

**A imagem e os afectos no ensino-aprendizagem do Espanhol –
Da imagem estática à interactiva na senda reflexiva da
Prática de Ensino Supervisionada**

Alexandre Jorge Cruz de Matos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Setembro, 2011

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar e que é resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Alexandre Jorge Cruz de Matos

Lisboa, de Setembro de 2011

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

A orientadora,

Fernanda Miranda Menéndez

Lisboa, de Setembro de 2011.

*À minha avó inesquecível
Ana de Jesus
(In memoriam)*

*A todos os meus amigos que conseguem
vislumbrar um arco-íris, mesmo
sob o prisma da adversidade*

AGRADECIMENTOS

Ao longo do ano lectivo de 2010/2011, no desenvolvimento das actividades, recursos e estratégias adoptadas relativas ao estágio de ensino de Espanhol como língua estrangeira que culminaram neste relatório, obtive o apoio teórico de algumas pessoas, às quais quero deixar o meu agradecimento.

Entre as quais destaco a professora doutora Fernanda Menéndez ao nível da orientação teórica na faculdade, a professora Neus Lagunas pelos seus conhecimentos culturais e a professora Maria Manuela Furtado na escola cooperante, pela total disponibilidade, pelos seus ensinamentos, paciência, confiança e acima de tudo por levarem-me sempre mais longe através da exigência e da crítica construtiva.

Gostaria também de mencionar a Escola Secundária da Quinta do Marquês, em Oeiras, na pessoa da sua directora, a professora Júlia Taíña pela disponibilidade que desde o início mostrou em relação à recepção e acolhimento de estagiários de espanhol e de outras vertentes e cursos.

Finalmente, agradeço a todos os meus amigos e familiares, companheiros de um percurso de luz, à minha mãe Graziela Cruz de Matos, sempre presente e à minha avó materna, Ana de Jesus, pese embora já não se encontre “entre nós” foi um modelo de perseverança e vitória perante a adversidade da vida e uma contadora de histórias tradicionais, com uma imagética que enriqueceu o meu imaginário desde muito jovem e contribuiu para a escolha do tema do presente relatório.

RESUMO

A IMAGEM E OS AFECTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL— DA IMAGEM ESTÁTICA À INTERACTIVA NA SENDA REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

PALAVRAS-CHAVE: Imagem, “*alfabetização visual*”, afecto.

Tendo em consideração o relevo das imagens no ensino-aprendizagem do Espanhol, enquanto estratégia pedagógica de motivação e de aproximação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Tivemos em linha de conta a importância da imagem em variados suportes utilizados pelos estudantes, nomeadamente ao nível das fotografias, dos desenhos, da banda desenhada, dos cartazes de cinema, dos *videoclips* musicais, dos filmes e na internet. Salientando, dessa forma, o reaproveitamento didáctico dos mesmos em contexto de sala de aula e numa vertente de aprendizagem comunicativa, segundo os padrões do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, ao nível das competências nocio-funcionais, lexicais e gramaticais, sem negligenciar as competências socioculturais a serem desenvolvidas pelos alunos.

RESUMEN

LA IMAGEN Y LOS AFECTOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL— DESDE LA IMAGEN ESTÁTICA HACIA LA INTERACTIVA EN EL RECORRIDO REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA SUPERVISIONADA

PALABRAS-LLAVE: Imagen, “*alfabetización visual*”, afecto.

Planteando el relieve de las imágenes en la enseñanza y aprendizaje del español, como estrategia pedagógica de motivación y de aproximación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Nos planteamos la importancia de la imagen en distintos soportes utilizados por los alumnos, esencialmente al nivel de las fotografías, de los dibujos, de los tebeos, de los carteles de cine, de los *videoclips* musicales, de las películas y en la internet. Subrayamos, el reaprovechamiento didáctico de esas estrategias en el entorno de la clase y en una vertente del aprendizaje comunicativo, según las directivas del *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR)*, al nivel de las competencias nocio-funcionales, lexicales y gramaticales, sin olvidar las competencias socioculturales para que los alumnos las desarrollen activamente.

ABSTRACT

IMAGE AND AFFECTIONS WHILE TEACHING AND LEARNING SPANISH— FROM STILL IMAGES TO INTERACTIVE ONES ON THE PATH OF THE REFLECTIVE SUPERVISED TEACHING

KEYWORDS: Image, “*visual literacy*”, affection.

Considering the prominence of images in the education-learning of Spanish, as a pedagogical strategy of motivation and of an approach to the learning of a foreign language, we had thought in the power of the image in several supports used by students, namely with photographs, drawings, comics, movies' posters, musical videoclips, movies and on the internet. Therefore, highlighting the educational meaning of those supports on a communicative approach, on the path of the *Common European Framework of Reference's* philosophy (*CEFR*) developing a grammatical, lexical, and functional skill, without neglecting the sociocultural skill, to be developed by students.

ALEXANDRE JORGE CRUZ DE MATOS

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: A caracterização da comunidade escolar	3
I. 1. A escola cooperante. Escola Secundária Quinta do Marquês – Oeiras	3
I. 2. Os alunos	4
I. 3. Os professores	5
Capítulo II: De observador a professor - de estratégias e atitudes à construção de sensibilidades linguístico-culturais	6
II. 1. As primeiras abordagens didácticas.....	6
II. 2. Técnicas de observação pedagógica: Como observar? O quê e para quê?	10
II. 3. De observador a professor	14
II. 4. Breve descrição dos métodos de planificação e programação das aulas assistidas... 16	
Capítulo III: Estratégias adoptadas no planeamento e implementação das unidades didácticas na Práctica Educativa Supervisionada em Espanhol	16
III. 1. Da planificação à execução e avaliação	16
III. 2. Reflexão crítica sobre os prós e os contras do trabalho de planificação, com a indicação das principais dificuldades e formas de superação das mesmas	26
Capítulo IV: O relevo da imagem – das teorias sociais de Vygotsky até à prática pedagógica do <i>homo videns</i> e do <i>homo digitalis</i>	30
IV. 1. A escolha do tema: tipologias de imagens e interacção emocional	30
IV. 2. Na senda do alfabetismo visual	42
IV. 2. 1. A imagem estática (a fotografia, o desenho, o quadro, o cartaz e a banda-desenhada)	48
IV. 2. 2. A imagem em vídeo (o <i>videoclip</i> , o vídeo publicitário, a curta-metragem, o filme).....	50
IV. 2. 3. A imagem interactiva (na plataforma <i>Moodle</i> , no <i>blog</i> , no quadro interactivo).....	52
Conclusão	55
Bibliografia	57
Anexos	65
Anexo 1 – Proposta para o Plano Anual de Actividades.....	i
Anexo 2 – Proposta para o site da escola cooperante (grupo de Espanhol)	v
Anexo 3 – Gráficos com dados trabalhados do dossiê pedagógico da direcção de turma.....	vi
Anexo 4 – Ficha de observação de uma aula da professora cooperante.....	vii

Anexo 5 – Ficha de diário de observação de uma aula da turma do 8.ºE.....	ix
Anexo 6 - Primeira planificação de uma aula do 8.º E.....	x
Anexo 7 – Primeira ficha de trabalho de uma aula do 8.º E.....	xiii
Anexo 8 – Exemplo das imagens do manual adoptado (tema – saúde).....	xvi
Anexo 9 – Ficha de auto-avaliação dos alunos na primeira aula assistida do 8.º E.....	xvii
Anexo 10 – Autoreflexão crítica sobre a primeira aula assistida do 8.º E.....	xviii
Anexo 11 - Planificação de uma aula intermédia do 8.º E (tema – estilos de música).....	xx
Anexo 12 – Materiais usados no “ <i>calentamiento</i> ” de uma aula intermédia do 8.ºE.....	xxv
Anexo 13 - Ficha de trabalho de uma aula intermédia do 8.º E (tema – estilos de música).....	xxix
Anexo 14 - Autoreflexão crítica sobre uma aula assistida intermédia do 8.º E.....	xxxi
Anexo 15 - Planificação de uma aula intermédia do 8.º E (tema – géneros de cinema).....	xxxiii
Anexo 16 - Cartazes usados no “ <i>calentamiento</i> ” de uma aula intermédia do 8.ºE.....	xxxviii
Anexo 17 – Diálogo entre dois actores criado para a compreensão do uso dos monossílabos.....	xliv
Anexo 18 – Planificação de uma aula sobre a correcção linguística (<i>aprender con los errores</i>).....	xlvi
Anexo 19 – Ficha de correcção linguística (<i>aprender con los errores</i>).....	xlviii
Anexo 20 – Exemplos das incorrecções linguísticas dos alunos do 8.º E.....	l
Anexo 21 – Planificação de uma aula sobre Madrid (o Templo de Debod).....	li
Anexo 22 – Fotografias com duas perspectivas do Templo de Debod (dia/noite).....	lv
Anexo 23 – Material de uma estratégia lúdica (<i>plano turístico de los autobuses de Madrid</i>)	lvi
Anexo 24 – Perguntas para o “ <i>juego de papeles</i> ” (<i>plano turístico de los autobuses de Madrid</i>).....	lvii
Anexo 25 – Fotografia dos materiais finais utilizados para o “ <i>juego de papeles</i> ” (Madrid).....	lviii
Anexo 26 – “ <i>Prueba escrita de español – versión A</i> ”.....	lix
Anexo 27 – Critérios de avaliação da “ <i>prueba escrita de español – versión A</i> ”.....	lxii
Anexo 28 – Ficha de visionamento do filme “ <i>El laberinto del fauno</i> ” (antes, durante e depois).....	lxvii
Anexo 29 – Fotografias relativas à exposição na semana cultural da escola.....	lxx
Anexo 30 – Apresentação em diapositivos do concurso cultural “ <i>Español, ¡qué fácil!</i> ”.....	lxxii
Anexo 31 – Fotografias da semana cultural do Espanhol.....	lxxviii
Anexo 32 – Construção do guião de leitura de imagens.....	lxxix
Anexo 33 – Projecto/Tarefa final: “ <i>¿Cómo hacer un cómic?</i> ”.....	lxxxii
Anexo 34 – Exemplo de trabalhos realizados pelos alunos sobre Madrid (<i>Postales de Madrid</i>)....	lxxxvi
Anexo 35 – Panorâmica da plataforma “ <i>Moodle</i> ” com as actividades de Espanhol.....	lxxxix
Anexo 36 – Escala de iconicidade gráfica (de Abraham Moles).....	xcii
Anexo 37 – Critérios de avaliação dos trabalhos de casa na plataforma “ <i>Moodle</i> ”.....	xciii
Anexo 38 – Exemplo de trabalhos realizados sobre Barcelona (<i>sólo imágenes</i>).....	xcvi

Introdução

*Siempre que enseñes,
enseña a la vez a dudar de lo que enseñas.*

José Ortega y Gasset (1883-1955).

O presente relatório de estágio tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em ensino de Português e de Espanhol, onde a vertente de investigação científica e educacional é perspectivada como uma mais-valia para os professores em formação inicial ou que tenham redireccionado o seu percurso formativo e profissional, como é o nosso caso.

Isto porque procedemos de outra licenciatura e profissionalização na área do ensino do Português e do Francês e com um mestrado científico na área das literaturas românicas medievais, com investigação internacional, pré-processo de Bolonha, antes de realizar uma segunda licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – variante de Estudos Portugueses e Espanhóis.

Dessa forma, este mestrado em ensino surge como uma valorização pessoal e profissional, pelo gosto e paixão que nutrimos pela formação ao longo da vida e pelos alunos em si, como forma de dinamizar e actualizar a nossa forma de perspectivar questões didácticas actuais e situações inerentes ao exercício da profissão docente sempre exigente e potencializadora de novos desafios.

Como tal, consideramos que o professor não pode resumir-se à sua disciplina, tendo que dominar várias vertentes ao nível tecnológico, social e pedagógico, numa constante actualização e adaptação às necessidades reais dos discentes e da realidade da comunidade educativa e social envolvente. Perspectivamos o professor como uma figura “provocatória” no ensino-aprendizagem dos seus alunos, ao nível de colocar em análise várias problemáticas que resultarão na aprendizagem, inclusive de forma autónoma, de questões linguísticas, culturais e comunicacionais do mundo hispânico, partindo de várias tipologias de imagens que despoletam os mais distintos sentimentos nos alunos.

Ao longo deste ano lectivo, produzimos vários materiais didácticos aplicando estratégias pedagógicas que serviram para motivar os alunos no estudo do Espanhol e na interacção similar a situações reais de comunicação de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

Deste modo, farão parte do presente relatório de estágio os vários planos de aulas, ao nível da planificação e as reflexões da forma como foram implementados e como resultaram no desenvolvimento de várias competências e destrezas comunicacionais por parte dos alunos, ao nível da prática docente, tal como as actividades associadas à comunidade escolar, com uma vertente crítica e de actuação cívica na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

Para potencializar o sucesso do estágio pedagógico foi fundamental o apoio e disponibilidade da professora cooperante, tal como a restante comunidade educativa e a participação activa dos alunos envolvidos.

Ao nível da estruturação do presente relatório poderemos salientar que será constituído, por um lado, por uma parte descritiva, onde realizaremos a caracterização da instituição em que se realizou o estágio, a descrição do tipo de trabalho a que assistimos e a descrição das tarefas que desempenhámos no âmbito das aulas leccionadas. Por outro lado, será complementado com uma parte reflexiva, com os problemas teóricos suscitados pelo trabalho desenvolvido, pela auto-avaliação e reflexão sobre o trabalho realizado e um breve estudo sobre um tema concreto e reflexão sobre a investigação pedagógica, neste caso, sobre o uso didáctico da imagem e dos afectos nas aulas de Espanhol como língua estrangeira.

Capítulo I

A caracterização da comunidade escolar.

I.1. A escola cooperante. Escola Secundária Quinta do Marquês – Oeiras.¹

A Escola Secundária da Quinta do Marquês (E.S.Q.M.) situa-se em Oeiras e foi originada pela Portaria nº 587/93, de 11 de Junho.

Assim, esta escola foi criada em 1993 em resultado da unificação de duas escolas. Como se lê no sítio de internet da escola: *“Tomou para si como missão construir uma identidade própria, alicerçada em valores de cidadania e com uma dinâmica pedagógica de qualidade, assente na articulação entre o saber, o saber ser e o saber fazer. Toda a acção educativa é orientada para a satisfação das necessidades do aluno, para o seu desenvolvimento harmonioso e formação integral, no exercício de uma cidadania responsável”*².

Um dos documentos orientadores da escola é o Projecto Educativo que assume-se como uma carta de qualidade e um instrumento de organização e gestão a médio e longo prazo, o qual expressa as metas, valores, princípios e prioridades da escola, sendo um fio condutor para toda a organização.

O tema do projecto educativo da escola é *“Promover a Inovação Pedagógica”*, isto porque estabelece relações de cooperação com entidades externas, promove a sequencialidade entre ciclos de ensino, valoriza as aprendizagens e oferece recursos educativos diversos, proporcionando diferentes oportunidades de aprendizagem.

Os planos curriculares estendem-se do 7º ao 12º ano. No ensino secundário predomina a oferta de cursos gerais científico-humanísticos, na área das ciências e tecnologias (maioritária), artes visuais, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades.

A escola oferece ainda cursos profissionalizantes na área do Multimédia. Os critérios que determinam a definição da oferta educativa prendem-se com as

¹Informações obtidas no sítio de internet da escola: <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/Caracterizacao.html>, [em linha] consultado em 09/03/2011 e no contrato de autonomia: http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/documentos/Contrato_de_Autonomia_Escola_Secundaria_Q_1_FINAL.pdf [em linha] consultado em 09/03/2011.

² Cf. <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/Caracterizacao.html>, [em linha] consultado em 09/03/2011.

expectativas educativas do meio envolvente, o que leva a que a maior parte da oferta se centre nos cursos orientados para o prosseguimento dos estudos.

O símbolo da escola, encontrado por concurso proposto aos alunos, representa a esfinge do Marquês de Pombal, cujo nome e local de residência designou o nome da escola.



Fotografias da fachada principal da escola e do portão da entrada. Imagens retiradas do sítio de internet da escola: <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt> [em linha] consultado em 09/03/2011.

Actualmente, o espaço físico da escola encontra-se em renovação activa, desde Dezembro 2010, de modo a obter uma reestruturação a fundo das suas instalações do parque escolar, podendo, assim, num futuro próximo estar munida de salas com videoprojectores e quadros interactivos em quase todas as salas, o que não ocorre neste momento, sendo necessário a requisição atempada dos mesmos e existindo apenas uma sala com um quadro interactivo.

I. 2. Os alunos

No que concerne aos alunos, a escola tem uma população que ultrapassa os 1000 alunos, num total de 40 turmas, 20 do 3.º ciclo do ensino básico e 20 do ensino secundário, todas a funcionar em regime diurno. Os alunos, de forma geral, são oriundos de famílias de classe média-alta, de várias zonas do concelho de Oeiras. Nesse sentido, a associação de pais é bastante activa e participativa na vida escolar, nomeadamente em actividades cívicas nas quais a escola se envolve.

Ao verificarmos as taxas de abandono escolar dos alunos, constatamos que as mesmas são reduzidas, conduzindo ao sucesso final, também devido à política de apoios escolares potencializada pelos professores da escola, nomeadamente pelo departamento de línguas.

2008-2009

Taxa de abandono	Ensino Básico	0%
	Ensino Secundário	3,4% (3,4-AM/0,0-EF)
Média de aproveitamento	Ensino Básico	3,87
	Ensino Secundário	15,16
Taxa de retenção	Ensino Básico	0,4%
Alunos aprovados sem níveis negativos	9º Ano	88,2%
Taxa de sucesso em Língua Portuguesa	Ensino Básico	94%
Taxa de sucesso no exame de Língua Portuguesa	9º Ano	90,4%
Taxa de sucesso em Matemática	Ensino Básico	92,6%
Taxa de sucesso no exame de Matemática	9º Ano	87,4%
Taxa de transição	Ensino Básico	99,6%
	Ens Sec- 10ºAno	98,8%
Taxa de conclusão	Ensino Básico	99,6%
	Ensino Secundário	86,8%
Alunos a integrar o <i>Quadro de Mérito</i>	Ensino Básico	17,9%
	Ensino Secundário	15,9%

Quadro síntese dos indicadores de desempenho retirado do sítio de internet da escola: [http://www.esec-pta-marques.rcts.pt/documentos/Contrato de Autonomia Escola Secundaria Q 1 FINAL.pdf](http://www.esec-pta-marques.rcts.pt/documentos/Contrato_de_Autonomia_Escola_Secundaria_Q_1_FINAL.pdf) [em linha] consultado em 09/03/2011.

Assim, poderemos verificar pelos últimos dados dos indicadores de desempenho da Escola Secundária Quinta do Marquês, que o nível de sucesso nos exames de nível básico e das taxas de conclusão se aproximam dos 100%, o que revela um sucesso geral dos alunos.

I. 3. Os professores

No que diz respeito aos professores, integra mais de 100 docentes, cerca de 80% do quadro da escola, apoiados por 40 não docentes.

Existem vários clubes dinamizados pelos professores da escola, principalmente ao nível das línguas estrangeiras, da expressão dramática e das ciências.

Além do serviço existente de psicologia, a escola também disponibiliza uma professora para a educação especial, a qual tem como objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional de jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Capítulo II

De observador a professor - de estratégias e atitudes à construção de sensibilidades linguístico-culturais.

II. 1. As primeiras abordagens didácticas.

*Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas.
A toda a hora temos de tocar em flores.
A toda a hora a Poesia nos visita.*

Sebastião da Gama (2003, 12ª ed.). *Diário*. Sintra: Edições Arrábida, p. 80.

Após termos percorrido um longo caminho académico e mesmo de investigação ao nível do mestrado em Literaturas Românicas Medievais, pelos meios académicos parisienses, deparamo-nos com um gosto renovado, o de ser professor de Espanhol.

Assim, a definição do que é ser professor ou do que é ser um bom professor de Espanhol é algo que se torna uma prioridade, pois neste momento de aprendizagem e de evolução pessoal e profissional, constatamos as dificuldades que essa mesma definição arrasta consigo, devido, certamente, ao aspecto de desafio constante que lhe é inerente e pela adversidade política, económica e social que nos assola a todos na actualidade.

Isto porque, se pensarmos o que é ser professor, teremos possivelmente em conta a ideia do que foram os professores, ao longo do nosso período escolar, mas aí estaremos, em parte, equivocados devido às metamorfoses sociais, político-económicas e dos quadros mentais que, entretanto, ocorreram na sociedade portuguesa dos anos oitenta e noventa do século XX e da primeira década do século XXI até aos dias de hoje.

Contudo, o facto de já ser professor há alguns anos e de já ter realizado um estágio prévio, relativo ao ensino de Português e de Francês, potencializou uma perspectiva mais actual da realidade, em relação ao que ocorre nas escolas secundárias e que, em parte já não se reflecte no tipo de mentalidades dos jovens do nosso tempo de estudante, ao nível da relação pedagógica e atitudes relativas a questões de respeito, autoridade e disciplina.

Passaremos a descrever de forma sumária a nossa presença durante o estágio pedagógico na Escola Secundária Quinta do Marquês no ano lectivo de 2010/2011.

Como tal, apresentámo-nos à comunidade escolar, presente na reunião geral de professores no dia 1 de Setembro de 2010. Aí ficámos a conhecer as instalações da escola e os seus vários departamentos, através dos diversos professores presentes. Nesse mesmo dia, o núcleo de estágio de Espanhol reuniu-se para delinear estratégias a adoptar ao longo do ano lectivo. Pessoalmente, adoptámos uma postura proactiva e de trabalho autónomo e com rigor, respeitando sempre o trabalho do restante núcleo de estágio e da comunidade escolar.

Proposemos várias actividades hipotéticas para o Plano Anual de Actividades relativas à disciplina de Espanhol e o seu envolvimento com a comunidade escolar (cf. anexo 1), as quais foram analisadas pela professora orientadora da escola cooperante e que as aceitou e propôs ao conselho pedagógico, que por sua vez as aceitou. Como tal, poderemos dizer que começámos de forma muito positiva e enriquecedora.

Após conhecermos melhor a professora orientadora, Maria Manuela Furtado, professora do Quadro de Zona Pedagógica (Q.Z.P.) e com vários anos de tempo de serviço lectivo no grupo de recrutamento de Português, considerámos muito interessante o facto de também estar a iniciar o seu percurso como professora de Espanhol, pois este foi o segundo ano que leccionava Espanhol nesta escola e que orientava estágios pedagógicos nesta área. Contudo, o facto de estar a iniciar a leccionação na área do Espanhol, não implicou qualquer tipo de lacuna ao nível gramatical ou cultural.

Nesse sentido, consideramos que foi muito importante a confiança mútua de ambas as partes no trabalho realizado, com o estabelecimento de um horário de trabalho (cf. anexo A_CD), pela realização semanal das reuniões do núcleo de estágio, para as quais criámos as folhas de síntese dessas reuniões comprovativas do trabalho desenvolvido (cf. anexo B_CD) e as folhas de presença (cf. anexo C_CD) de acordo com o regulamento dos mestrados em ensino da F.C.S.H.-U.N.L. que reitera a necessidade de assistir e leccionar a um determinado número de aulas.

Além destes documentos de suporte básico para o estágio pedagógico também produzimos para a página de internet da escola cooperante uma parte dedicada ao ensino-aprendizagem do Espanhol como forma de divulgação, mas também de apoio a todos os que desejam iniciar os seus estudos ao nível gramatical, cultural e formas de desenvolver as várias competências comunicacionais (cf. anexo 2).

Ao nível do núcleo de estágio de Espanhol, com a orientação da professora cooperante, as suas turmas foram distribuídas pelos estagiários e ficámos com a turma do 8.º E, uma turma constituída por 26 alunos, com necessidades e perspectivas futuras

muito específicas (cf. anexo 3) e também acompanhámos, ao nível de observação de aulas, a turma do 7.º E.

Como tal, ao contactar com esses alunos, com os quais iríamos desenvolver a nossa actividade de estágio pedagógico, ficámos deveras surpreendidos.

Tratava-se de um grupo de jovens que revelavam, de forma geral, um interesse pelos estudos e um empenho nas tarefas em que participavam, o que demonstrava serem jovens que se preparavam de forma muito ciente para uma futura carreira profissional, tendo, obviamente um suporte familiar de excelência.

Nesse sentido, apenas desejamos reiterar que nos sentimos privilegiados por poder desenvolver actividades didácticas com estes jovens, pois foram eles também quem nos permitiu vislumbrar mais além e querer ir mais longe, para que pudessem desenvolver as suas competências comunicacionais e culturais de modo mais real e utilitário.

As nossas expectativas tornaram-se num desejo íntimo de ser um bom professor e conduziram-nos à responsabilidade de acompanhar os discentes até ao desenvolvimento das suas competências comunicacionais, tendo em consideração os conteúdos programáticos, utilizando estratégias de aproximação aos alunos, incluindo as tecnologias de informação e comunicação e documentos autênticos e a cores, pois no nosso passado escolar, o máximo que obtivemos, no lugar de discente, foram fotocópias a preto e branco.

Logo, agora criámos e disponibilizámos materiais atractivos com as cores do que representam, de acordo com as estratégias a desenvolver, de modo diversificado e focalizado nas necessidades educativas específicas de cada aluno, considerando o tempo disponibilizado para a realização e implementação dos mesmos.

Por conseguinte, é nossa intenção contribuir para a formação de uma personalidade equilibrada, com espírito crítico inserido num percurso para a cidadania, não transmitindo apenas conhecimentos, mas sim potencializando o desenvolvimento de competências e aptidões para uma vida activa, na qual a escola se encontra inserida, tal como a comunidade escolar.

Nesse sentido, tivemos como objectivo a adequação das estratégias às necessidades específicas dos alunos, mas também das indicações ministeriais: *«Assim, os princípios orientadores da acção pedagógica para o programa de Espanhol determinam práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos, contemplar a negociação de*

processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto do domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências, além de atribuírem papel central à avaliação formativa. A língua, ao ser concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu, é um instrumento privilegiado de comunicação, graças à sua capacidade de representar a realidade. [...] A tarefa fundamental do professor é criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem [...] não podendo, em caso algum, monopolizar o protagonismo na aula.»³

Como tal, também tivemos presente as metas de aprendizagem para o 8.º ano de escolaridade (visto termos alunos desse ano), de Espanhol-L.E. II: “[...] *as metas finais e intermédias descrevem os desempenhos esperados em tarefas comunicativas que mobilizam competências e conhecimentos de natureza diversificada.*”⁴

Foram igualmente tidas em consideração as indicações comunicacionais e culturais presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001): “*A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até, compósita à qual o utilizador pode recorrer.*”⁵

Desse modo, os alunos poderão perspectivar o seu reflexo no espelho da aprendizagem e dar-se conta, de modo autónomo, como evoluíram, enquanto seres pensantes e críticos de si e dos outros, em comunidade e em diálogo reflexivo. Não nos podemos esquecer que o aluno é a primeira e a principal causa do nosso ofício, sendo a metamorfose interior sentida em si mesma, no aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem.

³ AA.VV. (1997). *Programa de Espanhol – Programa e organização curricular. Ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 5, 31.

⁴Cf. Metas de aprendizagens: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/3_oCiclo_Espanhol_LEII.pdf [em linha], consultado em 23 de Abril de 2011.

⁵ AA.VV. (2001). *Quadro Europeu de Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa Editores, p. 231.

Assim, concordamos com o que escreveu Maria Teresa Estrela: «*O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno.*»⁶

Desta forma, as nossas intenções enquanto professor de Espanhol alargaram-se à comunidade escolar, incluindo o restante núcleo de estágio de Espanhol, pois, em conjunto, realizámos e dinamizámos actividades que englobaram a escola e o meio educativo envolvente.

Consideramos que deveremos permanecer neste «desafio» constante, sempre que nos ocorra questionar o mundo que nos rodeia e mesmo o nosso próprio mundo, encontrando o equilíbrio adequado à definição de atitude e relação pedagógicas, não negligenciando a formação dos jovens na sua vertente humana e sensível e não apenas racional, pela liberdade, pela inteligência crítica e pela responsabilidade no caminho para a cidadania.

É nesse sentido que os recursos e estratégias adoptados se baseiam nas várias tipologias da imagem pelas possibilidades de criação de sentidos e sentimentos associados às mesmas, tal como nos indica René Huyghe: “*A imagem, em arte, longe de facilitar a aceitação passiva, excita e exalta a consciência que o homem tem do seu poder, entendendo tanto o poder sobre o mundo exterior como sobre o mundo interior. Efectivamente, a arte aumenta o domínio do homem sobre a natureza e sobre si próprio.*”⁷

Deste modo, ser professor e ser professor de Espanhol na actualidade implica a introspecção permanente, a reflexão profunda sobre as coisas, o diálogo criativo com o mundo e a recusa de fronteiras, numa viagem fantástica pelo mundo dos outros redescobrimo-nos a nós próprios, mas também a outra língua, literatura e cultura nesse percurso imagético e pleno de significados que é a vida de um professor.

