

Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário

Sylvie Marie Silveiro Narciso

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

Setembro, 2012

Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário

Sylvie Marie Silveiro Narciso

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

Setembro, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Christina Dechamps, Leitora do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e do Professor Doutor Nuno Júdice, Professor Associado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Aos meus pais,
os pilares da minha vida*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos orientadores, Doutora Christina Dechamps e Professor Doutor Nuno Júdice, pelas observações construtivas e disponibilidade demonstrada ao longo da realização do relatório.

O meu reconhecimento estende-se às Professoras Danielle Place Oliveira e Graciete Silva por todos os saberes facultados.

Estou igualmente grata às minhas orientadoras da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, as Professoras Maria Manuel Martins e Alexandra Alves, cujas orientações e experiência contribuíram para a minha formação como futura professora.

Gostaria ainda de dirigir um agradecimento a todos os professores e funcionários da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto que me incentivaram e aconselharam no decurso desta experiência.

Uma palavra de reconhecimento especial à minha colega de estágio e amiga, Lina Bizarro, cujos conselhos e apoio moral proporcionaram uma aprendizagem muito mais enriquecedora e agradável.

Por fim, mas não menos importante, agradeço vivamente à minha família e verdadeiros amigos toda a paciência e apoio incondicionais e, especialmente aos meus pais, sem os quais nada seria concretizável.

DA LEITURA À ESCRITA : UMA VIAGEM PELO TEXTO LITERÁRIO
FROM READING TO WRITING: A JOURNEY THROUGH LITERARY TEXT

SYLVIE MARIE SILVEIRO NARCISO

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: leitura, escrita, texto literário, relação pedagógica

KEYWORDS: reading, writing, literary text, pedagogical relationship

Este Relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Almada), ao longo do ano letivo de 2011/2012. A descrição e conseqüente reflexão crítica nascem da observação de aulas e da prática letiva referente ao nível de ensino que acompanhei em ambas as disciplinas do Ensino Básico e Secundário, especialmente os 9º e 12º anos. Apresenta-se uma proposta para demonstrar que o texto literário ou paraliterário pode ser utilizado nas aulas, quer de língua materna, quer de língua estrangeira, como ponto de partida para atividades de Leitura com o intuito de enriquecer a Expressão Escrita. Para além do tema escolhido – *Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário* – outras temáticas suscitam igualmente observações e reflexões, nomeadamente a planificação e a avaliação.

The present report is about my Supervised Teaching Practice at Fernão Mendes Pinto Secondary School, Almada, during 2011/2012 school year. The description and consequent critical thinking are based on classroom observation and teaching practice related to the teaching level I practiced in both subjects of 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, especially 9th and 12th grades. This is a proposal that intends to show that literature can be used in classes of mother tongue as well as classes of foreign language. It can be used as a starting point to reading activities in order to improve writing skills. In addition to this report's theme, there are other issues that raise our observation and reflections, namely lesson planning and assessment.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Apresentação e argumentação do tema	3
I.1. A peculiaridade do texto literário.....	3
I.2. A competência de leitura	6
I.3. A competência de expressão escrita	9
I.4. Relação interativa entre a leitura e a escrita.....	11
Capítulo II: Enquadramento Institucional	13
II.1. Caracterização da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto.....	13
II.2. Reflexão sobre a Escola Cooperante	14
Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada	16
III.1. Ensino do Português.....	16
III.1.1. Observação das Aulas de Português	16
III.1.1.1. Caracterização da Turma de Português 12º3	16
III.1.1.2. Observação das Aulas de Português da Turma 12º3.....	18
III.1.2. Lecionação das Aulas de Português	19
III.1.2.1. Planificação: uma ferramenta fulcral	19
III.1.2.2. Primeira unidade didática: Álvaro de Campos	21
III.1.2.3. Segunda unidade didática: <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões	24
III.1.2.4. Nos meandros da avaliação	30

III.2. Ensino do Francês	31
III.2.1. Observação das Aulas de Francês	31
III.2.1.1. Caracterização da Turma de Francês 9º5	31
III.2.1.2. Caracterização da Turma de Francês 12º7	32
III.2.1.3. Observação das Aulas de Francês das Turmas 9º5 e 12º7.....	34
III.2.2. Lecionação das Aulas de Francês	35
III.2.2.1. Planificação: uma ferramenta fulcral	35
III.2.2.2. Intervenção na Turma 9º5	36
III.2.2.3. Intervenção na Turma 12º7	41
III.2.2.4. Nos meandros da avaliação	46
III.3. Reuniões semanais da orientação do Estágio	47
III.4. Participação e Intervenção na Escola	47
III.4.1. Conselhos de Turma	47
III.4.2. Reuniões assistidas	48
III.4.3. Atividades extracurriculares	48
III.5. Formação contínua	49
Conclusão	51
Bibliografia.....	53
Anexos	i

*... la littérature est à la fois solitude et communion,
descente au fond de soi et main tendue à autrui,
ouverture au monde des humains infiniment variés,
infiniment semblables, qu'elle a aimés de tout son être.¹*

Gabrielle Roy

¹ Citado por Jean-Pierre Mercier na sua tese de mestrado intitulada *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de Français* (2008, p. 75).

INTRODUÇÃO

Este relatório representa um registo reflexivo e crítico escrito, resultante da prática didática e pedagógica que realizei na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (ESFMP), sob a orientação das Professoras Maria Manuel Martins e Alexandra Alves.

Para além de apresentar uma perspetiva pessoal sobre a minha primeira experiência enquanto docente, procuro, no presente relatório, abordar criticamente o tema selecionado, “Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário”, ao qual esteve subordinada toda a minha prática letiva, não restringindo, no entanto, a necessidade de refletir sobre distintas temáticas surgidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A escolha do referido tema revelou uma certa complexidade por abraçar duas didáticas bastante díspares. Porém, a primeira foi realizada consoante dois fatores: os interesses pessoais (neste caso a Literatura) e a importância das duas competências selecionadas (a leitura e a escrita) que, a meu ver, são fulcrais no currículo do aprendente. Com efeito, importa referir que os alunos concluem o Ensino Secundário não só com uma falta considerável de vocabulário e de referências culturais que complexifica a sua integração socioprofissional, mas, principalmente, com um forte desinteresse face à leitura e uma deficiência aguda perante o ato da escrita, o que compromete um sucesso pleno após a vida escolar. Por conseguinte, deduz-se que esses mesmos alunos não conseguiram adquirir, ao longo da sua escolaridade, as competências nucleares de leitura e de expressão escrita que constituem, a meu ver, um pilar fulcral no percurso tanto escolar como profissional dos alunos. Será claramente esse motivo que desencadeou o meu interesse pelo desenvolvimento e pelo aprofundamento de ambas as competências que se interligam. Partindo de uma reflexão sobre a interação entre a leitura e a escrita, pretendi, no decurso da PES, focar as duas competências nucleares referidas, exercendo-as de preferência sobre textos literários ou paraliterários.

O seguinte relatório encontra-se, desse modo, estruturado em três capítulos distintos. O primeiro inicia com a fundamentação relativa à escolha do supracitado tema, complementada por uma reflexão em torno do mesmo. O segundo capítulo destina-se à apresentação e descrição reflexiva da instituição de acolhimento. Por fim, o terceiro e último

capítulo contempla o relato da minha prática didática e pedagógica em ambas as disciplinas, tendo em consideração, num conjunto coerente, os aspetos mais relevantes, tal como a caracterização das turmas, a observação das aulas das orientadoras, a planificação e a avaliação. Posteriormente descreve-se de forma sumária a participação e intervenção na escola cooperante e a frequência de ações de formação. Por último, incluem-se alguns anexos com um leque variado de materiais que contribuem para ilustrar aspetos referenciados ao longo do relatório.

Capítulo I - Apresentação e Argumentação do tema

Ambiciono apresentar, de forma argumentativa, os fundamentos e os motivos que me guiaram à escolha deste tema de relatório: “Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário”.

Portanto, iniciarei, este primeiro capítulo, com a fundamentação relativa à escolha do texto literário. Isto é, explicitarei as razões que me levaram a selecionar este “material” como base do meu trabalho. Posteriormente, elaborarei uma breve abordagem às competências de leitura e de escrita quer no ensino da língua materna, quer no ensino da língua estrangeira, revelando algumas problemáticas e a importância de ambas na vida do aprendiz enquanto aluno e cidadão adulto. Refletirei, por fim, sobre a relação interativa entre as duas competências mencionadas previamente.

I.1. A peculiaridade do texto literário

Proponho-me a demonstrar e enfatizar, nesta primeira parte, a viabilidade e a eficiência do estudo do texto literário na perspectiva do ensino das línguas, que seja materna ou estrangeira. Contudo, importa explicitar, previamente, a minha própria conceção do “texto literário” que gerou uma seleção bem específica dos textos introduzidos nas aulas lecionadas. Quando indago a respeito da língua materna, pondero um leque variado de fatores relevantes. Pois, uma vez que lecionei numa turma de 12º ano cujos estudantes aspiram à obtenção de sucesso nos exames nacionais, o meu trabalho enquanto docente direcionou-se, obviamente, nesse sentido a fim de superar essa meta final. Por conseguinte, no que concerne a escolha dos textos literários, respeitei, de forma criteriosa, a seleção promovida pelo Ministério da Educação, no *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*. Optei por inserir, ainda assim, outros textos literários com o intuito de perscrutar diversos horizontes e reforçar assim o espírito crítico dos alunos.

Porém, no que diz respeito à língua estrangeira, procedi de forma dissemelhante, recorrendo à *Paraliteratura*², na tentativa de desvigorar uma representação homogénea e

² Este termo é referenciado pelo Professor Doutor Carlos Ceia, que o define no E-Dicionário de Termos Literários (www.edtl.com.pt): “Termo com que se designam todas as formas não canónicas de literatura

reduzida da Literatura em prol de uma conceção heterogénea da mesma e mais estimulante para os discentes. Na verdade, a minha intenção, ao seleccionar textos “paraliterários” e, deveras, mais apelativos, foi criar novas perspectivas, motivar os aprendentes e fazer com que estes se apaixonassem pela língua francesa.

Após este breve esclarecimento, recordo o propósito desta primeira parte que consiste em demonstrar que o texto literário é, em vários aspetos, fundamental na aprendizagem de um indivíduo.

Primeiramente, o texto literário favorece não só o aperfeiçoamento da aprendizagem da gramática como também o enriquecimento do vocabulário: dois elementos indispensáveis para o domínio de uma língua. Pois, importa lembrar que, para adquirir o conhecimento correto de uma língua, materna ou estrangeira, é primordial assimilar as regras que regem a gramática, uma vez que esta última representa a explicação científica de uma língua. Além disso, a aprendizagem de uma língua depende, evidentemente, do conhecimento e do alargamento do léxico pertencente a essa mesma língua. Dessa forma, o texto literário possibilita um enriquecimento progressivo do vocabulário, transmitindo até o desejo de aprender novas palavras.

Contudo, o ensino de uma língua não se resume apenas à gramática nem à aquisição do léxico. Pois, importa referir igualmente a dimensão social omnipresente no texto literário. Com efeito, este último transmite aos alunos toda a cultura e a civilização de um povo. Considerado como uma fonte riquíssima, o texto literário veicula a estrutura, a história, o modo de viver e a conceção do mundo de uma sociedade de uma certa época. Relativamente à língua materna, os aspetos culturais são mais acessíveis e alcançáveis, visto que se trata da própria cultura do aluno. Porém, no que concerne a língua estrangeira, os elementos socioculturais representam um obstáculo (por vezes mais complexo do que a

(folhetins romanescos, banda desenhada, literatura marginal, policial e popular...) que em regra não são aceites por certos eruditos, certas instituições académicas ou certos meios de comunicação. A vantagem da designação *paraliteratura* (em vez de *infraliteratura*) reside no tom não depreciativo que o prefixo *para-* tem, uma vez que remete para tudo aquilo que fica na margem de e não necessariamente tudo aquilo que não entra na categoria de um *clássico*, por exemplo. Também não fica garantido que um género paraliterário não se torne numa dada época um género *maior* de literatura. Os géneros principais (romance, texto de poesia e texto de teatro) não foram géneros maiores em todas as épocas. O que permanece hoje é a ideia de que todo o texto que se refugia numa categoria não convencional é porque pertence a um género marginal da literatura a que convém então o nome de *paraliteratura*.”

gramática e do que o léxico), carecendo o estabelecimento de uma “convivência” cultural que pretende reduzir esse “choque cultural” e evitar interpretações incorretas do texto literário. Por conseguinte, é possível favorecer o contato com uma nova cultura e o encontro com o Outro, fomentando assim uma competência cultural que consiste numa relação particular entre a identidade social do aluno e a cultura alheia. Nesta perspectiva, Jean-Pierre Cuq considera « le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l’interculturalité »³. Assim, o aluno adquire aspectos culturais, sociais e históricos que permeiam o texto literário, tendo a oportunidade de alcançar um sentimento de tolerância e de formar uma consciência crítica.

Entendido como um lugar de cruzamento de línguas e de culturas, o “espaço literário” representa igualmente um espaço de prazer e de liberdade no qual o aluno deixa vagar a sua sensibilidade e a sua imaginação, contribuindo para o seu crescimento enquanto ser humano. Neste sentido, os vários textos literários evocam assuntos que dizem respeito ao ser humano, tal como o amor, a morte, a velhice, a amizade, etc. Este conjunto de valores é comum a todas as culturas e aproxima-se, desse modo, do mundo real do aprendente. Aliás, Schmitt e Viala afirmam que « le texte littéraire peut être à la fois objet de plaisir, un réservoir d’idées et d’images offert au lecteur et le lieu d’une forme de savoir et de connaissance du réel »⁴. Decerto que a literatura permite conhecer o mundo que nos rodeia, apontando para o desenvolvimento de atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância e a curiosidade perante a vida. A literatura é, dessa forma, uma arte que apela à plenitude da experiência humana. Transcende as divisões artificiais do conhecimento e permite observar a vida na sua totalidade e a sua complexidade. Esta abertura incita a ver o mundo além da realidade quotidiana. Através da literatura que veicula o conhecimento da identidade humana, o leitor procura dar sentido ao seu universo, encontrando as suas respostas no texto literário. Este último não só transmite informações sobre a vida como pretende igualmente transformar a mesma. Parece-me relevante dar a possibilidade aos alunos de vivenciar e de se deliciar com esse sentimento tão peculiar que nos transmite o texto literário.

³ CUQ, J.P. et alii (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 413). Grenoble : PUG.

⁴ SCHMITT, M. P.; VIALA, A. (1982). *Savoir-lire. Précis de Lecture Critique*. Paris : Didier.

Respetivamente ao ensino do Francês, importa referir que a literatura ocupa um lugar central na aprendizagem da língua até aos anos 1950 (correspondente à abordagem tradicional). Porém, após essa data, a implementação de uma nova metodologia, intitulada “structuro-globale audiovisuelle”, bane a literatura do ensino das línguas estrangeiras e, portanto, suprime o texto literário considerado outrora como base da aprendizagem. Nessa época, a linguística reina ao detrimento da literatura que ficou “esquecida” por uns tempos. No entanto, a abordagem “communicative”, que se instala nos anos 1980, dá um novo rumo ao texto literário e reintegra-o nos materiais de aprendizagem, entendido doravante como um “documento autêntico”. Assim, não existem dúvidas de que os textos literários não devem ser apenas objeto de estudo na aula de língua materna mas também na aula de língua estrangeira. Os mesmos possibilitam o desenvolvimento de várias competências de uma forma motivadora e proveitosa, quer no ensino do Português, quer no ensino do Francês.

Além disso, o professor está ciente que o texto literário é algo complexo que requer um estudo minucioso, uma vez que não é transparente e transmite, por vezes, uma mensagem “opaca”. Contudo, essa especificidade permite desenvolver a capacidade interpretativa do aluno e pode motivá-lo a ler mais, estimulando a sua criatividade.

Este conjunto de características comprova, desse modo, a peculiaridade e a riqueza do texto literário que proporcionam ao aluno o seu enriquecimento, o desenvolvimento das suas competências cognitivas e o alargamento dos seus horizontes. O estudo do texto literário desenvolve, notoriamente, a compreensão leitora e aperfeiçoa a expressão escrita.

1.2. A competência de leitura

Aprofundar a prática da leitura representa um objetivo que pretendo atingir ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Considero fundamental o desempenho dos professores na criação de uma comunidade de leitores eficientes e assíduos.

A leitura representa um diálogo entre o leitor e o texto. É, dessa forma, papel do docente promover a interação entre ambos e tentar conduzir e orientar o aluno a ler nas entrelinhas, refletindo sobre o sentido global do texto, embora nunca perdendo de vista o

prazer do ato de ler e ressaltando a liberdade contida nesse ato, a beleza da literatura. Em consequência, o aluno está sendo conduzido à percepção da leitura como algo vivo e dinâmico. O professor deve induzir nos seus alunos, sobre a literatura, uma visão crítica, atenta, observadora, mas, particularmente, com um olhar curioso, pesquisador que possa perceber as intenções contidas na linguagem e o que isso pode acarretar.

Através da leitura, o aluno pode obter informações em todas as áreas de conhecimento. O ato de ler não é apenas a descodificação de sinais gráficos, mas é também uma atividade na qual o indivíduo faz inferências, utilizando o conhecimento pessoal para a formulação e a verificação de hipóteses e previsões sobre o texto, as quais poderão vir a ser confirmadas ou não. Aliás, o Programa de Português do Ensino Secundário certifica que “na posse desses conhecimentos, o aluno poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto”⁵ (2002, p. 23). Por conseguinte, uma leitura impressionista não é deveras suficiente e satisfatória, facultando várias modalidades e tipos de leitura que Emília Amor identifica na sua obra, *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*: a leitura funcional (leitura para pesquisa de dados e de informações); a leitura analítica e crítica (leitura para uma compreensão crítica do texto); e, por fim, a leitura recreativa (leitura para o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos). Neste sentido, o alvo principal é munir o aluno de um leque diversificado de abordagens de forma que possa alcançar uma leitura flexível.

Para compreender o texto, o leitor “abafa” o que o autor deixa implícito, diferenciando assim o ato de “compreender” e o ato de “interpretar”. Este último provoca um certo constrangimento e múltiplas lacunas nos alunos que sentem uma verdadeira dificuldade em decifrar o que o autor diz de forma implícita. Está comprovado que a competência linguística, comum a todos os falantes de uma língua, não é suficiente para habilitar os alunos a ler criticamente um texto literário de forma tecnicamente correta. Em consequência, a leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno

⁵ Tendo lecionado numa turma de 12ºano, centro a minha atenção no Programa de Português do Ensino Secundário.

construir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas. Aliás, poder-se-á confirmar no *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos (2002)* que:

A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da literatura ou contextualização prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objetivo fundamental da leitura. [p. 24]

Em resumo, a proficiência de um leitor resulta da assimilação de conhecimentos sobre o tema tratado no texto, da aquisição das competências linguística e literária e do domínio de estratégias metacognitivas.

No âmbito da disciplina do Francês, a “*compréhension écrite*” de um texto literário apresenta-se como um exercício relativamente árduo e complexo para os alunos. Por conseguinte, os docentes têm tendência a limitar os alunos a uma leitura somente global que consiste na compreensão geral e, na verdade, superficial do texto. Porém, creio que seja urgente desenvolver outras leituras, além da referida, mais seletivas que orientem para uma pesquisa de elementos mais pertinentes, insistindo assim na interação entre o texto e o leitor e conduzindo este último para uma compreensão mais profunda e escrupulosa.

De qualquer modo, que seja no ensino da língua materna ou da língua estrangeira, a leitura constante e produtiva possibilita um maior sucesso na aprendizagem e na formação do cidadão crítico-reflexivo. Nesta ótica, o papel da escola consiste em estimular a leitura em si mesmo indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, propiciando o prazer de ler e até, diria, o hábito de ler. Para esse efeito, elabora-se o Contrato de Leitura, no caso do Português, e o Portefólio Europeu das Línguas, no caso do Francês. Pretende-se, seguramente, transformar os alunos em leitores mais assíduos e competentes, quer ao longo do seu percurso escolar, quer durante a sua vida futura.

I.3. A competência de expressão escrita

Em relação direta com a leitura, a escrita, frequentemente relegada para um plano secundaríssimo, merece um desenvolvimento mais sondado na sala de aula, tanto no ensino do Português como no ensino do Francês. Pois, a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Da mesma forma que o Programa de Português do Ensino Secundário afirma que “a competência de escrita é um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (2002, p. 20). É, sem dúvida, premente que os alunos escrevam mais e melhor. Para esse efeito, estes últimos necessitam da apropriação de instrumentos que lhes permitam adquirir uma competência de escrita.

Importa referir, antes de tudo, um conjunto de pensamentos e de modos de atuação, no ensino do Português, responsáveis pelo fenómeno de “desertificação”⁶ a que se assiste atualmente no domínio da escrita. Primeiramente, constata-se a escassez e o artificialismo das situações de produção de texto. De facto, o aluno escreve, maioritariamente, para ser avaliado e é-o apenas em relação ao produto final da escrita. Além disso, o professor de Português aconselha o aluno a elaborar um plano. Contudo, o aprendente não adquire os instrumentos necessários para o realizar e desenvolver com sucesso. Toda essa problemática em torno da escrita resulta igualmente das representações que os alunos e alguns professores possuem desse domínio. A escrita é, frequentemente, entendida como um “dom”, isto é, uma capacidade inata que não requer uma aprendizagem e um aperfeiçoamento. Pois, muitos estimam que o domínio da língua oral gera automaticamente a aquisição de regras e mecanismos da escrita. Este pensamento absurdo está obviamente incorreto, sendo inadiável combatê-lo e repor a escrita no seu devido lugar. Tal como refere Emília Amor, o docente deve levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que sustentam o processo de escrita, a utilizá-lo de modo intencional e pessoal e a autorregular esse uso.

⁶ Expressão relevante na obra de Emília Amor (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Acredito que se a maioria dos alunos sente dificuldades na expressão escrita é também por negligência do caráter complexo desta competência. Importa reconhecer, desse modo, a existência de vários bloqueios na área da escrita que os alunos devem ultrapassar com o auxílio do seu professor. Esses bloqueios inteligíveis e superáveis são, como indica Emília Amor, de teor pessoal, procedimental e sociocultural. De facto, é relevante focar não só o modo como se escreve, mas também a forma como se pensa o que se pretende escrever, identificando as maiores dificuldades de escrita e de compreensão. Posteriormente, importa estar ciente da complexidade do processo de escrita e, especialmente, frisar a sobrecarga cognitiva que o mesmo causa. Este processo complexo pode ser atenuado através de técnicas auxiliadoras e de treino de operações linguístico-textuais específicas. Por fim, é primordial a criação de situações de impregnação cultural que despertem e justifiquem os atos de escrita.

A aprendizagem da escrita é manifestamente um processo bastante complexo, lento e demorado. A complexidade deste processo resulta da diversidade de competências, atividades e domínios de decisão que nele estão presentes. Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões acerca do conteúdo que deverá incluir no seu texto e saber a linguagem que deverá utilizar para o expressar. A escrita encontra no texto a forma mais proeminente de representação do conhecimento. No intuito de propiciar o domínio do processo da escrita, o professor pode pôr em prática atividades facilitadoras. O seu objetivo é o de desencadear e apoiar a elaboração das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão. Este tipo de aprendizagem exige tempo de maturação que faculta uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização. Sendo o programa de 12º ano bastante extenso, torna-se complicado dedicar o tempo necessário para a realização desse processo de escrita no espaço da sala de aula, levando assim o aluno a produzir textos escritos em casa. Em resumo, o processo de escrita mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por um conjunto de fatores, não só cognitivos mas também emocionais e sociais, quando é levado à prática.

