación de consonantes aisladas y en contexto de palabras, entonación de frases.	• Los discentes hacen ejercicios preparatorios de respiración y de voz (estos siempre en unísono), instruidos por la profesora: inspiración por la nariz con el diafragma en 4 tiempos seguida de espiración por la boca en 4 tiempos. Repiten este ejercicio reduciendo los tiempos de cada inspiración y espiración (3, 2, 1). De voz: repiten tres veces los siguientes sonidos consonánticos: J, R, Z, S; palabras donde estén incluidos: jarra, ratón, Jaén, viaje, Zamora, zapato, apariencia, payaso, casa, casamiento (3x cada); enuncian las frases “me gusta viajar por sitios desconocidos”, “prefiero viajar en coche que en avión”, “los viajes pueden	10m	

Funcionales: simulación de un diálogo sobre el proyecto de unas vacaciones.	ser aventuras emocionantes”, con entonación afirmativa, exclamativa e interrogativa. • En pareja, los estudiantes representan el diálogo preparado anteriormente delante del grupo.	40m	Escenario improvisado en la sala
---	--	------------	---

ANEXO XLVII

 Escola Secundária de Maria Lamas Torres Novas	Agrupamento Gil Paes (Torres Novas) Escola Secundária de Maria Lamas Turma: 10^a LHC Espanhol – iniciação (específica)	
--	---	--

FICHA - Viajar

Actividades sobre la narrativa audiovisual de los viajes de Marco Polo

1. Comprensión:

¿VERDADERO O FALSO?	V	F
La historia se desarrolla en el siglo XVI.		
Gengis Khan fue un emperador mongol, abuelo del gran Khan Kubilai.		
Marco Polo era español.		
El viaje de Marco Polo empezó en Portugal.		
Marco Polo viajó en una comisión enviada por el papa a oriente.		
Marco Polo viajó en medios de transporte aéreos.		
El itinerario del viaje de ida fue: Italia, Medio Oriente, Mongolia (desierto de Gobi), China.		
Las costumbres de los pueblos que encontraron durante el viaje eran iguales que las suyas.		
Al emperador gran Khan Kubilai no le gustaban los europeos que había conocido.		
Cuando regresó a Italia, contó a sus conterráneos lo que había visto, pero muchos no se lo creyeron.		
Marco Polo participó en la guerra entre Venecia y Génova y quedó prisionero.		
Cristóbal Colón se inspiró en los viajes de Marco Polo para encontrar América.		

2. Vocabulario:

- a) Subraya, de entre las siguientes, los medios de **transporte** que aparecen en la narrativa. VIAJAR/HACER UN VIAJE...
- En tren
 - En autobús
 - A pie
 - En taxi
 - En barco

- En avión
- En coche
- En carroza
- A caballo
- En avión
- En tranvía
- En canoa
- En bici
- En metro

¿En o a? Para referirnos a casi todos los medios de transporte anteriores la preposición es _____, por ejemplo: _____ excepto en dos casos en los que la preposición es _____. Esos dos casos son _____ y _____.

- b) Haz corresponder el **vocabulario** con las **imágenes** teniendo en cuenta que puede ser común a los diferentes **espacios**. Coloca las palabras en las cajas que están debajo de cada imagen:

andén - asiento - billete de ida y vuelta - billete sencillo - conductor(a) -
maquinista - pasajero - pasillo - peatón - piloto - quiosco - revisor(a) - sala de
espera - pantalla de información - taquilla - ventanilla