II.2. Técnicas de observação pedagógica: Como observar? O quê e para quê?

Como já mencionámos, no início do estágio pedagógico, os vários professores estagiários foram distribuídos pelas turmas designadas à professora orientadora. Nesse sentido, ficámos com a turma do 8.º E, como turma onde posteriormente realizaríamos

⁶ Maria Teresa Estrela (2002, 4ª ed.). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, p. 39.

⁷ René Huyghe (1970 [1ª ed. francesa, 1965]). *Os poderes da imagem: balanço de uma psicologia da arte* (título original: *Les puissances de l'image. Bilan d'une psychologie de l'art*). Lisboa: Livraria Bertrand, p. 10.

as aulas assistidas e a turma do 7.º E, quase exclusivamente para a observação de aulas e apoio didáctico aos alunos.

Através de uma conversa com a professora orientadora da escola cooperante ficámos a saber que, no geral, as turmas tinham um bom nível de conhecimentos e competências relativos à língua espanhola, pelo menos as turmas do 8.º ano de escolaridade, pois essas já tinham sido suas no ano lectivo anterior.

Assim, começámos com uma expectativa positiva sobre as competências e atitudes que esses alunos poderiam ter. No entanto, também não nos deixámos influenciar totalmente pela visão da professora orientadora, preferindo ter uma postura de observador sem influências exteriores, ou seja, sabendo que estávamos numa posição de observador, não poderíamos partir do pressuposto que eram todos excelentes alunos ao nível do desenvolvimento de competências comunicacionais e atitudinais. Teríamos que começar a observação da turma em geral até chegar à observação de casos em particular para compreender a turma no seu todo, tal como eles realmente são e sem um “véu” da leitura prévia da professora orientadora da escola cooperante.

Isto sem nunca desrespeitar a opinião da mesma, pois as suas indicações foram tidas como opiniões que eram e não como uma constatação da realidade, o mais objectiva quanto possível, pois a partir do momento que observamos, também teremos de inibir-nos de marcar algum traço de subjectividade e restringir-nos às indicações de observação através de tabelas ou esquemas prévios.

Segundo as teorias de observação de classes de Albano Estrela: *“O principal objectivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. [...] O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) [...] o professor deverá ser formado através da investigação [...] perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática.”*⁸

Nesse sentido, construímos esquemas e questionários para a observação em situação real de sala de aula, partindo de sugestões e orientações teóricas de Albano Estrela (1994: 119), (cf. anexos 4 e 5).

Numa primeira fase, a observação consistia em recolher o máximo de informação relevante para o preenchimento posterior das grelhas que tínhamos

⁸ Albano Estrela (1994, 4.ª ed. [1984, 1.ª ed.]). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 26-27.

construído previamente, ou seja, ao estar a observar sabíamos quais os pontos, os momentos, as atitudes, as incorrecções e “bengalas” linguísticas para as quais deveríamos estar atentos.

Isto porque, o facto de estarmos sentados no fundo da sala, num lugar estratégico, onde é possível observar a maioria dos elementos presente na sala, não significa que seja o suficiente para termos um relatório de observação excelente, pois se não soubermos, à partida, aquilo que estamos a observar, não será de grande utilidade, porque deveremos ter a capacidade de reacção e rapidez de seleccionar a informação relevante da irrelevante.

Esta preparação prévia ao momento de observação serviria, por um lado, como uma forma de agilizar o trabalho de preenchimento das grelhas de observação e por outro lado também como uma forma de memória visual para o preenchimento de um relatório crítico sobre o que observámos e para potencializar propostas de formas de melhoramento, numa realidade didáctica, que em breve passaria a ser a nossa, nas aulas assistidas.

Dessa forma, qualquer aspecto a melhorar naquela situação inicial de observação, quer por parte de estratégias a adoptar, quer por posturas e atitudes a ter em linha de conta serviria como um espelho, no qual deveríamos debruçar-nos para partir quase para uma auto-avaliação do que poderia ou não ocorrer nas nossas aulas assistidas.

Em relação aos aspectos observados poderemos indicar que foram vários e em momentos distintos, o que potencializou a verificação de uma evolução ou não dos mesmos.

Como tal, poderemos salientar os aspectos observáveis de maior relevo. Assim, no que diz respeito à observação focalizada na figura da professora orientadora da escola cooperante poderemos destacar os seguintes aspectos: a identificação de momentos-chave no desenrolar da aula (formas de iniciar a aula, de motivar para um tema e de encerrar a aula); as estratégias adoptadas nas tarefas intermédias até à tarefa final; a gestão do tempo; atitudes adoptadas perante situações de controlo da indisciplina e a necessidade de recorrer à L1 (língua materna).

No que diz respeito aos aspectos observáveis quando nos focalizávamos nos alunos, poderemos indicar os seguintes: atitudes no início e no final da aula; capacidade de interacção em L2 (língua espanhola); necessidades educativas especiais; atitudes de indisciplina.

Este trabalho prévio de saber o que observar e quando o fazer também surgiu após a leitura atenta das indicações propostas pelas grelhas de observação de Albano Estrela (1994: 44) de modo a desenvolver os instrumentos de observação já mencionados, onde constam as estratégias e recursos utilizados pela professora orientadora da escola cooperante, os comportamentos associados e também uma componente de crítica construtiva relativa às consequências do seu uso (ao nível de resultados positivos ou a melhorar), de forma que essas observações revelassem a sua utilidade aquando das nossas aulas assistidas.

De acordo com Albano Estrela, a observação poderá ajudar o professor a *“reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática.”*⁹

Afinal, para além de aprendermos com os nossos próprios erros, também aprendemos com os erros dos outros, mesmo dos que têm mais experiência do que nós, o que nos permite seguir em frente no caminho da excelência da docência.

Resumindo, o relevo da fase inicial de observação de aulas da professora orientadora e mesmo de uma colega estagiária foi fundamental para compreender o funcionamento interno das turmas do 7.º E e do 8.º E, no sentido de poder ter um olhar neutro, de forma a poder compreender a vertente atitudinal dos alunos em geral e de cada um em particular. Nesse sentido foi possível construir um mapa de observação da sala de aula (cf. anexo D1_CD), ou seja, um esquema das atitudes e comportamentos adoptados na sala do 8.º E (a turma que eu acompanhei preferencialmente) e que me permitiu estar atento para comportamentos desviantes da atenção relativamente a alguns alunos em particular e prevenindo situações de indisciplina.

As situações desviantes identificadas nesse esquema, ao nível comportamental, foram posteriormente resolvidas pela deslocação e separação dos alunos mais faladores para junto de outros mais calados ou introvertidos que não alimentaram esse comportamento desviante da atenção dos temas abordados em aula.

Em relação ao tema teórico do uso das imagens no ensino-aprendizagem de Espanhol realizámos uma entrevista à professora cooperante para conhecermos a sua metodologia em relação ao uso das mesmas nas suas aulas (cf. anexo D2_CD), como forma de complementar os registos das nossas observações.

⁹ Albano Estrela (1994, 4.ª ed. [1984, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 58.

II. 3. De observador a professor.

Após vários meses de observação semanal constante, cabe acrescentar uma situação que se aproxima do chamado “par pedagógico”, que consideramos de especial relevo, pois, o facto de a professora orientadora ter-nos concedido um grau de confiança, já enquanto profissional da educação na área do Espanhol, originou um maior grau de auto-confiança nos recursos e estratégias que viríamos a adoptar nas aulas assistidas.

Isto é, após uma fase de observação com uma componente científica e de rigor teórico associada à mesma, a professora orientadora concordou com uma proposta da nossa parte de poder auxiliar na correcção de dúvidas linguísticas que pudessem surgir na elaboração de algum texto durante as aulas ou na correcção de algum exercício do manual, o que possibilitou uma intrusão positiva no meio da turma, habituando-os à nossa presença enquanto professor e não apenas enquanto estagiário/observador.

De facto, os alunos beneficiaram pela presença em sala de dois professores, possibilitando um desenvolvimento de competências comunicacionais mais alargado, visto a sala estar completamente assistida em todas as mesas e possibilitando uma atenção personalizada a cada aluno, tratando-os pelo seu nome e sabendo já as suas necessidades educativas, visto já termos passado pela fase de observação.

Após este primeiro confronto com a realidade escolar, permaneceu um gosto por uma causa que consideramos ser a nossa, a da educação pelos valores e pela cidadania, mesmo tratando-se do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Espanhol, pois «*o professor é ainda a pessoa-referência das crianças e dos jovens com quem trabalha, exercendo sobre elas uma influência marcante no seu desenvolvimento pessoal e social.*»¹⁰

Como tal, apesar de terem ocorrido mudanças ao nível comportamental e das atitudes perante a figura do professor, em relação ao nosso tempo de estudante, permanece um ímpeto e um entusiasmo para com a função que poderemos designar de aprender a aprender.

Assim, as nossas expectativas e intenções iniciais poderiam ainda estar repletas de algum ideal de educação utópico, pela sua abrangência e amplitude, mas cedo tomámos consciência da multiplicidade de necessidades de cada aluno e da turma em si,

¹⁰ Ana Carita e Graça Fernandes (2002, 3ª ed.). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença, p. 23.

o que fez com que desde o início das aulas, a nossa acção prática na comunidade escolar fosse progredindo a cada dia, de modo a ir ao encontro das reais competências que a turma poderia desenvolver, como por exemplo, através de leituras dramatizadas partindo ou focalizando-nos em diversas tipologias de imagem.

Assim, conseguiríamos uma maior atracção dos alunos para com os conteúdos programáticos e trabalharíamos de forma mais empenhada as competências de expressão e compreensão oral e escrita, incluindo a interacção.

Contudo, consideramos que o ensino, tal como a vida, perderia algum do seu sentido sem o seu lado relacionado com os ideais e com o sonho, que poderemos incluir na formação geral e pessoal de cada um dos alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade interligada às tecnologias de informação e comunicação, mas baseada no sonho e no ideal de uma perfeição e sensibilidade, que dependerá de cada um de nós.

Por conseguinte, os alunos revelaram uma cumplicidade positiva na relação pedagógica de troca e aquisição de aprendizagens, desde o momento inicial de observação até ao período das aulas assistidas.

Recordemo-nos de George Steiner, quando afirma: «*A necessidade de transmitir conhecimento e competências, o desejo de os adquirir são constantes da natureza humana. Mestres e discípulos, ensino e aprendizagem deverão continuar a existir enquanto existirem sociedades. A vida tal como a conhecemos não poderia passar sem eles.*»¹¹

Resumindo, no que diz respeito à nossa filosofia pedagógica, poderemos inferir que ao longo da nossa experiência pessoal enquanto professor estagiário, em formação inicial, preocupámo-nos em transmitir os conhecimentos patentes nos conteúdos programáticos do Ministério da Educação, do modo mais original possível, para desenvolver nos alunos um sentido crítico perante o seu próprio trabalho e perante o dos outros, enquanto cidadãos críticos e reflexivos da vida e realidade que os rodeia.

Desse modo, as estratégias adoptadas basearam-se numa contínua questionação da razão de ser das coisas e do modo como têm de ser assimilados os conteúdos programáticos e para isso adoptámos duas estratégias de base, por um lado, a pedagogia do erro, no caminho do ensino diferenciado e por outro lado a aprendizagem pela arte da imagem.

Como tal, ao nível da pedagogia do erro ocorreu um acompanhamento personalizado dos alunos ao longo das actividades de expressão escrita e oral, onde o

¹¹ George Steiner (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva, p. 145.

professor estagiário funcionou como apoio à resolução das dúvidas e superação das dificuldades do aluno que pesquisava e realizava, de modo autónomo, as actividades propostas.

No que concerne a aprendizagem pela arte da imagem, poderemos salientar a criação de actividades onde os alunos têm a liberdade de criar os seus trabalhos de modo artístico como forma de complementar os textos escritos e orais produzidos, partindo ou chegando a várias tipologias de imagem e aos sentimentos associados às mesmas.

II. 4. Breve descrição dos métodos de planificação e programação de aulas assistidas.

No que respeita aos métodos de planificação e programação de aulas assistidas na Escola Secundária Quinta do Marquês, poderemos inferir que se baseiam, fundamentalmente, no desenvolvimento da autonomia do professor estagiário, pela reflexão crítica e elaboração dos mesmos, possibilitando a remodelação dos planos de aula à medida que são criados para as aulas assistidas seguintes, ou seja, cada vez que o professor estagiário elabora um plano de aula perspectiva, de modo autónomo, os pontos a serem readaptados.

Como tal, essa situação torna-se visível, por exemplo, nas mudanças realizadas a partir dos primeiros planos de aula, pela atenção minuciosa aos pormenores descritos que permitem uma melhor visualização mental da aula planeada por quem esteja a avaliar o plano de aula.

Capítulo III

Estratégias adoptadas no planeamento e implementação das unidades didácticas na Práctica Educativa Supervisionada em Espanhol.

III.1. Da planificação à execução e avaliação.

Em relação às aulas assistidas e à sua programação, planificação, execução e auto-avaliação crítica poderemos salientar que decorreu da seguinte forma: as duas

primeiras aulas serviram como modo de ambientação e preparação das necessidades de cada aluno e da turma em si. Nas aulas seguintes foram já abordados de modo sequencial dois temas, primeiro, o da unidade 6 do manual, “¡Vivan los artistas!” e posteriormente o da unidade 10 do manual, “*Buenos días, Madrid*”.

Por fim, terminámos com quatro aulas, com o visionamento e análise de um filme, a interacção num concurso cultural, a reflexão sobre um guião de leitura de imagens que possibilitou a criação do projecto final pela criação de um guião e da banda desenhada associada ao mesmo.

Gostaríamos também de salientar que todos os materiais foram concebidos e entregues aos alunos com uma qualidade superior de impressão, a partir de uma impressora a laser, com papel de boa qualidade e sempre a cores, pois ao trabalharmos as imagens, não poderíamos descurar a qualidade das mesmas, para não deturpar a sua leitura pelos alunos. Ao nível económico considerámos que foi um investimento no ensino-aprendizagem dos alunos e do nosso percurso enquanto docente de Espanhol.

Em ambas as unidades didácticas foi possível salientar e desenvolver as competências comunicacionais de acordo com as possibilidades e necessidades de cada aluno, tendo em consideração a associação de afectos às tipologias de imagens que utilizámos, tal como uma vertente sociocultural relacionada com o desenvolvimento cívico de cada um dos alunos. Deste modo, passaremos a abordar a forma, os recursos e as estratégias que desenvolvemos ao longo de cada aula assistida do estágio pedagógico, de forma sucinta e de modo a reiterar a razão da escolha de determinada imagem em detrimento de outra, sempre que o considerámos relevante.

Como tal, a primeira aula assistida abordou a temática da saúde, cujo plano de aula revela a forma como estruturámos as tarefas intermédias até chegar à tarefa final, tal como as competências a desenvolver, os recursos utilizados, a gestão da divisão do tempo e as formas de avaliação (cf. anexo 6).

À primeira vista poderia ser um desafio, pois, como motivar jovens alunos a aprender questões relacionadas com “doenças” e uma situação de mal-estar? A motivação surgiu pela imagem escolhida para o início da ficha de trabalho, retirada de um dicionário de imagens actual (cf. anexo 7), o que foi juntamente com o visionamento do início de um episódio da série televisa “*Hospital Central*”, o despoletar para querer saber mais.

Contrariamente ao que ocorreria pelo uso das imagens do manual (cf. anexo 8), que para além de pouco atractivas não considerámos serem suficientes para a aquisição

de vocabulário, visto termos alunos que desejam ser médicos e estudar nessa área em Espanha ou trabalhar na área da saúde, pelo que nos contaram em diálogos ocorridos nas aulas.

Considerámos fundamental, desde o início do estágio pedagógico que os alunos se habituassem a uma auto-avaliação das suas aprendizagens e do desenvolvimento das suas competências comunicacionais. Nesse sentido criámos uma tabela de auto-avaliação (cf. anexo 9) que possibilita aos alunos, de modo autónomo, compreender o que poderá não ter sido desenvolvido ou compreendido de modo a superar as suas falhas, voltando a reler a ficha de trabalho ou a unidade do manual para superar alguma dificuldade prevalente.

Além da auto-avaliação do aluno, também considerámos de especial relevo a auto-avaliação e reflexão crítica do próprio professor estagiário, para que desde a nossa primeira aula assistida pudéssemos melhorar sempre em função dos nossos alunos (cf. anexo 10).

Passamos agora para a segunda aula assistida, relativa à temática da “*Navidad*” e do “*Día de Reyes*” cuja planificação nos explica como foi pensada em relação a uma formação para a cidadania e tendo em consideração as competências sociais e culturais, numa perspectiva contrastiva entre Portugal e Espanha (cf. anexo E1_CD), com uma ficha de trabalho de associação de léxico a imagens (cf. anexo E2_CD) e com uns diapositivos lúdicos (cf. anexo E3_CD). Terminámos com uma degustação cultural dos doces dessa época em Espanha, o que possibilitou um contacto real com os doces que os espanhóis têm acesso e que em Portugal não são iguais e nem sempre tão acessíveis.

Como tarefa final, os alunos realizaram uma árvore de Natal em cartolina, com mensagens solidárias para jovens com dificuldades económicas, pedindo aos reis magos felicidade e paz para outros, de modo altruísta, no caminho da cidadania global (cf. anexo E4_CD).

Também realizámos uma ficha de auto-avaliação para os alunos (cf. anexo E5_CD) e de autoreflexão crítica sobre os aspectos positivos e a melhorar dessa aula assistida (cf. anexo E6_CD).

A partir deste momento, como já indicámos, leccionámos aulas inseridas em unidades didáticas e nesse sentido passaremos a reiterar os aspectos mais marcantes das onze aulas assistidas da unidade “*¡Vivan los artistas!*”.

Abordámos o universo dos artistas espanhóis e hispanoamericanos, desde o universo da música, do *videoclip*, do cinema, das séries televisivas até à banda

desenhada, sempre recorrendo às diversas tipologias de imagens (fotografias de artistas, cartazes de cinema, um *videoclip* do cantor Alejandro Sanz, *traileres* de alguns filmes, sequências de séries de televisão “*Los Serrano*” e “*El Internado – Laguna Negra*” e pranchas da banda desenhada “*Mortadelo y Filemón*”). Nesse sentido é possível verificar a forma como toda a unidade foi pensada, planificada e como os materiais utilizados na mesma foram construídos tendo em conta uma componente motivacional para a aprendizagem do Espanhol ao nível linguístico e cultural.

A primeira aula desta unidade foi planificada de modo a envolver os alunos e os seus gostos musicais, mas também para que revelassem abertura moral para aceitar e compreender outros géneros musicais, mais clássicos ou populares do mundo hispânico (cf. anexo F1_CD).

Primeiro comentámos com os alunos sobre quais as palavras que inseririam no campo semântico de “música” (cf. anexo F2_CD) e associámos essas palavras a imagens, pois colámos quatro imagens de cantores distintos (cf. anexo F3_CD), aos quais fomos associando instrumentos e géneros musicais, pelas expressões e gestos visíveis nas fotografias, o que revelou em si o poder das imagens ao nível dos afectos. Essa foi uma das nossas reflexões sobre essa aula assistida (cf. anexo F4_CD).

Em relação à aula seguinte, além da planificação que revela a estruturação das tarefas intermédias até à tarefa final (cf. anexo 11) utilizámos outras quatro imagens como complemento e elo de ligação à aula anterior (cf. anexo 12), complementadas com uma ficha de trabalho sobre os estilos de música (cf. anexo 13) e com a audição de excertos de músicas para serem associados aos distintos artistas. Também realizámos uma autoreflexão crítica sobre a forma como implementámos as estratégias planificadas e sobre o sucesso das mesmas e formas de melhorar (cf. anexo 14).

Continuámos com a planificação de estratégias para a análise de um *videoclip* de Alejandro Sanz, chamado “*Lola Soledad*” (cf. anexo G1_CD) e com uma ficha de trabalho (cf. anexo G2_CD) que reiterou a importância do desenvolvimento das competências gramatical e sociocultural, por exemplo, pela compreensão dos diferentes tipos de “*trajes*” (“*traje de luces*”, “*traje de lunares*”, etc.), visto a protagonista do *videoclip* usar um “*traje de lunares*” e a letra da canção sublinhar o simbolismo do mesmo para a compreensão do tema abordado (o vestido servia como memória e símbolo de uma paixão antiga). Também foi interessante a análise e debate sobre a escolha do título, por um lado os títulos que os alunos deram à canção e por outro lado o título real, pois “*Lola*” é um diminutivo de “*Dolores*” e “*Soledad*” significa “solidão”, o que espelhava o estado de espírito da actriz do *videoclip* (Maribel Verdú).

Para a aula sobre o cinema espanhol e hispanoamericano, planificámos estratégias e recursos que levassem os alunos a reflectir sobre imagens em movimento, como os *trailers* de alguns filmes (cf. anexo 15). No início da aula, colámos cinco cartazes de filmes de géneros diferentes no quadro (cf. anexo 16) e após a discussão sobre qual o género a que cada cartaz poderia pertencer, novamente através dos gestos, expressões, atitudes visíveis presentes nas imagens, confirmámos (ou não) as hipóteses dos alunos através do visionamento dos *trailers* dos filmes.

Um dos cartazes dos filmes seleccionados foi o do filme “Agora” de Alejandro Amenábar, mas ao contrário do que seria mais óbvio, não seleccionámos o cartaz oficial (imagem A), mas sim um alternativo (imagem B). Qual seria a reacção que os alunos iriam revelar perante a imagem A ou a imagem B? Teriam a mesma postura? Quais os sentimentos que poderiam destacar de cada uma das imagens? Qual delas transportaria uma maior carga conotativa/subjectiva? Qual delas permitiria um diálogo mais aceso sobre os temas abordados no filme?

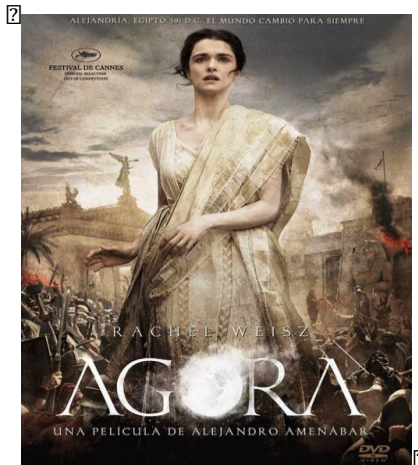
Em resumo, adoptámos a imagem B, pois, tal como previámos, os alunos identificaram diversos sentimentos associados à expressão da figura central e salientaram mesmo “sons e ruídos da confusão que vinha detrás”, pelas “chamas e fumo” envoltos num enorme buliço, de um “movimento revolucionário”. Estas foram as expressões utilizadas por alguns alunos, a partir de uma imagem estática, de uma fotografia manipulada graficamente para a criação do cartaz.

Como chegaram a essas conclusões? Quais os indícios presentes nas imagens?

Imagem A



Imagem B



Imagens de dois cartazes do filme “Agora” do realizador Alejandro Amenábar.

Certamente pelo facto da figura central não ter uma postura serena como na imagem A, mas sim uma expressão de espanto, de agonia, de dor e o “movimento” que expressam os seus braços e o fumo detrás da mesma na imagem B.

Tudo isso implicaria para os alunos uma autêntica “revolução”. O que, na realidade, não está longe do que ocorre no filme, tal como confirmaram pelo visionamento do *trailer* do mesmo.

Além desse jogo de associação de sentimentos e afectos às imagens, também utilizámos uma ficha de trabalho sobre o uso de “*la tilde en los monosílabos*”, onde criámos um diálogo entre dois actores com uma fotografia e um desenho artístico do rosto de ambos (Maribel Verdú e Gael García Bernal), mas com imagens a preto e branco, o que implicou uma focalização da atenção dos alunos nas palavras que queríamos trabalhar, com uma postura mais objectiva e não tão subjectiva como ocorrera com os cartazes dos filmes, pois o objectivo pedagógico também era outro, ou seja, neste caso, a imagem funcional resultou como veículo para chegar à compreensão do funcionamento gramatical (cf. anexo 17).

No que concerne a aula seguinte, planificámos estratégias relativas à avaliação da compreensão auditiva (cf. anexo H1_CD), recorrendo a um exercício presente no manual sobre a série de televisão “*Los Serrano*” (cf. anexo H2_CD), a partir do qual relembrámos a sistematização do uso do acento dos monossílabos através da ficha entregue na aula anterior.

Nas aulas seguintes, planificámos uma abordagem ao mundo da banda desenhada, em particular, no caso de “*Mortadelo y Filemón*” (cf. anexo I1_CD) e em geral, no que diz respeito ao mundo hispânico, incluindo desenhos animados, mas sempre com uma vertente lúdica e cultural, por exemplo, com personagens como “*D. Quijote de la Mancha*”, “*el pequeño Cid*” e “*los peques*” (cf. anexo J1_CD).

Nesse sentido, criámos uma ficha de trabalho (cf. anexo I2_CD) para apresentar os personagens e o autor de “*Mortadelo y Filemón*”, o que resultou num exercício de “*comprensión lectora*” e de interacção entre os alunos e o professor, partindo do visionamento do início de um episódio da série televisa “*El Internado – laguna negra*”, sobre um mistério policial que os alunos tiveram que resolver, continuando a acção do mesmo, através de um exercício em grupo de expressão escrita.

No seguimento dessa aula, utilizámos sete personagens conhecidos no mundo hispânico (cf. anexo J2_CD), coladas em cartolinas no quadro e através de uma ficha de trabalho com informação complementar sobre os mesmos (cf. anexo J3_CD). Ao nível

das tarefas finais destas aulas, por um lado os alunos tiveram de assumir o papel de críticos e redigir um texto crítico para o *blog* do salão internacional de banda desenhada de Barcelona e por outro lado tiveram de assumir o papel de argumentistas de banda desenhada ou de desenhos animados.

Para terminar esta unidade didáctica planificámos uma aula sobre os erros mais comuns de todos os alunos, em geral, não discriminando nem estigmatizando nenhum deles (cf. anexo 18). Foi uma forma de todos usufruírem de uma aprendizagem conjunta e integradora, pois, os erros poderiam ser de qualquer um e não de algum aluno em particular. Conseguimos criar essa ficha de correcção linguística (cf. anexo 19) através da análise e correcção contínua dos textos que os alunos realizaram ao longo das aulas, nos trabalhos de casa e nos trabalhos de investigação (cf. anexo 20).

No dizer de Aurora Lacueva este tipo de identificação de incorrecções que persistem, por exemplo, a meio do percurso de ensino-aprendizagem é fundamental para que o docente se focalize nos pontos mais débeis da aprendizagem dos seus alunos: «*Las fallas más frecuentes de los niños nos pueden ayudar a orientar nuestra labor pedagógica futura: señalan dónde hay que hacer más énfasis, qué es lo que falta aclarar, qué actividades son más necesarias. [...] evaluar es ayudar al niño a conocer sus logros para afianzarlos y sus fallas para superarlas.*»¹²

Nessa mesma aula, como encerramento das aprendizagens dessa unidade didáctica os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (cf. anexo K_CD), onde tomaram consciência das suas necessidades em relação às competências específicas que desenvolveram, tal como aspectos culturais relacionados com os temas analisados.

No que diz respeito à segunda e última unidade que leccionámos no nosso estágio pedagógico foi a unidade 10 do manual, intitulada: “*Buenos días, Madrid*”, da qual leccionámos seis aulas.

Começámos pela planificação de uma abordagem actual e cosmopolita da cidade de Madrid (cf. anexo L1_CD), através de uma ficha de trabalho (cf. anexo L2_CD) que serviu de exercício de “*comprensión lectora*” para conhecerem a história da cidade até à actualidade de modo abreviado e para partir para os vários monumentos associados a uma vertente turística e cultural. Nesse sentido, uma das motivações foi o vídeo publicitário da comemoração dos “*100 años de la Gran Vía*”, pela movimentação, o pitoresco e pela associação de termos aos edifícios aí localizados.

¹² Aurora Lacueva (1997, 2ª.ed. [1993, 1.ª ed.]). *Por una didáctica a favor del niño*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 115, 116.



Fotografias retiradas do vídeo publicitário dos “100 años de la Gran Vía”.

Tendo em linha de conta um percurso para a cidadania activa e global, mesmo estando em aulas de Espanhol, os alunos tiveram a possibilidade de criar um texto para o apadrinhamento de um animal do zoológico de Madrid ou do *Aquarium* de Barcelona, após o visionamento de um vídeo realizado dentro do *Aquarium* de Barcelona.

Em seguida, uma das planificações de aula mais interessante ao nível do recurso às imagens no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira foi a relativa ao “*templo de Debod*” (cf. anexo 21) em pleno coração de Madrid e perto da *Gran Vía*.