Por sua vez, a competência de expressão escrita, referente ao ensino do Francês, encontra-se num patamar diferente, apesar de existir um relacionamento com a escrita na língua materna. Com efeito, ambas estão interligadas visto que a dificuldade que os alunos

ressentem no ato de escrever em português repercute-se, inevitavelmente, na sua expressão escrita em língua estrangeira. Porém, escrever numa língua estrangeira representa para os alunos um verdadeiro desafio. Nas várias abordagens da didática do Francês Língua Estrangeira, é rara, quase nula, a elaboração do processo de escrita no sentido de desenvolver nos alunos uma verdadeira competência textual. O objetivo seria de ultrapassar a produção escrita constituindo apenas algumas frases para alcançar algo mais consistente e complexo. Cabe ao professor de implementar várias estratégias que superem a apreensão e as dificuldades ressentidas pelo aluno. A estratégia, que pretendo pôr em prática, é a realização, através da “compréhension écrite” do texto literário, de diversos exercícios e atividades que proporcionem a aquisição de estruturas linguísticas e de organização de ideias. Isto é, procurarei melhorar o nível de escrita através de uma compreensão eficiente do texto literário.

I.4. Relação interativa entre a leitura e a escrita

Acredito que quem aprenda a ler de forma competente e eficaz aperfeiçoa simultaneamente a sua expressão escrita. Desse modo, o meu principal alvo é articular ambas as competências e, mais precisamente, repensar e aprimorar o caminho percorrido da leitura à escrita.

Como ponto de partida, baseio-me na ferramenta essencial do professor, o Programa de Português do Ensino Secundário (2002), que atesta o seguinte:

A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários. [p. 20]

Dessa forma, está comprovado que a relação interativa entre a leitura e a escrita, tecida através do estudo do texto literário, desempenha uma função bastante promissora no que concerne a aprendizagem do educando.

Além disso, a articulação entre o texto literário, escolhido para estudo na sala de aula, e o texto que produzirá o aluno permite não só desenvolver as capacidades de compreensão e de análise do texto, como também facilita a elaboração de uma produção escrita acerca da temática estudada previamente. A elaboração de um texto escrito está, de um certo modo, ligada à capacidade de “absorção” e de “transformação” dos elementos extraídos da leitura prévia. Em consequência, o desempenho na escrita depende, de uma parte, da competência de leitura do aluno. Se esta última for competente e eficaz, o aprendiz poderá adquirir estruturas linguísticas e “arrumar” ideias, o que lhe permitirá produzir um texto escrito com mais facilidade e prática.

Da mesma forma que no ensino do Francês, o ato de escrita é facilitado graças a apropriação de modelos. Isto é, apoiar-se na exploração de modelos torna explícito as regras de funcionamento de um texto e garante a “recuperação” e a “transferência” de as mesmas para a produção escrita.

A complementaridade ou a interdependência das atividades de leitura e de escrita já não despertam qualquer dúvida: o aluno aprende a escrever partindo da observação de modelos (relembrando e adquirindo noções de gramática, o léxico, a pontuação...) e a escrita é uma atividade frutuosa que brota, por sua vez, da atividade de compreensão (leitura e domínio da língua), concluindo que o aluno aprende a escrever e escreve para aprender.

Capítulo II - Enquadramento Institucional

II.1. Caracterização da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Realizei a Prática do Ensino Supervisionada no quadro da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (ESFMP) sob a orientação das Professoras Maria Manuel Martins e Alexandra Alves. Sem ter um conhecimento prévio desta escola, desconhecia não só a localização exata, o meio envolvente e a sua dimensão, como também, a população escolar que a frequentava e o corpo docente que a constituía. Desse modo, foi, para mim, uma total descoberta que se transformou numa experiência única e enriquecedora, quer a nível pessoal, quer no âmbito profissional.

A ESFMP - situado em Almada e, mais precisamente, no Pragal - representa uma continuidade da Secção de Almada do antigo Liceu D. João de Castro, criada em 1965, a qual viria a dar origem ao Liceu Nacional de Almada. Este último adquire plena autonomia a partir do ano letivo de 1972/73. Ao longo desse período, as instalações assentavam no centro da cidade de Almada, na Praça S. João Baptista, num espaço amplo e agradável, atualmente convertido no Complexo de Forum Municipal Romeu Correia.

Durante vários anos, por ser Liceu, esta instituição era a única escola do concelho a disponibilizar o curso complementar, que possibilitava o acesso direto ao Ensino Superior.

Em outubro 1975, o Liceu Nacional de Almada abandona os pavilhões provisórios, que ocupara durante dez anos, com o objetivo de se mudar para as instalações atuais. No ano letivo de 1978/79, este estabelecimento de ensino passa a designar-se por Escola Secundária de Almada que será, mais tarde, denominada de Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, a sua designação atual. Por conseguinte, esta instituição homenageia Fernão Mendes Pinto - um escritor, aventureiro e explorador português do século XVI - que participa nas expedições portuguesas e relata as mesmas na sua obra notável, *Peregrinação*. Esta homenagem nasce, sem dúvida, da preocupação não só de aliar a escola ao seu espaço circundante, como também de promover a interculturalidade.

Respetivamente à estrutura do estabelecimento, esta é composta por três pavilhões teóricos, um pavilhão gimnodesportivo e um pavilhão teórico-prático segmentado em dois.

Apesar da vetustez das instalações, a escola é bastante grande e muito espaçosa. Esta última reúne 1134⁷ alunos, dos quais 473 alunos frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico e 650 alunos frequentam o Ensino Secundário (10% nasceram no estrangeiro).

No que concerne a residência dos alunos, a maioria provém, principalmente, do Pragal e de Almada, sem omitir uma minoridade da Charneca da Caparica.

Quanto ao corpo docente, maioritariamente feminino, este é competente e bastante estável. Esta particularidade resulta de uma longa experiência profissional e de uma permanência constante na mesma escola. Com efeito, os docentes encontram-se, de modo maioritário, numa faixa etária entre 40 e 60 anos e estão efetivos na escola. Esta última contabiliza no total 111 docentes, dos quais 92 estão em regime de efetividade e apenas 19 são contratados, o que representa uma diferença considerável.

Além disso, segundo a afirmação de uma secretária da escola, o corpo administrativo e a direção da escola funcionam em perfeita harmonia, formando um único elemento. Este trabalho em equipa desvenda uma escola sólida do ponto de vista administrativo. Tal como o corpo docente, a equipa administrativa e a direção possuem igualmente uma vasta experiência profissional no seio deste estabelecimento.

No que diz respeito à formação do pessoal docente e não docente, a escola implementou, desde 2008/9, o “Plano de Desenvolvimento Profissional Docente e não Docente”, possibilitando a formação assídua do conjunto de profissionais da escola.

II.2. Reflexão sobre a Escola Cooperante

A utopia da ESFMP baseia-se no seguinte lema: “Caminhar no sentido da excelência”, abraçando um conjunto de ideologias, como sejam defender a revalorização da escola pública e lutar para o alargamento da função educativa.⁸ A fim de atingir o seu objetivo, a ESFMP não só contribui para o desenvolvimento harmonioso e responsável do indivíduo e

⁷ As informações provêm da reunião geral, realizada no início do ano letivo, do projeto educativo da escola, disponível no site da mesma, e, por fim, do encontro com uma secretária da escola.

⁸ Recolhi estas informações na apresentação da avaliação externa das escolas, realizada pelo Diretor da ESFMP, João Gabriel, no auditório, no dia 13 de março de 2012.

promove a educação para a cidadania e para os valores, como também, procura dar respostas diversificadas a um público escolar heterogéneo, que permitam o sucesso educativo dos alunos.

Desse modo, importa assinalar o investimento da escola em numerosos projetos, nomeadamente, o projeto “Liga-te”, o projeto “Comenius” (financiado pelo Ministério), o projeto “Comércio Justo” (incluído no projeto nacional), o “Programa de Educação para a Saúde” em articulação com o Centro de Saúde Almada, etc.

Para além disso, a ESFMP promove, ao longo do ano letivo, um conjunto de atividades, entre outras, o dia das línguas, o mês internacional das bibliotecas escolares, a semana da cultura científica, a “chandelier”, a semana da leitura, a semana das línguas, etc. Esta diversidade de atividades leva-me a deduzir que esta escola é bastante ativa e estimula os aprendentes, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver as suas competências e de reforçar a sua aprendizagem de forma lúdica.

Por outro lado, e não menos importante, este estabelecimento de ensino investiu na criação do site da escola, percebido como um meio económico e ecológico de comunicar, partilhar e preservar a memória da ESFMP.

Segundo o meu parecer, posso dizer que a minha primeira impressão da escola foi excelente. Após a reunião geral dos professores, a escola organizou um banquete festivo para dar as boas-vindas aos docentes. Este evento permitiu travar conhecimento com os colegas e principiar o ano letivo de forma mais agradável e convivial. Na verdade, fiquei agradavelmente surpresa com este acolhimento que me pareceu excecional. Da mesma forma, os professores demonstraram-se, ao longo do ano, abertos, comunicativos e solidários, o que gerou, sem dúvida, um ambiente favorável para trabalhar.

A meu ver, o ponto fraco desta escola é, decerto, a instalação de equipamentos pouco modernos, bem como o mobiliário obsoleto nas salas de aulas.

Capítulo III - Prática de Ensino Supervisionada

No mesmo dia que descobri a escola, no dia 5 de setembro de 2011, travei conhecimento com as minhas orientadoras, já que estas não acharam necessário encontrarmos-nos, antecipadamente, no mês de julho. Determinámos, nesse dia, o horário e as turmas atribuídas: a turma 12°3 de Português e as turmas 9°5 e 12°7 de Francês. Neste aspeto, as orientadoras mostraram-se bastante flexíveis e cooperantes, conciliando da melhor forma os horários.

III.1. Ensino do Português

III.1.1. Observação das Aulas de Português

III.1.1.1. Caracterização da Turma de Português 12°3

A turma 12°3 reunia, no início do ano letivo, vinte alunos, mas, entretanto, uma aluna anulou a matrícula no princípio do segundo período, e outra jovem nunca mais compareceu às aulas por razões desconhecidas, permanecendo, na realidade, dezoito alunos na turma. Esta última era constituída por seis alunos do sexo feminino e doze do masculino, cujas idades oscilavam entre os dezassete (a maioria) e os dezoito anos (apenas dois rapazes).

Alguns alunos da referida turma tinham de lidar com variados problemas familiares, dos quais tive conhecimento não só através dos pais, na reunião dedicada aos encarregados de educação, como também através da minha orientadora, Maria Manuel Martins, que, além de Professora de Português, desempenhava o cargo de Diretora de Turma. Embora se registassem alguns casos de estudantes que viviam situações bastante complicadas, não é o meu propósito, neste relatório de mestrado, desenvolver detalhadamente estes aspetos mais pessoais, por não interferirem na aprendizagem dos respetivos alunos.

Sendo uma turma vocacionada para a área das ciências, apercebi-me de uma certa resistência ou desinteresse pela disciplina de Português. A maioria, senão a totalidade, não

estavam cientes do valor da língua portuguesa e da mais-valia que o conhecimento aprofundado desta representa em qualquer setor socioprofissional.

Esta falta de prazer na disciplina ocasionou a preguiça e uma forte desmotivação da parte dos alunos. Acrescentou-se a estes sentimentos uma certa imaturidade dos jovens do sexo masculino. Com efeito, as várias apreciações do corpo docente, ao longo dos conselhos de turma, confirmaram a minha observação pessoal. O conjunto de professores estimou que as raparigas eram trabalhadoras ao passo que os rapazes demonstravam demasiada infantilidade e pouca assiduidade, faltando-lhes os pré-requisitos para um nível de 12ºano.

Contudo, quando motivados pela professora, constatei que os alunos se entusiasmavam, perseverando, até, um pequeno grupo de alunos bastante participativo que colocava questões pertinentes. Apesar de algumas dificuldades consideráveis no princípio do ano letivo, a totalidade da turma (exceto uma aluna que aspirou a ingressar na disciplina de Português Língua Não Materna, que, infelizmente, acabou por não abrir por falta de alunos) atingiu o seu objetivo e foi admitida a exame, com notas razoáveis que oscilavam entre onze e dezasseis valores. Estes resultados foram, portanto, a consequência da escassez de conhecimentos, requeridos por esta disciplina, e da falta de estudo e de empenho ao longo do ano, que dificultaram, sem dúvida, um trabalho afincado e promissor.

Senti uma evolução significativa, quanto à minha relação pedagógica, a qual foi melhorando ao longo da PES. Com efeito, sendo a minha primeira experiência enquanto docente, iniciei as aulas assistidas num estado bastante nervoso e inseguro. No entanto, à medida que aprendia a conhecer os alunos, a minha atitude na aula foi ganhando mais segurança, confiança e “à-vontade”. Durante a minha execução, esta turma sempre revelou simpatia e afabilidade (até ao fim da PES em que demonstrou interesse em se despedir pessoalmente), apesar de necessitar, esporadicamente, de um “puxão de orelhas” no sentido de os despertar, de os motivar e, por vezes, de evitar o burburinho e a indisciplina de um grupo de alunos mais perturbador.

III.1.1.2. Observação das Aulas de Português da Turma 12º3

Por não possuir ainda experiência na área da docência, pareceu-me fundamental e muito proveitoso assistir a um número máximo de aulas, que foram no total 87. Esta soma incluiu a observação das aulas ministradas pela minha orientadora, Maria Manuel Martins, e as proporcionadas pela minha colega de estágio, Lina Bizarro. Com efeito, aspirei a assistir às aulas da minha colega não só por ter a sorte de poder observar outra forma de lecionar (pois, a Lina já praticou a docência durante vários anos) como também por ser um apoio moral para ambas, uma vez que a assistência às aulas acarreta muita pressão e nervosismo.

A minha observação das aulas, ministradas pela Professora Maria Manuel Martins, baseou-se essencialmente numa observação descritiva, que registava num caderno, apoiada numa grelha específica (cf. Anexo 1). Creio que este procedimento resultou numa observação bastante pessoal e meticulosa.

No decorrer dessas aulas, vários aspetos positivos ressaltaram na minha observação. Efetivamente, a Professora Maria Manuel Martins:

- enumera, no início de cada aula, os vários objetivos a alcançar;
- recapitula e sintetiza, de forma constante, a matéria abordada;
- incentiva os alunos a lerem e a frequentarem a biblioteca;
- preocupa-se com as impressões e os sentimentos dos seus aprendentes, atendendo sempre às dúvidas e às dificuldades que estes possam apresentar. Aliás, não hesita em interromper o decorrer normal da aula quando se depara com dificuldades dos mesmos;
- transmite muitos conhecimentos e partilha curiosidades com os alunos com o objetivo de enriquecer a cultura geral dos mesmos;
- está preparada para resolver qualquer percalço que perturbe o decorrer da aula, nomeadamente, a falta de estudo e de assiduidade patenteada pelos aprendentes;
- usa as novas tecnologias e não se restringe ao livro de textos;
- alia a matéria abordada a exemplos concretos da vida real, tornando a primeira mais “verosímil” e acessível aos alunos;

- consciencializa, sempre que surge uma oportunidade, os discentes acerca do exame nacional para que estes fiquem cientes da complexidade e do rigor que requer o exame em questão;
- diversifica as atividades, sendo algumas bastante originais;
- valoriza o trabalho dos alunos e motiva-os;
- dá tempo e espaço para os discentes refletirem sobre a matéria e poder assimilá-la.

Esta sequência de elementos notáveis e eficientes, que tomei em consideração, marcou, claramente, a minha prática enquanto professora estagiária. Com efeito, a tendência natural é de tomar como modelo a metodologia da professora orientadora, ainda que fosse tomando, ao longo da PES, as minhas próprias opções e fosse criando outras estratégias.

Apreciei igualmente o modo como a Professora Maria Manuel Martins impôs o respeito e a disciplina na sala de aula, não existindo qualquer burburinho. Para os alunos, é considerada uma professora “rígida”, exigente e rigorosa, o que é indispensável quando se pretende que os alunos adquiram, por sua vez, exigência e ambição na vida.

Quanto à sua competência científica, esta é invejável, o que possibilita a transmissão de um máximo de conhecimentos aos alunos.

III.1.2. Lecionação das Aulas de Português

III.1.2.1. Planificação: uma ferramenta fulcral

Após a observação de várias aulas, senti-me preparada para prosseguir com uma nova etapa: a planificação. Com efeito, creio que seja fundamental conhecer minimamente a turma e as suas capacidades para proceder a essa atividade tão complexa e fulcral no trabalho do docente. É, sem dúvida, essencial que este último esteja ciente da importância da boa realização de uma planificação, uma vez que a mesma afeta um conjunto de elementos. Aliás, Richard I. Arends (2008) assevera que:

a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo

processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. [p. 44]

Este autor vai mais longe, opinando que “outra forma de ilustrar a importância da planificação é considerar a grande variedade de atividades educativas que são afectadas pelos planos e decisões do professor.” (2008, p. 44), dando assim grande enlevo à importância do papel do docente. Desse modo, a planificação implica uma forte responsabilidade por parte do professor, requerendo sensatez, profissionalismo e consciência.

Além disso, como referi anteriormente, a planificação, cujo processo implica uma plena coerência, abraça uma multitude de fatores e pode melhorar ou afetar uma série de elementos. Tal como Arends corrobora, “a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula. Pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e diminuir os problemas de gestão da sala de aula.” (2008, p. 67). De facto, acredito que uma boa planificação dê azo a um professor preparado, organizado e seguro, o que faz com que a aula seja, por sua vez, clara, rigorosa e dinâmica, evitando assim eventuais distúrbios.

No entanto, Arends afirma igualmente que “a planificação pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode, por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos.” (2008, p. 67). Um professor tem de ser, sem dúvida, bastante cauteloso e não ficar “preso” na sua própria planificação. Efetivamente, com receio de “desalinhar” o seu plano, o docente pode, despropositadamente, perder a sua sensibilidade e excluir os sentimentos e opiniões dos seus alunos, o que não é, claramente, desejável.

Respetivamente à vertente do Português, a professora orientadora, Maria Manuel Martins, deu liberdade total para elaborar a planificação, não existindo um modelo próprio da escola. Contudo, a primeira facultou conselhos e indicou algumas referências úteis para a realização de um bom plano. A mesma solicitou, ao longo da PES, a elaboração de três planificações a médio prazo e de todas as planificações a curto prazo (cf. Anexos 2 e 3), correspondentes a cada aula lecionada. Como se pode verificar em anexo, o plano da aula incluía a exposição clara dos objetivos, o registo das competências trabalhadas na aula, a

sequência das atividades de aprendizagem e os respectivos conteúdos, a indicação dos recursos e do tempo atribuído a cada atividade e, por fim, o meio da avaliação da aprendizagem do estudante.

Ressenti algumas dificuldades na realização das primeiras planificações uma vez que nunca tinha efetuado esse tipo de exercício. Porém, com prática e bons ensinamentos, concluí a PES com uma boa competência ao nível da planificação, conseguindo realizar os planos seguintes com uma certa facilidade e “à-vontade”. Além disso, à medida que executava os mesmos, apercebi-me da importância desta atividade e da coerência e minuciosidade que esta requer. A minha maior dificuldade foi, claramente, a gestão do tempo, isto é, aprendi, no decorrer desta experiência, a ser menos ambiciosa e a preferir dar menos conteúdo e analisar mais aprofundadamente o texto, em vez de facultar demasiada matéria e tornar a análise textual superficial.

III.1.2.2. Primeira unidade didática: Álvaro de Campos

A minha prática pedagógica na turma 12º3 iniciou no final do mês de novembro, com uma primeira unidade didática que abraçou dois blocos (duas aulas de noventa minutos) e dois segmentos (duas aulas de quarenta e cinco minutos), nos quais lecionei a matéria referente ao heterónimo Álvaro de Campos.

Esta primeira unidade didática, correspondente aos textos líricos, permitiu-me não só aproximar-me dos alunos e ganhar confiança neste novo meio envolvente, como também, aperceber-me da dificuldade e, conseqüentemente, da resistência, quase renegação, no que respeita o estudo do texto literário que é encarado como algo difícil e demasiado abstrato, principalmente para esta turma vocacionada para a área de ciências. Por conseguinte, revelou-se determinante diversificar os materiais utilizados e os métodos de trabalho que foram selecionados sempre de forma a trabalhar e aperfeiçoar as competências de leitura e de escrita, constituindo a base do meu trabalho neste relatório de mestrado.

Os alunos do 12º3 apresentavam, logo no início, imensas dificuldades na leitura e na interpretação textual, o que é comum nos discentes quando ingressam no Ensino Secundário. A minha intenção foi, antes de tudo, tentar combater essas dificuldades,

optando por várias estratégias e promovendo uma abordagem mais favorável ao estudo do texto literário, ou seja, a análise textual. Importava igualmente (e sobretudo) desenvolver o gosto literário dos alunos para que estes reconhecessem a importância e o prazer associado à leitura literária, fazendo com que esta última perdurasse além do tempo escolar e ultrapassasse as fronteiras da escola.

Ressaltam, desse modo, três etapas fundamentais do ato de ler que devem ser atingidas na sala de aula: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A primeira sugestão didática consiste em privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto ou com a matéria a ser abordada, antecipando o seu sentido. Desse modo, as várias atividades de pré-leitura, que proporcionei ao longo desta unidade didática, foram, por um lado, a leitura expressiva e a análise de quatro afirmações críticas sobre a poesia de Álvaro Campos (cf. Anexo 4), projetadas na tela a fim de criar mais impacto. Posteriormente, registei no quadro os traços caracterizadores da poesia referida, consequentes da leitura prévia. Optei, por outro lado, pelo visionamento de um excerto do *Manifesto Anti-Dantas* (dez minutos), dito por Mário Viegas, para introduzir a tendência futurista e vanguardista do heterónimo em questão. Desta atividade, efetuou-se um registo de notas realizado pelos alunos e breves comentários dos mesmos e da professora, constituindo assim uma pré-leitura muito estimulante e apelativa.

Estas atividades de pré-leitura permitiram preparar o aluno para a leitura e a interpretação da poesia de Álvaro Campos, estruturando todo o contexto envolvente e propiciando traços caracterizadores úteis para a compreensão dos poemas. Por sua vez, a leitura analítica e crítica funda-se na configuração e na construção dos sentidos do texto, conduzindo o aluno a níveis elevados de compreensão e de interpretação, isto é, conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem.

Procedi assim a várias estratégias no que concerne a leitura literária: por exemplo, a análise textual de um excerto do poema “Ode Triunfal” através do diálogo entre a professora e os alunos de forma a frisar os tópicos mais relevantes e destacar as marcas linguístico-estilísticas, caracterizadoras da escrita literária. Além disso, esta interação entre ambos os intervenientes ambicionou envolver favoravelmente os discentes na atividade em questão. Neste caso, entrecruzaram-se as opiniões do professor e dos alunos, fomentando

diferentes possibilidades de leitura. Pois, é imprescindível que o aluno se demonstre ativo neste exercício de interpretação textual e não se limite a ouvir e a escrever, transformando o professor apenas num mediador na sala de aula. Assim, cabe ao docente orientar o discente na leitura, dando-lhe liberdade para expor as suas ideias e percepções, mas intervindo sempre que necessário para que estas não se afastem do texto em questão. Na verdade, é de salientar a pluralidade de interpretações e sugestões, proporcionada pelo ato de leitura, ocasionando uma troca de ideias, sentimentos e emoções. Envolvido no processo de leitura, cada leitor, de acordo com as suas vivências, experiências, formação e personalidade, retira um sentido que é contrastado com o dos colegas.