Estación de ferrocarril

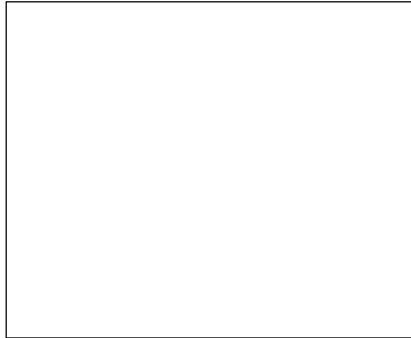


Aeropuerto

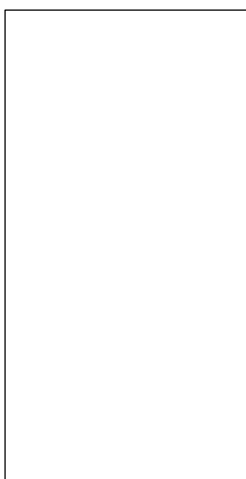


Estación de autobuses

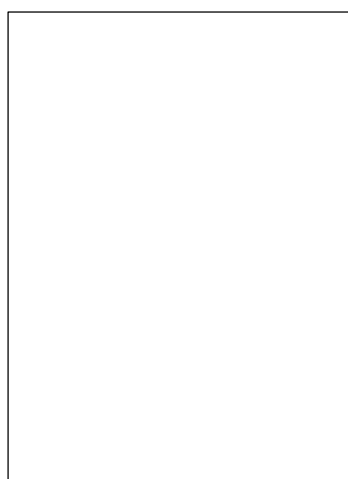
Autopista



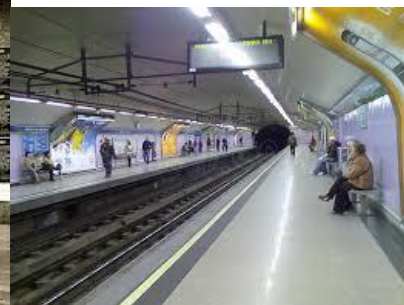
Carretera



Parada de autobús

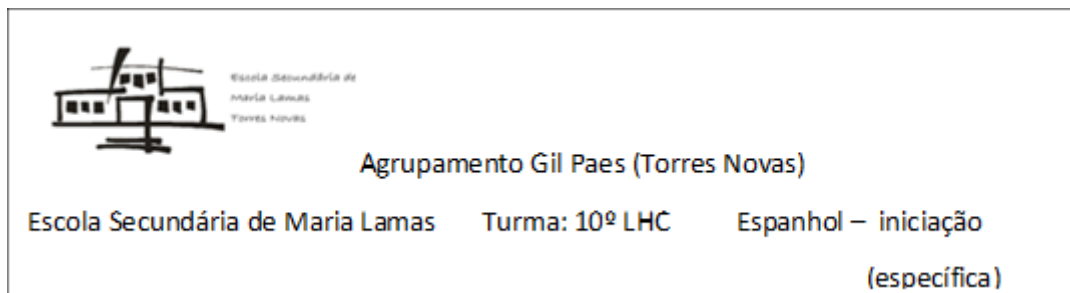


Estación de metro



¡Gracias por tu colaboración!

Profesora en prácticas: Lúcia Godinho



FICHA - Planear un viaje

Actividades lingüísticas de funcionalidad comunicativa

A. Liga las oraciones con la opción que te parezca correcta de forma a completar frases. En algunos casos las opciones pueden ser más de una.

1. Expresar opinión

- | | |
|-----------------------------|--|
| (Yo) creo que/pienso que... | ... caminar es un buen ejercicio. |
| (A mí) me parece que... | ... viajar por tierra. |
| Yo prefiero... | ... conocer nuevas culturas nos enriquece. |

2. Expresar acuerdo

- | | |
|-----------------------------|--|
| Estoy de acuerdo... | ... me gustan los viajes. |
| Tienes razón, además... | ... contigo, totalmente de acuerdo. |
| Es verdad/cierto, además... | ... cuando era niña(o) pasé ahí unas vacaciones. |

3. Expresar desacuerdo

- | | |
|------------------------------------|------------------------------|
| No estoy de acuerdo... | ... para nada. |
| No comparto esa opinión, porque... | ... ya me pasó lo contrario. |
| Eso no es cierto/verdad, porque... | ... en avión es más rápido. |

4. Matizar una opinión

- | | |
|--------------------|--------------------------------------|
| Sí, pero... | ... de lo que consideres diversión. |
| (Eso) depende... | ... aun así prefiero viajar en tren. |
| Puede ser, pero... | ... prefiero la montaña. |

B. Completa el diálogo con algunas de las estructuras anteriores:

Ana: _____ mejor ir de vacaciones a la playa.

Tu: Pues _____ la montaña. Siempre vamos a la playa, así cambiaríamos de ambiente.

Ana: _____ la montaña también es estupenda. ¿Vamos en autobús? Es muy cómodo, rápido y seguro.

Tu: _____, en tren regional es más divertido y barato.

Ana: _____ prefiero el autobús porque tarda menos en llegar.

C. Coloca en el cuadro correspondiente los **adjetivos que se puedan relacionar con **medios de transporte** y los que se puedan relacionar con **lugares**. Algunos pueden estar en las dos columnas.**

rápido - romántico - cómodo - caliente - barato - moderno - antiguo - interesante -
aburrido - bello - gratis - emocionante - tranquilo - cálido - seguro - peligroso - fresco
- frío - artístico - caro - divertido

Medios de transporte	Lugares

D. Estás a punto de preparar tus vacaciones y te encuentras en una de estas situaciones:

1. Tu mejor amigo(a) y tú queréis planear vuestras primeras vacaciones juntos(as), pero tenéis un problema, porque a cada uno(a) le gusta un destino y un medio de transporte diferente. Negociad el resultado de la situación.
2. Tu novio(a) y tú queréis planear vuestras primeras vacaciones juntos. Uno quiere un viaje romántico y el otro prefiere un viaje cultural. Tenéis gustos muy diferentes.
3. Tu hermano mayor te invita a pasar unas vacaciones con él. Tenéis que negociar el destino y el medio de transporte.

Elije una de las situaciones anteriores y **dramatiza** un diálogo con tu compañero(a) delante del grupo. Para eso ten atención a:

- La pronunciación y entonación de las palabras y frases,
- La proyección de voz (para que todos te oigan),
- La adecuación de la postura y de los gestos con tu habla.

Gracias por tu colaboración.

Profesora en prácticas
Lídia Godinho