A motivação inicial consistia na análise de duas fotografias (cf. anexo 22), do mesmo local, mas com tons diferentes, uma à noite, com tons sombrios e cujas sombras não permitiam nem uma localização espacial, nem temporal (*imagem C*) e outra só projectada pelo videoprojector posteriormente à análise da primeira, já revelando as características do local onde se encontra actualmente o monumento (*imagem D*).

O diálogo com os alunos foi enriquecedor e a interacção gerada possibilitava várias leituras até ao momento que foi desvendada a mesma imagem, mas de dia, onde a vegetação circundante conduzia para um ambiente europeu, longe da aridez do deserto do Egipto e as dúvidas suscitadas foram esclarecidas pelo visionamento de um vídeo turístico da comunidade de Madrid sobre a história do *templo de Debod*.

Imagem C

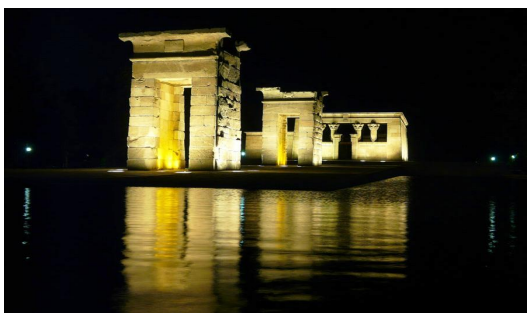
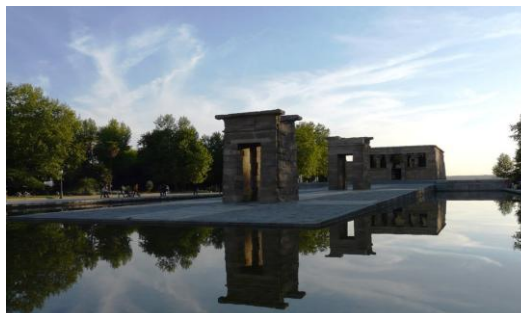


Imagem D



Fotografias do templo de Debod, em Madrid.

Nas aulas seguintes planificámos uma vertente cultural (cf. anexo M1_CD) e através de uma ficha de trabalho (cf. anexo M2_CD) abordámos vários museus de Madrid e quatro quadros de épocas distintas (cf. anexo M3_CD) e os seus pintores.

A análise dos quadros foi complementada com a projecção de um vídeo interactivo, sobre dois quadros, um de Velásquez e outro de Goya, onde os alunos para avançar tinham de escolher algumas opções, o que atraiu ainda mais a sua atenção (cf. anexo M4_CD). Culminámos com a criação de um conto a partir de três imagens de quadros de Fernando Botero.

Terminámos esta unidade didáctica com a planificação de uma aula onde recorreremos a um material autêntico (cf. anexo N_CD), um mapa turístico dos autocarros de Madrid (cf. anexo 23), onde estavam visíveis alguns dos principais monumentos estudados anteriormente e onde os alunos, aos pares, retiravam de uma sacola um cartão com a indicação de onde estavam e para onde desejavam ir (cf. anexos 24 e 25), treinando assim competências nocio-funcionais, gramaticais, lexicais e socioculturais relacionadas com as direcções e o deslocamento em espaço urbano do mundo hispânico.

Ao nível da avaliação formal das competências e conhecimentos dos alunos, devido ao facto de uma das alunas da turma do 8.º E estar sinalizada como tendo Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) ao nível cognitivo e com dislexia, tivemos sempre atenção para não reiterar esse aspecto, mas pelo contrário, respeitar o seu ritmo sem realçar essas necessidades educativas especiais.

Essa aluna, ao longo do ano lectivo, mostrou que apesar das suas dificuldades se enquadrava com os restantes alunos da turma e assim, ao constatarmos essas “falhas” ao nível ortográfico ou morfo-sintáctico sabíamos que pertenciam ao quadro da dislexia e as mesmas não foram tidas como “erros”, mas como algo que a aluna não poderia contornar por si só.

Nesse sentido, para superar essas questões ao nível da avaliação, por exemplo, com um teste de avaliação sumativa, realizámos uma versão adaptada às suas necessidades (cf. anexo O1_CD) e com os “*descriptores*”/critérios de avaliação apropriados (cf. anexo O2_CD), tendo sempre como base uma adaptação do que encontrámos relativamente à estrutura e à avaliação de exames nacionais de Espanhol

no sítio de internet do G.A.V.E.– Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação¹³.

Assim, por exemplo, o tamanho do texto foi resumido em dois parágrafos em relação às restantes duas versões e respectivos “*descriptores*” de avaliação (cf. anexos 26, 27, O3_CD e O4_CD), contendo o essencial para a “*comprensión lectora*” e “*expresión escrita*” com as devidas adaptações visíveis no anexo respectivo.

Cabe salientar que devido a estas adaptações pedagógicas é possível manter a nota positiva que a aluna detém, o que de outra forma, seria impossível, pois a troca de sílabas, típica no caso da dislexia não permitiria essa avaliação. Daí ser fundamental a adaptação da gestão do currículo da disciplina de Espanhol para se aproximar às necessidades comunicacionais reais dos alunos e deste tipo de alunos em especial.

Tal como defende Aurora Lacueva, deveremos criar estratégias de avaliação para o sucesso e não para o fracasso do aluno, sem, no entanto, cair no facilitismo e possibilitando de forma equilibrada o desenvolvimento das competências comunicacionais associadas ao currículo ministerial. Assim “[...] *se evalúa para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, no para castigarlos ni para establecer jerarquías de premios. [...] si salen mal hay que explicarles en qué fallan y ayudarlos a superarse, dándoles oportunidades posteriores de triunfar. Y si salen bien, también hay que decirles qué hicieron bien y hay que felicitarlos, pero sin ponerlos como “los primeros de la clase”.*”¹⁴

Dessa forma, colocámos a acção comunicacional e de investigação no lado dos alunos e não do professor, tal como nos indica Philippe Perrenoud: “*L’important, dans une pédagogie différenciée, est de mettre en place des dispositifs multiples, de ne pas tout baser sur l’intervention de l’enseignant. Le travail par plan de semaine, l’attribution de tâches autocorrectives et le recours à des logiciels interactifs sont des ressources précieuses.*”¹⁵

¹³ Cf. http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=294&fileName=Espanhol547_CCF1_10_.pdf [em linha], consultado em 21 de Janeiro de 2011(adaptado).

¹⁴ Aurora Lacueva (1997, 2ª.ed. [1993, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 120.

¹⁵ Philippe Perrenoud (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: E.S.F. Éditeur, p. 60.

III. 2. Reflexão crítica sobre os prós e os contras do trabalho de planificação e a sua implementação, com a indicação das principais dificuldades.

Após termos apresentado a metodologia de planificação, dos planos de aula em si, poderemo-nos debruçar sobre os mesmos de modo crítico e reflexivo em relação aos prós e aos contras do trabalho realizado nesse campo, com a indicação das principais dificuldades encontradas.

A inserção e presença deste tipo de reflexão crítica sobre o trabalho realizado no presente relatório é fulcral, pois: «*A elaboração de relatórios permite ao professor o distanciamento necessário do seu fazer e análise do trabalho que foi, ao longo do tempo, realizando. Ao rever o que foi feito, toma consciência do que há por fazer. Auto-avalia-se e, em função disso, “reprograma-se”.*»¹⁶

Assim, de modo geral, no que diz respeito aos aspectos positivos que este trabalho de planificação contém, poderemos salientar a evidente marca de evolução na dinamização e produção de estratégias, de materiais originais, concedendo uma leitura renovada a conteúdos programáticos, por vezes, distantes da realidade cultural dos alunos, tendo em consideração as diversas técnicas relacionadas com o uso didáctico da imagem e dos afectos que envolvem as mesmas.

Nesse sentido, vejamos a título de exemplo, o caso da unidade sobre Madrid, já descrita anteriormente, que ao nível cultural não se encontra tão próxima do quotidiano dos alunos, apesar de alguns já terem viajado para várias cidades de Espanha, incluindo Madrid. Mesmo assim, pela estratégia de dinamização através de imagens, pelo jogo de cores, de claro/escuro e pela mistura de vários afectos associados aos monumentos de Madrid, foi possibilitado um desenvolvimento de competências comunicacionais e das destrezas específicas de cada aluno.

Assim, a motivação pelo “mistério” de descobrir algo novo, por um lado e de querer saber mais, por outro lado, gerou uma interacção comunicacional que despoletou a necessidade de utilizarem o léxico e as estruturas gramaticais correctamente para poderem acompanhar o “descobrimento” dessa cidade a fundo, incluindo documentos reais, como o mapa de autocarros da cidade.

Essa situação resultou na produção criativa e competente de textos de várias tipologias por parte dos alunos.

¹⁶ Carla Bernardes e Filipa Bizarro Miranda (2003). *Portefólio - uma escola de competências*. Porto: Porto Editora, p. 86.

Já no que diz respeito, de modo geral, aos aspectos a melhorar neste trabalho de planificação, os mesmos prendem-se com questões que se vão aperfeiçoando à medida que vai sendo elaborado cada plano de aula, pois é um trabalho em progresso. Cada pormenor que possa não ter servido ou não ter sido o mais adequado para os alunos naquela situação e contexto poderá ter que ser repensado e até estruturado de modo a servir noutro contexto, proporcionando uma reflexão crítica na forma como se elabora a planificação de uma sequência de ensino-aprendizagem e dos planos de aula para cada aula assistida.

Deste modo, poderemos inferir que as principais dificuldades na elaboração, estruturação e colocação em prática dos planos de aula prendem-se com situações específicas e que servem de aprendizagem para planificações futuras.

Como tal, as maiores dificuldades, principalmente nos primeiros planos de aula foram as de adaptar as competências às estratégias, pois, na altura, ainda não tinha um conhecimento profundo das capacidades reais dos alunos ao nível da disciplina de Espanhol em relação às nossas estratégias e materiais e mesmo em relação à forma como reagiriam a outra figura distinta da professora orientadora. Isto porque os alunos estavam habituados a um professor estagiário como observador, mas ainda não como um professor activo do princípio ao fim da aula.

Por conseguinte, interrogámo-nos sobre que dificuldades teriam os alunos a realizar os exercícios propostos? Conseguiriam desenvolver as suas competências comunicacionais ao longo das tarefas intermédias de modo a serem capazes de realizar também a tarefa final? Será que iriam demorar o tempo que tínhamos planificado para determinada actividade curricular? Conseguiriam ser participativos ou refugiariam-se no silêncio?

Assim, essas condicionantes poderiam colocar em causa ou levar ao sucesso o conteúdo dos planos de aula, por permitirem ou não o cumprimento dos objectivos planificados e o desenvolvimento das competências comunicacionais.

Desse modo, a investigação dessas questões de forma diária e contínua foi essencial para superar essas dificuldades relacionadas com questões da área da planificação, seguindo as ideias expressas pelo professor doutor Albano Estrela: «[...] o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação.»¹⁷

¹⁷ Albano Estrela (1994, 4ª ed.). *op.cit.*, p. 26.

Poderemos inferir que as dificuldades vão sendo superadas com a experiência e com um maior número de planos de aula elaborados ao longo do ano lectivo, tal como é visível pela progressiva evolução na elaboração dos planos de aula, com um maior controlo da gestão do tempo e com situações muito específicas para o público-alvo a que se dirigiam. Isto porque determinadas estratégias ou recursos eram já utilizados prevendo algum tipo de reacção que possibilitasse uma interacção comunicacional e despoletasse a aprendizagem planificada, conduzindo ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Antes do projecto final, relacionado com a banda desenhada, ao longo da semana cultural do Espanhol foi visionado e analisado pelos alunos o filme “*El laberinto del fauno*” do realizador Guillermo del Toro tendo sido construída uma ficha de trabalho para uma compreensão faseada em vários momentos: antes, durante e depois do visionamento do filme (cf. anexo 28).

Este filme foi seleccionado por ter sido o que os alunos mais gostaram de ver nos *trailers* da aula sobre cinema. Com essa ficha foi possível um acompanhamento profundo do que estavam a ver, ao nível histórico, social e cultural, pois eram abordados temas relativos à Guerra Civil espanhola, mas também surgiam personagens fantásticos que permitiam uma caracterização fora do comum e no fim os alunos, em grupo, puderam construir o seu final ideal do filme, dando largas à sua imaginação.

Ao longo dessas actividades que tínhamos planificado, logo no início do ano lectivo, como proposta para o Plano Anual de Actividades do núcleo de estágio de Espanhol poderemos salientar que as mesmas resultaram muito bem e superaram as nossas melhores expectativas, pois os alunos esmeraram-se na construção dos trabalhos que foram expostos na semana cultural da escola (cf. anexo 29) e posteriormente os da semana cultural do Espanhol (cf. anexo P_CD), na participação no concurso cultural (cf. anexo 30) e nas restantes actividades que envolveram a comunidade educativa, como por exemplo, com danças lúdicas e partilha gastronómica (cf. anexo 31).

Como projecto final, ou seja, como uma grande tarefa final, foi criado um “guião de leitura de imagens” (cf. anexo 32), tendo em consideração as várias tipologias de imagens, tal como os constituintes básicos de cada tipologia de imagem, incluindo alguns exemplos que tornaram explícitas as diferenças na adopção de determinada imagem e não de outra, segundo as leituras de imagens realizadas pelos alunos da turma do 8.º E ao longo do estágio pedagógico. Desta forma foi possível culminar com a interpretação individual e de grupo das imagens que foram utilizadas ao longo do ano lectivo.

Tendo em consideração esse guião que não deixa de ser uma sùmula das indicações que os alunos foram explicitando ao longo das aulas pela utilização das várias tipologias de imagens foi então construída uma banda desenhada no final do 3º período, onde cada grupo de alunos seguiu uma planificação discutida por todos, partindo de um guião orientador (cf. anexo 33), mas que possibilitou a liberdade de criação, originalidade e autonomia de cada aluno e de cada grupo em geral.

Essas bandas desenhadas para além de serem alvo de avaliação da expressão escrita e da interacção entre o trabalho realizado e a divisão de tarefas entre cada membro do grupo, também serviram para a avaliação da expressão oral de cada aluno (cf. anexo Q_CD), pois ocorreu a apresentação de como foi planificada, concebida e a implementação final (escolha de imagens através de colagens ou como foram desenhadas e a selecção da localização dos balões, a explicação do argumento e da escolha dos personagens, entre outras opções).

Segundo Roberto Aparici, a banda desenhada potencializa uma leitura crítica da imagem e conseqüentemente da realidade circundante dos alunos: *“El cómic puede ser un excelente medio de iniciación para la lectura crítica de la imagen, para su análisis y para la creación artística y literaria; y permite un acercamiento a la semiología y a la semántica gracias al estudio estructural de los códigos específicos.”*¹⁸

Nesse sentido, poderemos realçar a motivação no ensino-aprendizagem do Espanhol pela criação de uma banda desenhada, onde a imagem e o texto, em equilíbrio, fazem com que os alunos sejam eles próprios os criadores de uma história com imagens e agentes da acção, mas onde não é negligenciada a escrita.

No dizer de Emilio Barnechea e Rafael Requena: *“[...] la mayor motivación consistirá en una narración atractiva y eminentemente plástica. Por lo demás, el niño siempre está dispuesto a narrar, a contar historias. Y su interés por los “tebeos” u otras narraciones ilustradas le hacen encontrar maravillosa la idea de que él mismo pueda ilustrar cualquier interesante historia.”*¹⁹

Assim, poderemos inferir que a banda desenhada, enquanto tarefa ou projecto final dos grupos de alunos, pode ser perspectivada como a compreensão, planificação e execução de uma das formas de alfabetismo visual.

De acordo com Juan Acevedo *“el lenguaje de la historieta es un excelente punto de partida para organizar un programa de alfabetización visual.”*²⁰

¹⁸ Roberto Aparici Marino (1992, 2ªed. [1989, 1ª ed.]). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación/Ediciones de la Torre, p. 114.

¹⁹ Emilio Barnechea e Rafael Requena (1971). *El lenguaje de las imágenes. 5º, area de expresión plástica: guía del profesor*. Salamanca: Ediciones Anaya, p. 47.

²⁰ Juan Acevedo (1987). *Para hacer historietas*. Madrid: Editorial Popular, p. 23.

Capítulo IV

O relevo da imagem – das teorias sociais de Vygotsky até à prática pedagógica do *homo videns* e do *homo digitalis*.

IV. 1. A escolha do tema: tipologias de imagens e interacção emocional.

No que concerne a escolha de um tema teórico que fundamentasse a nossa filosofia pedagógica adoptada ao longo do estágio pelas estratégias e recursos a que recorreremos e que criámos, poderemos inferir que a mesma recaiu sobre o uso das imagens e dos afectos ao nível didáctico no ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

A razão dessa escolha prende-se com o facto de vivermos numa sociedade onde cada vez mais a imagem é fundamental, quer ao nível pessoal, profissional e social. Como tal, os jovens da actualidade são constantemente bombardeados com informação e comunicação visual. Encontram-se, por um lado, mais vulneráveis e por outro, mais receptivos às mensagens das mesmas. Poderíamos realizar um longo estudo sociológico sobre essas questões, mas não é esse o tema do presente relatório.

Assim, poderemos salientar algumas questões relacionadas com as causas desse fenómeno, como a disponibilidade de tempo que os jovens dispendem à frente do computador, em redes sociais virtuais, deixando já para trás o tempo que dispendem a assistir a programas televisivos. Ou seja, os jovens dispendem boa parte dos seus tempos-livres num mundo virtual de imagens e mesmo ao nível da televisão e de suportes publicitários na rua estão e estamos todos rodeados de imagens que nos atraem para um produto em concreto, que nos alertam para algo, que nos informam, passando a ter mais relevo do que os próprios textos de apoio.

Na actualidade vivemos nessa sociedade da imagem com alunos adolescentes que convivem naquilo que poderemos considerar ser uma ditadura dos espelhos, associada, por vezes, a perturbações alimentícias pelo universo das aparências e não tanto das essências, ou seja, entre o parecer e o ser. Assim, a indústria da imagem e dos média é um ponto basilar da nossa sociedade, o que a inscreve também na escola de Hoje, na qual teremos de saber articular saberes e competências da era digital.

Nesse sentido, Umberto Eco²¹ dividia a sociedade entre apocalípticos e integrados, ou seja, entre os que responsabilizavam os meios de comunicação de todos os males e os que estavam totalmente adaptados ao sistema e não interrogavam nada.

Tendo em conta esta constatação da realidade e da sociedade actual, poderemos estabelecer uma relação com as teorias de interacção social de Vygotsky e o seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”²², salientando que os jovens percebem a realidade como um todo, perspectivando-a de modo objectivo, mas também na sua complexidade subjectiva e interpretativa. Assim, “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. [...] Um aspecto especial de percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a percepção de objectos reais. [...] Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.”²³

Assim, poderemos perspectivar a educação pelo prisma das imagens em toda a sua complexidade, mas também simplicidade, pois a leitura de cada aluno será válida desde que justificada; ou seja, a educação pela arte das imagens pode ser uma estratégia educativa, inclusive no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Espanhol, pois é uma mais-valia na aquisição lexical e de expressões gramaticais associadas a imagens e sentimentos.

Segundo Alberto Sousa: “O nosso pensamento decorre de imagens visuais, sonoras, tácteis, palativas, somatognósicas, cinestésicas, que não actuam isoladamente [...] incluindo os factores mnésicos, conscientes e inconscientes, que constituem o conjunto de todas as experiências vividas pelo indivíduo desde o seu nascimento. Em cada pessoa a actividade simbólica baseia-se em imagens e sentimentos.”²⁴

Por conseguinte, o mesmo autor defende o relevo do ensino-aprendizagem através da Arte, onde se incluem as várias tipologias de imagens para um desenvolvimento pleno dos jovens também ao nível dos afectos e que os fará crescer

²¹ Umberto Eco (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Paris: Mercure de France, p. 22.

²² “A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através de signos. [...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.” Cf. “Posfácio” in Lev Semyonovich Vygotsky (1988, 2ª ed.). *A Formação Social da Mente* (tít. orig.: *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*). São Paulo: Martins Fontes Editora, pp. 139, 147-148.

²³ Lev Semyonovich Vygotsky (1988, 2ª ed.). *op. cit.*, pp. 27, 37.

²⁴ Alberto B. Sousa (2003, 3 vols.). *Educação pela Arte e Artes na Educação (1º volume – bases psicopedagógicas)*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 83.

enquanto seres humanos e cidadãos: “A Arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa [...] que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.”²⁵

As estratégias adoptadas tiveram sempre em consideração o protagonismo dos alunos, como agentes activos na acção de desenvolvimento de competências educacionais e na interacção na sala de aula e mesmo junto da comunidade educativa, na senda da aprendizagem com autonomia no seu percurso de cidadania, pois: “as pedagogias activas opõem-se à velha ideia de que o ensino é uma suposta transmissão de conhecimentos, considerando que o verdadeiro conhecimento advém de uma conquista pessoal, de um processo de autoformação. [...] A criança não aprende bem senão quando o faz pessoalmente, por observação, reflexo e experimentação, isto é, por um processo auto-educativo.”²⁶

Nesse sentido a associação do recurso à imagem de forma didáctica com a vertente emocional, muito presente nos jovens adolescentes que são os nossos alunos, torna-se num factor-chave para potencializar e dinamizar o desenvolvimento de estratégias comunicacionais relacionadas com a vertente social dos alunos.

É nessa senda entre o social e o emotivo que Henri Wallon²⁷ estabelece a consciência que cada um tem de si. Assim, conduz ao patamar dos afectos as teorias sociais de Vygotsky, tendo em conta que “[...] devido ao facto de se exteriorizar por atitudes e mímicas significativas, o comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação do ser humano com as pessoas que o rodeiam e por aí se concebe como o seu condicionamento originalmente orgânico se vem inserir num condicionamento social que o modifica e o diversifica.”²⁸

Segundo Jane Arnold: “Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente.”²⁹

Como tal, o facto de recorrermos a imagens fixas, nomeadamente coladas em cartões ou cartolinas de formato A4 ou A5 implica, por um lado, uma vertente lúdica do

²⁵ Alberto B. Sousa (2003, 3 vols.). *op.cit.*, p. 83.

²⁶ Alberto B. Sousa (2003, 3 vols.). *op.cit.*, p. 137.

²⁷ Henri Wallon (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 34.

²⁸ M. Martinet (1981). *Teoria das emoções. Introdução à obra de Henri Wallon*. Lisboa: Moraes Editores, p. 38.

²⁹ Jane Arnold (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen, p. 281.

uso da imagem, mas por outro baseia-se numa vertente teórica que defende uma maior eficácia na actividade e acção produzidas pelos jovens alunos na aquisição de vocabulário e na associação da imagem ao seu significado, neste caso, relativamente ao ensino-aprendizagem do Espanhol.

De acordo com Vygotsky: “A introdução dos cartões, como um sistema de estímulos externos auxiliares, aumentou consideravelmente a eficácia da actividade da criança. [...] O estímulo auxiliar é um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior. [...] as crianças relacionam-se com desenhos como se eles fossem objectos.”³⁰

Nessa linha de pensamento poderemos perceber como esses estímulos externos podem conduzir ao sucesso do trabalho em grupo através da vertente social do comportamento emocional, pois “[...] o valor expressivo [...] reconhecido a estas reacções exteriores confere-lhes imediatamente uma dimensão social; é por seu intermédio que se instaura uma espécie de simbiose afectiva, que está na origem da constituição do grupo [...]”³¹

Após termos tido em consideração esta componente teórica da sociedade em que vivemos, onde a imagem e a sua interactividade têm ganho um relevo fulcral na vida dos jovens e da restante sociedade, passaremos a analisar a utilidade desse recurso ao nível didáctico, tal como as estratégias associadas às imagens.

No dizer de Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín, que são professoras que se dedicam a estas questões da imagem na sua vertente didáctica: “En los últimos años las imágenes han adquirido un papel cada vez más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. [...] Comunican de forma más directa, ya que, en oposición a la lengua, tienen una semejanza con lo representado. Contienen en menos espacio más información que invita a ser descubierta, nombrada y descrita incluso cuando los conocimientos de la lengua sean mínimos.”³²

Como tal, no contexto da sala de aula de Espanhol, poderemos partir de uma imagem para despoletar uma situação de diálogo e interacção comunicacional oral e escrita, tal como ocorre no quotidiano, quando a partir, por exemplo, de uma fotografia relativa a uma viagem que realizámos iniciamos uma conversa com amigos ou familiares. Também poderemos atingir uma comunicação autêntica na sala de aula

³⁰ Lev Semyonovich Vygotsky (1988, 2ª ed.). *op. cit.*, pp. 51, 128.

³¹ M. Martinet (1981). *op. cit.*, p. 142.

³² Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, p. 4.

despoletada por uma interacção social através das mesmas imagens.

Desta forma, quais as imagens que deveremos seleccionar? Com que objectivos específicos? Quais as competências comunicacionais passíveis de serem desenvolvidas?

Segundo Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín: “*Si tenemos en cuenta que la imagen es algo cotidiano para el/la aprendiente, y que la enseñanza debe estar centrada en este/a, seleccionaremos imágenes (fotos, dibujos, cómics...) que se adecuen a las características del grupo: edad, intereses, formación, etc. [...] Además de las posibilidades metódicas que ofrecen las imágenes [...] con ellas no sólo se activa el intelecto, sino también la parte afectiva del/de la estudiante.*”³³

Deveremos ter em consideração o tipo de alunos que temos na aula, quais as suas capacidades e competências comunicacionais e neste caso em concreto, os alunos do 8.º ano, turma E, os quais já não nos eram totalmente desconhecidos, pois após a fase de observação passámos a conhecê-los melhor na vertente de conhecimentos, competências, mas também ao nível atitudinal.

Nesse sentido, as imagens escolhidas teriam de estar directamente relacionadas com o programa ministerial da disciplina de Espanhol, complementadas pelo manual adoptado, tendo em conta as necessidades educativas reais daqueles alunos, pois “[...] *no debemos rechazar imágenes que, estéticamente o por algún otro motivo subjetivo, no nos gusten, si estas se ajustan a nuestra intención pedagógica y resultan eficaces desde el punto de vista didáctico.*”³⁴

Também faz parte da nossa formação enquanto docentes, a capacidade de desenvolver nos alunos uma competência de observação, ou seja, de serem capazes de reflectir sobre os vários significados de cada tipologia de imagem (fixa, em movimento ou interactiva) podendo sair de uma perspectiva objectiva e perspectivarem os vários semas associados e mesmo criar novos, desde que fundamentados.

Nesse sentido, enquanto cidadãos do mundo poderão contrastar ao nível cultural, as semelhanças e as diferenças entre a cultura portuguesa e espanhola (incluindo os países da Hispanoamérica).

Existem, contudo, algumas questões que teremos que indagar.

Porque razão utilizámos determinada fotografia e não outra? Porquê seleccionar uma fotografia e não um desenho para determinada estratégia pedagógica? Porquê a cores e não a preto e branco? Estaremos a exagerar no leque de cores usadas? Qual a

³³ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 9.

³⁴ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 14.

melhor perspectiva e ângulo para abordar determinado monumento?

Além destas questões deveremos levar em linha de conta, se as imagens seleccionadas conduzirão a uma leitura semelhante àquela que realizámos enquanto docentes e àquela que realizam os nossos alunos, tendo em conta os conhecimentos, competências e atitudes observados anteriormente. Serão essas imagens as mais adequadas aos objectivos planificados? Poderão potencializar o desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos específicos para os quais foram seleccionadas? Terão uma abrangência de utilização a vários alunos ou serão úteis só para uma turma ou para alguns alunos específicos?

Assim, deveremos seleccionar imagens com uma boa qualidade ao nível da resolução da imagem, do equilíbrio do contraste de sombras e das cores, possibilitando uma polivalência de significados na leitura das mesmas (se for esse, de facto, o objectivo dessa leitura). O que para uns poderia ser um exagero ao nível do uso das cores, para estes alunos em concreto era um desafio necessário para despoletar a interacção comunicacional e a descoberta de significados para a criação de textos orais e escritos.

Tomemos como exemplo a necessidade de introdução de um novo campo semântico específico, como o caso que ocorreu relativo à “*música*” na “*Unidad-6: ¡Vivan los artistas!*” do manual adoptado para o 8.º ano de escolaridade.

Assim, para “*dar a conocer un campo semántico nuevo a nuestro/as aprendientes [...] podemos llevar a la clase uno de estos dos materiales: a) cartel en colores con tarjetas adhesivas para que los/las aprendientes las coloquen en le dibujo correspondiente; b) lista de palabras en español con la traducción correspondiente para que la lean. [...] Los dos materiales cumplen el mismo objetivo: conocimiento de vocabulario.*”³⁵

Tendo em conta estas duas sugestões, consideramos que a primeira, a de seleccionar imagens específicas e colá-las em cartolinas coloridas seja a mais eficaz. Assim os alunos terão de desenvolver várias estratégias comunicacionais, através do diálogo com o professor ou mesmo pela interacção oral e/ou escrita entre os vários colegas de turma para concluir as tarefas intermédias e a tarefa final associada, de modo mais lúdico e dinâmico, do que se fosse apenas utilizada uma lista de vocabulário para associar à tradução correspondente em Português.