Após o estudo das três fases de Álvaro de Campos, realizei, na última aula desta primeira unidade didática, um trabalho de grupo que consistiu na análise dos poemas “Ode Marítima”, “Passagem das Horas”, “Dactilografia” e “O que há em mim é sobretudo cansaço” (cf. Anexo 5), guiada por um questionário escrito (um poema por grupo), sendo a minha intenção treinar questões típicas do exame nacional. Este exercício gerou um diálogo frutífero entre os alunos, resultando numa apresentação oral da análise dos quatro poemas, a qual foi bastante proveitosa para toda a turma, uma vez que os alunos se mostraram participativos e cooperantes. Destaca-se, nesta estratégia, uma forma diferente de trabalhar a interpretação textual com os alunos, mais apelativa e estimulante, o que é realmente uma prática imperativa para alcançar o sucesso no exame final.

Por fim, a terceira e última etapa, a pós-leitura, engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos. Isto é, tratam-se de um sumário e de uma recapitulação ou de uma ilustração com recurso a elementos, como esquemas ou outros organizadores gráficos, que constituem procedimentos que facilitam e aumentam a capacidade de compreensão em leitura. Recorri, desse modo, à sistematização dos tópicos desenvolvidos ao longo da aula, com recurso a Power Point. Por vezes, é necessário apelar à nova tecnologia para cativar os alunos que são grandes adeptos da mesma.

A leitura analítica e crítica de um excerto do poema “Ode Triunfal”, fundamentada inicialmente numa leitura funcional, conduziu a uma produção escrita que foi, seguramente, facilitada pela leitura realizada anteriormente. Com efeito, a elaboração de uma análise

crítica prévia transmitiu ao aluno confiança suficiente e conhecimentos sólidos para desenvolver por escrito uma questão relacionada com o poema abordado na aula.

III.1.2.3. Segunda unidade didática: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões

A segunda unidade didática, que me foi atribuída, correspondeu à obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, integrada na sequência relativa aos textos épicos e épico-líricos. A supracitada obra foi estudada através de temáticas, abordadas nas aulas assistidas, nomeadamente, a “Mitificação do Herói” e “Reflexões do poeta”, tal como estipula o *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Esta intervenção, mais prolongada, estendeu-se por cinco blocos e dois segmentos, abarcando o início dos meses de fevereiro e de março.

A primeira temática, “Mitificação do Herói”, foi estudada em vários pontos, de forma a seguir um caminho lógico, organizado e construtivo, sendo mais proveitoso e compreensível para o aluno. Desenvolveram-se os seguintes aspetos: a caracterização do herói e a divinização dos heróis (incluindo os episódios “Ilha dos Amores” e “Máquina do Mundo”). Cada uma destas temáticas foi estudada com recurso a atividades propiciadoras das três etapas fulcrais da leitura, já mencionadas anteriormente: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Importa realçar, primeiramente, a realização de uma pré-leitura do título da temática, “Mitificação do Herói”. Esta primeira aula principiou com uma interação entre a professora e os alunos que participaram de forma dinâmica e pertinente. A introdução do tema não só pretendeu definir os termos “mitificação” e “herói”, fulcrais para a compreensão correta da nova temática, como também ambicionou dinamizar a turma e perceber o(s) significado(s) que os alunos possuíam dos mesmos termos. Assim, à medida que surgiam as definições de cada aluno, fui registando no quadro as mais pertinentes que eram, consecutivamente, copiadas pelos alunos no caderno. Creio que este momento introdutório seja crucial para que os alunos fiquem cientes da matéria que estão prestes a estudar e que permaneçam, logo no início do estudo, com ideias claras e precisas.

Após este exercício de pré-leitura, os alunos estavam preparados para iniciar o estudo do primeiro ponto, mencionado acima, a “caracterização física e psicológica do

herói”. Este foi abordado, da mesma forma, através de uma pré-leitura efetuada através da observação de um retrato de Vasco da Gama que pretendeu estimular e antecipar os sentidos e as impressões dos alunos antes de abraçarem a análise do texto em si. Este método possibilitou uma visualização prévia que ajudou os alunos a ler e a compreender com mais facilidade.

Desse modo, os alunos iniciaram a leitura em voz alta de duas estrofes, visando o estudo das mesmas no sentido de elaborar a caracterização física e psicológica de Vasco da Gama. Os alunos cumpriram as tarefas indicadas e participaram deveras na análise deste par de estrofes. O objetivo desta aula era responder à pergunta seguinte: “Como se prefigura um herói nesta obra?”. Trata-se de uma meta que ficou bem clara na mente de cada aluno. Pois, acredito que uma meta bem definida proporciona um estudo igualmente claro e minucioso, algo que se verificou nesta aula. Assim, propus aos alunos a elaboração, nos seus respetivos cadernos, de uma lista de características inerentes ao perfil do herói que foi completada com o avanço da matéria. Este exercício facultou a sintetização dos conteúdos e uma maior facilidade de estudo e de assimilação, o que revelou ser uma estratégia eficaz.

O próximo passo foi partir da caracterização desta personagem central para realçar e estudar outros heróis e, desta forma, dar a possibilidade aos alunos de conhecerem um leque de heróis mais vasto. Neste sentido, os alunos efetuaram, em silêncio, a leitura de um conjunto de estrofes com o intuito de traçar o perfil de Nuno Álvares Pereira enquanto herói desta obra. A caracterização foi realizada através do diálogo entre a professora e os alunos. Estes últimos participaram de forma mais solta e confiante, uma vez que já tinham trabalhado o perfil de Vasco da Gama e possuíam um “exemplo”.

Na aula seguinte, foi interpretado um novo conjunto de estrofes, no sentido de aprofundar e prosseguir com a caracterização de Vasco de Gama, seguindo linearmente a obra. Cada aluno leu em voz alta uma estrofe, o que deu a possibilidade a todos de ler na aula. Cada estrofe lida foi analisada detalhadamente com a finalidade de analisar e ressaltar todo o conteúdo assim que as suas marcas linguístico-estilísticas (aspeto relevante para interpretar aprofundadamente a escrita literária). Desse modo, conforme liam as estrofes, estas eram estudadas pelos alunos juntamente com a professora. Pareceu-me relevante, nesse tipo de exercício, ajudar ou, pelo menos, direcionar os alunos no bom caminho

porque, caso contrário, desmotivavam-se com facilidade. Efetivamente, os alunos apresentavam dificuldades notórias na interpretação textual e desistiam rapidamente se não recebessem um pequeno incentivo. Apesar de participativos, os alunos demonstraram uma grande dificuldade na interpretação da obra. Suponho que seja devido não só à falta de competências e prática, mas também a uma intensa passividade e um forte desinteresse.

Após a leitura silenciosa de outro conjunto de estrofes, correspondentes ao episódio “Partida das Naus”, os alunos elaboraram, por escrito, uma compreensão de leitura que permitiu estudar o conteúdo das mesmas estâncias (cf. Anexo 6). Com efeito, era também fundamental testar a capacidade de trabalhar individualmente. Estas fichas de trabalho eram, claramente, essenciais para verificar e avaliar a evolução de cada aluno.

Além desse trabalho escrito, os alunos registaram o trabalho de casa que consistia na elaboração de um texto expositivo-argumentativo sobre a temática estudada nas aulas, a “Mitificação do Herói”, e mais precisamente, a apresentação, com pertinência e rigor, não só da perspetiva do autor face a um herói representado n’*Os Lusíadas*, como também a sua perspetiva sobre a transformação em mito deste último. Este tipo de exercício permitiu perscrutar a matéria e favoreceu a assimilação e sintetização dos vários conteúdos, facilitando assim o estudo posterior para o exame. O referido trabalho verificou a eficiência da leitura prévia, uma vez que foi, de um modo geral, bem-sucedido pelos alunos. Por conseguinte, certifiquei-me, novamente, que a leitura analítica e crítica de um texto literário é, sem dúvida, favorável e, até diria, indispensável para o exercício de produção escrita. Neste caso, a análise textual do conjunto de estâncias, que proporcionou a caracterização física e psicológica de dois heróis, ajudou e possibilitou uma produção escrita mais meticulosa e “facilitada”, visto que os alunos já tinham trabalhado nesse sentido.

Este primeiro ponto, a “caracterização física e psicológica do herói”, culminou com uma exposição oral, decorrente da correção de trabalhos de casa, que permitiu esclarecer e consolidar a matéria. Tratou-se de uma pós-leitura, apoiada na elaboração de um esquema no quadro, que não só se apresentou de forma elucidativa e estruturante, como também facultou aos alunos o prosseguimento de um estudo mais seguro e preciso.

Da mesma forma que o primeiro tema, o segundo, a “divinização dos heróis”, que prossegue com o estudo da temática “Mitificação do Herói”, foi iniciado pelo visionamento

de um excerto do documentário *Grandes Livros* (quinze minutos), narrado por Diogo Infante, constituindo assim uma pré-leitura bastante eficiente. Anunciei, logo no início da aula, as várias diretivas concernentes ao referido visionamento. Os alunos tiveram de recuperar informações que lhes parecessem pertinentes e relevantes para o estudo do episódio em questão, a “Ilha dos Amores”. Alguns alunos registaram elementos muito interessantes e participaram de forma ativa ao passo que outros permaneceram totalmente desinteressados e apáticos. O visionamento originou assim um diálogo entre a professora e os alunos no intuito de retomar alguns conteúdos relativos à “Ilha dos Amores”. Fui expondo no quadro os elementos que os alunos revelavam de forma participativa. A recuperação desses conteúdos possibilitou a introdução do estudo de um novo episódio. Este material de suporte (o visionamento) representou uma forma mais lúdica e “descontraída” para motivar e envolver os alunos prontamente e com mais facilidade. Ao mostrar este excerto do documentário, os meus objetivos eram, principalmente, introduzir uma nova matéria, diversificar o material de suporte e, por fim, ressaltar a dimensão e a importância de Camões na literatura quer nacional quer internacional. Importa lembrar que os alunos lamentam sempre a seleção obrigatória de livros que consideram uma “chatice” e, a meu ver, não dão o devido valor às obras literárias. Foi, exatamente, por essa razão que me pareceu essencial valorizar esses livros para que eles percebessem a sorte de estudar livros de uma riqueza e de uma qualidade extraordinárias. Aliás, um aluno confirmou um dos meus propósitos ao comentar no final do visionamento: “Sim senhor, grande Camões!”. A sua reação marcou-me imenso e senti realmente que, pelo menos, um dos meus objetivos tinha sido alcançado naquele instante.

Após uma breve introdução ao episódio, a “Ilha dos Amores”, os alunos procederam à análise textual do mesmo, recorrendo a várias atividades de leitura não só funcional, como também analítica e crítica, sempre no sentido de estudar a “divinização dos heróis”. Para uma leitura global do texto, os alunos elaboraram um exercício, mais acessível, que tinha como objetivo delimitar as estâncias em partes lógicas e sintetizar o conteúdo das mesmas. Aliás, o contrário foi possível, isto é, facultei, em primeiro lugar, o conteúdo das estrofes que os alunos associaram às partes lógicas do texto, delimitadas previamente pelos mesmos. Este tipo de exercício contribuiu, por um lado, para uma compreensão geral do texto e, por outro lado, permitiu uma leitura dinâmica (também chamada “leitura rápida”) do texto e

selecionar algumas informações relevantes. Além disso, pareceu-me que esta leitura mais funcional ajudou a situar e a contextualizar os alunos na obra e na matéria em si.

Os alunos prosseguiram com uma leitura analítica e crítica de um conjunto de estrofes, sugerido pela professora, sempre com um objetivo bem definido: identificar o percurso que leva à divinização dos heróis. Após a leitura silenciosa, os alunos realizaram a pares uma ficha de trabalho com o objetivo de entender e analisar a construção progressiva de um ambiente que potencializava a divinização dos heróis (cf. Anexo 7). O método de trabalho escolhido (a pares) teve como objetivo motivar os alunos e proporcionar a troca de ideias, o que estimulou e, até, gerou novos pensamentos. Esta ficha de trabalho ambicionou estudar passo a passo o conjunto de estâncias, lido anteriormente, que estava constituído por um leque riquíssimo de marcas estilísticas, aspeto determinante da escrita literária que é avaliado no exame. Durante a execução da ficha de trabalho, disponibilizei-me para ajudar e esclarecer certas dúvidas que dificultavam a realização do exercício. A correção deste trabalho foi projetada na tela, propiciando a interação entre a professora e os alunos e garantindo uma boa dinâmica. Este método revelou-se mais apelativo do que elaborar uma simples correção oral apoiada no quadro. Além disso, a correção estava bem estruturada e clara, constituindo assim um trabalho elucidativo para os alunos. Estes últimos participaram de forma ativa, apesar de continuarem a revelar grandes dificuldades na interpretação textual.

O segmento posterior, baseado no diálogo construtivo, apresentou-se como uma aula de transição mais sintética. Este foi dedicado, por um lado, à síntese conclusiva da matéria estudada nas aulas anteriores (“Mitificação do Herói”), e por outro lado, à introdução da nova temática, “Reflexões do Poeta” (contraponto à temática precedente).

Prossigui assim com uma pós-leitura (conclusiva) relativa à “Mitificação do Herói” com recurso a Power Point, o que, na minha opinião, foi mais estimulante e apelativo para os alunos. Esta síntese, apesar de já elaborada, foi realizada em conjunto com os alunos. É essencial testar os conhecimentos dos aprendentes para sabermos o que perceberam ou o que já assimilaram. A projeção em Power Point treinou igualmente os alunos a sintetizar a matéria apropriada e esclareceu as dúvidas que ainda persistiam.

A seguir, escolhi um poema de Sophia de Mello Breyner Andresen que me pareceu bastante adequado para introduzir os contrapontos à “Mitificação do Herói”, presentes na obra. Esta introdução iniciou com a leitura silenciosa e expressiva do poema, o que suscitou breves comentários e impressões dos alunos. Importa, deste modo, estimular os sentidos dos alunos para prosseguir com uma leitura interpretativa do poema. Esta última permitiu preparar os discentes para a nova temática, visto que os conteúdos presentes no poema eram relacionados com a matéria que se pretendia focar nas aulas seguintes.

Porquê introduzir um poema? Para diversificar o tipo de texto; esboçar novos horizontes; estabelecer diferentes expectativas; alargar o conhecimento do aluno; motivar para a leitura; e, por fim, diversificar os métodos de trabalho. Com efeito, creio que seja importante e necessário deixar portas abertas a novas obras literárias, ao contrário de certos professores que se limitam à única lista de obras obrigatória. Contudo, lecionando numa turma de 12º ano, que foi submetida ao Exame Nacional e que se deparou com um programa demasiado extenso, foi muito difícil introduzir textos literários que não estivessem incluídos no Programa. Por conseguinte, a minha tentativa foi escassa mas proveitosa, constituindo uma experiência que, na minha opinião, correu bem. Senti que os alunos gostaram do poema, o que fez com que se empenhassem mais e melhor na atividade. Acredito que este tipo de trabalho ajude a interiorizar melhor a nova temática.

Esta leitura interpretativa do poema deu azo à pós-leitura, ou seja, à recuperação destes conteúdos que foram interligados à obra camoniana, desvendando os dois contrapontos à “Mitificação do Herói”: as “Reflexões do Poeta” e o “Discurso do Velho do Restelo”, sendo este último o objeto de estudo da aula seguinte. Importava que os alunos percebessem que esta obra não se resumia à glorificação dos navegadores e possuía igualmente críticas e lamentações.

Em conclusão, a leitura representa um verdadeiro diálogo entre o leitor e o texto, causando um discurso interior no primeiro. O texto dialoga com os alunos que o interpretam através das estratégias e dos conhecimentos (ideias sobre o texto e sobre como ensiná-las) do professor, que se apresenta como intermediário. Desta forma, sendo o recetor primário neste processo comunicativo, o docente transforma-se num mediador quer no processo de leitura quer na interpretação textual, guiando assim o aluno ao longo das atividades.

Contudo, a sua interpretação não é inalterável, uma vez que as várias contribuições dos aprendentes, no ato de leitura, dão azo a diversas interpretações. Estas geram um processo de enriquecimento - resultante do intercâmbio de ideias, experiências e sentimentos - que favorece e aperfeiçoa a produção escrita.

III.1.2.4. Nos meandros da avaliação

A avaliação, encarada como uma competência essencial do docente, foi desenvolvida nas suas múltiplas modalidades. Este processo de avaliação foi contínuo e fundamentou-se em diversos processos de observação e recolha de informação. Na turma de Português, apenas tive a oportunidade de avaliar os alunos de modo informal, isto é, proceder somente a uma avaliação qualitativa, focalizada em instrumentos produzidos na aula e extra-aula. Esta avaliação foi realizada, por um lado, através da observação direta, registada numa grelha destinada para o efeito (cf. Anexo 8), avaliando os seguintes aspetos: a participação espontânea e solicitada na aula, o comportamento e a atitude do aluno, a autonomia e o sentido de responsabilidade do mesmo e, por fim, o seu empenho dentro e fora da sala de aula, ou seja, a realização de fichas e de trabalhos de casa.

Por outro lado, complementei a avaliação informal com a elaboração de alguns trabalhos dentro e fora da sala de aula: um teste não objetivo com resposta curta, um questionário escrito e um texto expositivo-argumentativo (o único realizado em casa), que pretendiam testar e avaliar quer a leitura interpretativa, quer a produção escrita. Observar-se-ão – nos Anexos 9, 11 e 13 – alguns desses trabalhos⁹, acompanhados da sua respetiva grelha de correção (cf. Anexos 10, 12 e 14).

Na verdade, tenho consciência que os critérios de avaliação devem organizar-se em torno das cinco Competências Nucleares. Contudo, a minha avaliação, nesta turma, foi excepcional, sendo unicamente baseada nas duas competências que representam o núcleo deste relatório, a leitura e a expressão escrita.

⁹ Optei por retirar o nome dos alunos para manter a privacidade de cada um.

Além disso, importa acrescentar que a avaliação deve gerar uma dinâmica processual coerente e rigorosa com todo o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o docente tem por obrigação de ser o mais justo e profissional possível na formulação e aplicação dos seus parâmetros de avaliação, uma vez que a avaliação é um momento crucial na vida dos alunos. A avaliação, que seja oral ou escrita, ajuda não só o professor a compreender melhor a evolução (dificuldades ou facilidades) dos seus alunos como permite que estes se confrontem e, posteriormente, superem os seus próprios obstáculos. Desse modo, é essencial, para ambos, perceber se é ou não possível a evolução para uma etapa subsequente, e para isso é fundamental estipular níveis concretos que enquadrem os alunos consoante os seus sucessos e as suas dificuldades.

III.2. Ensino do Francês

III.2.1. Observação das Aulas de Francês

III.2.1.1. Caracterização da Turma de Francês 9º5

A turma 9º5 reunia vinte e oito alunos, quinze do sexo feminino e treze do masculino, cuja média de idades rondava a faixa etária dos catorze anos. Nesta turma, registava-se apenas um repetente, que provinha de outra escola.¹⁰ O mesmo apresentava, no segundo período, uma situação precária. Com efeito, não só obteve seis negativas, como também já se encontrava sujeito à segunda retenção. Tratava-se, além disso, de um aluno relativamente indisciplinado e incumpridor dos seus deveres de estudante.

Respetivamente à situação socioeconómica dos aprendentes, a maioria dos alunos era oriunda da classe média, a não ser três que provinham de um meio desfavorecido.

A referida turma revelava-se relativamente irrequieta mas apaziguava-se e trabalhava quando a Professora Alexandra Alves o solicitava. Aliás, existia um perfeito entendimento entre esta última, que desempenhava igualmente o cargo de Diretora de Turma, e os alunos. Estes pareciam apreciá-la e, essencialmente, o seu trabalho que os

¹⁰ Estas informações foram comunicadas pela minha orientadora, a Professora Alexandra Alves, e pelo respetivo corpo docente, no conselho de turma intercalar do primeiro período e no conselho de turma do segundo período.

motivava a participar e a aplicar-se ao longo das múltiplas aulas. Esta satisfação, conquistada pela Professora Alexandra Alves, facilitou a execução das minhas aulas, no sentido que os alunos permaneceram com um comportamento semelhante, isto é, razoavelmente, calmo e estudioso.

Porém, durante os conselhos de turma, fiquei bastante surpreendida com as apreciações do corpo docente (exceto a minha orientadora e a Professora de Geografia) que foram totalmente contrárias à minha. Efetivamente, a maioria dos professores estimou que a turma era claramente indisciplinada, preguiçosa, desconcentrada, desinteressada e, por vezes, insolente. Aliás, as numerosas participações disciplinares comprovaram esse comportamento inapropriado para uma turma desse nível.

Além disso, importa referir que, nas salas, as cadeiras e as mesas eram pouco confortáveis e encontravam-se num estado lastimável, favorecendo, sem dúvida, a desconcentração e, conseqüentemente, a indisciplina dos alunos.

Quanto à minha relação pedagógica com esta turma, foi, a meu ver, favorável, tendo logo simpatizado com os alunos. Todavia, apercebi-me depressa que não podia existir silêncios durante a aula, requerendo sempre muita energia e dinamismo do docente. Pois, caso não houvesse essa atitude constante por parte da professora, os discentes “desligavam” automaticamente e distraíam-se de imediato. Registei, ao longo das aulas lecionadas, a pontualidade desta turma e a participação do mesmo grupo de alunos.

Quando se esforçavam, estes discentes conseguiam obter bons resultados. A não ser uma aluna, todos foram admitidos à prova final e concluíram este ano letivo com sucesso.

III.2.1.2. Caracterização da Turma de Francês 12º7

Os alunos da turma 12º7 realizaram um “Curso Profissional de Técnico de Turismo”, sendo a disciplina de francês intitulada “Communiquer en français”. Portanto, esta turma era, nitidamente, distinta da anterior, uma vez que preparava futuros profissionais especializados em turismo, tendo como objetivo aprender a comunicar em francês nesta área específica.

Esta disciplina era, por um lado, ensinada através de módulos que eram avaliados num exame final e, por outro lado, não possuía manual escolar, o que representou um

verdadeiro desafio para o docente. Este último elaborou, portanto, todo o material que serviu de suporte para as aulas.

A citada turma reunia apenas dez alunos cujas idades variavam entre os dezassete e os dezoito anos e cuja metade era de nacionalidade estrangeira. O número reduzido de alunos facultou a criação de um clima mais acolhedor e descontraído, mas sempre respeitoso, facilitando a aprendizagem dos jovens. Porém, pareceu-me que, apesar da boa relação pedagógica e do ambiente favorável que regia na sala de aula, os alunos demonstravam, no geral, pouco interesse pelos estudos e não se esforçavam o suficiente, explicando assim os resultados fracos. A professora orientadora pesquisou e experienciou, em consequência, várias estratégias a fim de os manter motivados e de os encorajar, o que requereu muita energia e criatividade ao longo do ano.