Lembre-mos que ao nível da nossa memória visual associada à acção,

³⁵ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, pp. 20, 22.

segundo O'Connor & Seymour, “*recordamos un 30% de lo que vemos, frente a un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 90% de lo que hacemos*”.³⁶

Na escolha das imagens, entre uma fotografia ou um desenho, por exemplo, também poderemos ter em linha de conta os seguintes aspectos: o grau de objectividade ou subjectividade; a amplitude da imagem ao nível espacial, temporal, social e comunicativo.

Isto porque ao nível espacial os alunos poderão imaginar e relatar oralmente ou por escrito o que existe à direita, à esquerda, em cima ou em baixo (fora dos limites) da imagem; ao nível temporal (recorrendo aos vários *pretéritos*) os alunos poderão imaginar o que ocorreu antes do instante captado pela imagem ou o que se passará a seguir (recorrendo ao *futuro* e ao *condicional*); ao nível social os alunos poderão deduzir aspectos relativos ao contexto social e histórico, relacionados com o tipo de roupas que surgem, com objectos específicos e relações interpessoais que possam determinar certa época ou sociedade e ao nível comunicativo os alunos poderão gerar hipóteses pelas expressões faciais e corporais, tal como os gestos e os seus significados relacionando-os com aspectos culturais.

Dessa forma, “*cuanto más abiertas sean las imágenes en sus distintas dimensiones (espacial, temporal, social y comunicativa), más estimularán la interpretación lingüística.*”³⁷

A forma como percebemos e lemos as imagens também pode diferenciar entre adultos e jovens, entre o professor e os seus alunos, ou seja, sempre que vemos/lemos uma imagem dificilmente permanecemos pela simples descrição, passando rapidamente à interpretação. Como tal, de uma fase inicial de objectividade, passamos para uma fase de subjectividade e assim, a forma como lemos as imagens, nem sempre poderá ser a mais convencional, relacionada com a leitura textual, ou seja, da esquerda para a direita (na cultura ocidental), isto porque poderemos ter em conta várias perspectivas e contrastes para potencializar várias leituras da mesma imagem, o que ao nível didáctico poderá ser ideal para uma multiplicidade de textos orais ou escritos.

Ao debruçarmo-nos sobre as possíveis tipologias de imagens deparamo-nos com várias propostas teóricas, das quais salientaremos os aspectos relevantes de quatro delas.

³⁶ J. O'Connor & J. Seymour (1995). *Introducción a la programación neurolingüística*. Madrid: Editorial Urano, p. 25.

³⁷ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 30.

Segundo Dominique Macaire e Wolfram Hosch³⁸ poderemos seleccionar três tipos de imagens: as imagens que representam a realidade mais directamente [fotografias documentais ou artísticas; desenhos (retratos ou banda desenhada) e cartazes, colagens, anúncios, entre outros]; as imagens lógicas que não estão relacionadas com a realidade (diagramas e esquemas) e ainda as imagens análogas que servem, por exemplo, para explicar as estruturas da língua em aprendizagem, como os esquemas para explicar o uso dos vários *pretéritos* da língua espanhola.

Já David Hill³⁹ classifica as imagens por tema; por tipo [fotografia a cores e a preto e branco; desenhos a cores e a preto e branco e banda desenhada]; por tamanho (grande: 20x30 cm, médio: 10x15 cm e pequeno: 5x5 cm) para desenvolver trabalhos e jogos em grupos.

De acordo com Günter Gerngross e Herbert Puchta⁴⁰ as imagens são classificadas como: fotografias de revistas ou jornais; fotografias pessoais do professor e/ou dos estudantes; desenhos/mapas; banda desenhada; apoio visual na aula e anúncios.

Por último, Manuel Alonso e Luis Matilla⁴¹ realizam a seguinte classificação tipológica: imagens de suporte mural (quadros, pósteres, cartazes); imagens de suporte pessoal (tatuagens, roupas com ou sem imagens estampadas, uniformes e insígnias); imagens de procedência editorial (banda desenhada, fotonovelas, ilustrações de livros e revistas, capas de discos, mapas, prospectos, diagramas, selos e cromos); imagens-objecto ou acompanhantes do objecto (decoração, fotografias, esculturas, manequins, bandeiras, postais, sinais de trânsito, bonecos, naipes de cartas, moedas e notas, jóias, móveis, malas, caixas e latas); imagens-espectáculo (cinema, televisão, fogos de artifício e exposições).

Tendo em consideração esta diversidade de tipologias de imagens, baseámo-nos um pouco em cada uma delas, mas considerámos mais completas e diversificadas as propostas de Alonso e Matilla (1990) por ser mais adaptável em situação de contexto de sala de aula e em particular para o ensino do Espanhol como língua estrangeira.

Após a definição das tipologias possíveis, passaremos a abordar as formas de apresentação das imagens seleccionadas, isto porque o sucesso da tarefa intermédia e mesmo da tarefa final depende da apresentação dos recursos associados a essa

³⁸ *Passim*, Dominique Macaire e Wolfram Hosch (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt/Goethe Institut München.

³⁹ *Passim*, David H. Hill (1990). *Visual Impact. Creative Language Pictures*. Londres: Longman.

⁴⁰ *Passim*, Günter Gerngross e Herbert Puchta (1992). *Pictures in action*. Prentice: Hall International.

⁴¹ Cf. Manuel Alonso e Luis Matilla (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal, p. 59.

actividade.

Como tal, um dos factores é a criatividade do docente que vincará o sucesso ou fracasso da imagem escolhida, pois *“didactizar requiere también una fase previa de bricolage, en la que el/la docente haga uso también de su creatividad, para aprovechar la imagen en todas sus posibilidades y hacer de esta un material lo más atractivo posible.”*⁴²

Nesse sentido, deveremos reflectir sobre o uso de determinada tipologia de imagem, pois se a imagem vai servir para uma determinada interacção deverá ser escolhida também tendo em conta o grande grupo, o pequeno grupo ou até mesmo se for para trabalho individual. Por exemplo: *“El cartel, la foto o la diapositiva conllevan una forma de trabajo plenaria, como en el caso de la transparencia. El cartel, frente a la transparencia, supone una mayor elaboración para obtener el mismo resultado.”*⁴³

Contudo, para além dessa utilidade muito específica, deveremos ser capazes de seleccionar uma tipologia de imagem que seja suficientemente abrangente para que possa ser reutilizada noutros grupos ou turmas, servindo para diferentes objectivos didácticos, que é o que Marcus Reinfried chama de *“polivalência dos meios visuais.”*⁴⁴

Em relação aos procedimentos a ter no desenvolvimento de actividades com imagens ao nível didáctico no ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira deveremos considerar uma fase prévia (de preparação para o uso da imagem e para chegar a desenvolver as competências planificadas), uma fase ao longo da actividade com uma tarefa intermédia e a fase pós-uso da imagem, que poderá ser a elaboração da tarefa final em si (ao nível escrito ou oral e com a interacção entre alunos e o professor). Ou seja, um procedimento antes, durante e depois do recurso à imagem.

Como tal, poderemos começar com a motivação de impulsos e alusões possíveis que uma imagem específica poderá despoletar nos alunos, como conhecimentos prévios, emoções associadas e assim partir para uma interacção da turma com o professor sobre o possível tema a abordar, se estivermos a entrar numa unidade didáctica nova ou a introduzir um tema específico.

Assim, *“el procedimiento de dar impulsos permite al/a la docente crear expectativas e interés sobre el tema que se va a tratar, suscitando de este modo un punto de atención común para todo el grupo, así como revisar vocabulario relacionado*

⁴² Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 42.

⁴³ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 44.

⁴⁴ Marcus Reinfried (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, p. 246.

con el tema.”⁴⁵

Passando para a manipulação das imagens ao longo da actividade, poderemos tapar e ir destapando as imagens para gerar novas leituras ao nível espacial e mesmo narrativo, na criação e mudança do tema inicial da narrativa associada a uma primeira leitura, potencializando a produção e interacção oral por parte dos alunos.

Contudo, também poderemos focalizar o desenvolvimento de determinadas competências ao nível lexical, gramatical e nocio-funcional, por exemplo recorrendo à banda desenhada, tal como ocorreu no estágio pedagógico.

Por conseguinte, uma estratégia a adoptar seria “*en lugar de presentar el cómic completo a los/las aprendientes, podemos darle un juego de tarjetas que muestran las diferentes secuencias de este, para que ellos/as ordenen la historia. [...] Si, además, no les diéramos el final, dejándoles actuar sobre la propia historia, potenciaríamos la creatividad del grupo y la expresión de su propio mundo, reflejando diferentes interpretaciones de una misma realidad.*”⁴⁶

O facto de trabalharmos com imagens fixas, como a banda desenhada, ao nível dos balões com o texto, potencializamos a delimitação de contextos linguísticos, conduzindo os alunos para a prática de certas competências específicas ao nível nocio-funcional, como a expressão de saudações, de agradecimentos, de formas de cortesia e de despedida.

Se recorrermos a imagens em movimento, como o *videoclip* ou mesmo o filme, cuja análise realizámos mais no final do estágio pedagógico, o facto dos alunos se depararem com o movimento conduz à narração de histórias, com a expressão de acções ideais para trabalharmos os *pretéritos* em Espanhol, não tendo obrigatoriamente que respeitar o argumento original e podendo mesmo criar um final hipotético (sem conhecer o final original) ou continuar a história (conhecendo o final original), pois “[...] *presenta la ventaja de que no hay una historia fija, sino que los/las aprendientes pueden intervenir en el desarrollo de la misma, modificándola a su gusto de forma dinámica y creativa.*”⁴⁷

Assim, essa atitude criativa pode ser potencializada pelo docente no sentido de recorrer a estratégias lúdicas, por exemplo, recorrendo a cartões com imagens ou indicações associadas a imagens, como realizámos numa aula sobre Madrid.

⁴⁵ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 74.

⁴⁶ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, pp. 82, 84.

⁴⁷ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, pp. 92.

Nessa situação, centralizámos o desenvolvimento das competências comunicacionais à volta do mapa dos autocarros de Madrid. Ao nível nocio-funcional, os alunos tinham de dominar o pedido e esclarecimento de direcções para partir e chegar aos locais indicados no mapa, que era um documento autêntico, o qual poderá ser utilizado perfeitamente numa viagem real que venham a fazer a Madrid.

Também poderemos mencionar uma das tarefas realizadas ao nível da plataforma interactiva *Moodle*, onde os alunos tiveram que enviar trabalhos com colagens ou montagens de imagens sobre determinada cidade do mundo espanhol ou hispanoamericano (cf. anexo 34), sendo avaliados com comentários personalizados (cf. anexo 35). O resto da turma em sala de aula teve depois que adivinhar qual seria a cidade através dos monumentos e espaços específicos, seleccionados livremente pelos alunos. Estes acrescentaram ainda os sentimentos suscitados pela visão de cada cidade, tendo tudo culminado numa exposição para a semana cultural do Espanhol e da escola.

Dessa forma, “[...] *según los principios de la psicología del aprendizaje y las últimas teorías de la adquisición de lenguas, sabemos que utilizar técnicas que promueven o potencian la creatividad, estimula la actividad de los dos hemisferios del cerebro, que se complementan entre sí, mejorando el rendimiento en el proceso de aprendizaje.*”⁴⁸

No que concerne a actividades após o uso inicial e intermédio da imagem, poderemos mencionar a reutilização de anúncios. Por exemplo, no nosso caso foi utilizado um vídeo promocional de Madrid relativo aos 100 anos da *Gran Vía*, onde realizámos actividades relativas a uma imagem em movimento sem *slogan* e os alunos tiveram de adivinhar ou criar um *slogan* publicitário, o que envolveu um cariz mais solidário e relacionado com a formação cívica e humanitária dos alunos, para além de uma envolvência social e cultural.

Como tal, o relevo de analisar anúncios está relacionado com o trabalho em grupo e possibilita uma grande interacção comunicacional entre alunos e com o professor. Uma sugestão seria: “*dividiríamos la clase en dos grupos: uno tendría el eslogan, discutiría las características del producto y describiría cómo sería la imagen correspondiente a éste. El otro recibiría la imagen y tendría que crear el eslogan apropiado.*”⁴⁹

Por fim, a imagem pode ter uma utilidade de sensibilização e contraste cultural, de forma que os alunos tenham uma consciência cívica e cultural das diferenças e

⁴⁸ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, pp. 92.

⁴⁹ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 122.

semelhanças entre Portugal, Espanha e os países hispanoamericanos.

Assim, “[...] *la intención del/de la docente es sensibilizar al alumnado frente a la diversidad de la cultura ajena presentándole imágenes diferentes para mostrar que la realidad no es única. [...] podría ser un punto de partida para hacer un trabajo contrastivo posterior con su propia cultura.*”⁵⁰

Nesse sentido surgem conceitos como o de *homo videns* introduzido por Giovanni Sartori⁵¹ e mesmo o de *homo digitalis* perspectivado por Nicholas Negroponte⁵² em relação à vertente de dependência dos meios audiovisuais ao nível social. Contudo, conseguimos ao longo do nosso estágio pedagógico perspectivar uma outra vertente dessa visão da sociedade actual, no mundo da globalização e do plurilinguismo, até porque já passaram mais de 40 anos desde que foi escrita a obra de Sartori, na versão original italiana. Entretanto, consideramos que os meios audiovisuais podem ser vistos como um aliado e não um opositor do ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, Sartori defende ainda que “*nos encontramos en plena y rapidísima revolución multimedia. Un proceso que tiene numerosas ramificaciones (Internet, ordenadores personales, ciberespacio) y que, sin embargo, se caracteriza por un común denominador: tele-ver, y, como consecuencia, nuestro vídeo-vivir. [...] el vídeo está transformando al homo sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns para el cual la palabra está destronada por la imagen.*”⁵³

No entanto, não perspectivamos esse destronar da palavra pela imagem como uma forma de anular a escrita, mas sim como um processo de osmose entre a escrita e a imagem, reiterando a expressão de equilíbrio que já mencionámos anteriormente, tal como utilizámos no nosso estágio. Por exemplo, recorrendo em várias aulas à projecção e análise diversificada de *videoclips*, a imagens projectadas e a um filme, o que potencializou o desenvolvimento das várias competências comunicacionais em contexto de sala de aula, recorrendo à oralidade e à escrita, tendo como base diversas tipologias da imagem.

Assim, também os nossos alunos fazem parte dessa sociedade da imagem, mas pensamos que apesar de Sartori defender a primazia da imagem sobre a palavra, consideramos que o equilíbrio é possível, embora cada vez mais se evidencie o ser humano como um *homo videns* na era digital, pois “[...] *en la televisión el hecho de ver*

⁵⁰ Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999). *op. cit.*, p. 125.

⁵¹ *Passim*, Giovanni Sartori (1998). *Homo Videns: la sociedad telegirigida*. Madrid: Taurus.

⁵² *Passim*, Nicholas Negroponte (1995). *Being digital*. Nova Iorque: Knopf.

⁵³ Giovanni Sartori (1998). *op. cit.*, p. 9.

prevalece sobre el hecho de hablar, en el sentido de que la voz del medio, o de un hablante, es secundaria, está en función de la imagen, comenta la imagen. Y, como consecuencia, el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico. Para él las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras.”⁵⁴

Resumindo, o recurso às diversas tipologias da imagem é uma aposta de sucesso no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Espanhol, visto possibilitar a articulação com saberes e competências socioculturais, tal como afirmam Natalia Barrallo Busto e María Gómez Bedoya: “*La importancia del visual en la sociedad actual hace que nuestra vida diaria esté llena de imágenes a las que recurrimos constantemente. [...] La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.*”⁵⁵

IV. 2. Na senda do alfabetismo visual.

*«Al principio fue la palabra»: así dice el Evangelio de Juan.
Hoy se tendría que decir que «al principio fue la imagen».*

Giovanni Sartori (1998). *Homo Videns: la sociedad teledirigida*.
Madrid: Taurus, p. 37.

Para podermos utilizar de modo mais aprofundado as imagens na sua vertente didáctica nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, temos de ter a certeza que os nossos alunos compreendem a linguagem das imagens, o seu sentido, ao nível objectivo e possibilidades significantes ao nível subjectivo.

Como tal, pelas primeiras abordagens poderemos compreender quais as potencialidades ou limitações do recurso às imagens no ensino-aprendizagem desses mesmos alunos.

Sobre algumas das definições basilares teremos de salientar o que entendemos por “imagem”, “ícono”, “icónico” e “iconicidade”. Nesse sentido vejamos o que nos

⁵⁴ Giovanni Sartori (1998). *op. cit.*, p. 32.

⁵⁵ Natalia Barrallo Busto e María Gómez Bedoya (junio 2009). “*La explotación de una imagen en la clase de E/LE*” in *RedELE*, n.º 16. ISSN: 1571-4677. [em linha] http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010).

indica a professora Isabel Calado: “Imitari está na raiz etimológica da palavra imagem. O termo icónico [...] remete para a ideia de semelhança: aikon significa imagem, retrato. A iconicidade é a propriedade de um determinado tipo de signo: o ícono ou analogon. [...] A noção de analogia foi aquela de que partiram os semiólogos para distinguir a imagem, enquanto objecto significante, de outros objectos significantes, particularmente da palavra.”⁵⁶

Em relação à iconicidade das imagens poderemos ainda acrescentar a teoria de Roland Barthes⁵⁷ que associa esse conceito ao de leitura, aproximando-se assim do equilíbrio que consideramos fundamental, entre as imagens e o seu significado. Assim, Roland Barthes defende uma “imagem literal” relacionada com um nível denotativo (básico, primeiro) e uma “imagem simbólica” com os seus níveis conotativos.

Essa visão teórica surge na continuidade das tentativas de racionalização que representou anteriormente a Bauhaus⁵⁸ para a arte visual, o desenho, a arquitectura e para as artes aplicadas, tendo como base textos teóricos como *The New Vision. Fundamentals of design, painting, sculpture, architecture*, de László Moholy-Nagy⁵⁹ e *Point and Line to Plane* de Wassily Kandinsky.⁶⁰

A partir destas teorias poderemos perspectivar as formas de comunicação visual como uma linguagem, por uma estruturação da gramática das formas, que possibilita perspectivar os códigos visuais como uma forma de interacção verbal e visual e não apenas ao nível textual, tal como realizámos com os nossos alunos pela criação do guião de leitura de imagens que mencionámos anteriormente.

Como tal, “*la elaboración de una sintaxis formal, en la cual se aclaren los problemas surgidos de las relaciones entre los elementos básicos de la comunicación visual (y que por tanto tendrá en cuenta tanto las ilusiones ópticas, como los efectos del contraste entre formas y colores, las tensiones y equilibrios entre las masas, las cuestiones de escala y proporción), deberá acompañarse de una semántica de dichas*

⁵⁶ Isabel Calado (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, p. 56.

⁵⁷ Cf. Roland Barthes (1964). “*Rhétorique de l’image*” in *Communications*, n.º 4. Paris: Éditions du Seuil: 43.

⁵⁸ “*The Bauhaus (1919-1933) began with an utopian definition: “The building of the future” was to combine all the arts in ideal unity. This required a new type of artist beyond academic specialisation, for whom the Bauhaus would offer adequate education.*” in <http://www.bauhaus.de/bauhaus1919/index+M52087573ab0.html> [em linha], consultado em 29 de Abril de 2011.

⁵⁹ *Passim*, László Moholy-Nagy (1928). *The New Vision. Fundamentals of design, painting, sculpture, architecture*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.

⁶⁰ *Passim*, Wassily Kandinsky (1926). *Point and Line to Plane*. Nova Iorque: Dover Publications.

relaciones consideradas como signos.”⁶¹

Resumidamente, também teremos de mencionar Antoine Vallet, cuja associação fundada em 1952, desejava adaptar a pedagogia às novas condições criadas pelas então emergentes tecnologias audiovisuais e que posteriormente iria desenvolver a sua “*teoría del lenguaje total*”⁶² que consistia na leitura crítica dos meios audiovisuais e no fomento da criação didáctica de materiais associados a esses meios do uso da imagem, nas suas diversas tipologias.

Outros trabalhos sobre o relevo do uso da imagem ao nível didático são os de Michel Tardy, *Enseigner le cinéma* (1963)⁶³ e *Le professeur et les images* (1973)⁶⁴, tal como a obra de Nazzareno Taddei, *Educar con la imagen* (1974), onde se abordam os conceitos de “*educación para la imagen y con la imagen.*”⁶⁵

É essa expressão que se encontra na nossa filosofia pedagógica do uso da imagem em contexto didático do ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, de forma a colocar em prática uma gramática da imagem.

Tal como indica Isabel Calado: “*É, de facto, de sintaxe e de semântica que trata a gramática da imagem: das relações entre os elementos (relações entre fundo e forma, relações entre linhas e massas, tensões estabelecidas, relações de escala e proporção entre esses elementos, etc.), bem como do significado dessas relações, que passam então a ser encaradas como signos.*”⁶⁶

Poderemos considerar que desde os movimentos artísticos da vanguarda que levaram a cabo a análise dos diversos componentes da imagem e dos seus significados, até à publicidade, à banda desenhada, à fotografia, ao cinema, à televisão, cada um com as suas características próprias de uso da imagem, mas com um elo comum da utilização dos signos visuais, foram e são meios constituintes da paisagem visual da nossa cultura ocidental.

Assim, em comparação à literacia verbal, onde temos de aprender os componentes fundamentais da escrita (as letras, as palavras, a ortografia, a gramática e a

⁶¹ “*Prólogo*” (de Albert Ràfols i Casamada) in Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual* (título original: *A Primer of Visual Literacy*). Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. II.

⁶² Cf. Antoine Vallet (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

⁶³ *Passim*, Michel Tardy (1963). *Enseigner le cinéma – Annales du centre régional de documentation pédagogique de Caen*. Caen: C.R.D.P.

⁶⁴ *Passim*, Michel Tardy (1973). *Le professeur et les images. Essai sur l'imitation aux messages visuels*. Vendôme: P.U.F.

⁶⁵ Cf. Nazzareno Taddei (1979 [1974, ed. original em italiano]). *Educar con la imagen*. Madrid: Editorial Marova.

⁶⁶ Isabel Calado (1994). *op. cit.*, p. 51.

sintaxe), também a literacia visual deve actuar de forma análoga, pois só pelo percurso dessa aprendizagem do e pelo olhar é que os nossos alunos puderam desenvolver de forma mais completa as suas competências comunicacionais.

Devemos evoluir nessa expressão visual no ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, isto porque, a imagem, independentemente da sua tipologia e características específicas que lhe estejam associadas, não poderá continuar a ser utilizada apenas como um complemento de um texto, ou seja, como uma decoração da “*comprensión lectora*” e sem ser utilizada como o cerne focalizador da construção de sentidos gramaticais e culturais.

Segundo Donis Dondis: “[...] *mucha comunicación visual se ha dejado en manos de la intuición y el azar. [...] En realidad, en este campo los sistemas educativos evolucionan con lentitud monolítica, y todavía persiste en ellos un énfasis en el modo verbal con exclusión del resto de las sensibilidades humanas y prestando muy poca atención, si es que se presta alguna, al carácter aplastantemente visual de la experiencia de aprendizaje del niño.*”⁶⁷

Para podermos combater essa tendência quase exclusivamente textual, os materiais educativos que criámos contribuíram para avançarmos no sentido da sintaxe visual defendida por Donis Dondis⁶⁸, tendo em linha de conta alguns elementos básicos, como o ponto; a linha; o contorno; a direcção; o tom; a cor; a textura; a escala; a dimensão e o movimento.

Estas são as pedras basilares para a compreensão e desenvolvimento do pensamento e comunicação visuais, cuja palavra-chave consideramos que seja o equilíbrio, entre o universo verbal e o visual e não uma supremacia de um deles, como tem ocorrido, do primeiro em relação ao segundo.

Nesse sentido, tal como compreendemos os jogos de palavras e o recurso a figuras de estilo, também há que ensinar e aprender a formar a nossa visão do real objectivo e dos universos da subjectividade pelas leituras que cada tipologia da imagem proporciona, pois “*en la alfabetidad visual, la importancia del significado del contraste comienza en el nivel básico de la visión o no visión a través de la presencia o ausencia de luz. [...] el contraste de tono es tan importante como la presencia de luz para el proceso de la visión. A través del tono podemos percibir configuraciones que simplificamos en objetos con contorno, dimensión y otras propiedades visuales*

⁶⁷ Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op. cit.*, p. 22.

⁶⁸ Cf. Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op. cit.*, p. 80.

elementales.”⁶⁹

Então, como vemos as imagens? O que observamos realmente?

Para compreender as imagens que observamos devemos ser capazes de decifrar os elementos básicos desse “alfabetismo visual” como já mencionámos e perceber o jogo de luzes, de contrastes, de cores, de perspectivas e ângulos de visão.

Todo esse contraste visual poderá ser uma forma de criarmos em contexto de sala de aula uma ideia de definição e compreensão pessoal e/ou de grupo sobre essa sintaxe visual, enquanto matriz geradora de ideias e sensações que estarão na base da produção e expressão oral e escrita, tal como da interacção entre os alunos, neste caso, em língua espanhola.

Como tal, temos consciência que a intensidade dos estímulos chama a atenção dos alunos, pois o objecto maior e mais brilhante, o som mais forte, o cheiro mais penetrante é aquele que é percebido de forma mais imediata, tal como o contraste dos vários elementos presentes nas imagens permite uma distinção mais óbvia.

De acordo com Roberto Aparici e Agustín García-Matilla podemos estabelecer vários graus de alfabetização, dependendo de cada meio de expressão, ao nível escrito, visual e sonoro e a associação de todos deve estar presente na actividade docente, tal como os mesmos indicam com uma marca de crítica a uma pedagogia caduca anterior a esta “literacia visual”: *“Muchos educadores creen que la mera utilización de medios audiovisuales en el proceso de aprendizaje garantiza la eficacia y calidad de la enseñanza. Lamentablemente, en numerosos casos suele emplearse una nueva tecnología para aplicar una vieja pedagogía.”*⁷⁰

Como indica José Bullaude essa situação ocorre porque *“el error más grande que se ha cometido es el de no entender la nueva situación comunicativa que estos medios plantean y tratarlos con criterio tradicional, cuando lo que ellos ofrecen es una nueva tecnología.”*⁷¹

Em suma, como poderemos definir ou estabelecer que chegámos (professor e alunos) a esse “alfabetismo visual”?

De acordo com as indicações teóricas de Donis Dondis, existem semelhanças entre um indivíduo que seja alfabeto no universo do verbo e no da imagem, desde que

⁶⁹ Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op. cit.*, p. 105.

⁷⁰ Roberto Aparici e Agustín García-Matilla (1989, 2ª ed., [1987, 1ª ed.]). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, p. 13.

⁷¹ José Bullaude (1969). *Enseñanza audiovisual. Teoría y práctica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, p. 20.

domine as estruturas basilares de cada um dos paradigmas, tal como a autora indica, quando diz que “*se define una persona verbalmente alfabetizada como aquella capaz de leer y escribir, pero esta definición puede ampliarse hasta indicar una persona culta. La misma ampliación puede hacerse para la alfabetidad visual. La alfabetidad visual, aparte de suministrar un cuerpo de información y experiencia compartida, conlleva una promesa de comprensión culta de esa información y esa experiencia.*”⁷²

Nesse sentido, é fundamental que o docente seja o primeiro a proporcionar o gosto pela senda do universo visual, mas na sua vertente didáctica, pois o lúdico também pode converter-se em aprendizagem, especialmente no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Espanhol.

Como tal, para a UNESCO, um analfabeto funcional é um indivíduo, que mesmo sabendo as regras básicas da leitura/escrita, não é capaz de interpretar a realidade que o rodeia e assim: “*No es por gusto que la alfabetización se halla en el centro de la Educación para Todos (EPT). Una buena educación básica ofrece a los alumnos competencias esenciales que les servirán toda la vida y les permitirán adquirir otros conocimientos; los padres alfabetizados enviarán con más facilidad a sus hijos a la escuela; las personas alfabetizadas están mejor dotadas para acceder a la formación continua; finalmente, las sociedades alfabetizadas están mejor preparadas para enfrentarse a los desafíos del desarrollo.*”⁷³

Assim, poderemos inferir que uma melhor alfabetização verbal e visual poderá contribuir para um maior e melhor desenvolvimento de competências dos alunos e do futuro da cidadania local, vislumbrando a cidadania global.

Daí que ainda sejam necessárias algumas mudanças dos quadros mentais da comunidade docente em relação ao uso didático das imagens: “[...] *Es preciso que los educadores respondan a todos los que necesitan ampliar su capacidad para la alfabetidad visual. Y ellos mismos deben llegar a comprender que la expresión visual no es ni una especie de magia mística y esotérica. Entonces existirá una clara oportunidad de introducir un programa de estudios que considere personas cultas a las que estén tan visualmente alfabetizadas como hoy lo están verbalmente. [...] La alfabetidad visual significa una mayor inteligencia visual. [...] La inteligencia visual incrementa el efecto de la inteligencia humana, ensancha el espíritu creativo.*”⁷⁴

⁷² Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op.cit.*, p. 205.

⁷³ Cf. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/> [em linha], consultado em 01 de Maio de 2011.

⁷⁴ Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op.cit.*, p. 207.

IV. 2. 1. A imagem estática (a fotografia, o desenho, o quadro, o cartaz e a banda-desenhada).

Como já mencionamos anteriormente, uma das tipologias da imagem está relacionada com imagens estáticas ou fixas. Um dos melhores exemplos é o da fotografia, que se poderá verificar, analisar e perspectivar de modo objectivo, mas também de forma subjectiva, dependendo de como abordarmos o tema em questão.

Nesse sentido, a fotografia reúne um aspecto imbatível em relação a outros suportes visuais, o qual está relacionado com a credibilidade das imagens que a mesma contém. Essa situação potencializa nos alunos o desejo de associar uma narração com factos reais ou realizáveis, mas se a fotografia for uma fotomontagem já poderá, de modo mais subjectivo potencializar narrativas mais fictícias, ao nível de universos paralelos ou futuristas.

Assim, sendo a imagem estática, no caso da fotografia, um espelho reflector da realidade, poderemos dizer que contém um alto nível de iconocidade, pois *“la fotografía tiene mayor grado de iconocidad que un dibujo porque reproduce la realidad con mayor exactitud; la representación gráfica, en cambio, suele destacar solamente algunos de sus aspectos.”*⁷⁵

Nesse sentido deveremos ter em linha de conta a escala de iconocidade gráfica (cf. anexo 36), proposta por Abraham Moles⁷⁶, onde à medida que vamos avançando, maior será o grau de abstracção relacionado com essa tipologia de imagem. Por exemplo, nessa escala, Moles indica que uma imagem a preto e branco é menos icónica do que outra a cores, ou seja, que uma imagem a preto e branco está relacionada com algo mais objectivo e racional, ao contrário de uma a cores que possibilita uma leitura mais subjectiva e uma pluralidade de significados. Dessa forma, quando utilizámos no estágio pedagógico imagens a preto e branco foi porque desejávamos que os alunos se focalizassem em determinado aspecto e não ocorressem leituras muito díspares e subjectivas, tal como quando associámos retratos a preto e branco a um diálogo onde os alunos teriam de compreender o uso de vários monossílabos acentuados e quais as diferenças do uso ou não da acentuação (aí as imagens funcionaram como um vínculo para chegar ao desenvolvimento de competências gramaticais).

⁷⁵ Roberto Aparici e Agustín García-Matilla (1989, 2.ª ed., [1987, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 53.

⁷⁶ Passim, Abraham Moles *et alli* (1982). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Editorial Mensajero.

Contudo, deveremos criar materiais pedagógicos que correspondam à capacidade de interpretação da polissemia das imagens por parte dos nossos alunos, isto porque, “*cuanto más polisémica sea una imagen, mayor nivel de imaginación y de creatividad se requiere en su descodificación.*”⁷⁷

Resumindo, a fotografia pode ser um suporte ideal para o desenvolvimento de competências gramaticais, por um lado, de modo mais objectivo/factual, com o uso dos *pretéritos* do Espanhol ou *presente de indicativo* ou por outro lado, de modo mais subjectivo/hipotético, com o uso do *subjuntivo*, *condicional* ou *futuro*.

Assim, os elementos básicos na criação de qualquer tipo de imagem estática ou fixa com valor didáctico são: o ponto, a linha, a luz e a cor, dos quais poderemos realçar a importância do uso da luz, pois “*permite crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes. Puede usarse para: expresar sentimientos y emociones; crear una atmósfera poética; diferenciar distintos aspectos de una representación; resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y de los espacios abiertos. [...] La luz determina el significado de una imagen. Pone en evidencia algunas cosas y esconde, al mismo tiempo, otras.*”⁷⁸

Relativamente à cor são vários os estudos da simbologia das cores e dos sentimentos e emoções associados a cada uma, no entanto, entendemos que deverão ser os próprios alunos a descodificar essa simbologia e emoções ao seu próprio estilo e gosto, pois isso também é uma forma de dinamizar competências comunicacionais.

Qual é então o relevo da imagem estática na senda do “alfabetismo visual”?

Apesar de falarmos em algo fixo ou estático, também lhe poderemos associar ideias relacionadas com outras tipologias, como o movimento, o som, o paladar e outros sentidos, por exemplo, na análise de uma banda desenhada através das metáforas visuais e das onomatopeias que lhe são características. Assim, também a fotografia ou outra forma de imagem estática pode ser um excelente recurso relacionado com a pedagogia da imagem e com imagens inseridas no contexto do universo multimédia da sociedade actual.

No que diz respeito à banda desenhada, que foi abordada ao longo do estágio pedagógico e que culminou no projecto final da planificação em forma de guião e criação total por parte dos alunos de uma banda desenhada, como já vimos antes, conduziu os alunos a uma criação artística e emocional e permitiu a avaliação da

⁷⁷ Roberto Aparici e Agustín García-Matilla (1989, 2.ª ed., [1987, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 57.

⁷⁸ Roberto Aparici e Agustín García-Matilla (1989, 2.ª ed., [1987, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 80.

expressão oral de cada membro do grupo sobre o trabalho realizado e a pesquisa adjacente.

Assim, a banda desenhada na sala de aula de Espanhol servirá para estimular um pensamento crítico e lógico associado às imagens e aos afectos, tal como nos diz Roberto Aparici, serve para *“ayudar a pensar y a imaginar; investigar diferentes fuentes de información; estimular métodos de análisis y síntesis; favorecer el desarrollo del pensamiento lógico; [...] poner a los alumnos en situación de comunicadores [...].”*⁷⁹

Resumindo, as actividades pedagógicas com as imagens no ensino-aprendizagem de Espanhol língua estrangeira potencializam o desenvolvimento de competências comunicacionais ao nível da escrita, da oralidade e da interacção, envolvendo sensações e afectos relacionados com uma envolvimento social e cultural.

No dizer de Gema Sánchez Benítez: *“[las] actividades con imágenes en el aula [desarrollan] estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas. [...] Permiten conocer, por ejemplo, un vocabulario nuevo. [...] entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido cultural. [...] Las imágenes, pueden además ser muy bien aprovechadas para la práctica o el desarrollo de las destrezas comunicativas ya que fomentan la creatividad, la participación y favorecen la dinámica de clase.”*⁸⁰

IV. 2. 2. A imagem em vídeo (o *videoclip*, o vídeo publicitário, a curta-metragem, o filme).

A imagem em movimento ou em vídeo foi uma mais-valia também ao longo do estágio pedagógico, pois o “movimento” é outro dos factores basilares do “alfabetismo visual” e que os alunos devem dominar, no sentido de prever situações e acções possíveis a desenvolver no *videoclip*, na curta-metragem ou filme que estejam a visionar e como forma de desenvolverem reflexos ao nível da compreensão de sentidos associados à imagem em movimento.

⁷⁹ Roberto Aparici (1992, 2.ª ed. [1989, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. 14.

⁸⁰ Gema Sánchez Benítez (enero-junio 2009). “El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita” in *MarcoELE*, n.º 8: 1-17. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010): 1-2.

Tal como indicava Donis Dondis: “*El elemento visual dominante del cine, tanto en el espectador como en el realizador, es el movimiento. Cuando este elemento se suma a las características realistas de la fotografía, obtenemos la experiencia más próxima posible a lo que ocurre en el mundo cuando miramos a él.*”⁸¹

Também as tecnologias da informação e comunicação estão a implementar mudanças de carácter social e cultural, onde os “*mass media*” possuem uma função de sociabilização, que será complementada pela acção do docente, pois “*no es el vídeo el que crea las posibilidades evaluativas, sino el profesor, con su interés y espíritu, el que le da vida. Ahora bien, este interés del profesor no es suficiente, en nuestro caso tenía resueltas las posibles dificultades que aparecieran respecto al material [...]*”⁸²

Segundo Pierre Francastel, o vídeo, relacionado com o universo cinematográfico vem possibilitar outras leituras da realidade plástica da imagem em movimento, constituindo também um percurso da gramática visual: “[...] *A percepción do espaço está dependente da nossa actividade. O mundo moderno descobre, com o avião, os mísseis, a velocidade, novas noções práticas que influenciam a representação plástica do mundo exterior. [...] O cinema é um dos mais característicos testemunhos de uma forma de civilização, que se adapta a uma nova vivência da natureza e que caminha para a criação prática e visual de um mundo novo. [...] A análise dos objectos e dos gestos fílmicos constituirá, por assim dizer, o alfabeto de uma nova gramática.*”⁸³

Assim, o vídeo é uma forma de atrair os alunos, pela imagem em movimento, mas também um desafio para o professor e para os alunos. Por um lado, para o docente pela selecção e preparação prévia que tem de ser bem ponderada; por outro lado, para os alunos pela expectativa de horizontes de leitura que possibilita. É esta a perspectiva de Guadalupe Ruiz Fajardo: “*El vídeo es adaptable a muchas situaciones pedagógicas, tanto que se ha ofrecido como una alternativa al aula tradicional, aunque, hoy por hoy, no es un método, sino una ayuda que todavía exige del profesor mucho trabajo de preparación, sobre todo cuando se usa como fuente.*”⁸⁴

Não foi de estranhar o interesse despoletado nos alunos nas aulas onde foram analisados *videoclips*, como o de “*Lola Soledad*”, os excertos de séries televisivas e os

⁸¹ Donis A. Dondis (1978, 2ª ed. [1976, 1ª ed.]). *op.cit.*, p. 197.

⁸² Julio Cabero Almenara (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: P.P.U., p. 212.

⁸³ Pierre Francastel (1987). *Imagem, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70, p. 169.

⁸⁴ Guadalupe Ruiz Fajardo (enero-junio 2009). “*Vídeo en clase: virtudes y vicios*” (ponencia presentada en 1993) in *MarcoELE*, n.º 8: 141-164. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010): 141.

trailers de alguns filmes, o que culminou com o visionamento de um filme, alvo de análise, antes, durante e depois do visionamento do mesmo.

IV. 2. 3. A imagem interactiva (na plataforma *Moodle*, no *blog*, no quadro interactivo).

Para um aluno dos dias de hoje é impensável não associar o seu processo educativo às tecnologias da informação e comunicação, pois fazem parte da sua vida pessoal, formativa e social de uma forma intensa, partindo do conhecimento que os alunos têm ao nível da criação e gestão de *blogs* na internet, cada vez mais fáceis de gerir até à participação em redes sociais, quase de forma intuitiva.

Assim, os nossos alunos, de forma geral, estão impregnados de informação e auto-formação no universo paralelo que é a internet e que poderá ser cada vez mais (re)aproveitado no ensino-aprendizagem do Espanhol.

Uma das acções didácticas que adoptámos no início do estágio pedagógico foi a criação e dinamização da página do Espanhol da escola cooperante e, em seguida, ao nível de projectos em grupo e mesmo de alguns trabalhos de casa, a utilização da plataforma multimédia *Moodle*, com critérios específicos de avaliação (cf. anexo 37), tendo em conta as indicações do departamento de línguas, com uma vertente lúdica e pedagógica, onde a aprendizagem é pluridireccional, ou seja, todos aprendem e partilham as suas aprendizagens entre si.

Dessa forma, o grau de motivação é maior, pois o professor lança o desafio relacionado com o tema de pesquisa ou para criação de algum projectivo educativo, como foi o caso dos trabalhos que serviram, por um lado para a avaliação da expressão escrita e do trabalho em grupo ao nível de interacção verbal e expressão oral, por outro lado, para exposições de divulgação cultural junto da comunidade educativa.

A visão das emoções que os alunos associaram a cada uma das cidades espanholas ou do mundo hispanoamericano foi uma das que possibilitaram alargar o horizonte de expectativas de todos, pois nem o professor estagiário sabia qual a cidade que seria escolhida. Mesmo no caso das cidades que se repetiram, como Barcelona, o resultado final nunca foi igual, pois dependia da leitura objectiva e/ou subjectiva de cada um dos alunos (cf. anexo 38).

Por conseguinte, no entender de Roberto Aparici e Agustín García-Matilla: “*La utilización de medios audiovisuales permite evaluar conocimientos, actitudes y también*

la propia metodología de trabajo que se pone en práctica. En cuanto a los conocimientos, podemos saber si se produce un aumento de la retención, si se facilita el aprendizaje y si los diferentes códigos audiovisuales permiten un aumento de interés y captación total del mensaje.”⁸⁵

Nesse sentido, a imagem interactiva nos multimédia, onde podemos interagir através de uma aplicação ou receber informação numa espécie de diálogo interativo, possibilita a transformação dos nossos alunos em emissores de uma mensagem visual e não apenas em receptores de informação.

A título de exemplo, realizámos uma sessão interactiva numa das aulas sobre aspectos artísticos e culturais na unidade didáctica sobre Madrid, onde os alunos interagiram com os personagens de dois quadros, incluindo dois *avatares* dos artistas Velázquez e Goya, como verificámos anteriormente.

Nessa oportunidade de interacção imagética, poderemos reiterar o entusiasmo e mesmo algum espanto na possibilidade de conhecer melhor dois quadros expostos no *Museo del Prado* pela “voz” dos personagens neles retratados e para isso os alunos tinham de identificar algumas situações e carregar em cima de determinado personagem para poder avançar na descoberta dos quadros, adquirindo conhecimentos artísticos, históricos e culturais ao nível da origem dos quadros e da vida dos seus artistas.

Assim, a imagem relacionada com a criação artística despoleta leituras apenas possíveis no domínio da arte, partindo da mente geradora de imagens do “*homo aestheticus*”, tal como defende o filósofo Jean-Jacques Wunenburger: “[...] *L’art récapitule en quelque sorte toute la puissance des images et condense dans sa sphère d’expérience et de représentation toutes les fonctions par ailleurs éclatées ou partielles. [...] L’art atteste ainsi chez l’homme un besoin universel de fabriquer des images [...] L’“homo aestheticus”, en créant pour le plaisir une autre image du monde, un autre monde de manifestation des choses, modifie à la fois son monde intérieur et le monde extérieur [...] il crée des images pour objectiver des expériences sensorielles, affectives, imaginaires [...]*”⁸⁶

Como tal, a imagem multimédia faz parte do quotidiano dos nossos alunos e permite que vejam mais longe e de forma mais completa, devido à polissemia de significados que possibilita.

⁸⁵ Roberto Aparici e Agustín García-Matilla (1989, 2.ª ed., [1987, 1.ª ed.]). *op. cit.*, p. X.

⁸⁶ Jean-Jacques Wunenburger (2001, 2ª. ed. [1997, 1ª.ed.]). *Philosophie des images*. Paris: P.U.F., pp. 290, 291.

Segundo Fernando Tavares Ferreira não nos podemos esquecer que “[...] *uma “imagem vale mais do que mil palavras”, e isto é assim porque o ser humano é capaz de absorver e extrair mais informação pela vista do que por qualquer outro sentido. Somos muito mais rápidos vendo um objecto ou a sua representação gráfica do que “traduzindo” as palavras que o descrevem, para chegar a compreendê-lo.*”⁸⁷

Poderemos rematar com as reflexões de Francisco Herrera e Emilia Conejo sobre as potencialidades das estratégias multimédias, nomeadamente da acção creadora que fomentam, por exemplo, através de *blogs* ou redes sociais por parte de cada um: “[...] *En esta nueva generación, la web sigue estando repleta de contenido, pero la diferencia es que ya no es necesario poseer conocimientos especiales para crearlo y participar. [...] Lo que define a la web 2.0 es por tanto la posibilidad de participar en la web no solo como receptor de contenido, sino como creador de este, y de compartirlo con los otros cibernautas en cualquier rincón del mundo. [...] Con la web 2.0 estamos por lo tanto ante un entorno social tecnológico formado por individuos – usuarios de la lengua y de la tecnología web – que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales.*”⁸⁸

Nessa perspectiva, a plataforma *Moodle* serviu de base para esse percurso da era do *homo digitalis*, em que os alunos criaram os seus trabalhos de casa ou de investigação e foram capazes, de modo autónomo, de enviar e publicar os mesmos nessa plataforma interactiva, o que possibilitou o acesso durante 24 horas e 7/7 dias da semana de ambas as partes (alunos e professor), possibilitando uma comparação imediata da avaliação de cada um e do grupo em geral.

⁸⁷ Fernando Tavares Ferreira (1995). *As novas tecnologias (da) na (in)formação. A informática e os audiovisuais na criação e execução de apresentações*. Porto: Porto Editora, p. 136.

⁸⁸ Francisco Herrera e Emilia Conejo (julio-diciembre 2009). “*Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*” in *MarcoELE*, n.º 9: 1-20. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010): 2, 3.

CONCLUSÃO

O presente relatório de estágio teve como objectivo exemplificar as actividades, estratégias e recursos utilizados ao longo do estágio pedagógico de Espanhol como língua estrangeira que ocorreu no ano lectivo de 2010/2011.

Nesse sentido descrevemos uma parte de observação de aulas e de construção de materiais fundamental para a execução adequada e integrada das planificações preparadas para os alunos e comunidade educativa em que estávamos integrados.

Também utilizámos e reflectimos sobre uma parte teórica, através do recurso às imagens no ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, as quais verificámos ao longo das aulas do estágio pedagógico que estavam associadas a várias funções, competências comunicativas e emoções.

Dessas funções poderemos destacar a função expressiva, a persuasiva, a poética, a memorizadora e a dialéctica, segundo nos indica a professora Isabel Calado: “[...] *são as imagens que mais fortemente fazem apelo às emoções. [...] a função dialéctica [...] ao contrapor uma imagem a um texto, a intenção do professor pode ser exactamente a de provocar um efeito de choque, obrigando com isso o aluno a reagir criticamente à informação que lhe foi transmitida.*”⁸⁹

Relativamente à atitude activa e renovadora que enquanto docente devemos adoptar, poderemos reiterar as indicações da professora Isabel Calado, pois “[...] *o professor da escola formal tem hoje de conhecer a imagem, enquanto sistema simbólico privilegiado da escola paralela e, nessa medida, absorvido pelo aluno que frequenta as duas: conhecer a sua gramática, as razões do seu impacto, as suas potencialidades desenvolvimentistas, as suas especificidades, a sua contribuição para a eficácia da comunicação, etc.*”⁹⁰

Em guisa de conclusão, poderemos inferir que os materiais e estratégias comunicativas usadas ao longo do estágio pedagógico semearam nos alunos o gosto pela literacia visual, sempre em equilíbrio com a literacia verbal, pois ficaram munidos de competências comunicativas que lhes serão úteis em contexto real de comunicação em Espanha ou na Hispanoamérica.

⁸⁹ Isabel Calado (1994). *op.cit.*, pp. 103, 105.

⁹⁰ Isabel Calado (1994). *op.cit.*, p. 98.

Assim, potencializámos a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira de modo integrado, tendo em conta as necessidades de cada aluno e da turma em si, através de uma avaliação ponderada e tendo como base critérios baseados no rigor científico do G.A.V.E. - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.

Consideramos que estes alunos passaram a ser também “mais” cidadãos, pois ficaram a saber mais de si mesmos, dos outros e com uma atitude altruista e comunicativa, podendo agir de forma consciente e abrangendo uma leitura da realidade sem limites, nem barreiras semiológicas, pelo alargamento dos seus horizontes de leitura de imagens, de textos, enfim, da realidade e da ficção.

Como indicou Pilar Melero Abadía, a importância do ensino-aprendizagem através de estratégias comunicativas tornou-se um marco da Escola da actualidade ao nível das línguas estrangeiras e onde cada um de nós, professores de Espanhol, tem um especial relevo para o futuro dos processos de comunicação usados em sala de aula: “*La enseñanza de lenguas extranjeras está inmersa en un profundo cambio [...] se puede decir que en un primer momento se presta atención al qué enseñar (nociones y funciones), para pasar después al como enseñar (metodología comunicativa) y centrarnos, más tarde, en como desarrollar procesos de comunicación en el aula.*”⁹¹

⁹¹ Pilar Melero Abadía (2004). “*De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa*”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2008). *Azulejo para el aula de español*. Badajoz: Embajada de España en Portugal. Consejería de Educación.
- _____ (2001). *Quadro Europeu de Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa Editores.
- _____ (1997). *Programa de Espanhol – Programa e organização curricular. Ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ACEVEDO, Juan (1987). *Para hacer historietas*. Madrid: Editorial Popular.
- AIXALÀ, Evelyn et al. (2009). *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión.
- ALARCÃO, Isabel (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- _____ & TAVARES, José (2003, 2ª ed.). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALENCAR, Chico & GENTILI, Pablo (2001). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva (2001). *A Emoção na Sala de Aula*. São Paulo: Papirus.
- ALONSO, Manuel & MATILLA, Luis (1990). *Las imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Ediciones Akal.
- ALTMAN, Rick (1989). *The Video Connection. Integrating Video into Language Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- ALVARENGA, Amadeu Vinhal Gonçalves (1993). *A imagem fixa: estudo das suas variáveis visuais [texto policopiado]*. Braga: Universidade do Minho.
- APARICI MARINO, Roberto (1992, 2ªed. [1989, 1ª ed.]). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación/Ediciones de la Torre.
- _____ & GARCIA-MATILLA, Agustín (1998, 3ª ed.). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- ARNOLD, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- BARNECHEA, Emilio & REQUENA, Rafael (1991). *El lenguaje de las imágenes (area de expresión plástica): guía del profesor*. Salamanca: Anaya.
- BARLOW, H. et alli (1994). *Imagen y conocimiento. Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*. Barcelona: Crítica.

- BERNARDES, Carla e MIRANDA, Filipa Bizarro (2003). *Portefólio. Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University.
- BULLAUDE, José (1969). *Enseñanza audiovisual – Teoría y práctica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- BUSQUETS, L. (1977). *Para leer la imagen*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- CABERO ALMENACA, Julio (1989). *Tecnología educativa: La utilización del vídeo didáctico*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- CABRERO, Rosa (1967). *Imágenes y palabras*. Madrid: Magisterio Español.
- CALADO, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- CAMPUZANO RUIZ, Antonio (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación: una visión desde la práctica*. Madrid: Akal.
- CARITA, Ana e FERNANDES, Graça (2002, 3ª ed.). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARRATALÁ TERUEL, Fernando (2006). *Manual de vocabulario español. Enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Castalia.
- COSTA, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona: Zeus.
- CUADRADO, Charo, DÍAZ, Yolanda & MARTÍN, Mercedes (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- DENIS, Michel (1989). *Image et Cognition*. Paris: P.U.F.
- DONDIS, Donis (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ECO, Umberto (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Paris: Mercure de France.
- EDELINE, Francis et alli (1992). *Traité du signe visuel: pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil.
- ESTRELA, Albano (1994, 4ª ed.). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002, 4ª ed.). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FANDOS IGADO, Manuel (1995). *Juega con la imagen: imagina juegos*. Granada: GPA Prensa y Educación.
- FERNÁNDEZ, M. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alambra.

- FERREIRA, Fernando Tavares (1995). *As novas tecnologias (da) na (in)formação. A informática e os audiovisuais na criação e execução de apresentações*. Porto: Porto Editora.
- FERRES, J. (1992). *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- FRANCASTEL, Pierre (1987). *Imagem, Visão e Imaginação* (trad. Fernando Caetano). Lisboa: Edições 70.
- GAMA, Sebastião da (2003, 12^a ed.). *Diário*. Sintra: Edições Arrábida.
- GARDNER, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- GERNGROSS, Günter & PUCHTA, Herbert (1992). *Pictures in action*. Prentice: Hall International.
- GERVEREAU, Laurent (2007). *Ver, Compreender, Analisar as Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- HILL, David H. (1990). *Visual Impact. Creative Language Pictures*. Londres: Longman.
- HUYGHE, René (1970). *Os poderes da imagem: balanço de uma psicologia da arte*. Lisboa: Bertrand.
- IBÁÑEZ, Fdez. (1986). *Didáctica de la imagen – Educación de la sensibilidad visual*. Bilbao: ICE.
- JOLY, Martine (2003). *A Imagem e a sua Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (2005). *A Imagem e os Signos*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (2008). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- _____ *et alli* (2011). *Dicionário de Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- KANDINSKY, Wassily (1926). *Point and Line to Plane*. Nova Iorque: Dover Publications.
- LACUEVA, Aurora (1997, 2^a.ed. [1993, 1.^a ed.]). *Por una didáctica a favor del niño*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- LANCIEN, T. (1986). *Le Document vidéo dans la classe de langues*. Paris: CLÉ International.
- MACAIRE, Dominique & HOSCH, Wolfram (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlim: Langenscheidt/Goethe Institut München.
- MALINS, F. (1983). *Mirar un cuadro*. Madrid: Blume.
- MARTINET, M. (1981). *Teoria das emoções. Introdução à obra de Henri Wallon*. Lisboa: Moraes Editores
- MASSIORINI, Manfredo (1982). *Ver pelo Desenho: Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos*. Lisboa: Edições 70.

- MOHOLY-NAGY, László (1928). *The New Vision. Fundamentals of design, painting, sculpture, architecture*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.
- MOLES, Abraham *et alli* (1982). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- MOREIRA, Jacinta (2010). *Portefólio do Professor. O Portefólio Reflexivo no Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- MORENO, Concha *et al.* (2007, 2ª ed.). *Actividades lúdicas para la clase de español. Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita*. Madrid: SGEL.
- MORGÁDEZ, Manuel del Pino; PACHECO, Luísa; COSTA, Suzana (2006). *Español 2 - Nivel elemental - 8.º Año*. Porto: Porto Editora.
- NEGROPONTE, Nicholas (1995). *Being digital*. Nova Iorque: Knopf.
- O'CONNOR, J. & SEYMOUR, J. (1995). *Introducción a la programación neurolingüística*. Madrid: Editorial Urano.
- PACIOS, Rosa (2010). *Vocabulario activo e ilustrado del español*. Madrid: SGEL.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: E.S.F. Éditeur.
- REINFRIED, Marcus (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- REYES REBOLLO, Miguel María y BARRERO GONZÁLEZ, Narciso (2004, 2ª ed.). *Estrategias de animación para la lectura. Metacognición, audición y lenguaje*. Sevilla: Editorial Guadalmena.
- RODRÍGUEZ-DIÉGUEZ, José Luis *et alli* (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- _____ (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- _____ (1977). *Las Funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- SABORIT, J. (1997). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.
- SÁNCHEZ, Aquilino y FERNÁNDEZ, Rosa (2004). *Jugamos. Juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SARTORI, Giovanni (1998). *HomoVidens: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- STEINER, George (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

- SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 3 vols.
- TADEI, Nazareno (1979). *Educar con la imagen*. Madrid: Marova.
- TARDY, Michel (1963). *Enseigner le cinéma – Annales du centre régional de documentation pédagogique de Caen*. Caen: C.R.D.P.
- _____ (1973). *Le professeur et les images. Essai sur l'imitation aux messages visuels*. Vendôme: P.U.F.
- TENA TENA, Pedro & VARELA CASTILLO, María Jesús (2007). *El Bloc. Español en imágenes*. Madrid: Editorial Edinumen.
- TORRADO, António (1988). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOURTET, Lise (1972). *Jouer, rêver, créer*. Paris: Armand Colin.
- VIGÓN ARTOS, Secundino (2002). *Diccionario ilustrado. Español. Dicionário de Espanhol em Imagens*. Porto: Porto Editora.
- VALLET, Antoine (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Editorial Luís Vives.
- VILA, Aurelio & POBLETE, Manuel (2008, 2ª ed.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- VILCHES, Lorenzo (1990). *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- VILLAFANE, Justo (1998). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VYGOTSKY, Lev (1988, 2ª ed.). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, Henri (1979). *Do Acto ao Pensamento: Ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes.
- _____ (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (2001, 2ª ed. [1997, 1ª ed.]). *Philosophie des Images*. Paris: PUF.
- ZANÓN GÓMEZ, Javier *et alli* (1999). *La Enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- ZUNZUNEGUI, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Bibliografía de artigos específicos sobre a imagem no ensino-aprendizagem de E.L.E.

ABADÍA, Pilar Melero (2004). “*De los programas nocionalales a la enseñanza comunicativa*”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

AMENÓS PONS, J. (1999). “*Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación*”, en M. FRANCO ET ALTER (eds.) *Actas X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz: 769-783.