Para além disso, estes alunos (exceto um rapaz) pertenciam a famílias desestruturadas e possuíam assim relações familiares bastante precárias e preocupantes. É por esse motivo que a minha orientadora teve uma iniciativa admirável. Organizou um jantar francês, no qual participei juntamente com a minha colega de estágio, Lina Bizarro, com o intuito de fortalecer, para uns, o laço entre pais e filhos e transmitir, para outros, um pouco de conforto e carinho. Além disso, a Professora Alexandra Alves pô-los à prova ao responsabilizá-los pela confeção de um menu tradicional francês e pela decoração do evento. Este último foi um sucesso e decorreu numa atmosfera muito agradável e amistosa. Os alunos esforçaram-se imenso e demonstraram uma responsabilidade notável e um forte interesse (o que faltava nas aulas).

No decorrer das aulas lecionadas, estes aprendentes mostraram-se atentos, abertos à novidade, interessados e simpáticos mas é, verdadeiramente, indispensável uma constante cativação.

Os alunos realizaram, por fim, o segundo estágio profissional, nos meses de junho e de julho, em hotéis para a maioria (salvo uma aluna à qual não foi permitido a realização do estágio por faltas repetidas e módulos inacabados). Por conseguinte, não existem ainda resultados finais.

III.2.1.3. Observação das Aulas de Francês das Turmas 9º5 e 12º7

A frequência às aulas assistidas foi bastante assídua, permanecendo, ainda assim, menor à outra variante, visto que as horas semanais de Francês eram, a meu ver, escassas. Tomamos como exemplo a turma 9º5 que possuía apenas noventa minutos semanais de Francês, o que era evidentemente insuficiente.

A observação das aulas realizou-se de forma idêntica à outra variante, isto é, uma descrição escrupulosa, registada no caderno e fundamentada numa grelha específica (cf. Anexo 15). Assisti, de modo semelhante, não só às aulas da minha orientadora, Alexandra Alves, como também da minha colega, Lina Bizarro, pelas mesmas razões mencionadas anteriormente.

Ainda que se deparou com conteúdos programáticos díspares, a Professora Alexandra Alves aplicou uma metodologia semelhante nas duas turmas. Esta última causou-me particular espanto no que respeita à sua disposição e à sua habilidade para a elaboração dos seus próprios materiais, ao seu “poder” de cativar e envolver os alunos nas várias atividades e à sua forma de explorar minuciosamente os diversos documentos introduzidos nas aulas.

Tomei, obviamente, exemplo nessa metodologia frutífera, da qual salientei, tal como na prática da Professora Maria Manuel Martins, um leque de aspetos relevantes. De facto, a professora:

- dinamiza bastante a turma através de uma constante interação com os discentes;
- preocupa-se com a pronúncia dos alunos, transmitindo alguns conteúdos fonéticos;
- pretende sempre aproximar os materiais da realidade dos discentes com o propósito de cativar estes últimos;
- insiste, no seio de cada aula, em veicular conteúdos culturais porque é deveras importante que os aprendentes conheçam não só a língua francesa mas também a cultura francófona;
- explica as regras de gramática na língua materna, já que se trata de conteúdos mais complexos para os alunos. Além disso, importa relevar que a gramática se

encontra sempre contextualizada, ou seja, corresponde à temática abordada na aula;

- traduz o vocabulário mais difícil e explica, aos poucos, o conteúdo dos textos estudados;
- regista a correção dos exercícios no quadro;
- é atenta, na criação das fichas, ao grau de dificuldade dos exercícios, isto é, do mais fácil ao mais complexo, o que transmite confiança aos alunos.

Para além destes aspetos que inspiraram obviamente a minha prática pedagógica, destaco outra estratégia que foi bastante útil e pertinente para desenvolver o tema do meu relatório. Com efeito, a Professora Alexandra Alves recorre, frequentemente, a um “remueménings”, entendido como uma pré-leitura, no sentido de preparar da melhor forma os alunos antes de iniciarem o estudo de qualquer documento. Este exercício é, muitas vezes, efetuado através da exploração e do reconhecimento do léxico.

Segui, conseqüentemente, os passos da minha orientadora que possui uns conhecimentos e uma experiência de ensino consideráveis. Intentei, ainda assim, aliar este modelo notável à minha “maneira de ser” e aos meus objetivos, introduzindo, desse modo, as estratégias que me pareceram as mais adequadas.

III.2.2. Lecionação das Aulas de Francês

III.2.2.1. Planificação: uma ferramenta fulcral

Na variante do Francês, cuja didática é totalmente díspar¹¹, a planificação apresenta-se, como é óbvio, de forma diferente. Antes de tudo, esta atividade foi facilitada pela professora orientadora que nos facultou um modelo próprio da escola. O referido plano reagrupava as diversas atividades e tarefas, os conteúdos alusivos à morfossintaxe, ao léxico e à cultura, e, por fim, os recursos e o tipo de avaliação (cf. Anexos 16 e 17). Desse modo, foi

¹¹ Existe, efetivamente, uma disparidade entre a didática da língua materna e a da língua estrangeira, uma vez que esta última não se apresenta como algo natural para o aluno. De facto, este possui conhecimentos implícitos na sua língua materna ao passo que desconhece totalmente a língua e cultura francesa. Frente a essa dissemelhança, o professor deve, obviamente, atuar de forma diferente.

solicitada a elaboração de uma planificação referente a cada aula lecionada, respeitando sempre o supracitado plano.

III.2.2.2. Intervenção na Turma 9º5

A minha prática pedagógica, na turma 9º5, estendeu-se por cinco aulas, duas das quais foram lecionadas em parceria com a minha colega Lina a fim de nos ambientarmos e travar conhecimento com ambas as turmas. Esta oportunidade de lecionar com a minha colega revelou-se bastante positivo por vários aspetos. Primeiramente, fez com que me sentisse mais confiante, no sentido que não enfrentei, logo no início, a turma sozinha. Segundamente, esta parceria ocasionou um verdadeiro apoio moral, uma vez que lecionar pela primeira vez e ser avaliada geram muita pressão e nervosismo. Além disso, o trabalho que efetuámos em conjunto foi bastante frutífero e enriquecedor. No entanto, não focarei a minha atenção nessas aulas em parceria visto que não se centram no tema selecionado para este relatório de mestrado, dando assim pleno enlevo às aulas lecionadas apenas por mim.

No que diz respeito à língua estrangeira, a competência de leitura é denominada “compréhension écrite”, distinguindo ambas as designações. Em consequência, é importante especificar que, na segunda denominação, não se trata de uma leitura interpretativa do texto, como é o caso na língua materna. Com efeito, a “compréhension écrite” tem como objetivo compreender, de uma forma geral, a mensagem do texto literário sem proceder, obrigatoriamente, a uma análise literária pormenorizada. Nesse caso, por que razão escolher o texto literário como material de estudo nas aulas de Francês? A preferência pelo texto literário é evidente por todos os motivos que já mencionei na primeira parte deste relatório. No entanto, importa acrescentar a particularidade do mesmo, uma vez que representa, na sala de aula, um documento autêntico. De facto, por ser composto por nativos, o texto literário representa uma amostra da língua natural num contexto real. Desse modo, pretendia distanciar os alunos dos “textos forçados”, omnipresentes nos manuais escolares, selecionando textos originais e desconhecidos pelos mesmos. Portanto, todas as fichas de trabalho, que apresentei aos discentes e que se observará em anexo, foram elaboradas por mim na sua totalidade.

A professora orientadora atribuiu-me, para esta turma, três blocos dedicados à unidade didática inerente à temática da solidariedade, intitulada “Pour un monde solidaire”. Não perdendo de vista este tema, resolvi destinar dois blocos ao estudo de um conto de Gosciny, pertencente à série de *Le Petit Nicolas*, e um bloco à exploração de uma canção de *Les Enfoirés*.

Para a escolha do primeiro texto, tomei em consideração dois fatores: a temática da solidariedade e a adequação de um texto literário a uma turma de adolescentes, isto é, a seleção de um texto curto, cativante e com um nível de língua acessível. Como não foi possível estudar uma obra integral com a turma de 12^o7, pretendia experienciar com esta turma. Porém, tinha de ser uma narrativa curta que acabou por se estender por duas aulas de noventa minutos. Pelo facto de ser um conto mais conciso, pode motivar e prender os discentes que, muitas vezes, permanecem desanimados perante a leitura de textos literários mais extensos. Além disso, o texto literário selecionado tem que ser modelos de língua, apresentando uma estrutura sintática clara, precisa, próxima ou até idêntica à fala coloquial. Portanto, acredito que o vocabulário deva ajustar-se ao uso comum para não converter em indecifrável o texto. Outro critério fundamental a ter em conta, quando se escolhe um texto literário, é a adequação ao nível de conhecimentos dos alunos. Com efeito, a dificuldade linguística do texto não deve ser superior ao nível dos alunos. Esta capacidade de compreensão é necessária para surpreender e cativar o aprendente, caso contrário poderá nascer um sentimento de frustração e repulsa perante o material apresentado e, por vezes, uma verdadeira desistência. Contudo, não entender todas as palavras do texto não é impeditivo de serem capazes de entender a mensagem global do mesmo. Por outro lado, o grau de dificuldade não pode ser o único critério adotado na hora de selecionar um texto. O mais importante é o interesse dos discentes em detrimento da qualidade estética do texto. Os textos selecionados devem aproximar-se das vivências, inquietações e interesses dos alunos para justificar o esforço adicional de leitura de um texto literário.

Ao longo dos dois blocos lecionados, os alunos realizaram um leque variadíssimo de atividades relativas à “compréhension écrite” (cf. Anexos 18 e 19) com a finalidade de compreender a mensagem do texto e de facilitar a produção escrita, elaborada pelos mesmos no final da sequência didática, provando que a “compréhension écrite” favorece a escrita.

Partindo deste entendimento, ambicionei explorar o texto literário e paraliterário, privilegiando as atividades de pré-leitura, que funcionam como estímulo e motivação. Esta primeira etapa pretende que o aluno chegue ao texto e o leia com significado, facilitando a compreensão e a relação com os seus conhecimentos prévios e a interação entre os alunos, o professor e o texto. De facto, o docente ativa os conhecimentos já existentes do leitor, facultando pistas que estabelecem ligações mentais entre os conhecimentos prévios e as ideias do texto. Isto serve para despertar o interesse do aluno e proporcionar-lhe um objetivo para ler, guiando e centrando a sua atenção nos aspetos mais relevantes. É uma forma de consciencializar o aluno, mostrando-lhe que as suas experiências interatuam com o texto que lê. Objetiva-se, assim, tornar o ato de leitura significativo, ao estabelecer-se uma relação entre o que se sabe e o que se vai conhecer. Este exercício de pré-leitura serve, na realidade, para quebrar o gelo entre o texto e os alunos.

Realizei, primeiramente, o exercício de pré-leitura através da observação de duas imagens, que se encontravam na ficha de trabalho, com o intuito de “acordar” os sentidos dos alunos, adquirir o vocabulário necessário para a compreensão do texto e motivar para a leitura. Foram colocadas aos discentes perguntas relativas às imagens observadas pelos mesmos. O propósito desta experiência é que os alunos esbocem hipóteses, de modo que a leitura se transforme num processo ativo de confirmar e rejeitar ditas hipóteses. Esta fase inicial é, portanto, capital porque direciona o aprendente durante a sua primeira leitura focando a atenção para aspetos significativos do conteúdo do texto.

Desse modo, efetuei a leitura expressiva do conto, por partes, com a intenção de aliviar e evitar a distração e o desinteresse por parte dos alunos. Optei por uma leitura bastante dinâmica e com entoação para aliciar os jovens adolescentes. Esta foi acompanhada por atividades que lhes permitiram aproximar-se do texto literário de forma gradual. A “compréhension écrite” foi, portanto, realizada através de uma grande variedade de exercícios: palavras cruzadas, transcrição de expressões, questionário aberto e fechado, completação de frases e, por fim, escolha múltipla. Este leque de atividades deu azo a uma “compréhension écrite” mais ativa, diversificada, quase lúdica e bastante estimulante que não deixou tempo para os alunos se aborrecerem ou “desligarem”. Este conjunto de exercícios permitiu, essencialmente, a compreensão do texto e a aquisição do léxico, o que constituía o objetivo principal e desencadeou uma produção escrita mais rica. Além disso,

estas atividades, que se realizam nesta fase, têm como objetivo ajudar os alunos a desenvolver estratégias de leitura rápida, localizando informações por forma a mantê-los ativos durante o ato de leitura: captar o sentido geral do texto, procurar dados específicos e obter um conhecimento mais detalhado do conteúdo.

Toda esta compreensão escrita levou à produção, a pares, de um poema de quatro versos, conhecido por “Vers Mirliton” (representando mais uma característica cultural). A produção escrita aspirava a descrever uma personagem do conto, abordado na sala de aula, inspirando-se no modelo facultado. Apesar de recorrer à técnica do “pastiche”, não se pretendia imitar o dito modelo. Esta atividade foi, de tal forma, um sucesso que decidi expor, na sala de aula, todos os poemas produzidos pelos alunos com a intenção de os felicitar, por um lado, pelo bom trabalho realizado, e de os motivar, por outro lado, para a escrita que é encarada como uma tarefa penosa e “chata”. Ao realizar esta pequena exposição, queria igualmente, e sobretudo, aumentar a autoestima dos alunos para que ficassem cientes das suas capacidades quando se empenham e se esforçam verdadeiramente.

Importa referir que a transição entre os dois blocos foi efetuada por meio de uma pós-leitura que consistiu na recuperação e sintetização de elementos mais relevantes. É fundamental construir sempre uma ponte entre cada aula.

No âmbito dos conteúdos socioculturais, destacou-se uma personagem famosa da literatura juvenil francófona. Creio que seja pertinente escolher esta personagem pela sua linguagem infantil que incita ao riso. Com efeito, a personagem principal deste conto é uma criança repleta de humor que relata as suas peripécias como as vê e sente, isto é, através do seu olhar de criança. Os adolescentes costumam adorar este tipo de conto por se relacionar com os mesmos. Importa, verdadeiramente, chegar sempre mais perto da realidade dos alunos. Além disso, os discentes já estavam familiarizados com o autor, René Goscinny, que é igualmente o criador do famoso gaulês, Astérix. Aliás, existe uma adaptação do “Pequeno Nicolau” na televisão portuguesa, sob a forma de desenho animado.

Dediquei o terceiro bloco ao estudo de um texto paraliterário, a canção, que possui algumas características do texto poético: as rimas, as frases semelhantes a versos, o ritmo e a musicalidade.

Esta canção enquadrava-se, perfeitamente, na temática sugerida, “Pour un monde solidaire”. De facto, a mesma é cantada por *Les Enfoirés*, um grupo variável de artistas franceses que todos os anos realiza concertos de solidariedade em francês e cujos lucros revertem inteiramente a favor da organização *Restos du Coeur*. Esta associação, fundada por Coluche, é conhecidíssima e faz parte integrante da cultura francesa. Desse modo, pareceu-me importante introduzir estes elementos na aula através da observação de uma imagem de Coluche (cf. Anexo 20) bastante apelativa e dedutiva. Esta pré-leitura foi realizada através de perguntas que fizeram com que os alunos chegassem à meta pretendida, isto é, apresentar o tema da aula e identificar a associação (inclusive Coluche, já conhecido por um aluno) e, a seguir, o grupo artístico *Les Enfoirés*. Além disso, a imagem observada também permitiu despertar os sentidos dos aprendentes, facultar o léxico e motivar para a audição do vídeo clip e, mais tarde, o seu visionamento. Este percurso levou a uma compreensão oral através de atividades que não explorarei neste relatório, por não ser o alvo de estudo objetivado.

Foi efetuada a “compréhension écrite” da canção, partindo de uma compreensão global (realizada através das questões Quem?, Onde?, O quê? e Como?) para alcançar uma compreensão mais seletiva (cf. Anexo 21). Os alunos tiveram a oportunidade de executar uma série de exercícios variados (completação de frases, questionário aberto e escolha múltipla) que possibilitou o relevo de diversas informações do texto, a identificação das rimas e o emprego do pretérito imperfeito. Esta exploração da canção levou à produção escrita de um novo refrão, a pares. Foram facultadas várias indicações para facilitar a tarefa aos alunos.

Como sabemos, a produção escrita representa sempre uma atividade penosa para os discentes que tentam, frequentemente, escapar a essa tarefa. Por conseguinte, creio que seja mais pertinente e produtivo realizar ambas as produções (“Vers Mirliton” e o refrão da canção) em conjunto com o colega. Sendo dois, os alunos sentiram-se mais apoiados e confiantes para escrever e isso ressentiu-se nos bons resultados.

A “compréhension écrite” prévia de um texto, que seja literário ou paraliterário, é indispensável para uma produção escrita mais profícua, uma vez que a primeira disponibiliza um modelo para ajudar, facultar todo o léxico necessário e transmite ao aluno muita segurança e confiança.

III.2.2.3. Intervenção na Turma 12º7

A minha experiência enquanto docente, na turma 12º7, abraçou cinco blocos, três dos quais lecionei em parceria com a minha colega.

Ambicionei, na primeira aula, explorar o *Slam*, encarado como um texto poético no âmbito da Paraliteratura. Pretendo, antes de tudo, definir o significado do *Slam* e explicar, a seguir, os motivos pelos quais decidi introduzir este tipo de texto paraliterário na aula de Francês e nesta turma específica.

O *Slam* é considerado uma arte de oratória e, mais precisamente, uma forma de poesia sonora vista como um movimento de expressão popular, reconhecido e mediatizado no mundo inteiro. Deparamo-nos, portanto, com um verdadeiro movimento artístico portador de valores tais como a abertura de espírito, a partilha, a liberdade de expressão e a superação das barreiras sociais, que constituem qualidades indispensáveis na formação para a cidadania e que o docente deve inculcar nos seus alunos. Manifestando-se em França, em 1997, o *Slam* representa “un Outil de démocratisation et un art de la performance poétique”¹², comenta a Federação Francesa do Slam Poesia (“Fédération Française de Slam Poésie”). Esta acrescenta que se trata de “un lien entre écriture et performance, encourageant les poètes à se focaliser sur ce qu’ils disent et comment ils le disent”, transmitindo assim um poder imenso às palavras que se encontram no centro das atenções.

Porquê escolher o *Slam* para trabalhar na sala de aula? Pelo facto de ser um género de poesia diferente, aspirava a criar uma aproximação dos alunos com a poesia, motivá-los para o estudo da mesma e fazer com que a apreciem. Além disso, é excelente para desenvolver todas as competências, especialmente a leitura e a escrita, constituindo o alvo desta prática pedagógica. Desta forma, os alunos foram convidados a superar a sua inibição relativamente à escrita e a descobrir a poesia. Por outro lado, ambicionei reforçar não só a competência sociocultural e a formação para a cidadania, como também aprofundar a aprendizagem da língua de forma mais lúdica e apelativa e aproximar, desse modo, os alunos da língua estrangeira. Com efeito, o meu objetivo principal era estimular estes jovens que demonstravam pouco interesse pela disciplina e pelos estudos em geral. Além disso,

¹² Comentário retirado do site www.cafepedagogique.net, acedido no dia 6 de janeiro de 2012.

este texto poético adequava-se à área do turismo, visto que se reportava a vários países e às suas culturas respetivas.

Dediquei, por conseguinte, esta aula de noventa minutos ao estudo do *Slam* de Grand Corps Malade, intitulado *Saint-Denis*. A minha intenção foi, obviamente, trabalhar e desenvolver as competências de “compréhension écrite” e de escrita. Iniciei com uma compreensão global, encarada como pré-leitura, para finalizar numa compreensão seletiva e mais aprofundada, ambas realizadas através de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 22).

Comecei por identificar o tema da aula, “o texto poético”, o que, normalmente, assusta e aborrece os alunos que, de uma forma geral, não apreciam a poesia, o que era o caso nesta turma. Porém, tratava-se de uma poesia peculiar e, portanto, estava esperançosa que estes jovens estudantes se sentissem mais empolgados e se interessassem pela mesma.

Os alunos visionaram uma primeira vez o vídeo clip do famoso *slameur*, com objetivos bem definidos e claros: identificar o género do texto e responder às perguntas Quem?, O quê? e Onde?, principiando assim com a pré-leitura do texto. Pareceu-me, neste caso, interessante que os aprendentes descobrissem por eles mesmos o tipo de texto que estavam prestes a estudar. Este método criou um laivo de suspense que ocasionou a admiração (por ser novidade) e a satisfação da descoberta, estimulando e envolvendo, logo de início, a turma. Nesse instante em que os alunos já se encontravam “abertos” à aprendizagem e interessados por estudar uma matéria diferente, prossegui com uma sucinta apresentação do *Slam* (significado, origem e intenções) e do artista Grand Corps Malade. Logo que os alunos tiveram consciência do texto que possuíam, seguimos para o segundo visionamento do vídeo clip que permitiu ordenar as diferentes partes do texto. Desse modo, os alunos tiveram noção do texto na sua globalidade e não se limitaram à escuta do texto, uma vez que tiveram de proceder à sua leitura rápida a fim de realizar o exercício.

A seguir, os discentes efetuaram um leque variado de exercícios, caminhando para uma compreensão seletiva do texto. O primeiro consistia na identificação dos sítios, dos habitantes e dos transportes presentes no texto, o que concedeu aos alunos a possibilidade de se situarem relativamente ao texto e de se aperceberem da multiculturalidade omnipresente neste último. Este *Slam* apresentou-se verdadeiramente como um reflexo da cultura onde se mostra a maneira de sentir e de conhecer o mundo de um povo,

aperfeiçoando a formação para a cidadania. O segundo exercício propunha pôr em relevo as palavras ou expressões que designavam a cidade Saint-Denis, ressaltando a escrita literária como sejam as personificações e a descrição realista da cidade natal elaborada, de forma voluntária, pelo *slameur*. O exercício anterior destacou todos os elementos que adornavam a linguagem literária, apresentando a mais-valia e todos os benefícios que a Paraliteratura transmite aos alunos. Por fim, o terceiro exercício, desenvolvendo sempre uma compreensão seletiva, deu aos aprendentes a oportunidade de praticar um pouco de gramática, completando frases com o infinitivo dos verbos. O alvo deste exercício é mencionar as diversas atividades que se praticam na cidade em questão, privilegiando assim o estudo do infinitivo e a aquisição de vocabulário. Os alunos concluíram o conjunto de atividades com entusiasmo e satisfação. Apesar do receio e da dificuldade do texto, eles mostraram-se cada vez mais participativos e empenhados.

Devido ao tipo de texto trabalhado na sala de aula, o *Slam*, importa estudar os diversos registos de língua presentes no mesmo (especialmente o “argot” e o “verlan”). Os alunos procederam, num primeiro momento, à transcrição numa linguagem correta de frases escritas numa linguagem familiar. Num segundo momento, os aprendentes identificaram palavras provenientes do “argot” e do “verlan” e associaram-nas a uma linguagem correta. Estes exercícios pareceram-me essenciais, por um lado, para o enriquecimento do léxico e, por outro lado, para a aquisição de conhecimentos relativos à França contemporânea. Efetivamente, é importante transmitir aos alunos outra visão da França, pertencente, neste caso, aos jovens atuais que vivem nos subúrbios parisienses. De facto, o *Slam* é um texto paraliterário riquíssimo em vocabulário, que favorece o estudo dos campos lexicais. “Le slam c’est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent. C’est le moyen le plus facile de partager un texte, donc de partager des émotions et l’envie de jouer avec des mots”, opina o *slameur* Grand Corps Malade, no site já referido (www.cafepedagogique.net).