BARRALLO BUSTO, Natalia e GOMÉZ BEDOYA, María (junio 2009). “*La explotación de una imagen en la clase de E/LE*” in *RedELE*, n.º 16. [em linha] http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010).

BARTHES, Roland (1964). “*Réthorique de l’image*” in *Communications*, n.º 4, Paris: Éditions du Seuil: 40-51.

BUSTOS, J. M. (1997). “*Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera*”, in *Carabela*, n.º 42: 93-105.

CABERO ALMENARA, J. e PABLOS PONS, J. (1990). “*El vídeo en el aula I. El vídeo como mediador del aprendizaje*”, en *Revista de Educación*, n.º 291. Madrid: Ministerio de Educación: 351-370.

CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos (2009). “*Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*” in *MarcoELE*, n.º 9.

CORPAS VIÑALS, J. (2000). “*La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural*”, in M. A. MARTÍN ZORRAQUINO et alii (eds.) *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: 785-791. [em linha] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm (consultado a 13 de Novembro de 2010).

ESPINOSA, María Paz Prendes (1995). “*¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?*” in *Enseñanza*, n.º 13: 199-220. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. [em linha] http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20485&dsID=imagen_didactica.pdf

(consultado a 19 de Março de 2011).

FREITAS, Neli Klix (2005). “*Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky*”, in *Ciências & Cognição*. Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina, vol. 06: 109-112. [em linha]

<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m24566.pdf> (consultado a 12 de Março de 2011).

GRÖTSCH, K, TESCH, B, ESTÉVEZ COTO, M. (1987). “*La pantalla sustitutiva. El vídeo en la enseñanza del español como segunda lengua*”, in *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*: 41-52.

HERRERA, Francisco e CONEJO, Emilia (julio-diciembre 2009). “*Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*” in *MarcoELE*, n.º 9: 1-20. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2011).

LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003). “*Ensinar pela Imagem*”, in *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*. n.º 8 (Vol. 10) Ano 7: 2100-2105. ISSN: 1138-1663. [em linha] http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/3_ENSINAR_PELA_IMAGEM_viicongresopsicopedagogia2003.pdf (consultado a 12 de Março de 2011).

(2007). “*A imagem como linguagem*”, in Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. A Coruña: Universidade da Coruña: 1162- 1173. ISSN: 1138-1663. [em linha] http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/jalencastre/9_A_IMAGEM_COMO_LINGUAGEM_Galaico_2007.pdf (consultado a 12 de Março de 2011).

MECÍAS, María Laura e RODRÍGUEZ, Nuria (2009). “*Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE*” in *MarcoELE*, n.º 9.

ONTORIA, Mercedes (2007). “*El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE*”, in *RedELE*, n.º 9. [em linha], <http://www.educacion.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf> (consultado a 13 de Novembro de 2010).

ROSALES VARO, FRANCISCO (2009). “*Vídeo, interacción e integración de destrezas*”, in *MarcoELE*, n.º 8: 111-140.

RUIZ FAJARDO, Guadalupe (enero-junio 2009). “*Vídeo en clase: virtudes y vicios*” (ponencia presentada en 1993) in *MarcoELE*, n.º 8: 141-164. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://marcoele.com/descargas/expolingual1994_ruiz.fajardo.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010).

_____ (1995). “Para la clase de español: vídeo y televisión” in *Cuadernos Cervantes*, nº 1-1: 35-38.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema Benítez (enero-junio 2009). “El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita” in *MarcoELE*, nº 8: 1-17. ISSN: 1885-2211 [em linha] http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf (consultado em 16 de Dezembro de 2010).

TORO ESCUDERO, Juan Ignacio (2009). “Enseñanza del español a través del cine hispano; Marco teórico y ejemplos prácticos” in *MarcoELE*, nº 8.

YAGÜE, BARREDO, A. (2008). “Tics y clics: las nuevas tecnologías, yo... y mis estudiantes”, in *Actas del II congreso de la asociación noruega de profesores de español: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE, en redELE*, núm. especial, março 2009. [em linha] <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Yague.pdf> (consultado a 13 de Novembro de 2010).



ANEXOS⁽⁹²⁾


⁹² Para além dos anexos que se apresentam materialmente existe na contracapa interior final um outro conjunto, em formato digital (C.D.), que ilustra outros pontos de vista.


Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras


Proposta para o Plano Anual de Actividades do Núcleo de Estágio de Espanhol

Ano lectivo 2010/2011

<u>Qual actividade?</u>	<u>Para quê?</u>	<u>Quem?</u>	<u>Para quem?</u>	<u>Como?</u>	<u>Onde?</u>	<u>Quando?</u>
<p><u>Navidad</u> <u>en español</u></p>  	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar as tradições culturais da época natalícia do mundo hispânico na escola. ✓ Promover a aprendizagem artística da Língua Espanhola através do talento artístico e linguístico dos intervenientes. 	<p>Alunos das turmas dos 7.º e 8.º anos da disciplina de Espanhol.</p> <p>Núcleo de estágio de Espanhol 2010/2011.</p>	<p>Comunidade educativa e outros interessados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de cartolinas informativas das tradições natalícias no mundo hispânico. ✓ Canto musicado de «villancicos». 	<p>Nas salas das turmas de 7.º e 8.º anos envolvidos.</p> <p>Na <i>vitrine</i> da disciplina de Espanhol.</p> <p>Na sala dos professores.</p> <p>Nos corredores da E.S.Q.M.</p>	<p>Do 1 ao 17 de Dezembro de 2010.</p>

<u>Qual actividade?</u>	<u>Para quê?</u>	<u>Quem?</u>	<u>Para quem?</u>	<u>Como?</u>	<u>Onde?</u>	<u>Quando?</u>
<p><u><i>Jornal de Parede em Espanhol</i></u></p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar o que se passa na escola e na comunidade educativa (objectivo presente no P.E.E.). Por exemplo, actividades culturais em Oeiras; ✓ Criar elos de ligação e comunicação dentro da escola, promovendo dinamismo aos diferentes intervenientes (objectivo presente no P.E.E.); ✓ Utilizar o jornal como meio de divulgação cultural; ✓ Promover o desenvolvimento de várias competências relacionadas com o domínio da Língua Espanhola. 	<p>Alunos das turmas dos 7.º e 8.º anos da disciplina de Espanhol.</p> <p>Núcleo de estágio de Espanhol 2010/2011.</p>	<p>Comunidade educativa e outros interessados.</p>	<p>- No jornal deverão estar presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Notícias sobre a escola. ✓ Entrevistas e artigos sobre pessoas da escola que se destacam e/ou personalidades do mundo hispânico (recorrendo à internet). ✓ Divulgação cultural de Oeiras. ✓ Outros artigos escritos por intervenientes educativos. ✓ Espaço para curiosidades da língua e cultura hispânica. ✓ Espaço para comentários, passatempos e sugestões. 	<p>O jornal em formato de cartaz poderá ser afixado na <i>vitrine</i> da disciplina de Espanhol.</p> <p>Poderá ser publicada uma versão electrónica na página <i>Moodle</i> da escola, na secção de Espanhol.</p>	<p>Ao longo do ano lectivo 2010/2011:</p> <p>a partir de Outubro 2010, com periodicidade a definir.</p>

<u>Qual actividade?</u>	<u>Para quê?</u>	<u>Quem?</u>	<u>Para quem?</u>	<u>Como?</u>	<u>Onde?</u>	<u>Quando?</u>
<p><u><i>Semana Cultural da E.S.Q.M.</i></u></p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar as tradições e questões culturais do mundo hispânico na escola. ✓ Promoção da multiculturalidade pela compreensão e aceitação de culturas distintas da portuguesa. 	<p>Todos os alunos de línguas estrangeiras, cujos professores decidam participar.</p> <p>(Alunos das turmas dos 7.º e 8.º anos da disciplina de Espanhol.</p> <p>Núcleo de estágio de Espanhol 2010/2011).</p>	<p>Comunidade educativa e outros interessados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de cartolinas informativas ao nível cultural dos países do mundo hispânico. ✓ Exposição de trabalhos criativos realizados pelos alunos ao longo do ano lectivo sobre questões relativas ao mundo hispânico (tradições, formas de estar, de ser e de pensar). 	<p>Na <i>vitrine</i> da disciplina de Espanhol.</p> <p>Nos corredores da E.S.Q.M.</p>	<p>Data a definir (final do 2.º Período).</p>

<u>Qual actividade?</u>	<u>Para quê?</u>	<u>Quem?</u>	<u>Para quem?</u>	<u>Como?</u>	<u>Onde?</u>	<u>Quando?</u>
<p><i><u>Español</u></i> <i><u>por 3 días*</u></i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar as tradições culturais do mundo hispânico na escola. ✓ Promover a aprendizagem artística e multicultural da Língua Espanhola. ✓ Implementar o gosto pela participação em actividades artísticas e linguísticas associadas à Língua Espanhola. 	<p>Alunos das turmas dos 7.º e 8.º anos da disciplina de Espanhol.</p> <p>Núcleo de estágio de Espanhol 2010/2011.</p>	<p>Comunidade educativa e outros interessados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoção da presente actividade através de panfletos e cartazes expostos nos corredores e na sala de professores, tal como na plataforma <i>Moodle</i>, na secção de Espanhol. ✓ Uma manhã de " <i>taller de poesía</i> " em Espanhol (recitação e elaboração de poemas); ✓ Uma manhã de projecção de 3 filmes hispânicos (com legendas). Preenchimento de um pequeno questionário sobre a opinião do público em relação aos filmes; ✓ Uma manhã de dramatização de uma pequena peça em Espanhol; ✓ Uma manhã com um concurso sobre os «falsos amigos» linguísticos entre a Língua Portuguesa e a Espanhola, incluindo questões culturais. Prémios a designar. 	<p>Execução:</p> <p>Nas salas das turmas de 7.º e 8.º anos envolvidas (para o " <i>taller de poesía</i> ").</p> <p>Na "sala/auditório" (para projecção de filmes, dramatização e realização do concurso).</p> <p>Divulgação:</p> <p>Na <i>vitrine</i> da disciplina de Espanhol.</p> <p>Na sala dos professores.</p> <p>Nos corredores da E.S.Q.M e Plataforma <i>Moodle</i>.</p>	<p>Data a definir (2ª semana de Maio 2011).</p>

* "3 días" = 3 professores estagiários

El profesor (en prácticas),
Alexandre Cruz de Matos



Home page
 Proj. & Activid.
 Português
 Francês
 Inglês
 Alemão
 Espanhol
 Espaços
 Núcleo de Estágio
 Avaliação
 Alunos
 Professores
 Documentos
 Fotos (1)
 Fotos (2)

moodle

**Escola Secundária
 Quinta do Marquês**

Rua das Escolas
 2780 102 OEIRAS
 PORTUGAL

tel: (351) 21 457 74 13



Departamento
 de Línguas

(deplinq.esqm@gmail.com)

Departamento de **Línguas**

2010 / 2011



Recursos - Español (en línea)

Juegos



GRAMÁTICA Y VOCABULARIO	
Prueba para testar el nivel de lengua - Aula Virtual de Español	http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/
Vocabulario y gramática para estudiantes principiantes de Español	http://principiantes.wordpress.com/
Recursos para estudiantes de Español - Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/estudiantes.htm
Ejercicios de gramática española - teoría y practica	http://www.u.arizona.edu/~beaudrie/spanish206/Ejercicios.html

LECTURAS	
Lecturas paso a paso - nivel inicial - Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/
Lecturas paso a paso - nivel intermedio - Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/
Lecturas paso a paso - nivel avanzado - Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/
Proyecto Sherazade - selección de cuentos de habla hispana	http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/index.html
Español con Carlitos - para aprender Español por Internet	http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	http://cervantesvirtual.com/index.shtml
Literatura Española: de la Edad Media hasta el siglo XX	http://virtual-spain.com/literatura_espanola.html

DICCIONARIOS	
Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua	http://buscon.rae.es/draeI/
Diccionario CLAVE	http://clave.librosvivos.net/
Diccionario General de la Lengua Española Vox	http://www.diccionarios.com/
Diccionarios bilingües (Esp.-Port./Port.-Esp.) - Espasa Calpe	http://www.wordreference.com/ptes/

GLOSARIOS	
Glosario de las variedades del Español de España	http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?i=2&id_nama=525&ct=catalogo88
Glosario de las variedades del Español de Hispanoamérica	http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?i=2&id_nama=526&ct=catalogo88

Página do sítio de internet do departamento de línguas, grupo de Espanhol, da E.S.Q.M., com a nossa proposta aprovada de ligações para outros sítios de internet:

http://www.esec-qtq-marques.rcts.pt/DL_WebPage/espanhol.htm

Gráficos com dados retirados das fichas pessoais dos alunos presentes no dossiê pedagógico da direcção de turma do 8.º E (2010/2011) – Escola Secundária Quinta do Marquês – Oeiras.

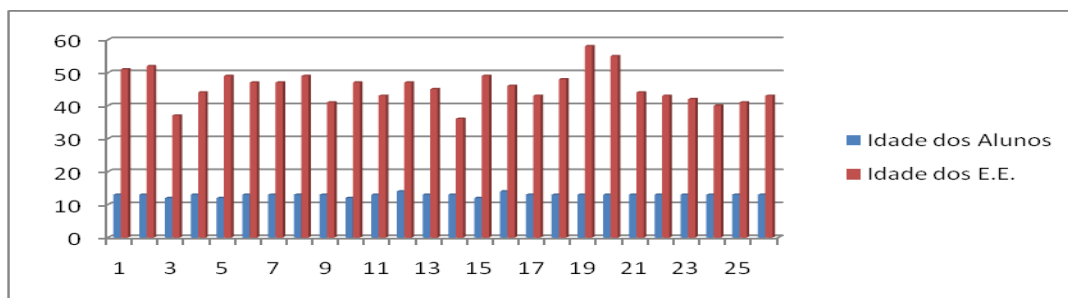


Ilustração 1 - Idades dos alunos e dos encarregados de educação da turma do 8.º E (2010/2011) - E.S.Q.M.

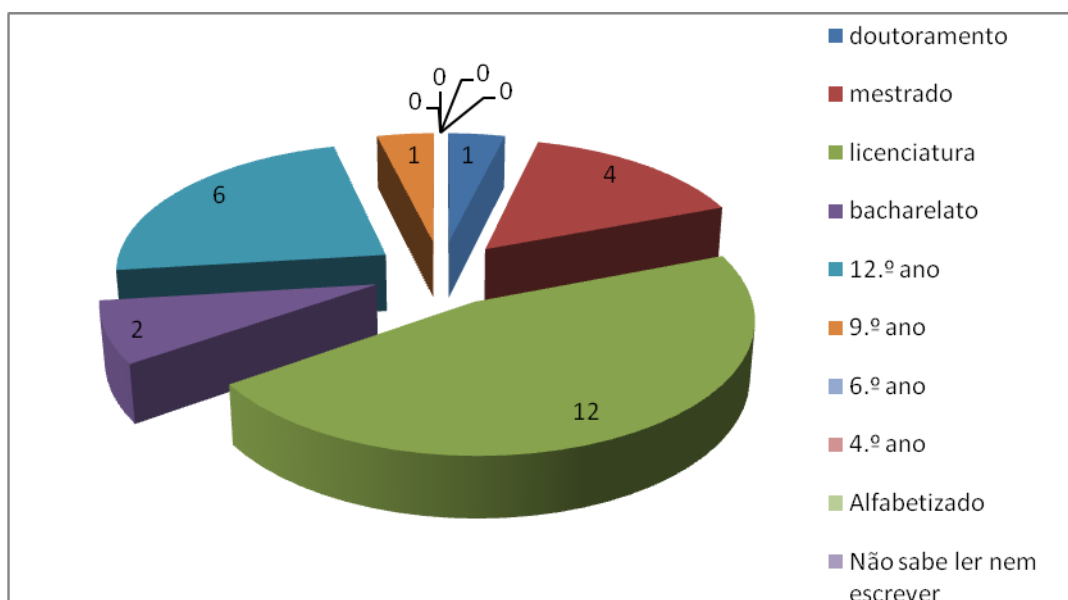


Ilustração 2 - Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos da turma do 8.º E (2010/2011) - E.S.Q.M.

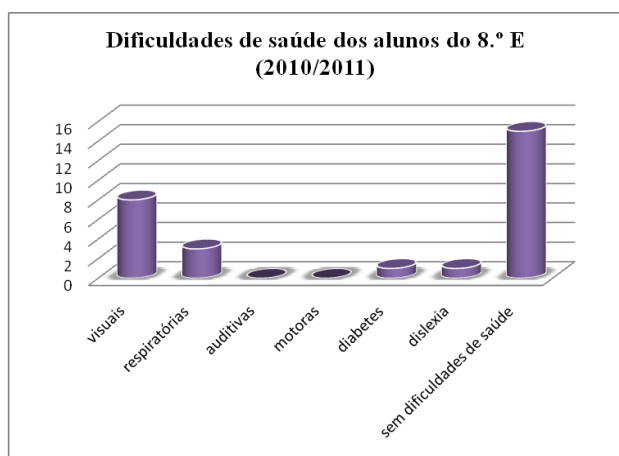


Ilustração 4 - Dificuldade de saúde dos alunos do 8.º E (2010/2011) - E.S.Q.M.

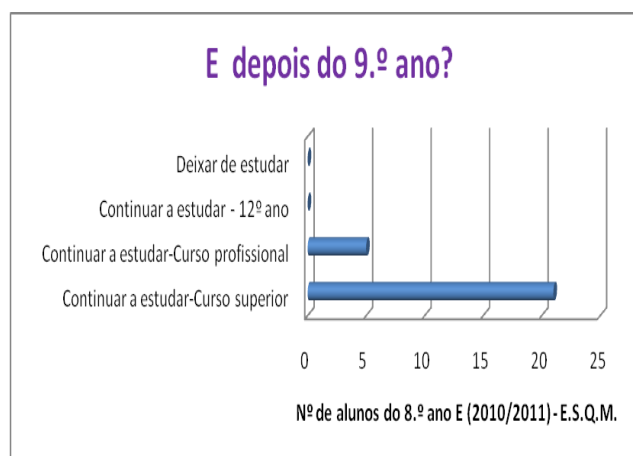


Ilustração 3 - Desejo dos alunos de continuar a estudar depois do 9.º ano.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Observación n.º: 1

Grupo: 8.º año - E

N.º de alumnos en el aula: 26

Fecha de observación: lunes, 11 de octubre de 2010

Hora: 10:00-11:30 (90')

Trimestre: 1º

Observando a la
profesora tutora

Tema a observar: El tiempo de uso del español en clase de E.L.E.

Observador: Alexandre Cruz de Matos

Observaciones evaluadas con los siguientes descriptores:

Nunca (1) / De 1 hasta 5 minutos (2) / De 5 hasta 15 minutos (3) / A veces (4) / Siempre (5)

Indicadores de evaluación	
1. La profesora transmite indicaciones en L2	3
2. La profesora contesta a las preguntas de los alumnos en L2	2
3. ¿La profesora habla despacio o rápido en L2?	4
4. La profesora concede tiempo para clarificar dudas en L2	2
5. La profesora recurre a la L1 para esclarecer a los alumnos	3
6. Las intervenciones de la profesora en L2 son espontáneas	4
7. La profesora se limita a leer en L2 los textos del manual	4
8. Se detectan incoherencias y ambigüedades en la expresión oral en L2 por la profesora	1
9. La profesora subraya con un refuerzo positivo las intervenciones de los alumnos en L2	1
10. La profesora hace una conclusión o resumen del aprendizaje al final de la clase en L2	1

L1 = Lengua portuguesa

L2 = Lengua castellana/española

Conclusiones:

1. El tiempo dedicado al español no ocupa el 100%, sino cerca del 70% del tiempo de la clase. No porque los alumnos no comprendan a la profesora, sino que es una estrategia de defensa de la profesora para estar segura de que todos la han comprendido, pues aún están muy conectados a la L1.

2. Después de este tipo de observación, concluimos que la *praxis* pedagógica podrá mejorar hasta alcanzar el uso del español al 100% del tiempo de la clase con el desarrollo de todas las competencias comunicacionales de los alumnos.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE UNA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Observación n.º: 1

Grupo: 8.º año - E

N.º de alumnos en el aula: 26

Fecha de observación: lunes, 11 de octubre de 2010

Hora: 10:00-11:30 (90')

Trimestre: 1º

Observando a los alumnos

Tema a observar: El tiempo de uso del español en clase de E.L.E.

Observador: Alexandre Cruz de Matos

Observaciones evaluadas con los siguientes descriptores:

Nunca (1) / De 1 hasta 5 minutos (2) / De 5 hasta 15 minutos (3) / A veces (4) / Siempre (5)

Indicadores de evaluación	
1. Los alumnos contestan a la profesora en L2	1
2. Los alumnos reformulan sus preguntas/respuestas en L2	1
3. Los alumnos dialogan entre ellos en L2	1
4. Los alumnos prefieren comunicar en L1	5
5. Las intervenciones de los alumnos en L2 son espontáneas	4
6. Los alumnos se limitan a leer en L2 los textos del manual	4
7. En parejas o en grupo comunican en L2	4
8. Se detectan incoherencias y ambigüedades en la expresión oral en L2 por los alumnos	1

Conclusiones:

1. Aunque comprendan a la lengua española, no siguen comunicando en español.
2. Después de esta observación, los alumnos podrán recorrer más a la lengua española si sienten que ese esfuerzo será recompensado con un refuerzo positivo de la profesora. (*¡Vale! ¡Muy bien! ¡Sigue así! ¡Fenomenal!*).

L1 = Lengua portuguesa

L2 = Lengua castellana/española

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Observación n.º: 1

Grupo: 8.º año - E

N.º de alumnos en clase: 26

Fecha de observación: lunes, 11 de octubre de 2010

Hora: 10:00 - 11:30 (90')

Trimestre: 1º

Observador: Alexandre
Cruz de Matos

A partir de este informe descriptivo (en forma de diario) hecho a lo largo de la clase fueron rellenos los cuestionarios sobre la tutora y los alumnos.

Hora	Descripción de los sucesos/comportamientos observados	Interferencias
10:00	• Entrada del grupo en el aula. La profesora escribe el «sumario» en la pizarra.	
10:10	• La profesora explica cuestiones relacionadas con las ausencias de los alumnos en L1.	
10:12	• La profesora pregunta (L1) quién ha hecho los deberes y apúntaselo.	
10:14	• La profesora utiliza la L2: - "En la página 24 tenemos entonces las reglas de las palabras que tienen tilde" (sic). - "Tomás, ¿dónde has puesto la tilde?"	
10:20	• La profesora hace la corrección del ejercicio n.º1, de la página 24 del manual en L2: "¿Y qué más?"; "Pues tampoco".	
10:21	• Los alumnos hablan en L1, pero la profesora sigue hablando en L2.	
10:23	• La profesora habla en L1 sobre la explicación de las palabras esdrújulas y vuelve después a hablar en la L2.	
10:33	• La profesora pide a la alumna Madalena para leer la regla en el manual en L2.	
10:35	• La profesora habla en L2: «Copiad para el cuaderno las reglas de la acentuación en español»; «Rápido. Con un bolígrafo».	
10:36	• Los alumnos leen expresiones idiomáticas y su explicación en la página 28 del manual.	
10:40	• La profesora explica una expresión en L1.	
10:42	• La profesora sigue la explicación en L2.	
10:43	• La profesora da indicaciones en L2: «Quiero grupos de 3 o parejas y que pensáis en los falsos amigos. Lo que yo quiero es que me hagáis un pequeño diálogo con un falso amigo. Madalena y Sara podéis quedaros las dos para trabajar por que trabajáis bien».	
10:45	• La profesora empieza a hablar en L1 para ordenar los grupos.	Mucho ruido.
10:46	• Mucho ruido. La profesora sigue en su silla hablando con el alumno Nuno Guedes.	
10:49	• La profesora da indicaciones en la L1.	Sigue el ruido.
11:30	• La profesora escribe una lista de falsos amigos en el encerado (mientras sigue el ruido). • La profesora está exaltada con el ruido. Los alumnos siguen escribiendo sus textos hasta el final de la clase. • La profesora recoge los textos para evaluación y corrección.	Exaltación de la profesora.
Total: 90'		



Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras
CURSO 2010/2011

ESPAÑOL - 8.º Año - Nivel A2

PLAN DE CLASE - LA SALUD



➤ **Unidad didáctica 4: «¿Cómo te sientes?»** (Manual: *Español 2-Nivel elemental II*, Porto Ed.)

➤ **Tema:** La salud.

➤ **Nivel del M.C.E.R.:** A2

➤ **Ámbitos:** Personal, social, profesional y educativo.

Grupo: 8.º E

➤ **Clase n.º:** 21.

➤ **Fecha:** 27 de octubre de 2010.

➤ **Duración:** 45'

➤ **Profesora tutora:** M^a Manuela Furtado.

➤ **Profesor en prácticas:** Alexandre C. de Matos.

Al final de la clase, los alumnos deberán ser capaces de:

- Identificar vocabulario relacionado con la salud;
- Comprender el entorno comunicacional del vocabulario de salud;
- Utilizar en contextos distintos lo que han aprendido (escribiendo una situación de cuidados médicos en el pretérito perfecto de indicativo y con algunos de sus marcadores temporales).

➤ **Competencias específicas a desarrollar por los alumnos:**


- ✓ **Competencia funcional:** hablar de vocabulario relacionado con la salud.
- ✓ **Competencia gramatical:** el uso de pretérito perfecto de indicativo y sus marcadores temporales.
- ✓ **Competencia fonética-ortográfica:** el pretérito perfecto de indicativo de verbos terminados en *-ar*, *-er* e *-ir*. Los cambios vocálicos de las formas irregulares.
- ✓ **Competencia léxica:** el uso cotidiano de vocabulario de salud.
- ✓ **Competencia sociocultural:** el uso de vocabulario relacionado con la salud en España y Hispanoamérica (los diálogos entre los personajes de la serie de tele "Hospital Central").
- ✓ **Acción/Tarea final:** Creación de un texto sobre una situación de cuidados médicos usando vocabulario de salud.



Sumario:

- Unidad 4: "¿Cómo te sientes?"
- Ficha de trabajo: "La salud".
- Repaso del pretérito perfecto de indicativo: ejercicios de aplicación.

➤ **Competencias generales:**

- **Competencias de comunicación:** componente lingüística (el pretérito perfecto de indicativo; el verbo "doler"), discursiva/textual, léxico-semántica;
- **Competencias estratégicas:** estrategias de lectura de imágenes y de escucha adecuadas a la estructura de la actividad sobre salud y su finalidad pedagógica; selección y organización de la información; ejecución y evaluación de la escrita, de la oralidad y de la interacción (actividad de autoevaluación);
- **Competencias de formación para la ciudadanía:** construcción de una identidad cultural; interacción con la realidad de forma crítica y creativa al reflexionar oralmente sobre el vocabulario de salud y su uso en contextos distintos, incluyendo en el mundo hispanoamericano (el personaje argentino de "Hospital Central").

Destrezas Específicas	Temas	Actividades y tareas intermedias	Dinámica de trabajo	Materiales	Tiempo	Evaluación
<p>Comprensión oral/compreensión lectora:</p> <p>👉 Promover la lectura analítica de las imágenes, de modo que los alumnos perciban el vocabulario de salud que está asociado a las imágenes en el video.</p> <p>Comprensión oral / Expresión oral:</p> <p>👉 Activar conocimientos socioculturales relacionados con el vocabulario de la salud en el entorno/ámbito personal, social y educativo.</p>	<p>Identificación y comprensión del uso de vocabulario relacionado con la salud.</p>	<p>Entrada de los alumnos y su instalación en el aula.</p> <p>El profesor pasa lista y pide a un alumno voluntario que escriba el sumario en la pizarra/el encerado.</p> <p>Motivación: El profesor proyecta la introducción (1' 30) de un episodio de la serie de tele "Hospital Central" (12ª temporada, episodio 11- "Todo y nada").</p> <p>Diálogo sobre el tema y vocabulario que aborda esta serie de tele sobre la salud.</p> <p>Contextos: El profesor distribuye una ficha de trabajo.</p> <p><i>(Ejercicio 1)</i> El profesor pide a cada alumno que lea cada uno de los nombres asociados a cada imagen.</p> <p>Después, el profesor explica algunas diferencias de vocabulario entre el portugués y el español en el contexto de la salud (el botiquín, la sangre, la escayola, el jarabe y la camilla).</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores.</p> <p>Proyector digital. Ordenador portátil. Altavoces.</p> <p>Ficha de trabajo.</p>  <p>Bolígrafos.</p>	<p>5'</p> <p>1'30"</p> <p>1' 30"</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>6'</p> <p>2'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Asiduidad Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p>

<p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Completar o crear textos, teniendo en consideración el vocabulario de la salud, la estructura del pretérito perfecto de indicativo y expresiones como "me duele..." y "me duelen..." estudiadas en clase. Producir enunciados adecuados a la situación comunicativa (adecuación al interlocutor, a la intencionalidad comunicativa). <p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumen de los conocimientos socioculturales relacionados con vocabulario de la salud en contexto/ámbito personal y educativo desarrollados por los alumnos a lo largo de la clase. Autoevaluación de los conocimientos adquiridos y de las competencias desarrolladas, remitiendo para la ficha de trabajo para obtención de más conocimientos. 	<p>Elaboración de un texto sobre situaciones médicas con el uso del pretérito perfecto de indicativo.</p> <p>Actividad de autoevaluación</p>	<p>Taller de escritura (tarea final): El profesor pedirá a los alumnos que se organicen en parejas y explicará que deberán escribir un texto de 6 a 8 líneas sobre una situación que implique cuidados médicos donde sean participantes activos usando el pretérito perfecto de indicativo y sus marcadores temporales. También podrán usar expresiones como "Me duele..." o "Me duelen..."</p> <p><i>El profesor acompañará cada pareja a lo largo de la elaboración del texto, pero permitiendo una creación autónoma y responsable de cada pareja.</i></p> <p>El profesor recogerá los textos para evaluarlos y los devolverá en la próxima clase.</p> <p>Pretextos: El profesor terminará la clase realizando el resumen oral del relevo comunicacional del vocabulario de la salud en el cotidiano, por ejemplo, en situación de urgencia médica.</p> <p>Los alumnos rellenan la ficha de autoevaluación.</p> <p>El profesor indica los deberes que tienen que hacer (páginas 24 y 25, ejercicios 1, 2, 3 y 4 del libro de ejercicios).</p>	<p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p>	<p>Ficha de trabajo.</p>  <p>Bolígrafos.</p> <p>Ficha de autoevaluación.</p>  <p>Bolígrafos.</p>	<p>5'</p> <p>1'</p> <p>1'</p> <p>2'</p> <p>0'30"</p> <hr/> <p>TOTAL: 45'</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Observación directa.</p>
--	--	--	---	--	--	---

Fuentes: Rosa Pacios (2010). *Vocabulario activo e ilustrado del español*. Madrid: SGEL, p. 18.

Imágenes (*Hospital Central*): www.google.es

DVD – "Hospital central"(12ª temporada, episodio 11)

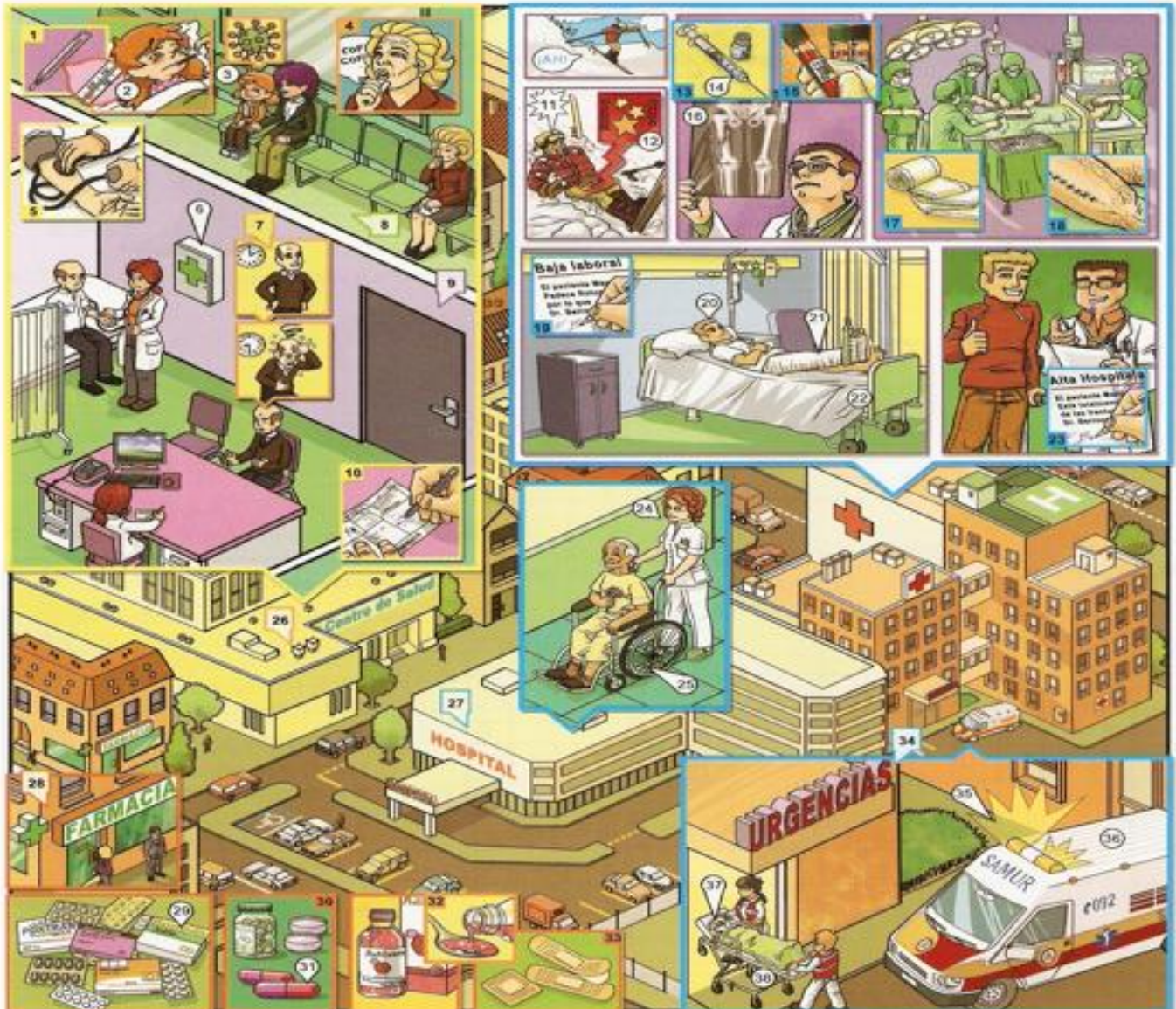
**El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos**



Ficha de trabajo: La salud



1. Lee las definiciones de las imágenes para conocer vocabulario relacionado con la salud.



- | | | | |
|----------------------|-------------------------|-----------------------|------------------|
| 1 el termómetro | 11 tener dolor | 21 la escayola | 30 las pastillas |
| 2 la fiebre | 12 el dolor | 22 la cama | 31 las píldoras |
| 3 estar enfermo/malo | 13 la inyección | 23 dar de alta | 32 el jarabe |
| 4 la tos | 14 la jeringuilla | 24 la enfermera | 33 las tiritas |
| 5 la tensión | 15 la sangre | 25 la silla de ruedas | 34 las urgencias |
| 6 el botiquín | 16 la radiografía | 26 el ambulatorio | 35 la sirena |
| 7 sentirse bien/mal | 17 la venda | 27 el hospital | 36 la ambulancia |
| 8 la sala | 18 los puntos de sutura | 28 la farmacia | 37 el herido |
| 9 la consulta | 19 dar de baja | 29 las medicinas | 38 la camilla |
| 10 la receta | 20 el enfermo | | |

médico de cabecera = "médico de familia"

farmacias de guardia = "farmacias de servicio"

una vacuna = "una vacina"

el quirófano = "bloco operatória"

la cirugía = "a cirurgia" / el cirujano = "o cirurgião"

un dolor de muelas = "uma dor de dentes"

2. Escucha con atención el diálogo entre Valeria y Héctor, dos personajes de la serie de tele "Hospital Central". Rellénalo con palabras del vocabulario de salud de la página anterior.



En las urgencias del Hospital Central

Héctor: - ¡Hola, qué tal Valeria?

Valeria: - ¡Hola Héctor! Tengo que irme al 4º piso, para ayudar al (1) _____ que está en una (2) _____.

Héctor: - ¡Chel ¿Por qué? ¿No le han dado (3) _____ esta mañana?

Entonces (4) _____ y (5) _____ para (6) _____ no han funcionado.

Valeria: - Es que ha tenido (7) _____ hace dos horas. (8) _____ Cristina me ha dicho que (9) _____ ya está preparada para llevarlo al (10) _____ para (11) _____.

Héctor: Bueno, que tengas suerte. Me voy a la entrada de (12) _____ con (13) _____. (14) _____, (15) _____ y (16) _____ para los heridos de un accidente en coche que han llegado hace diez minutos.

Valeria: - Gracias. ¡Hasta luego!

Héctor: - De nada. Gracias a ti. ¡Hasta luego!



Quando tenemos dolores:

a) Me duele + nombre singular:

Me duele el estómago.

b) Me duelen + nombre plural:

Me duelen los pies.

3. En parejas, escribid un texto de 6 a 8 líneas sobre una situación que implique cuidados médicos (real o imaginaria) donde seáis los participantes. Tenéis que usar el Pretérito Perfecto y algunos de sus marcadores temporales.



Nombres y apellidos: _____ y _____

El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos.





Transcripción del texto del ejercicio 2.

En las urgencias del Hospital Central

Héctor: - ¿Hola, qué tal Valeria?

Valeria: - ¡Hola Héctor! Tengo que irme al 4º piso, para ayudar al (1) paciente que está en una (2) silla de ruedas.

Héctor: - ¡Chel ¿Por qué? ¿No le han dado (3) de alta esta mañana?

Entonces (4) las pastillas y (5) el jarabe para (6) la tos no han funcionado.

Valeria: - Es que ha tenido (7) fiebre hace dos horas. (8) La enfermera Cristina me ha dicho que (9) la camilla ya está preparada para llevarlo al (10) quirófano para (11) la cirugía.

Héctor: Bueno, que tengas suerte. Me voy a la entrada de (12) las urgencias con (13) el botiquín, (14) las jeringuillas, (15) las tiritas y (16) las vendas para los heridos de un accidente en coche que han llegado hace diez minutos.

Valeria: - Gracias. ¡Hasta luego!

Héctor: - De nada. Gracias a ti. ¡Hasta luego!



El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos.



PARA EMPEZAR

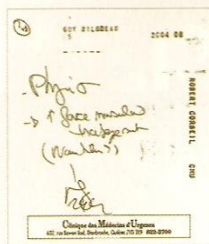
JUEGO

1. Elige un elemento de la imagen y di para qué sirve. Tus compañeros tienen que adivinar de qué se trata.

Alumno: Sirve para evitar las enfermedades sexualmente transmisibles.

Grupo: Es el condón.

En la farmacia



receta



farmacias de guardia



condón / preservativo



botiquín



caja de aspirinas



alcohol



tiritas



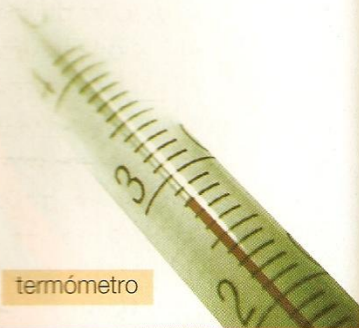
pastillas



compresas



jarabe



termómetro

Algunas expresiones para ayudarte

- Sirve para...
- Se usa cuando / como / para...
- Es lo que ocurre cuando...
- Es necesario para...
- Se dice de...
- Lo(a) busco siempre que...

in Español ¡Ya!, n.º 15

2. Continúa el juego con las palabras siguientes.

médico(a)	enfermo(a)	síntoma	centro de salud
medicina	enfermedad	sano(a)	fiebre
hospital	herida	catarro	tos



Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras




ESPAÑOL - 8.º año

Curso 2010/2011



Ficha de trabajo: La salud

Autoevaluación

Al final de esta clase de Español soy capaz de...	 -	 ±	 +	Doy ejemplos:
<u>Comprender:</u>				a) Escribe 2 palabras relacionadas con la salud: _____ y _____.
✓ vocabulario relacionado con la salud				
✓ la formación del pretérito perfecto de indicativo				b) Completa la formación del pretérito perfecto de indicativo: <i>Verbo auxiliar "_____"</i> en presente de indicativo + el participio del verbo principal
✓ algunos marcadores temporales del pretérito perfecto de indicativo				
<u>Leer:</u>				c) Escribe 4 marcadores temporales del pretérito perfecto de indicativo: _____, _____, _____ y _____.
✓ imágenes relacionados con la salud en el hospital				
✓ diálogos sobre instrumentos médicos				
<u>Comunicar:</u>				d) Completa con el verbo "doler" en presente de indicativo: <i>Me _____ las manos de tanto escribir y también me _____ la cabeza.</i>
✓ datos sobre cuidados médicos				
✓ utilizando el pretérito perfecto de indicativo				
<u>Producir:</u>				
✓ textos sobre cuidados médicos				

Si todavía tienes dudas, vuelve a leer la ficha de trabajo y las páginas del manual sobre el tema de la salud.



Autorreflexión crítica de la clase sobre «La salud» (Grupo: 8.º E)



Fecha: 27 de octubre de 2010

Con esta autorreflexión crítica pretendemos subrayar los aspectos pedagógicos positivos y los que tienen que ser mejorados, teniendo en línea de cuenta la clase sobre «La salud» del día 27 de octubre de 2010 del grupo 8.º E.

Así podremos resaltar estos **aspectos positivos**:

- La relación pedagógica de intercooperación entre profesor y alumnos;
- La calidad visual y pedagógica de los materiales creados a propósito de esta clase;
- La adecuación de todos los materiales y estrategias utilizados en clase para el tema estudiado;
- La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación como motivación inicial para adquisición de vocabulario diversificado sobre el tema en aprendizaje;
- La corrección e indicación de nuevo vocabulario en la pizarra, pues su visualización posibilita la corrección autónoma de los errores por los alumnos;
- El refuerzo positivo a los alumnos por sus participaciones orales en castellano posibilitó un diálogo profesor-alumno en castellano, sin tener que recorrer al portugués;
- La profundidad y exactitud de la «ficha de autoevaluación», con ejemplos concretos que posibilitan al alumno y al profesor saber cuáles las competencias verdaderamente desarrolladas y los conocimientos adquiridos.

En lo que concierne los aspectos a mejorar:

- La gestión del tiempo, pues sólo en 45' no fue posible la corrección de algunos ejercicios y el repaso del «Pretérito Perfecto» fue muy rápido;
- Sin embargo, pensamos que hemos conseguido resolver la situación, pues el ejercicio final que sería en parejas lo cambiamos para los deberes y todos tuvieron que hacerlo.
- El repaso de la parte gramatical quedó un poco breve y por eso no todos han rellenado la «ficha de autoevaluación» en la parte gramatical, pero más de mitad de la clase lo ha hecho.

¿Cómo solucionar estos incidentes críticos? ¿Qué hemos aprendido con estas situaciones?

Estamos más confiados en relación a nuestro conocimiento del funcionamiento interno del grupo 8.º E, sus particularidades, como por ejemplo, ahora ya sabemos que con un alumno en particular tenemos que tener una atención redoblada, pues necesita empezar las actividades más tarde que el resto del grupo.

**El profesor en prácticas,
Alexandre Cruz de Matos.**



Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras
CURSO 2010/2011

ESPAÑOL - 8.º Año - Nivel A2

PLAN DE CLASE - LOS ESTILOS DE MÚSICA



+ **Unidad didáctica 6: «¡Vivan los artistas!»** (Manual: *Español 2-Nivel elemental II*, Porto Ed.)

+ **Tema:** Los estilos de música.

+ **Nivel del M.C.E.R.:** A2

+ **Ámbitos:** personal, social, profesional y educativo.

Grupo: 8.º E

+ **Clases n.º:** 41 y 42.

+ **Fecha:** 10 de enero de 2010.

+ **Duración:** 90'

+ **Profesora tutora:** M^ª Manuela Furtado.

+ **Profesor en prácticas:** Alexandre C. de Matos.

Objetivos-Al final de la clase, los alumnos deberán ser capaces de:

- ✿ Identificar vocabulario relacionado con distintos estilos de música (*tango, flamenco y salsa*);
- ✿ Comprender el entorno comunicacional, social y cultural de ese vocabulario;
- ✿ Crear un eslogan para una campaña solidaria asociada a un festival de música.

+ Competencias específicas a desarrollar por los alumnos:

- ✓ **Competencia funcional:** hablar de estilos de música hispánica.
- ✓ **Competencia gramatical:** el uso del condicional (regla de formación de los verbos regulares e irregulares).
- ✓ **Competencia fonética-ortográfica:** el condicional del indicativo de verbos terminados en *-ar, -er e -ir*. Los cambios vocálicos de las formas irregulares.
- ✓ **Competencia léxica:** el uso cotidiano de vocabulario de distintos estilos de música.
- ✓ **Competencia sociocultural:** la música relacionada a cuestiones de solidaridad en España y Hispanoamérica (creación de un eslogan sobre el tema de la música "por un mundo mejor" relacionada con un festival de música internacional).
- ✓ **Acción/Tarea final:** crear un eslogan con el tema de la música como forma de cambiar el mundo.

Sumario:

- Ficha de trabajo: "La música hispánica".
- El condicional - verbos regulares e irregulares.
- Creación de un eslogan asociado a la música "por un mundo mejor".

➤ Competencias generales:

- **Competencias de comunicación:** componente lingüística, discursiva/textual, léxico-semántica (uso del vocabulario de los distintos estilos de música);
- **Competencias estratégicas:** estrategias de lectura de imágenes y de escucha adecuadas a la estructura de la actividad sobre los estilos de música y su finalidad pedagógica; selección y organización de la información; ejecución y evaluación de la escrita, de la oralidad y de la interacción;
- **Competencias de formación para la ciudadanía:** construcción de una identidad cultural; interacción con la realidad de forma crítica y creativa al reflexionar por escrito con la creación de un eslogan solidario y oralmente sobre los diferentes estilos de música y su uso en contextos distintos, incluyendo en el mundo hispanoamericano (*tango y salsa*).

Destrezas específicas	Temas	Actividades y tareas intermedias	Dinámica de trabajo	Materiales	Tiempo	Evaluación
<p>Interacción oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre distintos estilos de música en un entorno personal, social o profesional con aspectos culturales y sentimentales. Describir acciones y afectos del contexto cultural de los distintos estilos de música. 	<p>Identificación y comprensión del uso de vocabulario relacionado con distintos estilos de música.</p>	<p>Entrada de los alumnos y su instalación en el aula.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores.</p>	5'	Observación directa:
		<p>El profesor pasa lista y escribe el sumario en la pizarra/el encerado.</p>			2'	Asiduidad Participación Esmero Comportamiento
		<p>El profesor habla de la corrección que hizo de los deberes en la plataforma <i>Moodle</i>.</p>			3'	Observación directa.
	<p>Audición de distintos estilos de música.</p>	<p>Calentamiento: El profesor escribe en la pizarra 3 estilos de música distintos: "tango, flamenco y salsa".</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores.</p>	5'	Observación directa.
		<p>El profesor pregunta: "¿Conocéis alguno de estos estilos de música?"</p>			Observación directa.	
		<p>El profesor dice que los alumnos van a conocer mejor esos tres estilos de música.</p>			Observación directa.	
	<p>Audición de distintos estilos de música.</p>	<p>Contextos: El profesor pone 3 audiciones distintas relativas a cada uno de esos estilos de música (tango - Carlos Gardel, flamenco - Camarón de Isla y salsa - Gloria Estefan).</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Ordenador portátil. Altavoces. CD's (CD de Carlos Gardel, CD de Camarón de Isla y CD de Gloria Estefan)</p>	8'	Observación directa.
		<p>El profesor pregunta: "¿Qué sentimientos asociáis a estos estilos de música?"; "¿Son de tristeza o de felicidad?"</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>		3'	

<p><u>Comprensión oral / Lectura de imágenes y de textos:</u></p> <p>🌿 Promover la lectura analítica de las imágenes, de modo que los alumnos perciban y asocian vocabulario y estilos de música relacionados con las imágenes en la ficha de trabajo.</p> <p><u>Comprensión oral / Expresión oral:</u></p> <p>🌿 Activar conocimientos socioculturales relacionados con el vocabulario de la música en el entorno/ámbito personal, social, profesional y educativo.</p>		<p>El profesor distribuye la ficha de trabajo sobre "la música hispánica."</p> <p>Textos: El profesor pide a tres alumnos voluntarios que lean los tres textos sobre los estilos de música (tango, flamenco y salsa).</p> <p>A continuación, el profesor esclarece alguna duda que los alumnos tengan sobre los textos.</p> <p>El profesor pide a los alumnos que hagan el ejercicio 1 de la ficha de trabajo que consiste en la asociación de imágenes a los tres textos que los alumnos han leído.</p> <p>El profesor hace la corrección oral del ejercicio 1 con la ayuda de los alumnos.</p> <p>Después, el profesor pide a los alumnos que miren las fotografías del ejercicio 2 y que lo hagan.</p> <p>Los alumnos deberán asociar distintos estilos de música a las fotografías de cuatro cantantes a través de sus gestos y expresiones.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p>	<p>Ficha de trabajo. Bolígrafos.</p>  <p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores.</p> <p>Ficha de trabajo. Bolígrafos.</p> 	<p>1'</p> <p>10'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>5'</p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p>
---	--	---	---	--	--	--

<p><u>Expresión y comprensión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 🍃 Oír y tener en cuenta las opiniones de los otros alumnos. 🍃 Intervenir oportunamente. 🍃 Interesar al público. 🍃 Ejercitar la comprensión y la apreciación crítica de discursos orales varios: <ul style="list-style-type: none"> - <i>retener informaciones sobre vocabulario y expresiones usadas en contexto personal, social y profesional de la música;</i> - <i>comprender al nivel léxico y semántico la formación de expresiones como "Yo que tú " y "Si yo fuera tú " para dar consejos.</i> 	<p>La formación del condicional</p>	<p>Por ejemplo, a la fotografía de Montserrat Caballé los alumnos deberán asociar el estilo de música de la ópera, pues la imagen está asociada a prendas de ropa lujosas que no siempre hay en otros estilos.</p> <p>El profesor escribe en la pizarra los nombres de los cuatro cantantes para que los alumnos los conozcan.</p> <p>En seguida, el profesor pone las audiciones de 4 canciones relativas a cada uno de los cantantes de las fotografías para que los alumnos puedan verificar sus respuestas y conocer también a esos estilos de música al nivel cultural y artístico.</p> <p>Momento "zer" en la clase: los alumnos y el profesor respiran de forma a liberar energías para pasar a la parte gramatical de la clase.</p> <p>El profesor explica la regla de formación del condicional del indicativo (de los verbos regulares y de los irregulares) presente en la página 63 del manual.</p> <p>Los alumnos conjugan oralmente los verbos irregulares de la página 63 del manual.</p>	<p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p>	 <p>Manual: "Español 2- Nivel Elemental II", Porto Editora.</p> <p>Lápices.</p>	<p>1'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p>
---	-------------------------------------	--	---	--	---------------------------------	--

<p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Crear un eslogan, teniendo en consideración el vocabulario de la música y de los afectos. ✿ Producir enunciados adecuados a la situación comunicativa (adecuación al interlocutor, a la intencionalidad comunicativa). 	<p>Elaboración de un eslogan solidario para un festival de música.</p>	<p>El profesor explica el uso de las expresiones "Yo que tú" y "Si yo fuera tú" para dar consejos.</p> <p>Taller de escritura (tarea final): Por fin, el profesor pide a los alumnos que hagan el ejercicio 3.</p> <p>Los alumnos tendrán que crear un eslogan para una campaña solidaria relacionada con un festival de música donde tendrán de utilizar el condicional (1 a 2 líneas).</p> <p>El profesor acompañará los alumnos a lo largo de la elaboración del texto, haciendo las correcciones necesarias, pero permitiendo una creación autónoma y responsable de cada alumno.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p>		<p>12'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p>
<p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Resumen de los conocimientos socioculturales relacionados con vocabulario de la música en contexto/ámbito personal, social y educativo desarrollados por los alumnos a lo largo de la clase. 		<p>El profesor ayuda los alumnos en sus dudas mientras escriben el eslogan.</p> <p>El profesor pide a algunos alumnos voluntarios para leer sus eslóganes.</p> <p>Pretextos: El profesor terminará la clase realizando el resumen oral del relevo comunicacional del vocabulario de los distintos estilos de la música.</p> <p>El profesor pone los deberes: los ejercicios 1, 2 y 3 de las páginas 63 y 64 del manual.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>		<p>1'</p> <hr/> <p>TOTAL: 90'</p>	<p>Observación directa.</p>

Fuentes: <http://www.elportaldeltango.com/historias/origen.htm> (adaptado);

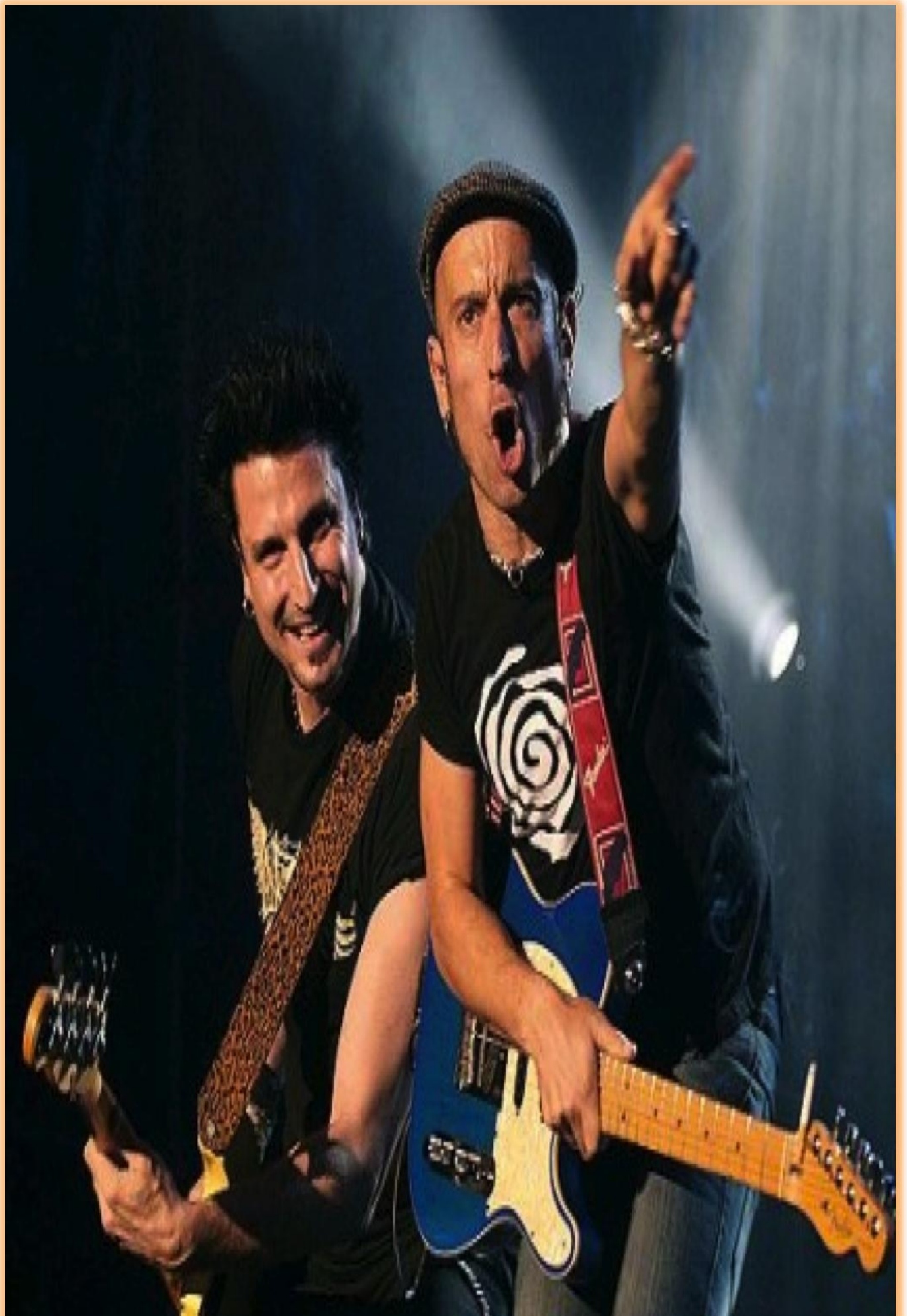
<http://www.horizonteflamenco.com/> (adaptado);

<http://www.salsa-in-cuba.com/esp/historia.html> (adaptado);

Imágenes (banderas y artistas) - www.google.es

Audiciones - CD de Carlos Gardel, CD de Camarón de Isla y CD de Gloria Estefan.

**El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos**











ESPAÑOL - 8.º año
Curso 2010/2011



Fecha: Lunes, 10 de enero de 2011

La música hispánica

1. Hablar de la música española e hispanoamericana es hablar de tres géneros: el tango, la salsa y el flamenco. ¿Qué asocias con cada uno?













b

El **flamenco** es originalmente de Andalucía y es el resultado de la mezcla de distintos pueblos: gitanos, musulmanes, judíos y cristianos.