Faltavam vinte minutos de aula e julguei apropriado finalizar com uma produção escrita a fim de pôr em prática o tema do presente relatório. Aliás, penso que seja possível e propício trabalhar várias competências numa mesma aula. Portanto, solicitei aos alunos que escrevessem um *Slam* (de cinco a dez versos) consoante o tema que lhes foi indicado (a escola, a melhor amiga, a cidade, o/a namorado/a, o país natal, etc.). Como já conhecia os

alunos, pareceu-me pertinente personalizar as produções escritas no sentido de se identificar com o tema sugerido, pois, não podíamos omitir a peculiaridade deste texto poético que é falar de si e da sua realidade. Além disso, é fundamental que o aluno se identifique com o texto e que este último se aproxime do seu quotidiano. Apesar da dificuldade em escrever em francês, os aprendentes empenharam-se e o resultado foi bastante satisfatório. Após uma leitura que facultou a aquisição de vocabulário e que lhes permitiu perceberem como se estruturava um *Slam*, os alunos, tiveram a tarefa facilitada e foram capazes de produzir um texto semelhante àquele que estudaram. Em vista disso, posso afirmar que o exercício de leitura favoreceu e contribuiu, sem dúvida, para uma boa produção escrita.

Frente a esta aula, a minha orientadora mostrou-se bastante aberta, apesar de receosa. Com efeito, considerando o nível fraco desta turma, a Professora Alexandra Alves estimou esta aula muito ambiciosa e avaliou-a como um desafio que, na verdade, foi superado. Embora os alunos achassem difícil, eles conseguiram realizar o conjunto de atividades solicitado e, principalmente, perceberam a “mensagem” do texto. Aliás as produções escritas, efetuadas no final da aula, comprovaram esse sucesso (cf. Anexo 23). Alguns alunos copiaram, inevitavelmente, umas partes do *Slam* ao passo que outros se esforçaram e realizaram um trabalho bastante interessante e profícuo.

A conclusão que posso retirar desta aula é que, como diz a minha orientadora, não existem textos difíceis mas, sim, exercícios difíceis. Esta experiência confirmou, sem dúvida, o pensamento anterior com o qual concordo plenamente e que nunca esquecerei ao longo da minha prática como docente.

Na segunda e última aula, optei por trabalhar uma narrativa de aventura, por forma a focar a temática da “viagem”, uma vez que se tratava de uma turma especializada em Turismo. Na impossibilidade de estudar a obra na sua integralidade, tive que selecionar um excerto de *Vendredi ou la vie sauvage*, escrito por Michel Tournier, que era acessível e possuía um vocabulário fácil e compreensível para uma turma cujo nível de língua era fraco.

Desta vez, a pré-leitura do texto literário foi realizada através da observação de duas capas de livro da referida obra. Esta atividade intentou “antecipar” o conteúdo da mesma com recurso à formulação de hipóteses que os vários elementos iconográficos suscitaram,

isto é, as duas capas apresentadas aos alunos. Desse modo, esta estratégia procurou estimular os conhecimentos implícitos dos alunos, relembrar ou adquirir o léxico pretendido e motivar para a leitura de textos literários. Neste caso, importa destacar o género literário ou subgénero da narrativa de aventura, a “Robinsonnade”¹³, no qual se insere a obra estudada na sala de aula. A referência a esta literatura juvenil pertence, sem dúvida, aos conteúdos socioculturais que os alunos devem conhecer.

Tal como na aula precedente, os alunos partiram de uma compreensão global para atingir uma compreensão mais seletiva e pormenorizada (cf. Anexo 24). O excerto teve que ser, obrigatoriamente, dividido em várias partes, gerando uma análise progressiva. De facto, esta poderia tornar-se muito penosa e longa, provocando assim a distração e o desinteresse por parte dos alunos. Antes da leitura de cada parte, colocava, de forma constante, questões no sentido de desenvolver estratégias de predição e verificação de hipóteses dentro do texto, outra estratégia eficiente que obriga os alunos a participar ativamente no processo de leitura. Desse modo, este método incentiva o aluno a deduzir, antecipar e comprovar através das pistas que o texto lhe dá.

Após a “compréhension écrite” do texto, era indispensável proceder a um “remueméninges” a partir da palavra “île déserte” com o objetivo de transmitir aos alunos um vasto léxico e prepará-los assim para a produção escrita. Foi, desta forma, solicitada uma escrita criativa na qual todos os alunos em conjunto tinham de produzir, por seu turno, uma a cinco linhas, criando uma página de diário de Robinson (cf. Anexo 25). Optei por uma produção mais reduzida porque senti, nesta turma, uma verdadeira resistência à escrita e não desejava que o exercício se tornasse desmotivador. Apesar das limitações, foi uma experiência divertida e frutífera, provando que é possível escrever e aprender na diversão. Todos participaram com afinco e boa disposição, o que era raro nesta turma preguiçosa.

¹³ A “Robinsonnade” (“Robinsonada” em português) é um género literário que retrata uma aventura própria de Robinson Crusoé na sua ilha deserta. Tomando exemplo nesta personagem, o herói (ou um grupo de heróis) encontra-se isolado da sua civilização de origem (geralmente numa ilha deserta ou desconhecida), no seguimento a um acidente. O herói deve, portanto, encontrar soluções para a sua sobrevivência num universo totalmente hostil. Este tipo de narrativa de aventura transforma-se, frequentemente, numa crítica à sociedade, como é o caso da obra escolhida, *Vendredi ou la vie sauvage*.

III.2.2.4. Nos meandros da avaliação

Da mesma forma que ocorre na língua materna, a avaliação é, na língua estrangeira, um momento incontornável e decisivo na vida de professores e alunos. Em ambas as turmas de Francês, procedi, essencialmente, a uma avaliação formativa, isto é, apenas qualitativa. Esta última foi realizada, na turma 12^º7, através de duas produções escritas: um *Slam* e uma página de diário de Robinson, efetuados individualmente. Por seu turno, a turma 9^º5 foi igualmente avaliada através da realização de duas produções escritas: um “Vers de Mirliton” e o refrão de uma canção, ambos elaborados a pares. Observar-se-ão – nos Anexos 26 e 28 – alguns dos dois últimos trabalhos, seguidos da respetiva grelha de correção (cf. Anexos 27 e 29). Nestes dois casos, a competência pragmática, que assumiu um peso de 60%, e a competência linguística, com um peso de 40%, foram avaliadas através de níveis de desempenho, baseados em descritores específicos. Apercebi-me que este tipo de correção favorece imenso os alunos, o que, em consequência, não voltaria a fazer nas avaliações futuras.

Com base na matéria que ministrei na última aula de 9^º5 (correspondente à solidariedade), tive ainda a oportunidade de elaborar um teste de avaliação sumativa (cf. Anexo 30) com a devida matriz que continha a estrutura, a cotação e a correção do mesmo. Além da compreensão oral, o teste escrito incluiu um texto enquadrado na temática trabalhada em sala de aula, a partir do qual produzi exercícios de interpretação, de funcionamento da língua e um tema de composição apropriados. O referido teste não foi submetido à turma, no entanto, anseio por pôr em prática este trabalho em futuras aulas.

Por último, a professora orientadora aconselhou introduzir no fim de cada ficha de trabalho uma autoavaliação sucinta. Como se poderá constatar nas fichas de trabalho anexadas, segui esse conselho por achar bastante pertinente. Apesar de sucinta, a dita autoavaliação permitiu não só aos alunos perceberem o seu grau de dificuldade, como dava a oportunidade aos professores de apaziguar essas fraquezas nas fichas seguintes e de alterar e melhorar o seu modo de atuar.

III.3. Reuniões semanais da orientação do Estágio

Todas as semanas, à quarta-feira, decorriam os seminários de Português e de Francês, nos quais nos reuníamos, eu e a minha colega Lina, com as respetivas orientadoras. Durante uma hora e meia, desenvolvíamos uma série de atividades, nomeadamente a reflexão sobre as aulas realizadas e a preparação das seguintes. Com efeito, analisávamos, em conjunto, as observações das orientadoras que nos consciencializavam acerca dos pontos fortes e fracos da nossa lecionação, sempre na tentativa de aperfeiçoar esta última.

Ao longo dos seminários, destacaram-se outros assuntos: a planificação a médio prazo (no caso do Português) e a curto prazo (no âmbito das duas disciplinas), a construção de materiais próprios, a reflexão sobre os instrumentos de avaliação, a postura do professor perante o comportamento dos alunos e a indicação dos recursos mais adequados.

Na vertente do Português, foi ainda solicitada, pelo Professora Maria Manuel Martins, uma síntese de cada seminário realizado. A mesma disponibilizava, quando necessário, mais uma hora à terça-feira para esclarecer dúvidas ou complementar o seminário precedente.

III.4. Participação e Intervenção na Escola

III.4.1. Conselhos de Turma

Compareci, no primeiro período, aos conselhos de turma intercalares do 12º3 e do 9º5 e, no segundo período, aos conselhos das três turmas, 12º3, 12º7 e 9º5. Nestas reuniões, procedeu-se ao balanço do trabalho efetuado e avaliou-se a situação pedagógica, disciplinar e o rendimento escolar da turma. Para os alunos cujo aproveitamento foi insuficiente estabeleceu-se planos de recuperação.

Na minha opinião, os conselhos de turma são momentos fulcrais no percurso de um professor. De facto, estes informam não só sobre o aproveitamento dos alunos e as dificuldades que os mesmos apresentam em algumas disciplinas, como indicam igualmente os casos mais problemáticos da turma, dando a possibilidade de criar propostas para a melhoria desses problemas. Dessa forma, o conselho de turma dá azo a uma troca rica de

impressões e de informações que revelam muito sobre os alunos, quer a nível escolar, quer a nível pessoal. Aliás, é uma excelente oportunidade para dar a conhecer ao docente certos problemas familiares que, muitas vezes, se refletem no percurso escolar do aprendente e prejudicam o seu sucesso.

III.4.2. Reuniões assistidas

No âmbito da PES, participei em algumas reuniões, nomeadamente a reunião entre os Encarregados de Educação e a Diretora de Turma do 12º3. Esta última informou os pais acerca das diferentes visitas de estudo planeadas até ao momento; dos resultados preocupantes, especialmente, na disciplina de matemática, procurando determinar as possíveis causas para o insucesso e a melhor forma de o ultrapassar; dos exames nacionais que se realizariam no final do ano letivo; etc. Por seu turno, os Encarregados de Educação mostraram as suas inquietações e insatisfações em relação à conduta e ao rendimento dos seus educandos, mas também à forma como certas docentes lecionavam. Neste cenário constrangedor, a Diretora e Turma carrega uma grande responsabilidade: por um lado a de compreender e responder em conformidade às perguntas resultantes da natural preocupação dos pais, por outro a de justificar e de dar credibilidade ao trabalho das suas colegas professoras. Concluo que a direção de turma apresenta-se como um trabalho bastante árduo, exigente e que requer muita destreza no relacionamento interpessoal.

Compareci igualmente à reunião de Grupo onde foram debatidos diversos temas e divulgadas novas ideias. Participaram nesta reunião todos os professores de Língua Portuguesa, como os de Língua Francesa.

III.4.3. Atividades extracurriculares

Organizei, juntamente com a minha colega Lina, uma visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian para a turma do 12º3, com o intuito de assistir a uma exposição intitulada *Ser moderno é...? Modernismo, modernidade e vanguarda*, no dia 11 de novembro.

Além disso, convidámos o Professor Doutor João Costa, Professor de Linguística e Subdiretor de Investigação na Universidade Nova de Lisboa, para realizar, no Auditório da ESFMP, uma palestra destinada aos professores, no dia 17 de abril. Este evento, que pretendeu relevar *Os desafios da implementação do novo programa de português*, reuniu vários professores desta e doutras escolas que ficaram agradavelmente satisfeitas com este encontro bastante interativo.

No âmbito do Francês, organizámos uma visita de estudo ao cinema para festejar a 12ª Festa do Cinema Francês, em Almada. Acompanhámos uma turma de Francês do 11º ano para visionar *Les contes de la nuit*, no dia 14 de outubro. No entanto, o nosso objetivo inicial era realizar esta atividade com o 9º5 mas os horários não coincidiram.

Participámos igualmente na preparação do jantar francês, já referido na parte correspondente à caracterização da turma 12º7, confeccionado pela professora orientadora Alexandra Alves, com a ajuda dos seus alunos.

A fim de celebrar o Dia Internacional da Francofonia, realizámos, no Auditório da escola, uma apresentação sobre o conceito de Francofonia e a sua importância nos nossos dias, destinada a professores e alunos, no dia 16 de março. Esta apresentação interativa, baseada em slides, possibilitou igualmente a valorização da música francófona, frequentemente subestimada pelos jovens portugueses. Finalizámos este evento com a distribuição de papelinhos coloridos nos quais estavam escritas palavras caracterizadoras da Francofonia. Estas foram lidas pelos alunos e professores, o que criou uma oportunidade para que todos os participantes falassem em Francês.

III.5. Formação contínua

Tive oportunidade, neste contexto, de participar em várias ações de formação, a primeira promovida pela ESFMP em colaboração com a Porto Editora e as três restantes fomentadas pela Porto Editora: *E-manual de Português: instrumento e recurso pedagógico*, *A Produção Escrita em Língua Francesa/Francês 3.º ciclo*, *Semear vírgulas – A sintaxe e o uso da vírgula (2.º e 3.º ciclos)/Língua Portuguesa* e, por fim, *O Tratamento do Oral na Iniciação do Francês (3.º ciclo)*. Estes eventos revelaram-se bastante enriquecedores e inspiradores

para a PES, uma vez que só podiam melhorar a minha experiência como estagiária e futura professora.

Senti, nas ações de formação inerentes ao Francês, que persistia uma preocupação geral por parte de todos os participantes em superar a tendência que se verifica atualmente nas escolas portuguesas, em reduzir as turmas de Francês em prol de turmas de Espanhol. É urgente que os professores combatam essa inclinação cada vez mais presente ao cativar sempre mais os jovens para a aprendizagem da Língua Francesa.

Quanto à ação referente à escrita na Língua Portuguesa, esta foi muito útil, uma vez que os alunos concluem o Ensino Secundário possuindo uma competência de expressão escrita insatisfatória. É, desse modo, necessário que os professores experienciem novas estratégias e estabeleçam técnicas diferentes e mais proveitosas para os alunos.

Acredito que estas ações de formação sejam capitais no progresso profissional de cada docente.

CONCLUSÃO

Este ano da PES foi longo e trabalhoso mas, em contrapartida, revelou-se bastante enriquecedor quer a nível académico, quer a nível pessoal. De facto, cresci imenso não só enquanto pessoa como também enquanto membro de uma comunidade educativa. Sinto, desse modo, que o esforço e empenho contínuos deram, sem dúvida, os seus frutos.

Além disso, acredito que o distanciamento conduz a uma melhor compreensão e a uma maior objetividade, fazendo com que as reflexões, presentes neste relatório, contribuam para um aperfeiçoamento da minha prática letiva num futuro próximo. Considero que, tal como o aluno, o professor está em constante crescimento e aprendizagem, e, por conseguinte, já teria obviamente procedido de forma diferente em diversas situações.

Quanto ao tema selecionado, a escolha do texto literário foi fundada na crença na autenticidade do mesmo que, na minha opinião, faculta a plenitude da palavra e dá azo ao prazer e ao conhecimento. Pareceu-me pertinente trabalhar o texto literário com o intuito de aprofundar a competência de leitura que, por sua vez, desenvolveu a competência de escrita. Ambas as competências são atividades transversais ao currículo, tornando-as fundamentais na aprendizagem do aluno. Para além disso, a ligação entre as duas competências é primordial a fim de munir o aluno de todos os instrumentos imprescindíveis para o seu êxito.

Na medida em que a utilização do texto literário no trabalho do docente faculta a formação de leitores eficientes, é possível considerar que os mesmos também se tornem competentes na escrita. Dessa maneira, dotados de habilidades de leitura e de escrita, esses educandos exercerão, de forma mais consciente, crítica e sábia, a cidadania, por incorporarem valores sociais e morais. Portanto, a verdadeira cidadania dá-se pela capacidade de o indivíduo pensar por si próprio. A escola estará realmente a preparar indivíduos para a sociedade atual.

Registo um último pensamento no que respeita a esta profissão maravilhosa, Ensinar, que se apresenta deveras como uma tarefa gratificante e, ao mesmo tempo, bastante

complexa. A realização da PES alimentou ainda mais a minha luta e determinação em tornar-me, um dia, numa excelente professora.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, Georges ; DAVISTER, Jean ; DENYER, Monique (1998). *Lisons futé – Stratégies de lecture*. Bruxelles : Duculot.

ALARCÃO, Maria de Lourdes (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ARENDS, Richard L. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

BARRETO, Luís de Lima (1995). *Aprender a comentar um texto literário*. Lisboa: Texto Editora.

BERNARDES, José Augusto Cardoso (2004). *A Literatura no Ensino Secundário. Outros Caminho*. Porto: Areal Editores.

BUZAN, Tony (1996). *Saber pensar*. Lisboa: Editorial Presença.

CHEVALIER, Brigitte (2011). *Lecture et Prise de Notes*. Paris : Armand Colin.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

CORNAIRE, Claudette (1999). *La Production Écrite*. Paris : Clé International.

CORNAIRE, Claudette (1999). *Le Point sur la Lecture*. Paris : Clé International.

CUQ, J.P. et alii (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

EDELMAN, Annie et alii (1995). « Littérature et FLE : en lisant, en écrivant ». *Le Français dans le Monde*.

FERRAZ, Maria José (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

GIASSON, Jocelyne (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1992). *Entrées en Littérature*. Paris : Hachette.

JOOLE, Patrick (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Retz & CRDP.

MERCIER, Jean-Pierre (2008). *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de Français*. Québec : Université Laval.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: ASA.

SILVA, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.

SCHMITT, M. P.; VIALA, A. (1982). *Savoir-lire. Précis de Lecture Critique*. Paris : Didier.

TAGLIANTE, Christine (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

VIGNER, Gérard (1982). *Ecrire*. Paris: Clé International.

SITIOGRAFIA

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

<http://www.dgicd.min-edu.pt> acedido ao longo da P.E.S.

E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia

www.edtl.com.pt acedido a 22-5-2012

Le Café Pédagogique

www.cafepedagogique.net acedido a 1-6-2012

ANEXO 1

GRELHA PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

1. ABERTURA DA AULA

	SEMPRE	POR VEZES	NUNCA
Cumprimenta os alunos	✓		
Comenta um tema da atualidade		✓	
Corrige os trabalhos de casa		✓	
Relembra os conteúdos da aula anterior	✓		

2. DESENVOLVIMENTO DA AULA

2.1. REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

	SEMPRE	POR VEZES	NUNCA
Explicita, de forma clara, os conteúdos e os objetivos, bem como as tarefas a realizar na aula	✓		
Relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras	✓		
Articula as atividades de forma coerente, estabelecendo claramente uma transição entre cada	✓		
Apresenta o saber de forma a suscitar o pensamento crítico dos alunos	✓		
Promove o estabelecimento de relação entre os conteúdos abordados na aula com outros saberes e/ou com as vivências dos alunos		✓	

Altera, de forma adequada, estratégias em função da situação em sala de aula	✓		
Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização de tarefas	✓		
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas	✓		
Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades	✓		
Diversifica os modos de organização do trabalho (trabalho de grupo; trabalho de par; trabalho individual...)		✓	
Adequa o tempo dado aos alunos para a realização da tarefa proposta	✓		
Utiliza o erro na (re)construção da aprendizagem dos alunos	✓		
Valoriza as intervenções dos alunos, utilizando-as na construção do conhecimento	✓		
Desenvolve a aula com uma sequência lógica	✓		
Utiliza recursos variados e inovadores, incluindo as tecnologias de informação e comunicação		✓	
Explora corretamente os recursos utilizados, adequando-os aos objetivos e aos conteúdos	✓		
Revela uma atitude segura no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões	✓		
Estimula a participação dos alunos	✓		
Exprime-se de forma clara, correta e audível	✓		
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula	✓		

Gere o tempo de ensino de modo a cumprir os objetivos definidos	✓		
É capaz de antecipar e lidar com problemas de indisciplina	✓		
Recorre calmamente a um plano de reserva perante situações inesperadas (avaria de um equipamento...)	✓		

2.2. RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS

	SEMPRE	POR VEZES	NUNCA
Relaciona-se positivamente com os alunos, promovendo um clima de proximidade sem diminuir o nível de exigência	✓		
Estimula o diálogo professor/aluno	✓		
Manifesta disponibilidade para atender e apoiar os alunos no decurso da aula	✓		
Proporciona iguais oportunidades de participação e integração	✓		
Promove a adoção de regras de convivência, respeito e trabalho cooperativo	✓		
Atende às diferenças individuais dos alunos	✓		
Trata os alunos pelo nome	✓		
Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, desafiando-os a evoluir e mantendo-os envolvidos e concentrados na atividade	✓		

2.3. AVALIAÇÃO

	SEMPRE	POR VEZES	NUNCA
Procede à avaliação diagnóstica para corrigir dificuldades de aprendizagem	✓		
Procede regularmente à avaliação formativa de modo a acompanhar o seu progresso e ajustar o ensino	✓		
Comunica os resultados da avaliação aos alunos de forma construtiva	✓		
Adequa os instrumentos de avaliação ao grau de desenvolvimento das capacidades e às necessidades de cada aluno	✓		
Promove a autoavaliação com recurso a critérios			

3. FECHO DA AULA

	SEMPRE	POR VEZES	NUNCA
Deixa uma atividade inacabada		✓	
Resume os principais aspetos estudados na aula	✓		
Anuncia a temática abordada na próxima aula	✓		
Dá trabalhos de casa		✓	
Despede-se dos alunos	✓		

Sylvie Narciso

30/10/2011

ANEXO 2
Planificação da aula (30/11/2011)

Lição nº 49

- **Sumário:** Início do estudo do heterónimo Álvaro de Campos.
O Decadentismo.

OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>- Conhecer uma das características da poesia de Álvaro de Campos.</p> <p>- Desenvolver as competências linguísticas e de leitura.</p>	<p>- Leitura</p> <p>- Oralidade</p> <p>- Expressão Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sumário e chamada. • Apresentação do heterónimo, Álvaro de Campos, efetuada pela professora. • Leitura expressiva de quatro afirmações críticas sobre a poesia de Álvaro de Campos (escritas por Jacinto de Prado Coelho, Eduardo Lourenço e Álvaro de Campos) efetuada pelos alunos. [Diálogo professora/alunos] • Registo no quadro pela professora dos traços caracterizadores da poesia de Álvaro de Campos, consequentes da leitura prévia. <p>➤ O Decadentismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tédio de viver, torpor, morbidez; - Procura de sensações novas; - Busca de evasão, desejo da morte. <ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral realizada pela professora. • Leitura expressiva de um excerto do poema “Opiário” efetuada pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Giz - Computador - Projetor - Power Point - Compilação de frases <ul style="list-style-type: none"> - Excerto do poema “Opiário” 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 mn <ul style="list-style-type: none"> • 20 mn <ul style="list-style-type: none"> • 10 mn 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa: - Observação direta (grelha 1).

ANEXO 3

Planificação da aula (9/3/2012)

Lições nº 106/107

- **Sumário:** Estudo do discurso do “Velho do Restelo”, n’*Os Lusíadas*: contraponto à Mitificação do Herói.

OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>- Conhecer um dos contrapontos à Mitificação do Herói: o discurso do Velho do Restelo.</p> <p>- Desenvolver as competências linguística e de leitura.</p>	<p>- Leitura</p> <p>- Oralidade</p> <p>- Expressão Escrita</p> <p>- Funcionamento da Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sumário e chamada. • Recuperação dos conteúdos da aula anterior no sentido de refletir sobre a obra considerada como um canto de exaltação e de crise. O breve diálogo entre a professora e os alunos permitirá identificar os dois contrapontos presentes na obra: as reflexões do poeta e o Velho do Restelo. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discurso do Velho do Restelo: contraponto à Mitificação do Herói • Leitura silenciosa e em voz alta da estância 94 do canto IV efetuada pelos alunos, com o intuito de elaborar a caracterização do Velho do Restelo, frisando os elementos seguintes: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Características físicas: personagem idosa com um aspeto respeitável e uma voz solene e audível; ➤ Características psicológicas: 	<p>- Manual</p> <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 mn • 10 mn 	<p>- Formativa:</p> <p>1. Observação direta (grelha 1).</p>

		<p>personagem experiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitudes: descontentamento; ➤ Significado: sabedoria, autoridade, discordância; atitude convincente, valor da experiência... <ul style="list-style-type: none"> • Correção realizada através da interação entre a professora e os alunos. • Leitura silenciosa das estâncias 95 a 104 do canto IV efetuada pelos alunos, visando o estudo das mesmas. A partir dos conteúdos registrados no quadro pela professora, os alunos deverão delimitar as estâncias, lidas anteriormente, em partes lógicas e terão que identificar o conteúdo correspondente a cada uma das partes e justificar a sua resposta, analisando os elementos textuais. • Correção realizada através da interação entre a professora e os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Condenação da ambição desmedida do ser humano materializada na expansão ultramarina (IV, 95 a 97); ➤ Apresentação de uma alternativa e de novas consequências maléficas (IV, 98 a 101); ➤ Referência a figuras míticas do passado (IV, 102 a 104); ➤ Desejo desmedido de ultrapassar os limites (últimos quatro versos da estância 104). 		<ul style="list-style-type: none"> • 20 mn 	
--	--	---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcas linguístico-estilísticos: apóstrofe, exclamações, interrogações retóricas, antítese, sinédoque, adjetivação e epifonema. ➤ Uso das orações subordinadas adverbiais concessivas, anaforicamente introduzidas pela locução conjuntiva “já que”. <ul style="list-style-type: none"> • Síntese oral dos conteúdos estudados anteriormente elaborada pela professora, no sentido de reforçar a simbologia do Velho do Restelo. 		<ul style="list-style-type: none"> • 40 mn • 5 mn 	
--	--	--	--	---	--



ANEXO 4

Álvaro de Campos, “Filho indisciplinado da sensação”

“Será também Whitman o grande inspirador do Álvaro de Campos da segunda fase, aquele que realiza a intenção inicial de Pessoa: criar um poeta da vertigem das sensações modernas, da volúpia da imaginação, da energia explosiva.”

Jacinto do Prado Coelho

“Campos é Pessoa mais nu deixando correr à solta a torrente da angústia que o sufoca, fazendo o processo da sua abulia, outorgando-lhe uma dimensão de fábula, dilacerando-se com um patetismo e uma raiva dementes, em suma, elevando ao sentimento da sua existência (e da existência em geral) como absurdo radical, a única epopeia que a poesia moderna pode conceber, uma epopeia do negativo e da negação.”

Eduardo Lourenço

“Fui em tempos poeta decadente; hoje creio que estou decadente, e já o não sou.”

Álvaro de Campos

“Perante este Campos decaído, cosmopolita, melancólico, devaneador, irmão do Pessoa ortónimo no cepticismo, na dor de pensar e nas saudades da infância ou de qualquer coisa irreal, compreende-se que seja o único heterónimo que participe da vida extra-literária de Fernando Pessoa.”

Jacinto do Prado Coelho



ANEXO 5

TRABALHO DE GRUPO: ANÁLISE DO POEMA

“O QUE HÁ EM MIM É SOBRETUDO CANSAÇO” DE CAMPOS

Realiza as seguintes etapas do trabalho:

1. Lê o poema em silêncio (manual p63).
2. Responde às perguntas que te são propostas.
3. Seleciona um porta-voz.
4. Apresenta oralmente a análise do poema, após uma leitura expressiva do mesmo.

Após a leitura silenciosa do poema, responde às seguintes perguntas:

1. Indica o motivo do cansaço sentido pelo sujeito poético.
2. De que modo o poeta se diferencia dos outros?
3. Indica duas figuras de estilo presentes no poema, referindo o seu efeito expressivo.
4. Integra este poema numa das fases poéticas de Álvaro de Campos, justificando a tua resposta.



ANEXO 6

14 de fevereiro de 2012

Nome: _____ Nº _____ 12º3

Ficha de trabalho:

“Partida das naus” n’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões

Após uma leitura atenta das estâncias 87 a 93 do canto IV, responde às questões de forma clara e precisa:

1. Indica o espaço onde decorre a ação narrada na estância 87.

2. Identifica a figura de estilo utilizada para referenciar esse espaço e explica em que consiste.

3. As personagens intervenientes formam dois grupos: aqueles que ficam e aqueles que partem. Resume, apoiando-te em expressões textuais, as atitudes e os sentimentos de ambos.



ANEXO 7

Ficha de trabalho:

“A Ilha dos Amores” n’ *Os Lusíadas*, de Luís de Camões

Tendo em conta a leitura das estâncias 52 a 57, 64, 65 (no manual pp.135-136), 72 e 84 do canto IX, explica como o ambiente apresentado vai progressivamente potencializando a divinização dos heróis.

Outros, por outra parte, vão topar
Com as Deusas despidas, que se lavam:
Elas começam súbito a gritar,
Como que assalto tal não esperavam.
Umas, fingindo menos estimar
A vergonha que a força, se lançavam
Nuas por entre o mato, aos olhos dando
O que às mãos cobiçosas vão negando.

IX, 72

Desta arte enfim conformes já as formosas
Ninfas com os seus amados navegantes,
Os ornam de capelas deleitosas
De louro, e de ouro, e flores abundantes.
As mãos alvas lhes davam como esposas;
Com palavras formais e estipulantes
Se prometem eterna companhia
Em vida e morte, de honra e alegria.

IX, 84

Bom trabalho!

Sylvie Narciso - 12º3

ANEXO 8

Lições n°s 90/91

Grelha de observação direta em sala de aula

12° 3		PARTICIPAÇÃO NA AULA			COMPORTAMENTO			AUTONOMIA			EMPENHO					
											NA SALA DE AULA			TRABALHOS DE CASA (faz)		
Nome / N°		Boa	Suficiente	Insuficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente	Boa	Suficiente	Insuficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente
			1		X		X			X				X		X
	2		X			X			X			X				X
	3	X				X		X				X		X		
	4		X				X		X			X		X		
	5		X			X			X			X		X		
	6			X	X				X				X			X
	7			X		X			X				X	X		
	8		X				X		X			X				X
	9		X			X			X			X		X		
	10		X			X			X			X		X		
	11	X			X			X			X			X		
	12		X		X			X				X		X		
	13	X			X			X			X			X		
	14		X			X			X			X		X		
	15			X	X				X			X		X		
	16		X			X			X			X		X		
	17			X		X			X			X				X
	19															
	28		X			X			X			X		X		

ANEXO 9



7 de dezembro de 2011

Nome: _____ Nº 10 12º3

Suficiente
SA

FICHA DE TRABALHO DE PORTUGUÊS

Identifica, no excerto da "Ode Triunfal", dois aspetos que ilustrem e que constituam uma rutura artística com a conceção aristotélica da arte:

Na "ode Triunfal", um dos elementos mais óbvios que ilustram essa rutura artística com os clássicos é a primeira quadra onde está contido nos dois últimos versos "... escurece rangendo os dentes, fenece para a beleza disto, Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.". Além disso, toda a exaltação à máquina e à vida industrial, ~~descrevem~~ ilustra ~~se~~ uma ideia de supridade, barulho, estímulos exagerados e, à partida, desagradáveis aos sentidos, ~~contrastando~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~busca~~ ~~da~~ ~~perfeição~~ ~~pelos~~ ~~clássicos~~. ~~que~~ ~~era~~ ~~por~~ ~~isso~~ ~~que~~ ~~se~~ ~~destacava~~ ~~desta~~ ~~arte~~ ~~clássica~~

Bom trabalho!

Sylvie Narciso



7 de dezembro de 2011

Nome: _____ Nº 11 12º3

Bom
SA

FICHA DE TRABALHO DE PORTUGUÊS

Identifica, no excerto da “Ode Triunfal”, dois aspetos que ilustrem e que constituam uma rutura artística com a conceção aristotélica da arte:

Dois aspetos que ilustram e que constituem uma rutura artística com a conceção aristotélica da arte são: a valorização da indústria, sendo que ao contrário da antiga ~~conceção~~ conceção aristotélica da arte e dos poemas tradicionais, em que tudo é belo e perfeito, na “Ode Triunfal”, Álvaro de Campos valoriza a indústria, humanizando as máquinas e materializando-se a si próprio, como podemos comprovar nos versos 16-19 e 26-27; e o outro aspeto é o retrato irónico que ele faz da sociedade, afirmando que o que tem realmente beleza são as corrupções, os escândalos financeiros e diplomáticos, agressões, crimes e artigos políticos ~~insinceros~~ insinceros. Ou seja, reduziona, assim, a tradicional beleza das “coisas” e do quotidiano, que realmente deveriam ser apreciadas, e, usando a ironia, embeleza o que é mau na sociedade.

Bom trabalho!

Sylvie Narciso

ANEXO 10

GRELHA DE CORREÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA - “ODE TRIUNFAL”

Parâmetros		COMPETÊNCIA DE LEITURA: Identificação, com pertinência e rigor, dos dois aspetos que constituem uma rutura com a conceção aristotélica da arte.	COMPETÊNCIA	DE ESCRITA:	Total
Alunos	Nº		Nome	-Tratamento do tema proposto sem desvios ; -Coerência do discurso, sem qualquer tipo de ambiguidade; -Texto estruturado evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual.	
		10	5	5	
	1	7	3	4	14 Bom
	2	7	3	2	12 Suficiente
	3	9	3	3	15 Bom
	4	6	3	2	11 Suficiente
	5	7	2	2	11 Suficiente
	6	8	3	3	14 Bom
	7	6	2.5	2.5	11 Suficiente
	8	6	2	3	11 Suficiente
	9	3	2	2	7 Fraco
	10	5	3	3	11 Suficiente
	11	9	3	4	16 Bom
	12	6	2	3	11 Suficiente
	13	9	3	3	15 Bom
	14	7	3	3	13 Suficiente
	15	4	2	2	8 Fraco
	16	3	2	2	7 Fraco
	17	7	3	3	13 Suficiente
	19	2	1	1	4 Mt Fraco
	20				
	28	8	3	2	13 Suficiente

ANEXO 11

Suficiente

~~85~~

N' "os Lusíadas", penso que a Mitificação do Herói, não consiste só num herói, pois são vários os que contribuem para a história. O poema temde à universalidade, leuva não só os Portugueses mas ^{também} o homem em geral; a sua capacidade, ^{realizadora e descobridora}, tal como Vasco da Gama e a sua tripulação. A empresa das descobertas é a grande prova dessas capacidades, a de se impor à natureza adversa, de desvendrar o desconhecido, de ultrapassar os limites traçados pela cultura antiga e pelo conceito tradicional do Homem e do Mundo, que estavam dogmatizados e eram difíceis de superar, e, por fim, ^{de} poder edificar a vida face ao destino.

109 palavras.

Nº 12º 3

* Parágrafa

Mitificação do Herói

Bom SA

Em "Os Lusíadas", o herói é designado como um indivíduo que praticou feitos gloriosos, fez descobertas e ultrapassou obstáculos que a força humana não permitia ultrapassar.

Vasco da Gama, era um homem corajoso, forte, sublime, reconhecido, possuidor de inúmeros atributos físicos e morais. Ele ~~representa~~ ~~o povo português~~ mais a sua tripulação, representado o povo português, navegaram por mares nunca dantes navegados. Seguidor da fé cristã, Vasco da Gama teve que ultrapassar inúmeros obstáculos para completar o seu objetivo que era descobrir o caminho marítimo para a Índia. Ele dobrou cabos, enfrentou gigantes, o gigante Adamastor, com a ajuda de Vênus, ~~enfrentou~~ enfrentou as pragas e peripécias de Jéus, nomeadamente Baco.

O que torna Vasco da Gama um herói mítico é o facto de ele ter praticado estes inúmeros atos gloriosos que careciam de uma força maior que a força humana para serem atingidos, isto é, Vasco da Gama arranjou forças, quase que sobrenaturais, para ~~completar~~ lutar contra os obstáculos ~~que~~ com que se ia deparando. "Mais do que prometia a força humana".

No fim da viagem, Vasco da Gama e a sua tripulação ^o foram recompensados pelo esforço e por terem praticado feitos heróicos e épicos.

191 palavras !!

Cuidado! ultrapassaste o limite de palavras!

nº 12

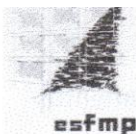
ANEXO 12

GRELHA DE CORREÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO - A MITIFICAÇÃO DO HERÓI

Parâmetros Alunos		COMPETÊNCIA DE LEITURA:	COMPETÊNCIA	DE ESCRITA:	Total
		Apresentação, com pertinência e rigor, não só da perspetiva do autor face a um herói representado n'Os <i>Lusíadas</i> , como também a sua perspetiva sobre a transformação em mito deste último.	-Tratamento do tema proposto sem desvios ; -Coerência do discurso, sem qualquer tipo de ambiguidade; -Texto estruturado evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual.	-Respeito pelas regras de ortografia e de sintaxe; -Utilização correta da pontuação; -Utilização de um registo de língua adequado; -Utilização de vocabulário preciso e apropriado.	
Nº	Nome	10	5	5	
1		7	3	4	14 Bom
2					
3		7	3	4	14 Bom
4		8	4	3	15 Bom
5		7	3	3	13 Suficiente
6		8	4	3	15 Bom
7					
8		8	4	3	15 Bom
9		7	3	3	13 Suficiente
10					
11		8	4	4	16 Bom
12		7	3	2	13 Suficiente
13					
14		8	4	3	15 Bom
15		8	3	3	14 Bom
16					
17					
19					
20					
28		7	3	3	13 Suficiente

ANEXO 13



14 de fevereiro de 2012

esfmp

Nome: _____

Nº _____

12º3

Suficiente

5/5

Ficha de trabalho:

"Partida das naus" n'Os Lusíadas, de Luís de Camões

Após uma leitura atenta das estâncias 87 a 93 do canto IV, responde às questões de forma clara e precisa:

1. Indica o espaço onde decorre a ação narrada na estância 87.

A ação narrada na estância 87 situa-se na paz do Tejo em Belém
« Onde o licor mestura e branca areia/ co Salgado Neptuno a doce Tejo »

"santo templo" → na Capela de Nossa Senhora de Belém.

2. Identifica a figura de estilo utilizada para referenciar esse espaço e explica em que consiste.

A figura de estilo utilizada é a perífrase. « E já no porto da inclita Lusitana »

C+

"santo templo"

3. As personagens intervenientes formam dois grupos: aqueles que ficam e aqueles que partem. Resume, apoiando-te em expressões textuais, as atitudes e os sentimentos de ambos.

Aqueles que ficam ou seja "a gente da cidade" (amigos, parentes, outros se porca ver), encontram-se "descontentes" e "saudados", com chorap.edoso.

Aqueles que partem ~~prepararam~~ prepararam-se a nível espiritual, rezavam e

inc. combinavam para os bateis. Também revelam sofregimento e tristeza

As expressões textuais que mostram as atitudes daqueles que ficam « Saudados no visto e descontentes / As mulheres com choro piedoso / os homens com suspiros que excessivamente »

Aqueles que partem « E nós com virtuosa companhia / Para os bateis viera comitados / Em

« ~~Reparação~~ por tua prociada salene, a Deus orando », ou seja vintem e oram a Deus

4. Atenta nas duas personagens destacadas: a mãe e a esposa. Identifica as marcas linguístico-estilísticas que revelam a emotividade e a violência dos sentimentos exprimidas por ambas.

"o filho, a quem eu tinha" é uma opóstrafe. C

"só pelo refrigério e do que amero" é uma penfrose

"Porque me deixas, misero e mesquinho" / "Onde sejas de peixes mortiment"

Interrogações retóricas

"o doze e amado esposo" → opóstrafe C

São experiências que demostram a tristeza e angústia sentidas pelas mães pelas esposas ao ver os seus entes queridos partir.

→ dupla adjetivação

→ aliterações em "s" e em "v"

5. Classifica, justificando com o texto, o narrador quanto à presença e quanto à posição.

~~O narrador é participante e objectivo. Nestas estrofes o narrador é Vasco,~~ da Go

é narrador participante e participa como personagem principal (narrador

autodiegético). «Aparelhá-me a alma para a morte / Partimo-nos assim do Santo templo».

Quanto à posição o narrador é subjectiva objectivo. Porque Vasco interviem na "história que conto" e ele dá a sua opinião sobre os acontecimentos e sobre os

personagens

Bom trabalho!
Sylvie Narciso

ANEXO 14

GRELHA DE CORREÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA - AVALIAÇÃO QUALITATIVA (100%)

FICHA DE TRABALHO - "PARTIDA DAS NAUS"

Parâmetros		Questão 1		Questão 2		Questão 3		Questão 4		Questão 5		Total
		15		15		25		25		20		
Alunos	Nome	CL	CE	CL	CE	CL	CE	CL	CE	CL	CE	
		(60%)	(40%)	(60%)	(40%)	(60%)	(40%)	(60%)	(40%)	(60%)	(40%)	
Nº		9	6	9	6	15	10	15	10	12	8	100
1		(5+4) 9		(9+6) 15		(10+8) 18		(7+7) 14		0		56 Suficiente
2		(5+3) 8		(9+4) 13		(10+8) 18		0		0		39 Fraco
3												
4		(5+3) 8		(9+5) 14		(10+8) 18		0		0		40 Fraco
5		0		0		(8+6) 14		0		0		14 Mt Fraco
6												
7												
8												
9		0		0		(5+5) 10		0		0		10 Mt Fraco
10		(5+3) 8		(9+5) 14		(10+8) 18		0		(2+2) 4		44 Fraco
11		(5+3) 8		(9+6) 15		(15+8) 23		(7+8) 15		(5+4) 9		70 Bom
12												
13												
14		(5+3) 8		(5+3) 8		(10+8) 18		(8+6) 14		(12+6) 18		66 Suficiente
15		0		0		(8+6) 14		(3+2) 5		0		19 Mt Fraco
16												
17		(5+3) 8		(4+1) 5		(3+2) 5		0		0		18 Mt Fraco
19												
20		(4+2) 6		(8+2) 10		(6+2) 8		(5+2) 7		(8+3) 11		42 Fraco
28												

ANEXO 15

GRILLE D'OBSERVATION DE COURS

CLASSE : 12°7	NOMBRE D'ELEVES : 10	DATE : 10/01/2012
---------------	----------------------	-------------------

1. LORSQUE LE COURS COMMENCE LA PROFESSEURE

	OUI	NON
Dit bonjour	✓	
Commente un thème de l'actualité		✓
Corrige les devoirs		✓
Rappelle ce qui a été fait le cours précédent	✓	

2. DEROULEMENT DU COURS

2.1. REALISATION DES ACTIVITES

	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS
Formule, clairement, les contenus, les objectifs et les tâches à réaliser durant le cours	✓		
Met en rapport les activités avec les apprentissages acquis antérieurement et postérieurement	✓		
Articule, de façon cohérente, la présentation des différentes activités, les moments de conceptualisation et la pratique	✓		
Présente son savoir dans le but de susciter chez les élèves leur raisonnement déductif et inductif	✓		
Etablit des transitions logiques entre les compétences	✓		
Propose de réaliser les tâches, qui intègrent l'ensemble des contenus étudiés, en fin d'unités/de cours	✓		

Ordonne les activités selon leur degré de difficulté (des activités facilitatrices aux activités communicatives)	✓		
Maintient les élèves motivés tout au long du cours	✓		
Utilise différents supports pédagogiques	✓		
Détermine convenablement le temps consacré à chaque activité	✓		
Utilise l'erreur en vue d'une (re)construction de l'apprentissage des élèves	✓		
Valorise les interventions des élèves	✓		
Elabore son cours suivant une séquence logique	✓		
Fait preuve de conviction dans son discours	✓		
Incite les élèves à interagir	✓		
Manifeste de l'enthousiasme et de la bonne humeur tout au long du cours	✓		
Est capable d'anticiper et de résoudre des problèmes liés à l'indiscipline	✓		

2.2. RELATION PEDAGOGIQUE AVEC LES APPRENANTS

	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS
Etablit une relation agréable avec les élèves, promouvant un climat de proximité sans, toutefois, diminuer le niveau d'exigence	✓		
Stimule le dialogue professeure/élève	✓		
Apporte de l'aide en cas d'incompréhension	✓		
Accepte des points de vue divergents	✓		
Promeut des règles de convivialité, de respect et de travail coopératif	✓		
Est attentive aux différences individuelles présentées par les élèves	✓		
Interpelle les élèves par leur nom	✓		
Confie en les capacités de tous les élèves	✓		

2.3. CORRECTION DES ERREURS

	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS
Corrige toutes les erreurs commises par les élèves		✓	
Attend la fin de la prestation de l'élève pour le corriger		✓	
Corrige les erreurs au moment même où elles sont commises		✓	

3. À LA FIN DU COURS LA PROFESSEURE

	OUI	NON
Laisse une activité inachevée		✓
Récapitule ce qui a été vu pendant le cours	✓	
Donne des devoirs	✓	
Dit au revoir	✓	

Sylvie Narciso

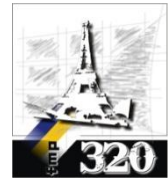
Activités et tâches intermédiaires	Compétences/ Opérationnalisation	Contenus				Supports	Evaluation
		Discursifs/Fonctionnels	Morpho-syntaxiques	Lexicaux	Socio –culturels		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introduction au sujet d'un texte poétique (le slam) ✓ Premier visionnage du clip « Saint-Denis » de Grand Corps Malade ✓ Deuxième visionnage du clip indiqué ci-dessus ✓ Réalisation d'une fiche de travail 	<p>Interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier le sujet du cours (un texte poétique : le slam) ✓ Profs/élèves <p>Compréhension écrite :</p> <p>Compréhension globale</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier le type de texte ✓ Répondre aux questions Qui ?, Quoi ? et Où ? ✓ Ordonner les parties du texte <p>Compréhension sélective</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier les lieux, les habitants et les transports ✓ Identifier les mots ou expressions qui désignent la ville 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caractériser quelque chose métaphoriquement 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noms propres ✓ Adjectifs (masculin et féminin) ✓ Personnification (ex : « ma vieille dame ») 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulaire lié à la ville (ses lieux, ses habitants, ses transports, ses odeurs, ses bruits, ses activités...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Slam et France contemporaine ✓ Grand Corps Malade (Fabien Marsaud) ✓ La banlieue parisienne (multiculturelle) ✓ Ville Saint-Denis (93200) ✓ Argot et Verlan ✓ RER 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tableau ✓ Deux fiches de travail ✓ Ordinateur portable ✓ Vidéoprojecteur 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observation directe : Participation aux activités

Activités et tâches intermédiaires	Compétences/ Opérationnalisation	Contenus				Supports	Evaluation
		Discursifs/ Fonctionnels	Morpho- syntaxiques	Lexicaux	Socio –culturels		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribution des devoirs ✓ Introduction au sujet des Restaurants du cœur (Coluche) et d'une chanson des Enfoirés, intitulée « Si l'on s'aimait, si » ✓ Observation d'une image de Coluche, distribuée aux élèves ✓ Audition de la chanson (2x) ✓ Visionnage du clip (1x) ✓ Mise en commun des réponses 	<p>Interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner une appréciation concernant les devoirs ✓ Identifier le sujet du cours (les Restaurants du cœur et une chanson des Enfoirés, « Si l'on s'aimait, si ») ✓ Profs/élèves <p>Compréhension audiovisuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anticiper les sens/le vocabulaire ✓ Motiver à l'écoute et au visionnage du clip <p>Compréhension orale</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compléter la chanson avec les mots donnés ✓ Réordonner le refrain ✓ Confirmer les réponses 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Décrire une image 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulaire lié à la solidarité (aider, espoir, pauvreté, entraide...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coluche ✓ Les Restaurants du Cœur : action humanitaire ✓ Les Enfoirés ✓ « Si l'on s'aimait, si » (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tableau ✓ Image retirée du site de la revue <i>Ouest France</i> (28/11/2011) ✓ Clip de la chanson « Si l'on s'aimait, si » des Enfoirés (2010) ✓ Ordinateur portable ✓ Vidéoprojecteur ✓ Fiche de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observation directe : Participation aux activités

<p>✓Réalisation d'une fiche de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complétion de phrases ; • Questionnaire ouvert ; • QCM. <p>✓ Production d'un refrain de la chanson (en tandem)</p>	<p>Compréhension écrite :</p> <p>Compréhension globale</p> <p>✓ Répondre aux questions qui ?, quand ?, quoi ? et comment ?</p> <p>Compréhension sélective</p> <p>✓ Identifier des informations du texte</p> <p>✓ Identifier les rimes présentes dans le texte</p> <p>✓ Employer l'imparfait</p> <p>Production écrite</p> <p>✓ Composer un nouveau refrain à partir de phrases et d'indications données</p>	<p>✓ Savoir rimer</p>	<p>✓ Imparfait</p> <p>✓ Infinitif des verbes</p>				
---	--	-----------------------	--	--	--	--	--

Sylvie Narciso

4/3/2012



**« LA TOMBOLA » : HISTOIRE EXTRAITE DE JOACHIM A DES ENNUIS,
DE SEMPE ET GOSCINNY**

Lis attentivement le texte et résous les exercices:

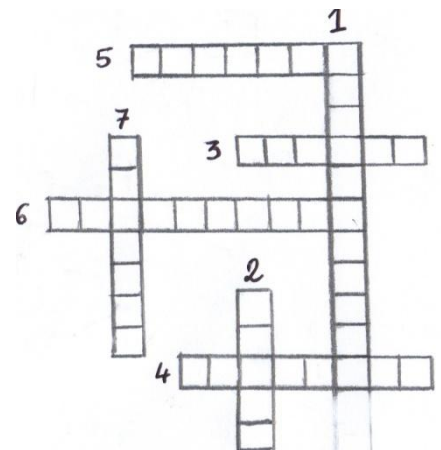
« À la fin de la classe, aujourd'hui, la maîtresse nous a dit que l'école organisait une tombola, et elle a expliqué à Clotaire qu'une tombola, c'était comme une loterie : les gens avaient des billets avec des numéros, et les numéros étaient tirés au sort, comme pour la loterie, et le numéro qui sortait gagnait un prix, et que ce prix serait un vélomoteur.

La maîtresse a dit aussi que l'argent qu'on ramasserait en vendant des billets servirait à fabriquer un terrain pour que les enfants du quartier puissent faire des sports. Et là on n'a pas très bien compris, parce qu'on a déjà un terrain vague terrible, où on fait des tas de sports et, en plus, il y a une vieille auto formidable, elle n'a plus de roues, mais on s'amuse bien quand même, et je me demande si, dans le nouveau terrain, ils vont mettre une auto. »



1. Complète les mots-croisés à partir des énoncés :

- 1) L'action se passe _____, à la fin de la classe.
- 2) Les enfants se trouvent à l' _____.
- 3) _____ raconte l'histoire.
- 4) L'un de ses camarades de classe s'appelle _____.
- 5) L'école organise une _____.
- 6) Le numéro gagnant remporte un _____.
- 7) Ils doivent vendre des _____.



2. Réponds aux questions suivantes :

a) Qu'est-ce que une « tombola » ? Retrouve dans le texte la phrase qui explique la signification de ce mot et transcris-la : _____

b) À quoi servira l'argent gagné lors de la vente des billets ? _____

c) Les enfants sont-ils contents ? Pourquoi ? _____

« Mais ce qu'il y a de chouette avec la tombola, c'est que la maîtresse a sorti de son bureau des tas de petits carnets, et elle nous a dit :

- Mes enfants, c'est vous qui allez vendre les billets pour cette tombola. Je vais vous donner à chacun un carnet, dans lequel il y a cinquante billets. Chaque billet vaut un franc. Vous vendrez ces billets à vos parents, à vos amis, et même, pourquoi pas, aux gens que

vous pourrez rencontrer dans la rue et à vos voisins. Non seulement, vous aurez la satisfaction de travailler pour le bien commun, mais aussi vous ferez preuve de courage en surmontant votre timidité.

Et la maîtresse a expliqué à Clotaire ce que c'était que le bien commun, et puis elle nous a donné un carnet de billets de tombola à chacun. On était bien contents. »

3. La maîtresse remet aux élèves les carnets de billets de tombola et les informe sur les règles à suivre.

Indique- la quantité de billets à vendre : _____
- le prix de chaque billet : _____

4. Enumère les personnes à qui les enfants devront vendre les billets :

_____ ; _____ ; _____ ; _____

5. Signale les réponses correctes :

En réalisant l'activité proposée par la maîtresse, les élèves ont l'opportunité de/d' :

- vaincre leur timidité.
- devenir riche et fameux.
- contribuer au bonheur collectif de la communauté.
- prouver qu'ils sont courageux.
- avoir de bonnes notes à l'école.

6. Quelle est la réaction des élèves ? _____



« À la sortie de l'école, sur le trottoir, on était là, chacun avec son carnet plein de billets numérotés, et Geoffroy nous disait que, lui, il allait vendre tous les billets d'un coup à son père, qui est très riche.

- Ah oui, a dit Rufus, mais comme ça, c'est pas du jeu. Le jeu, c'est de vendre les billets à des gens qu'on ne connaît pas. C'est ça qui est chouette.

- Moi, a dit Alceste, je vais vendre mes billets au charcutier, nous sommes de très bons

clients et il ne pourra pas refuser.

Mais tous, on était plutôt d'accord avec Geoffroy, que le mieux c'était de vendre les billets à nos pères. Rufus a dit qu'on avait tort, il s'est approché d'un monsieur qui passait, il lui a offert ses billets, mais le monsieur ne s'est même pas arrêté, et nous, nous sommes tous partis chez nous, sauf Clotaire qui a dû retourner à l'école, parce qu'il avait oublié son carnet de billets dans son pupitre. »

7. À la sortie de l'école, tous les enfants se réunissent dans la rue pour discuter de leur nouvelle mission : vendre les billets de tombola.

Que décident-ils de faire ? Relie les personnages à leur décision :

- | | |
|------------|---|
| Alceste ☒ | ☒ veut vendre les billets à des inconnus. |
| Geoffroy ☒ | ☒ veut vendre les billets à son charcutier. |
| Rufus ☒ | ☒ veut vendre tous les billets à son père. |

8. Quelles sont les raisons de Rufus ?



9. Que fait Rufus pour prouver à ses camarades qu'il a raison ?

10. Comment réagit le monsieur ?

11. Donc, tu peux déduire que ce monsieur est :

gentil antipathique sociable méprisant désagréable

« Je suis entré dans la maison en courant avec mon carnet de billets à la main.

- Maman ! Maman ! j'ai crié, Papa est là ?

- C'est vraiment trop te demander d'entrer dans la maison comme un être civilisé ? m'a demandé Maman. Non, Papa n'est pas là. Qu'est-ce que tu lui veux à Papa ? Tu as encore fait une bêtise ?

- Mais non, c'est parce qu'il va m'acheter des billets pour qu'on nous fabrique un terrain où nous pourrons faire des sports, tous les types de quartier, et peut-être qu'ils y mettront une auto et le prix c'est un vélomoteur et c'est une tombola, je lui ai expliqué à Maman.

Maman m'a regardé, en ouvrant de grands yeux étonnés, et puis elle m'a dit :

- Je n'ai rien compris à tes histoires, Nicolas. Tu t'arrangeras avec ton père quand il sera là. En attendant, monte faire tes devoirs. »

12. Lorsque Nicolas rentre chez lui, il s'empresse de tout raconter à sa mère et cherche son père.

Trouve deux adjectifs qui caractérisent l'état de Nicolas : _____

13. Le discours de Nicolas est clair ou confus ? _____

14. Relève du texte des expressions qui montrent l'incompréhension de la mère : _____

« Je suis monté tout de suite, parce que j'aime obéir à Maman, et je sais que ça lui fait plaisir quand je ne fais pas d'histoires. Et puis, j'ai entendu Papa entrer dans la maison, et je suis descendu en courant, avec mon carnet de billets.

- Papa ! Papa ! j'ai crié. Il faut que tu m'achètes des billets, c'est une tombola, et ils vont mettre une auto dans le terrain, et on pourra faire des sports !

- Je ne sais pas ce qu'il a, a dit Maman à Papa. Il est arrivé de l'école plus excité que d'habitude. Je crois qu'ils ont organisé une tombola à l'école, et il veut te vendre des billets.

Papa a rigolé en me passant la main sur les cheveux.

- Une tombola ! C'est amusant il a dit. Quand j'allais à l'école, on en avait organisé plusieurs. Il y avait eu des concours pour celui qui vendrait le plus de billets, et je gagnais toujours haut la main. Il faut dire que je n'étais pas timide, et que je n'acceptais jamais un refus. Alors, bonhomme, c'est combien tes billets ?

- Un franc, j'ai dit. Et comme il y a cinquante billets, j'ai fait le compte, et ça fait cinquante francs.

Et j'ai tendu le carnet à Papa, mais Papa ne l'a pas pris. »

15. Dès que le père rentre à la maison, Nicolas accourt pour lui raconter la nouvelle et lui vendre le carnet de billets.

Choisis la suite correcte pour chaque phrase et justifie chacune de tes réponses avec des expressions retirées du texte:

1) À propos de la tombola, le père raconte un souvenir qui s'est passé :

- au travail. _____
- en vacances. _____
- à l'école. _____

2) Il était un joueur de tombola :

- très doué. _____
- mauvais. _____
- moyen. _____

3) Le père paraît être une personne :

- introvertie et désagréable. _____
- communicative et déterminée. _____
- individualiste et antipathique. _____

16. Nicolas est mûlin et essaie de vendre au père tout le carnet de billets. Mais parvient-il à ses fins ? _____

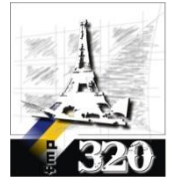
LA GRAMMAIRE

1. Relève du dernier extrait cinq verbes qui se trouvent conjugués au passé composé et indique, pour chacun, leur infinitif :

2. Conjugue les verbes au passé composé :

- 1) La maîtresse (annoncer) une excellente nouvelle aux élèves qui (être) très heureux.
- 2) Tu (oublier) ton carnet de billets et tu (repartir) à l'école.
- 3) Grâce à cette tombola, vous (devenir) plus courageux et solidaires.
- 4) Nous (être) très fiers d'eux car ils (relever) le défi.

Bon travail ! Sylvie Narciso



Nom : _____ Prénom : _____ N° _____

**« LA TOMBOLA » : HISTOIRE EXTRAITE DE *JOACHIM A DES ENNUIS*,
DE SEMPE ET GOSCIENNY (SUITE)**

Lis attentivement le texte et résous les exercices:

- C'était moins cher de mon temps, a dit Papa. Bon, eh bien, donne-moi un billet.

- Ah non, j'ai dit, pas un billet, tout le carnet. Geoffroy nous a dit que son père allait lui acheter tout le carnet, et on est tous d'accord pour faire la même chose !

- Ce que fait le papa de ton ami Geoffroy ne me regarde pas ! m'a répondu Papa. Moi, je t'achète un billet, et si tu ne veux pas, je ne t'achète rien du tout ! Et voilà.

- Ah ben ça, c'est pas juste ! j'ai crié. Si tous les autres pères achètent des carnets, pourquoi tu ne l'achèterais pas toi ?

Et puis, je me suis mis à pleurer, Papa s'est fâché drôlement, et Maman est arrivée en courant de la cuisine.

- Qu'est-ce qu'il y a encore ? a demandé Maman.

- Il y a, a dit Papa, que je ne comprends pas qu'on fasse faire ce métier aux gosses ! Je n'ai pas mis mon enfant à l'école pour qu'on me le transforme en colporteur ou en mendiant ! Et puis, tiens, je me demande si c'est tellement légal, ces tombolas ! J'ai bien envie de téléphoner au directeur de l'école !

- J'aimerais un peu de calme, a dit Maman.

- Mais toi, j'ai pleuré à Papa, toi tu m'as dit que tu avais vendu des billets de tombola, et que tu étais terrible ! Pourquoi est-ce que moi je n'ai jamais le droit de faire ce que font les autres ?

Papa s'est frotté le front, il s'est assis, il m'a pris contre ses genoux, et puis il m'a dit :

- Oui, bien sûr, Nicolas, mais ce n'était pas la même chose. On nous demandait de faire preuve d'initiative, de nous débrouiller quoi. C'était un bon entraînement qui nous préparait pour les dures luttes de la vie. On ne nous disait pas : « Allez vendre ça à votre Papa », tout bêtement...

- Mais Rufus a essayé de vendre des billets à un monsieur qu'il ne connaissait pas, et le monsieur, il ne s'est même pas arrêté ! j'ai dit.

- Mais qui te demande d'aller voir des gens que tu ne connais pas ? m'a dit Papa. Pourquoi ne t'adresserais-tu pas à Blédurt, notre voisin ?

- J'ose pas, j'ai dit.

- Eh bien, je vais t'accompagner, m'a dit Papa en rigolant. Je vais te montrer comment on fait des affaires. N'oublie pas ton carnet de billets.

- Ne vous attardez pas, a dit Maman. Le dîner va être prêt. »

1. Nicolas discute avec son père qui se fâche. Mais, Papa finit par trouver une solution.

Lie le début et la fin des phrases et reconstitue le contenu du texte :

Papa n'accepte pas tout le carnet	α	α pour tranquilliser Papa et Nicolas.
Nicolas réagit mal au refus de son père	α	α que son fils soit courageux et débrouillard.
Papa se fâche durement	α	α car il veut juste acheter un billet.
Heureusement que Maman est présente	α	α et il se met à pleurer.
Papa se calme et aimerait	α	α parce qu'il désapprouve l'intention de l'école.

2. Papa trouve une solution. Que propose-t-il à Nicolas ?

« Nous avons sonné chez M. Blédurt, et M. Blédurt nous a ouvert.

- Tiens ! a dit M. Blédurt. Mais c'est Nicolas et machin !

- Je viens vous vendre un carnet de billets, c'est pour une tombola pour nous fabriquer un terrain où on va faire des sports et ça coûte cinquante francs, j'ai dit très vite à M. Blédurt.

- Ça va pas, non ? a demandé M. Blédurt.

- Qu'est-ce qui se passe, Blédurt ? a demandé Papa. C'est ta radinerie habituelle qui te fait parler, ou tu es fauché ?

- Dis donc, machin, a répondu M. Blédurt, c'est la nouvelle mode ça de venir mendier chez les gens ?

- Il faut que ce soit toi, Blédurt, pour refuser de faire plaisir à un enfant ! a crié Papa.

- Je ne refuse pas de faire plaisir à un enfant, a dit M. Blédurt. Je refuse simplement de l'encourager dans la voie dangereuse dans laquelle l'engagent des parents irresponsables. Et d'abord, pourquoi est-ce que tu ne le lui achètes pas, toi, son carnet ?

- L'éducation de mon enfant ne regarde que moi, a dit Papa, et je ne t'accorde pas le droit de porter des jugements sur des sujets que tu ignores d'ailleurs totalement ! Et puis l'opinion d'un radin, moi...

- Un radin, a dit M. Blédurt, qui te prête sa tondeuse à gazon chaque fois que tu en as besoin.

- Tu peux la garder, ta sale tondeuse à gazon ! a crié Papa. Et ils ont commencé à se pousser l'un et l'autre, et puis Mme Blédurt - c'est la femme de M. Blédurt - est arrivée en courant.

- Que se passe-t-il ici ? elle a demandé.

Alors moi, je me suis mis à pleurer, et puis je lui ai expliqué le coup de la tombola et du terrain des sports, et que personne ne voulait m'acheter mes billets, que ce n'était pas juste, et que je me tuerais.

- Ne pleure pas, mon lapin, m'a dit Mme Blédurt. Moi, je te l'achète, ton carnet...

Mme Blédurt m'a embrassé, elle a pris son sac, elle m'a payé, je lui ai donné mon carnet, et je suis revenu à la maison, content comme tout.

Ceux qui sont embêtés maintenant, c'est Papa et M. Blédurt, parce que Mme Blédurt a mis le vélomoteur dans la cave, et elle ne veut pas le leur prêter. »

FIN

3. Papa et Nicolas vont chez M. Blédurt dans le but de réussir leur mission.

Relève, dans le dernier extrait de l'histoire, la ou les phrases qui montrent que :

a) Nicolas est excité : _____

b) M. Blédurt est mécontent de la demande de Nicolas : _____

c) Papa répond à M. Blédurt ironiquement : _____

d) Papa joue avec les sentiments de M. Blédurt : _____

e) M. Blédurt profite de cette situation pour provoquer les parents de Nicolas : _____

f) Papa et M. Blédurt se comportent comme des enfants : _____

g) Tout comme son père, Nicolas tente de sensibiliser Mme Blédurt : _____

h) Mme Blédurt a de la peine pour Nicolas: _____

4. Mme Blédurt gagne le vélomoteur. Qu'en fait-elle ? _____

5. Pour quelle raison Papa et M. Blédurt sont-ils embêtés ? _____

6. À ton avis, pourquoi Mme Blédurt ne veut pas prêter son vélomoteur ? _____

PRODUCTION ECRITE > ÉCRITURE CREATIVE : EN TANDEM

Décris un personnage appartenant à l'histoire que tu as étudiée sous la forme d'un poème de 4 vers.

☞ **Attention, les rimes sont obligatoires et, si possible, les vers doivent être de la même longueur. Inspire-toi de l'exemple donné :**

ex : Il s'appelle Nicolas
C'est un petit écolier
Q Qui est très sympa
Mais qui se met à

Je m'évalue :

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
---------------	---------------------------	------------------	-----------------------

Bon travail ! Sylvie Narciso

ANEXO 20



Source: http://www.ouest-france.fr/ofdermin_-Les-Restos-du-Coeur-ouvrent-ce-lundi_6346-2015875-fils-tous_fiDMA.Htm

Fiche de travail ~ 9^{ème}5

Nom : _____ Prénom : _____ N° _____

Si L'on S'aimait, Si- LES ENFOIRES (2010)*(Jean-Louis Aubert)*

Ce soir

On voudrait bien changer le _____

(Thomas Dutronc - Maurane)

Changer le cours des chances

Et des _____

(Grégoire)

Ce _____

On voudrait pouvoir _____

(Francis Cabrel - Garou)

A qui souffre _____

Qu'on les a entendus

Refrain*(Renan Luce)*

L' _____

C'est de s'aider mais sans _____

(Zazie - Julien Clerc)

Aux veules tentations

De nos _____

(Patrick Bruel)

L'espoir

C'est de s'aimer, surtout _____

(Christophe Willem - Michèle Laroque)

Ce qui se résiste au poison

Des _____

Refrain (2x)*(Ensemble)*

« En » comme _____, comme en avant aussi

« Foi » dans un autre _____

« Rés » comme _____, comme _____

_____ pour vous servir

Refrain

Si l'on s'aimait

Si l'on s'aidait

Oh si l'on s'aimait

Oh si l'on s'aidait, Si l'on s'aimait

COMPREHENSION ORALE**1. Écoute la chanson et complète avec les mots convenables :**

répondre	avenir	réagis	soir	semer
entraide		peines perdues		en silence
espoir	Enfoirés	indifférences		céder
bonnes consciences			monde	Restos

2. Remets dans l'ordre les phrases suivantes et reconstitue le refrain de la chanson :

- C'est pas ce qu'on fait de mieux
 Si l'on s'aimait, si l'on s'aimait, mais
 Si l'on s'aidait, si l'on s'aidait, mais
 Faudrait plus tourner les yeux

COMPREHENSION GLOBALE/SELECTIVE**3. Réponds aux questions suivantes :**

QUI ? _____

QUAND ? _____

QUOI ? _____

COMMENT ? _____

4. Quelles sont les principales volontés des Enfoirés ? Coche les bonnes cases :

- Lutter contre la pauvreté ;
 Souffrir en silence ;
 Reconstruire un nouvel avenir ;
 Faire réagir les personnes ;
 Ne pas se préoccuper ;
 S'aider mutuellement.

LA LANGUE

5. Identifie le mot qui rime avec :

soir	
chances	
perdues	
s'aimait	
yeux	
céder	
tentations	
consciences	
aussi	
avenir	



LA GRAMMAIRE

7. Complète le texte en employant l'imparfait :

Coluche _____ (être) un humoriste et un comédien français qui _____ (vivre) à Paris. Il _____ (jouer) beaucoup de sketches comiques, _____ (tenir) des rôles dans des films et _____ (participer) dans des émissions. Cet artiste (consacrer) _____ donc beaucoup de temps au travail.

Issu d'un milieu défavorisé, Coluche _____ (regarder) autour de lui et _____ (voir) la misère. C'est pourquoi, il _____ (vouloir) aider les plus démunis.

Les Français _____ (admirer) cet artiste et _____ (se sentir) très reconnaissants.

LA PRODUCTION ÉCRITE

8. Compose un nouveau refrain à partir des phrases et des indications qui te sont données :

Si l'on _____, si l'on _____ (deux verbes à l'imparfait)

Faudrait _____ (verbe infinitif et un complément)

Si l'on _____, si l'on _____ (deux verbes à l'imparfait)

On pourrait _____ (verbes infinitif et un complément)

Je m'évalue :

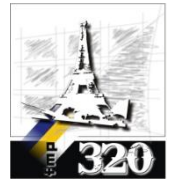
Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
--------	--------------------	-----------	----------------

Bon travail ! Sylvie Narciso

ANEXO 22



Fiche de travail



Nom : _____ Prénom : _____ 12^{ème} 7

SAINT-DENIS ~GRAND CORPS MALADE

1. Quel est le type de texte que tu viens d'écouter ? Coche la bonne réponse :

<input type="checkbox"/>	un article de presse	<input type="checkbox"/>	une fable	<input type="checkbox"/>	un slam	<input type="checkbox"/>	un récit historique
--------------------------	----------------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------	--------------------------	---------------------

2. Réponds aux questions suivantes:

QUI? _____

QUOI? _____

OÙ? _____

3. Réécoute le texte. Comme tu peux le constater, il commence et finit par les mêmes vers :

*J'voudrais faire un slam pour une grande dame que j'connais depuis tout petit
J'voudrais faire un slam pour celle qui voit ma vieille canne du lundi au samedi
J'voudrais faire un slam pour une vieille femme dans laquelle j'ai grandi
J'voudrais faire un slam pour cette banlieue nord de Paname qu'on appelle Saint-Denis.*

3.1. À toi d'ordonner les parties restantes du texte :

- C'est pas une ville toute rose mais c'est une ville vivante. Il s'passe toujours
quelqu'chose, pour moi elle est kiffante
J'connais bien ses rouages, j'connais bien ses virages, y'a tout le temps du passage, y'a
plein d'enfants pas sages,
j'veux écrire une belle page, ville aux cent mille visages, St-Denis-centre mon village
J'ai 93200 raisons de te faire connaître cette agglomération. Et t'as autant de façons
de découvrir toutes ses attractions.
A cette putain de cité j'suis plus qu'attaché, même si j'ai envie de mettre des taquets
aux arracheurs de portables de la **Place du Caquet**
St-Denis ville sans égal, St-Denis ma capitale, St-Denis ville peu banale.. où à
Carrefour tu peux même acheter de la choucroute Hallal !
Ici on est fier d'être **dyonisiens**, j'espère que j't'ai convaincu. Et si tu m'traites de
parisien, j't'enfonce ma béquille dans l'... non !*

Prends la ligne D du **RER** et erre dans les rues sévères d'une ville pleine de caractère
 Prends la ligne 13 du **métro** et va bouffer au **McDo** ou dans les **bistrots** d'une ville
 pleine de bonnes gos et de gros clandos
 Si t'aimes voyager, prends le **tramway** et va au **marché**. En une heure, tu traverseras
Alger et Tanger.
 Tu verras des **Yougos** et des **Roms**, et puis j't'emmènerai à **Lisbonne**
 Et à 2 pas de **New-Deli** et de **Karashi** (t'as vu j'ai révisé ma géographie),
 j't'emmènerai bouffer du Mafé à **Bamako** et à **Yamoussoukro**
 Et si tu préfères, on ira juste derrière manger une crêpe là où ça sent **Quimper** et où
 ça a un petit air de **Finistère**
 Et puis en repassant par **Tizi-Ouzou**, on finira aux **Antilles**, là où il y a des grosses
 re-noi qui font « Pchit, toi aussi kaou ka fé la ma fille ! »
 Au marché de **Saint-Denis**, faut que tu sois sique-phy. Si t'aimes pas être bousculé tu
 devras rester zen
 Mais sûr que tu prendras des accents plein les tympans et des odeurs plein le zen

Après le marché on ira ché-mar **rue de la République**, le sanctuaire des magasins
 pas chers
 La rue préférée des petites rebeus bien sapées aux petits talons et aux cheveux blonds
 peroxydés
 Devant les magasins de zouk, je t'apprendrai la danse. Si on va à la **Poste**
 j't'enseignerai la patience...
 La rue de la République mène à la Basilique où sont enterré tous les rois de France, tu
 dois le savoir ! Après Géographie, petite leçon d'histoire
 Derrière ce bâtiment monumental, j't'emmène au bout de la ruelle, dans un petit lieu
 plus convivial, bienvenu au **Café Culturel**
 On y va pour discuter, pour boire, ou jouer aux dames. Certains vendredi soir, y'a
 même des soirées Slam
 Si tu veux bouffer pour 3 fois rien, j'connais bien tous les petits coins un peu poisseux
 On y retrouvera tous les vauriens, toute la jet-set des aristocrasseux
 Le soir, y'a pas grand chose à faire, y'a pas grand chose d'ouvert
 A part le cinéma du Stade, où les mecs viennent en bande : bienvenue à Caillera-Land
 Ceux qui sont là rêvent de dire un jour « je pèse ! » et connaissent mieux Kool Shen
 sous le nom de Bruno Lopez

4. Identifie les mots qui se trouvent en gras et place-les dans le tableau suivant :

LIEUX	HABITANTS	TRANSPORTS

5. Plusieurs mots ou expressions désignent la ville de Saint-Denis. Identifie-les :

ex : une grande dame

- _____ ; _____
- _____ ; _____
- _____ ; _____
- _____ ; _____
- _____ ; _____
- _____ ; _____

6. Complète les phrases suivantes avec un infinitif. Ne répète pas les verbes :

À Saint-Denis, pendant la journée,

on peut *bouffer* au McDo.

- _____ le tramway.
- _____ au marché.
- _____ les magasins.
- _____ le zouk.
- _____ la Basilique.
- _____ aux dames.

7. Transcris dans un langage correct les phrases écrites dans un langage familier.

Fais bien attention, il y a deux intrus :

ex : J'voudrais faire un slam pour une grande dame.

Je voudrais faire un slam pour une grande dame.

- a) Si t'aimes voyager, prends le tramway. > _____
- b) J't'emmènerai à Lisbonne. > _____
- c) Et si tu préfères, on ira juste manger une crêpe. > _____
- d) y'a même des soirées Slam. > _____
- e) On y retrouvera tous les vauriens. > _____
- f) Il s'passe toujours quelque'chose. > _____

8. Dans ce texte, « kiffante » est un mot de l'argot qui signifie « plaisante » ; « ché-mar » est un mot du verlan qui correspond à « marché ».

Identifie deux mots de l'argot et deux mots du verlan, comme ceux mentionnés ci-dessus, et trouve leurs correspondances dans le langage correct :

- Argot :** 1) _____ correspond à _____ .
- 2) _____ correspond à _____ .
- Verlan :** 1) _____ correspond à _____ .
- 2) _____ correspond à _____ .

ANEXO 23



Fiche de travail



Nom : _____ Prénom : _____ 12^{ème} 7

PRODUCTION ECRITE

Prends exemple sur Grand Corps Malade et écris un texte de slam (5 à 10 vers) concernant le thème qui t'es indiqué :

J'voudrais faire un slam pour ma fille que j'adore

J'adore quand elle pleure

J'adore quand elle ~~sourit~~ sourit

J'adore quand elle mange en me regardant

Et surtout j'adore quand elle ~~doit~~ dans mes bras

Et j'adore tout ~~ce~~ qu'elle fait parce qu'elle

est ma fille et tout ~~ce~~ qu'elle fait c'est magnifique

Très bien !

Poursuis tes efforts !

Je m'évalue : Pas trop difficile

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
--------	--------------------	-----------	----------------

☺ Bon travail !
Sylvie Narciso



Nom : _____ Prénom : _____ 12^{ème} 7

PRODUCTION ECRITE

Prends exemple sur Grand Corps Malade et écris un texte de slam (5 à 10 vers) concernant le thème qui t'es indiqué :

J'voudrais faire un slam pour mon école que je connais depuis longtemps

Je déteste l'école, l'école ~~x~~est très petite et très vieille, et l'~~x~~'alimentation c'est très cher.
D'un autre côté, ~~en~~à l'école je connais plusieurs amis et j'apprends beaucoup de choses, ~~mon~~mes professeurs sont très gentils

Quelques fautes mais c'est bien !
Continue !

Je m'évalue :

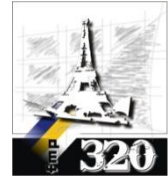
Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
--------	---------------------------	-----------	----------------

☺ Bon travail !
Sylvie Narciso



ANEXO 24

Fiche de travail



Nom : _____ Prénom : _____ 12^{ème} 7

EXTRAIT DU ROMAN, *VENDREDI OU LA VIE SAUVAGE*, DE MICHEL TOURNIER

1. Lis le texte et réponds aux questions suivantes :

On était au milieu du XVIII^e siècle, alors que beaucoup d'Européens – principalement des Anglais – allaient s'installer en Amérique pour faire fortune. Robinson avait laissé à York sa femme et ses deux enfants, pour explorer l'Amérique du Sud et voir s'il ne pourrait pas organiser des échanges commerciaux fructueux entre sa patrie et le Chili. Quelques semaines plus tôt, La Virginie avait contourné le continent américain en passant bravement le terrible cap Horn. Maintenant, elle remontait vers Valparaiso où Robinson voulait débarquer. (...)

Qui ? _____

Quoi ? _____

Où ? _____

Comment ? _____

Pourquoi ? _____

Dans la vague lueur de la pleine lune balayée par des nuages, Robinson distingua sur le pont un groupe d'hommes qui s'efforçaient de mettre à l'eau un canot de sauvetage. Il se dirigeait vers eux pour les aider, quand un choc formidable ébranla le navire. Aussitôt après, une vague gigantesque croula sur le pont et balaya tout ce qui s'y trouvait, les hommes comme le matériel. (...)

Quel événement bouleverse le voyage ? _____

Quels mots du texte te permettent d'affirmer ta réponse ? _____

Lorsque Robinson reprit connaissance, il était couché, la figure dans le sable. La plage était jonchée de poissons morts, de coquillages brisés et d'algues noires rejetés par les flots. (...) Robinson se leva et fit quelques pas. (...) C'est ainsi, debout sur le sommet du plus haut rocher, qu'il constata que la mer cernait de tous les côtés la terre où il se trouvait et qu'aucune trace d'habitation n'était visible : il était donc sur une île déserte. (...)

Où se trouve à présent Robinson ? _____

Quel espace est représenté dans cette citation ? _____

Quels adjectifs sont utilisés pour décrire cet espace ? _____

ANEXO 25

ECRITURE CRÉATIVE

Le 24 janvier 1755 (XVIII siècle)

Me voici sur cette île, je suis très fatigué et triste, parce que je me sens solitaire.

Aujourd'hui, je suis inspiré pour ^{écrire} écrire mon journal intime, je commence par explorer l'île.

J'ai trouvé ^{des} des arbres, de la pêche, ^{des} des bananes, ^{du} du cacao et je cherche d'autres habitants sur l'île, j'ai rencontré Vendredi un indigène qui habite sur l'île.

Je suis très content ^{de} de retrouver Vendredi, parce qu'il m'aide ^{dans} dans mes activités. Tous les deux nous cherchons ^{des} des matériaux pour construire un bateau et une maison. Comme nous sommes deux c'est très rapide et facile.

Malheureusement la nourriture (marque) se termine et nous deux sommes affamés.

J'ai réfléchi avec Vendredi ^à à notre séjour sur l'île. Je suis très gai parce que je suis avec Vendredi sur l'île.

Je ^{ne veux pas} ne veux pas retourner à la civilisation. Je ne me sens pas solitaire et ^{je suis} je suis optimiste ^{de} de vivre dans une île. Je ^{peux} peux réfléchir ^{mieux} mieux et vivre ^{mieux} mieux.

C'est ~~elle~~ une nouvelle expérience. expérience.

Je suis content ^{avec} avec ma ^{ville} ville. vie?

ANEXO 26

PRODUCTION ECRITE > ÉCRITURE CREATIVE : EN TANDEM

Décris un personnage appartenant à l'histoire que tu as étudiée sous la forme d'un poème de 4 vers.

Attention, les rimes sont obligatoires et, si possible, les vers doivent être de la même longueur. Inspire-toi de l'exemple donné :

Mme Bledurt a acheté le carnet
 et a sauvé la situation
 Nicolas n'a plus pleuré
 Et on a fait ~~un~~ vers de Mirliton
 des

ex : Il s'appelle Nicolas
 C'est un petit écolier
 Qui est très sympa
 Mais qui se met à pleurer

Bon
 SA

Je m'évalue :

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
--------	--------------------	-----------	----------------

Bon travail ! Sylvie Narciso

PRODUCTION ECRITE > ÉCRITURE CREATIVE : EN TANDEM

Décris un personnage appartenant à l'histoire que tu as étudiée sous la forme d'un poème de 4 vers.

Attention, les rimes sont obligatoires et, si possible, les vers doivent être de la même longueur. Inspire-toi de l'exemple donné :

NO c'est le costet
 il est très gourmand
 et il fait des siestes
 mais il n'a pas de ~~d'~~ argent.

ex : Il s'appelle Nicolas
 C'est un petit écolier
 Qui est très sympa
 Mais qui se met à pleurer

Bon
 SA

Je m'évalue :

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
--------	--------------------	-----------	----------------

Bon travail ! Sylvie Narciso

ANEXO 27

GRELHA DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA – “VERS DE MIRLITON”

100% (ou 20 valores)

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA - 60%:

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
5	Escreve um poema claro sobre o tema proposto (descrição de uma personagem da história estudada). Respeita a estrutura do poema, o limite de versos indicados, o comprimento dos mesmos e as duas rimas. Consegue distanciar-se do modelo sugerido.	60
4		48
3	Escreve um poema simples sobre o tema proposto. Pode não respeitar o limite de versos indicados e o comprimento dos mesmos. Apenas faz uma rima. Adapta o modelo sugerido, tentando, contudo, distanciar-se deste último.	32
2		24
1	Não aborda, no poema, o tema proposto. Não respeita o limite dos versos indicados nem o comprimento dos mesmos. Não faz rimas. Contenta-se com uma adaptação do modelo sugerido.	12

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA - 40%

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
5	Utiliza o vocabulário de forma adequada. Revela um bom domínio gramatical podendo apresentar lapsos ao nível da estruturação do verso. A ortografia e a pontuação são, em geral, precisas.	40
4		32
3	Revela um domínio linguístico suficiente para descrever uma personagem. O vocabulário é pouco variado e repete ideias. O controlo da gramática é suficiente para permitir a compreensão do que pretende comunicar mas evidencia erros.	28
2		16
1	Revela um domínio linguístico insuficiente, controlando apenas algumas estruturas e algum vocabulário mais elementar. Contem erros que afetam a compreensão.	8

Sylvie Narciso
1/3/2012

GRELHA DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA – “VERS DE MIRLITON”
100% / Avaliação Qualitativa

Nº	NOME	C.P	C.L.	TOTAL
1		48	32	80% (Bom)
2		48	40	88% (Bom)
3		32	32	64% (Suficiente)
4		48	40	88% (Bom)
5		32	32	64% (Suficiente)
6		48	40	88% (Bom)
7		60	32	92% (Muito bom)
8		32	32	64% (Suficiente)
9		32	32	64% (Suficiente)
10		32	32	64% (Suficiente)
11		48	32	80% (Bom)
12				
13		32	28	60% (Suficiente)
14		48	32	80% (Bom)
15		32	28	60% (Suficiente)
16		48	32	80% (Bom)
17		60	32	92% (Muito bom)
18		48	32	80% (Bom)
19		32	32	64% (Suficiente)
20		48	32	80% (Bom)
21		48	32	80% (Bom)
22		32	32	64% (Suficiente)
23		32	40	72% (Bom)
24		32	32	64% (Suficiente)
25		32	32	64% (Suficiente)
26		32	40	72% (Bom)
27		48	32	80% (Bom)
28		48	40	88% (Bom)

ANEXO 28

LA PRODUCTION ÉCRITE

Muito Bom

aider

8. Compose un nouveau refrain à partir des phrases et des indications qui te sont données :

Si l'on aider , si l'on luttait (deux verbes à l'imparfait) C

Faudrait aider aux de soutien (verbe infinitif et un complément)

Si l'on aider , si l'on luttait (deux verbes à l'imparfait) C

On pourrait aider le monde meilleur (verbes infinitif et un complément)

Je m'évalue :

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
---------------	---------------------------	------------------	-----------------------

Bon travail ! Svlvie Narciso

LA PRODUCTION ÉCRITE

Bom

8. Compose un nouveau refrain à partir des phrases et des indications qui te sont données :

Si l'on regardait , si l'on regardait (deux verbes à l'imparfait) X

Faudrait aider les autres (verbe infinitif et un complément) C

Si l'on participait , si l'on participait (deux verbes à l'imparfait) X

On pourrait avoir besoin un jour (verbes infinitif et un complément) C

Je m'évalue :

Facile	Pas trop difficile	Difficile	Très difficile
---------------	---------------------------	------------------	-----------------------

Bon travail ! Svlvie Narciso

ANEXO 29
GRELHA DE CORREÇÃO – “COMPOSITION D’UN REFRAIN”
100% / Avaliação Qualitativa

Nº	NOME	C.P 64% (8% por resposta correta)	C.L. 36% (4.5% por resposta correta)	TOTAL
1		48	31.5	79.5% (Bom)
2		8	4.5	12.5% (Muito insuficiente)
3		64	13.5	77.5% (Bom)
4		64	13.5	77.5% (Bom)
5		56	36	92% (Muito bom)
6		64	36	100% (Muito bom)
7		64	27	91% (Muito bom)
8		64	31.5	95.5% (Muito bom)
9		64	27	91% (Muito bom)
10				
11		64	36	100% (Muito bom)
12		56	27	83 % (Bom)
13		64	31.5	95.5% (Muito bom)
14		56	27	83% (Bom)
15		64	22.5	86.5% (Bom)
16		56	27	83% (Bom)
17		64	27	91% (Muito bom)
18		56	27	83% (Bom)
19		56	27	83% (Bom)
20		64	36	100% (Muito bom)
21		48	31.5	79.5% (Bom)
22		64	27	91% (Muito bom)
23		32	18	50% (Suficiente)
24		16	9	25% (Insuficiente)
25		56	36	92% (Muito bom)
26		32	18	50% (Suficiente)
27		56	36	92% (Muito bom)
28		64	36	100% (Muito bom)

ANEXO 30

Année Scolaire 2011/12



TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS

9^e Année, niveau 3

Nom :

Prénom :

n° :

classe :

I - COMPREHENSION

COMPREHENSION ORALE

1. Écoute attentivement le texte et coche la bonne réponse.

a) Le nouveau spectacle des Enfoirés s'appelle :

- Le Bal des Enfoirés
- Le Gala des Enfoirés
- Le Prime-time des Enfoirés

b) Le nombre de téléspectateurs cette année est de :

- 2.4 millions
- 12.7 millions
- 12.5 millions

c) La vente de CD ou de DVD permettra de distribuer :

- 18 repas
- 8 repas
- 17 repas

d) Le président des Restos du Cœur est :

- Harry Roselmack
- Coluche
- Olivier Berthe

e) Le magazine propose des reportages sur :

- la générosité des bénévoles
- le travail quotidien de l'association
- l'incroyable spectacle des Enfoirés

COMPREHENSION ECRITE

☞ Lis attentivement le texte qui suit.

MIMIE MATHY, AMBASSADRICE* UNICEF*

Nommée ambassadrice de l'Unicef France en mai 2009, Mimie Mathy est la personnalité féminine la plus populaire aux yeux des Français (sondage annuel du Journal du Dimanche). Comédienne, elle devient très populaire grâce à une série de télévision « Joséphine ange gardien ». Personnalité hors du commun*, elle est dotée d'un grand charisme et animée d'une grande générosité.

Mimie Mathy a soutenu, en août 2010, la grande campagne, « Bénévole*, pourquoi pas moi ? », lancée par l'Unicef France pour recruter de nouveaux bénévoles et renforcer ses équipes, présentes dans 80 départements. **Partout en France, 6 200 bénévoles sont déjà engagés aux côtés de l'Unicef**, tous animés par une même motivation : la volonté d'**améliorer la situation de millions d'enfants dans le monde en offrant ses compétences et du temps à leur profit.**

Mimie Mathy a déjà effectué deux missions pour l'Unicef : la première, en novembre 2009, au Burkina Faso en rapport avec la malnutrition*, et la deuxième, en novembre 2010, au Cambodge, pour soutenir les programmes de l'Unicef en matière de soins et de prévention contre le VIH/Sida.



Depuis qu'elle nous a rejoints, Mimie Mathy a fait preuve d'un dynamisme et d'une volonté sans relâche pour venir en aide aux enfants du monde. Pour Noël 2011, l'ambassadrice a rassemblé ses amis dans le cadre de l'émission de télévision « Amicalement ». Diffusée au profit de l'Unicef, cette émission a illustré à elle-seule la force avec laquelle Mimie Mathy s'est mobilisée à nos côtés.

www.unicef.fr

- ambassadrice = embaixatriz ;
- Unicef = Fonds des Nations unies pour l'enfance ;
- hors du commun = fora do comum ;
- bénévole = voluntário ;
- malnutrition = subnutrição.

2. Choisis la bonne fin de phrase pour chaque affirmation.

- a)** Pour les Français, Mimie Mathy est :
- une personnalité populaire et unique.
 - une chanteuse très connue.
- b)** Les bénévoles de l'Unicef souhaitent :
- aider les plus jeunes.
 - soutenir les personnes âgées.
- c)** Lors de ces deux missions, Mimie Mathy a lutté contre :
- la sous-alimentation et l'augmentation de maladies.
 - le chômage et la violence politique.
- d)** Tout au long de sa mission, l'ambassadrice démontre :
- beaucoup de courage et une grande générosité.
 - de l'égoïsme et une forte paresse.

3. Mets dans l'ordre chronologique les phrases suivantes.

- a) Elle a participé à plusieurs missions, notamment au Burkina Faso et au Cambodge.
- b) Mimie Mathy est devenue ambassadrice de l'Unicef France.
- c) Elle a contribué dans une campagne de recrutement de bénévoles.
- d) Elle a organisé une émission télévisée diffusée au profit de l'Unicef.

4. Lis de nouveau le texte et réponds aux questions par des phrases complètes.

a) Quand Mimie Mathy est-elle devenue ambassadrice de l'Unicef France ?

b) Quelle était sa profession avant de devenir ambassadrice de cette organisation ?

c) Qu'a-t-elle fait en tant qu'ambassadrice ?

d) Quelles sont les qualités nécessaires pour être ambassadrice de l'Unicef ?

II - INTERACTION / FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

5. Identifie dans le texte l'antonyme des mots suivants.

a) anciens ≠ _____

c) empirer ≠ _____

b) faiblir ≠ _____

d) au détriment de ≠ _____

6. À partir des mots retirés du texte, complète la grille ci-dessous.

NOM	ADJECTIF	VERBE
a)	animée	b)
c)	d)	soutenir
dynamisme	e)	f)

7. Relève du texte quatre verbes qui se trouvent conjugués au passé composé et indique, pour chacun, leur infinitif.

VERBE AU PASSÉ COMPOSÉ	INFINITIF
a)	
b)	
c)	
d)	

8. Transforme les phrases à l'imparfait de l'indicatif :

a) L'Unicef France nomme des ambassadeurs qui défendent la cause des enfants à travers le monde.

b) Nous pouvons aider des millions d'enfants qui meurent de faim et souffrent de graves maladies.

c) Il est donc important de coopérer avec ce type d'organisation.

III - PRODUCTION ECRITE

Peut-être connais-tu quelqu'un qui est bénévole dans une institution de solidarité. Que penses-tu du bénévolat ? Aimerais-tu être volontaire dans une institution de solidarité pour aider des personnes en difficulté ? Quelles personnes voudrais-tu aider et pourquoi ?

Écris un texte d'environ 10 lignes où tu donnes ton opinion.

Voici quelques expressions de l'opinion que tu peux utiliser :

- Je pense que...*
- Je crois que...*
- Je trouve que...*
- D'après moi, ...*
- Selon moi, ...*
- À mon avis, ...*

☺ Bonne chance !

Sylvie Narciso - 21/4/2012