Se caracteriza por el cante, el toque y el baile.

El cante (canciones) es unas veces serio, otras más alegre. El toque es la guitarra que acompaña el cante. Por fin, el baile es el elemento más vistoso.

- flamenco puro (*cante jondo*) - Paco de Lucía (*tocaor/guitarrista*), Camarón de Isla (*cantaor*) y Sara Baras (*bailaora*).
- flamenco popular (sevillanas) - Feria de Sevilla.
- música "aflamencada" - Alejandro Sanz.

<http://www.horizonteflamenco.com/> (adaptado)

a

Decir **tango** es decir Buenos Aires, Montevideo, Río de la Plata, baile, suburbios y Carlos Gardel.

Es un baile al son de un bandoneón (pequeño acordeón típico de Argentina).

Nace en el siglo XIX en los suburbios de Buenos Aires y de Montevideo. Hoy es un baile muy sensual.

El autor de tangos más famoso es Carlos Gardel.

<http://www.elportaldeltango.com/historias/origen.htm> (adaptado)

c

La **salsa** son varios géneros musicales: una mezcla de música latina (*chachachá* y *mambo*), ritmos africanos y jazz estadounidense. Nace en el siglo XIX entre la población cubana y puertorriqueña emigrante en Nueva York.

La cantante de origen cubano Gloria Estefan es internacionalmente conocida.

<http://www.salsa-in-cuba.com/esp/historia.html> (adaptado)

2. Ahora que conoces ya a algunos géneros más tradicionales, lee esta cartelera y asocia los estilos de música a las imágenes con los cantantes. ¡Escribe el nombre de los cantantes!

ESTILOS DE MÚSICA

- 1 flamenco fusión
- 2 pop
- 3 ópera
- 4 rock



a _____



b _____



c _____



d _____

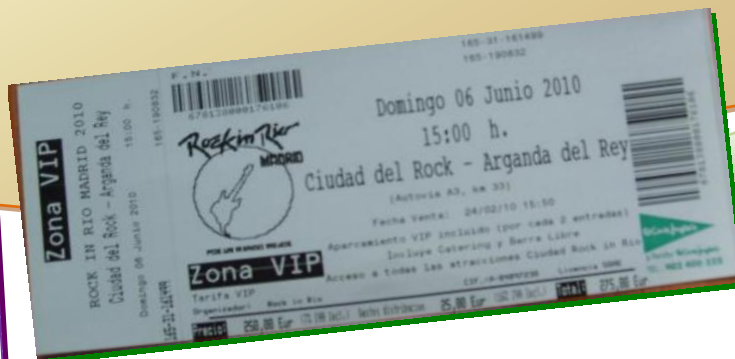
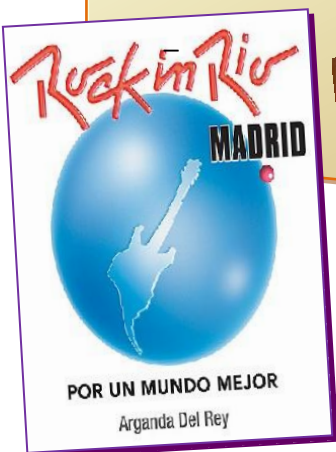
3. El *Rock in Rio Madrid* es un festival que se celebra en Arganda del Rey (Madrid), con más de 90 horas de conciertos y 70 artistas nacionales e internacionales sobre el escenario. Este año están haciendo una subasta solidaria para el Rock in Rio Madrid 2012, donde podrás ganar una entrada VIP para ofrecer a niños desfavorecidos.

3.1. Tendrás de crear un eslogan con el tema de la música como forma de cambiar el mundo, pero tendrás que utilizar el condicional para sugerir ese cambio de mentalidades. (1 a 2 líneas).



Hola, me llamo: _____

Mi eslogan es: _____



¡Buen trabajo!



El profesor en prácticas,
Alexandre Cruz de Matos



Autorreflexión crítica de la clase sobre «Los estilos de música en España y Hispanoamérica» (Grupo: 8.º E)



Fecha: 10 de enero de 2011

Con esta autorreflexión crítica pretendemos hablar de los aspectos pedagógicos positivos y los que tienen que ser mejorados, teniendo en cuenta la clase sobre «*Los estilos de música en España y Hispanoamérica*» del día 10 de enero de 2011 del grupo 8.º E.

Al nivel de las ideas planteadas en el **plan de clase**:

- ✓ sobresaliente estructuración de ideas relativas al tema desde las tareas posibilitadoras (adquisición de vocabulario y entorno cultural) hasta la tarea final (concienzuda de la formación cívica de los alumnos, por la creación de un eslogan solidario);
- ✓ sobresaliente estructura formal que permite una comprensión integrada de las competencias a desarrollar por los alumnos a lo largo de la clase y de los objetivos pedagógicos del profesor;
- ✓ secuenciación lógica y pedagógica entre las tareas posibilitadoras y la tarea final.

Así podremos resaltar estos **aspectos positivos al nivel de la implementación**:

- La relación pedagógica de intercooperación entre profesor y alumnos;
- La calidad visual y pedagógica de los materiales creados a propósito de esta clase, con especial enfoque en las imágenes de los artistas del mundo hispanohablante y por la audición de fragmentos de músicas del mundo hispanohablante;
- La adecuación de todos los materiales y estrategias utilizados en clase para el tema estudiado;
- El calentamiento/motivación inicial para cuestiones de diversidad cultural sobre el tema de la música (textos y fragmentos de música de tango, salsa y flamenco);

- La corrección e indicación de nuevo vocabulario en la pizarra, pues su visualización posibilita la corrección autónoma de los errores por los alumnos;
- El refuerzo positivo a los alumnos por sus participaciones orales en castellano posibilitó un diálogo profesor-alumno en castellano, sin tener que recurrir al portugués.
- El contacto con el entorno cultural relativo a la música en España, pues los alumnos crearon un eslogan solidario para una subasta de una entrada a un concierto en Madrid.

En lo que concierne los **aspectos a mejorar**:

- Pensamos que de forma general todo ocurrió bien en esta clase, incluso la gestión del tiempo.

Total, seguimos confiados con relación a nuestro conocimiento del funcionamiento interno del grupo 8.º E y sus particularidades, teniendo en cuenta los tiempos que cada alumno demora a hacer las actividades escritas e incluso con en tiempo de respuesta al nivel oral de cada uno de ellos.

**El profesor en prácticas,
Alexandre Cruz de Matos.**



Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras
CURSO 2010/2011

ESPAÑOL - 8.º Año - Nivel A2

PLAN DE CLASE - LOS GÉNEROS DE CINE



✦ **Unidad didáctica 6: «¡Vivan los artistas!»** (Manual: *Español 2-Nivel elemental II*, Porto Ed.)

✦ **Tema:** Los géneros de cine.

✦ **Nivel del M.C.E.R.:** A2

✦ **Ámbitos:** personal, social, profesional y educativo.

Grupo: 8.º E

✦ **Clases n.º:** 44 y 45.

✦ **Fecha:** 17 de enero de 2010.

✦ **Duración:** 90'

✦ **Profesora tutora:** Mª Manuela Furtado.

✦ **Profesor en prácticas:** Alexandre C. de Matos.



Objetivos-Al final de la clase, los alumnos deberán ser capaces de:

- ✦ Identificar vocabulario relacionado con distintos géneros de cine (películas de comedia; de drama; románticas; de terror; policíacas; de acción; de intriga; de aventuras; musicales; de animación; históricas y de ciencia ficción);
- ✦ Comprender el entorno comunicacional, social y cultural de ese vocabulario (ir al cine: taquilla; entrada; pasillo; fila; butaca; pantalla y película);
- ✦ Escribir una crítica de cine para el "blog" del festival internacional de cine de San Sebastián 2011 sobre películas españolas y/o argentinas.

✦ **Competencias específicas a desarrollar por los alumnos:**


- ✓ **Competencia funcional:** hablar de géneros de cine.
- ✓ **Competencia gramatical:** la tilde en los monosílabos (*mi/mí; el/él; te/té; de/dé; se/sé; si/sí; tu/tú*).
- ✓ **Competencia fonética-ortográfica:** las diferencias inherentes a la acentuación en los monosílabos.
- ✓ **Competencia léxica:** el uso cotidiano de vocabulario asociado a las películas y a distintos géneros de cine.
- ✓ **Competencia sociocultural:** los géneros de cine como marco cultural en España y Hispanoamérica (creación de una crítica para el festival internacional de cine de San Sebastián - películas españolas y argentinas).
- ✓ **Acción/tarea final:** creación de una crítica para el festival internacional de cine de San Sebastián.

Sumario:

- Corrección de los deberes (el condicional).
- Visionado de tráileres de distintos géneros de cine.
- La tilde en los monosílabos.
- Creación de una crítica de cine para el "blog" del festival de cine de San Sebastián 2011.

➤ **Competencias generales:**

- **Competencias de comunicación:** componente lingüística, discursiva/textual, léxico-semántica (uso del vocabulario de cine y de los distintos géneros de cine);
- **Competencias estratégicas:** estrategias de lectura de imágenes y de escucha adecuadas a la estructura de la actividad sobre los estilos de música y su finalidad pedagógica; selección y organización de la información; ejecución y evaluación de la escrita, de la oralidad y de la interacción;
- **Competencias de formación para la ciudadanía:** construcción de una identidad cultural; interacción con la realidad de forma crítica y creativa al reflexionar por escrito para la creación de una crítica de cine y oralmente sobre los distintos géneros de cine y su uso en contextos distintos, incluyendo en el mundo hispanoamericano (por ejemplo con la película: *El baile de la Victoria*, con el actor argentino Ricardo Darín).

Destrezas específicas	Temas	Actividades y tareas intermedias	Dinámica de trabajo	Materiales	Tiempo	Evaluación
<p>Interacción oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre distintos géneros de cine en un entorno personal, social o profesional con aspectos culturales y sentimentales. Describir acciones y afectos del contexto cultural de los distintos géneros de cine. 	<p>Identificación y comprensión del uso de vocabulario relacionado con distintos géneros de cine.</p>	<p>Entrada de los alumnos y su instalación en el aula.</p> <p>El profesor pasa lista y escribe el sumario en la pizarra/el encerado.</p> <p>El profesor pide voluntarios para la corrección oral de los deberes (ejercicios 1, 2 y 3 sobre el condicional, en las páginas 63 y 64 del manual) mientras él escribe las correcciones en la pizarra.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores y tiza.</p>  <p>Manual: "Español 2- Nivel Elemental II", Porto Editora. Lápiz y goma.</p>	<p>5'</p> <p>2'</p> <p>12'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Asiduidad Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p>
		<p>Calentamiento: El profesor pide a los alumnos que abran el manual en la página 61 (ejercicio 2.a.). Los alumnos tendrán que asociar vocabulario a las imágenes relativas al exterior y al interior de un cine (taquilla; entrada; cine; pasillo; fila; butaca; pantalla y película).</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Evaluación formativa.</p>		
		<p>El profesor añade en la pizarra vocabulario como: <i>el acomodador; la cartelera; el estreno; "hacer cola"; "sacar entradas"; "comer palomitas"</i>.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Observación directa.</p>		
		<p>El profesor dice: "Ahora que ya conocéis este vocabulario vamos utilizarlo en un diálogo" (ejercicio 2.b. de la página 61).</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Observación directa.</p>		

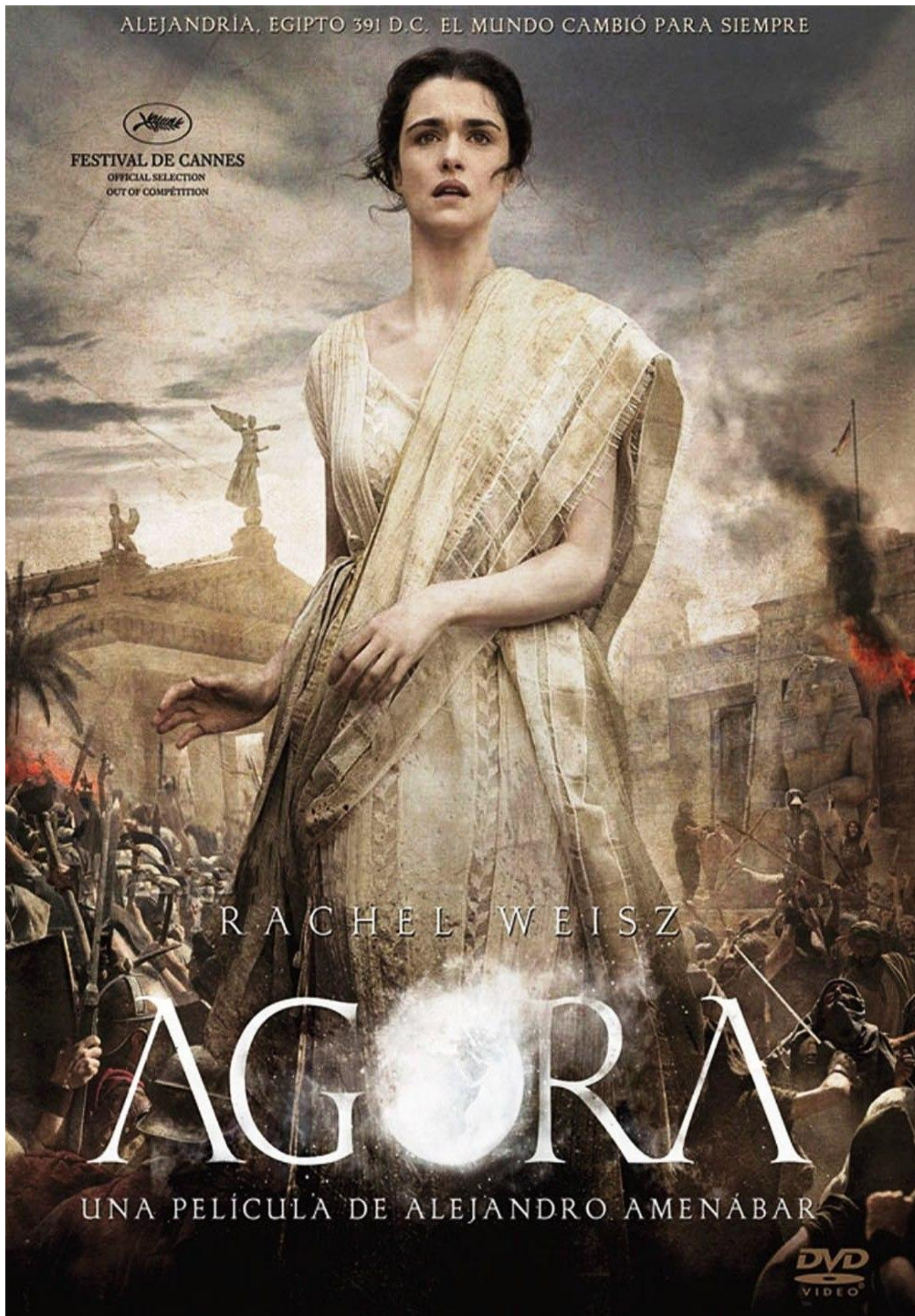
<p><u>Comprensión oral y lectora/ Lectura de imágenes:</u></p> <p>🍷 Promover la lectura analítica de las imágenes, de modo que los alumnos comprendan y asocien vocabulario e imágenes a géneros de cine.</p> <p><u>Comprensión oral / Expresión oral:</u></p> <p>🍷 Activar conocimientos socioculturales relacionados con el vocabulario del cine y de las películas en el entorno/ámbito personal, social, profesional y educativo.</p>		<p>El profesor hace la corrección oral del diálogo completo, pero también escribe en la pizarra las palabras para rellenar los huecos del diálogo con la ayuda oral de alumnos voluntarios.</p> <p>Contextos: El profesor dice que después de haber conocido vocabulario y estilos de música, ahora los alumnos van a conocer distintos géneros de cine.</p> <p>El profesor cuelga en la pizarra cinco carteles distintos de cine (<i>El laberinto del fauno; Manolito Gafotas - ¡Mola ser jefe!; El baile de la Victoria; Agora y Mortadelo y Filemón: misión salvar la tierra</i>).</p> <p>El profesor dialoga con los alumnos sobre los géneros de cine y pregunta: "¿Qué género de películas conocéis?"; "¿De comedia; de drama; románticas; de terror; policíacas; de acción; de intriga; de aventuras; musicales; de animación; históricas y de ciencia ficción?"; "¿De qué géneros son estas películas?"; "¿Por qué?"</p> <p>El profesor escribe en la pizarra esos géneros de cine para que los alumnos puedan asociar algunos de ellos a los carteles.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno Y alumno/profesor.</p>	<p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores y tiza.</p> <p>Cinco carteles de cine. Bostik.</p> <p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores y tiza.</p>	<p>2'</p> <p>1'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>2'</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p>
---	--	--	---	--	---	---

<p>Expresión y comprensión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> 🍂 Oír y tener en cuenta las opiniones de los otros alumnos. 🍂 Intervenir oportunamente. 🍂 Interesar al público. 🍂 Ejercitar la comprensión y la apreciación crítica de discursos orales varios: <ul style="list-style-type: none"> - <i>retener informaciones sobre vocabulario y expresiones usadas en contexto personal, social y profesional del cine;</i> - <i>comprender al nivel léxico y semántico la utilización de la tilde en los monosílabos.</i> 	<p>Visionado de distintos géneros de cine.</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>Los monosílabos con y sin tilde</p>	<p>El profesor pide a los alumnos que justifiquen sus hipótesis con las imágenes en los carteles, es decir, si un alumno asocia el género de película de terror a un cartel tiene de decir qué aspecto lleva a esa asociación.</p> <p>Textos: El profesor empieza con el visionado de cinco tráileres relativos a las películas de los carteles.</p> <p>Los alumnos tendrán de asociar cada tráiler a una película y comprender si sus primeros planteamientos asociados a las imágenes se confirman o no.</p> <p>Por consiguiente, el profesor dialoga con los alumnos: "En mi casa tengo estas películas y a mí me gusta la de terror"; "¿Y a vosotros?"</p> <p>El profesor explica que en esa oración ha utilizado dos monosílabos distintos (mi/mí) y proyecta un pequeño texto sobre el tema del cine con varios monosílabos con y sin tilde (un diálogo ficticio entre dos actores: Gael García Bernal y Maribel Verdú).</p> <p>Dos alumnos voluntarios leen el diálogo y tendrán de identificarlos, según la explicación en la página 65 del manual.</p>	<p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Ordenador portátil. Altavoces. Videoprojector.</p>  <p>Manual: "Español 2- Nivel Elemental II", Porto Editora.</p> <p>Lápices.</p>	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>2'</p>	<p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p>
--	---	--	---	--	--	---

<p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Escribir una crítica de cine, teniendo en consideración el vocabulario del cine y de los afectos. ✿ Producir enunciados adecuados a la situación comunicativa (adecuación al interlocutor, a la intencionalidad comunicativa). <p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Resumen de los conocimientos socioculturales relacionados con vocabulario del cine en contexto/ámbito personal, social y educativo desarrollados por los alumnos a lo largo de la clase. 	<p>Elaboración de una crítica de cine.</p>	<p>A continuación, el profesor esclarece alguna duda que los alumnos tengan sobre los ejercicios.</p> <p>Taller de escritura (tarea final): Por fin, el profesor pide a los alumnos que escriban, en parejas, una crítica para el festival internacional de cine de San Sebastián sobre películas españolas y/o argentinas (las de los carteles colgados en la pizarra). Los alumnos tendrán que utilizar algunos de los monosílabos con y sin tilde que han aprendido.</p> <p>El profesor acompañará los alumnos a lo largo de la elaboración del texto, haciendo las correcciones necesarias, pero permitiendo una creación autónoma y responsable de cada alumno.</p> <p>El profesor ayuda los alumnos en sus dudas mientras escriben la crítica de cine.</p> <p>El profesor pide a algunos alumnos voluntarios para leer sus textos.</p> <p>Pretextos: El profesor terminará la clase realizando el resumen oral del relevo comunicacional del vocabulario de los distintos géneros de cine.</p> <p>El profesor pone los deberes: los ejercicios 1 y 2 de la página 65 del manual (sobre la tilde en los monosílabos).</p>	<p>Trabajo en parejas</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Cuaderno. Lápiz y goma.</p> <p>Cuaderno. Lápiz y goma.</p>	<p>1'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>1'</p> <p>1'</p> <hr/> <p>TOTAL: 90'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p>
---	--	--	---	---	---	--

Fuentes: Trailéres de las películas - www.youtube.com
Imágenes (carteles y actores) - www.google.es

**El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos**



ALEJANDRIA, EGIPTO 391 D.C. EL MUNDO CAMBIÓ PARA SIEMPRE



FESTIVAL DE CANNES
OFFICIAL SELECTION
OUT OF COMPETITION

RACHEL WEISZ

AGORA

UNA PELÍCULA DE ALEJANDRO AMENÁBAR



RICARDO DARÍN
ABEL AYALA
MIRANDA BODENHÖFER
ARIADNA GIL

EL BAILE DE LA VICTORIA

UNA PELÍCULA DE
FERNANDO TRUEBA

Basado en la novela de
ANTONIO SKÁRMETA

LA VIDA ES UN BAILE QUE NUNCA SABES COMO TERMINA

FERNANDO TRUEBA, presenta "EL BAILE DE LA VICTORIA" RICARDO DARÍN - ABEL AYALA - MIRANDA BODENHÖFER - ARIADNA GIL - WILVO GLEFKA - WILMA RIVERA - LOS DIOS
LOS CROCO - WACHO LOPOLA - ELENA WACHNER - JUDY BLUD LING - LUAN LEPORA - TINI VERONICA ACOSTA - JARA HETE - CARMEN FERRIS - PIERRE GIMET
"FERNANDO TRUEBA - JONAS TRUEBA - ANTONIO SKARMETA - JUDY ANTONIO SKARMETA - TINI BESSA HIPPE BERANI - TINI CRISTINA HETE - "FERNANDO TRUEBA
ESTUDIO PARA ENTERTAINMENT

tve

www.bailedejavictoria.com.ar

Manolito Gafotas en

¡Mola ser jefe!



ESTRENO
22 DE JUNIO

Selección Oficial
Festival de Málaga

Basada en el personaje creado por ELVIRA LINDO



DAVID BERENQUIER
Manolito Gafotas



EL GRAN WYOMING
El padre



MARÍA BARRANCO
La madre



OSCAR LAODRE
El hijo



JOSÉ LUIS DUBÉN
y DAVID CARRILLO
El tío



VICENTE HARO
El abuelo

Producción y distribución por ICAA (INICIATIVA CINEÁTICA ASOCIADA) con el apoyo de las productoras "MADRID" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN) y "EL GRAN WYOMING" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN). Distribución por ICAA (INICIATIVA CINEÁTICA ASOCIADA) con el apoyo de las productoras "MADRID" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN) y "EL GRAN WYOMING" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN).
Producción: ICAA (INICIATIVA CINEÁTICA ASOCIADA) con el apoyo de las productoras "MADRID" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN) y "EL GRAN WYOMING" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN).
Distribución: ICAA (INICIATIVA CINEÁTICA ASOCIADA) con el apoyo de las productoras "MADRID" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN) y "EL GRAN WYOMING" (GRUPO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN).





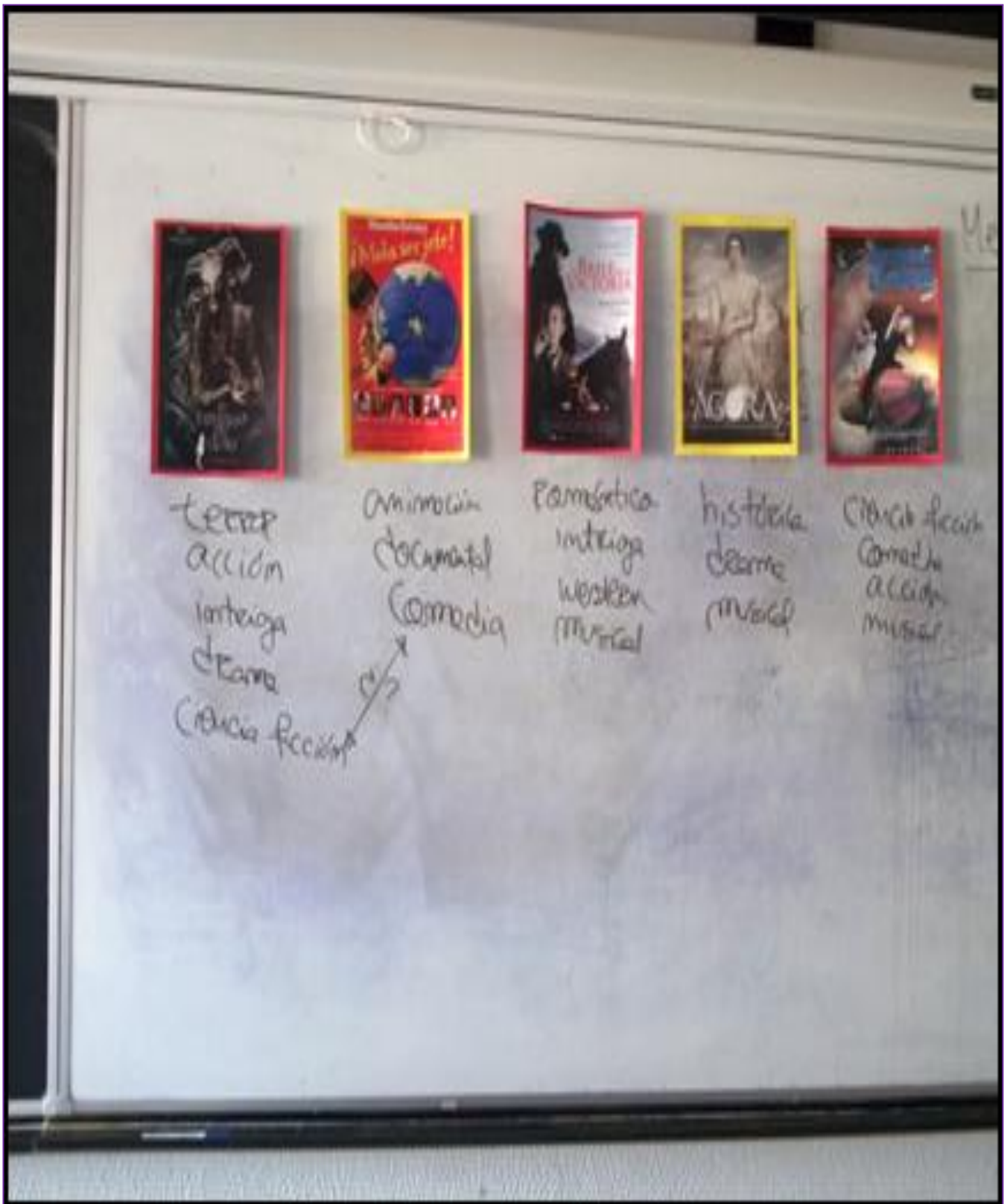
FESTIVAL DE CANNES
SELECTION OFFICIELLE



EL
LABERINTO
DEL
FAUNO



UNA PELÍCULA DE GUILLERMO DEL TORO



Fotografia do resultado final da actividade de motivação com vários cartazes de cinema, sob os quais o professor estagiário registou as propostas de géneros associadas aos mesmos, antes do visionamento dos *trailers* e a confirmação das propostas após o visionamento dos mesmos.

Entre dos actores...

Maribel - **Mi** amigo Juan tiene la colección casi completa de películas de intriga de Alejandro Amenábar, pero a **mí** no me gustan.

Gael - ¿Por qué?

Maribel - ¡Yo qué **sé!** Como explicár**se**lo... es que **él** no comprende que el género de películas que me gusta es **el** policiaco...

Gael - ¿En serio?

Maribel - ¡**Sí**, te lo juro! **Si** yo pudiera me compraría un viaje para Hollywood...

Gael - Bueno, mientras esperamos que la película empiece **¿te** gustaría tomar un **té?**

Maribel - No, gracias. Prefiero unas palomitas.

Gael - Ahora dime **tú**... ¿qué películas tienes en **tu** colección?

Maribel - Tengo una **de** comedia muy buena, ¿quieres que te **dé** el nombre?

Gael - Pues claro, me encanta reír.



Gael García Bernal

(actor mexicano)



Guadalajara, 30 de noviembre de 1978



Maribel Verdú

(actriz española)

Madrid, 2 de octubre de 1970

	<p>Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras CURSO 2010/2011</p>	
<p>ESPAÑOL - 8.º Año - Nivel A2</p> <p>PLAN DE CLASE - LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA</p>		

✚ **Unidad didáctica 6: «¡Vivan los artistas!»** (Manual: *Español 2-Nivel elemental II*, Porto Ed.)

✚ **Tema:** La corrección lingüística.

✚ **Nivel del M.C.E.R.:** A2

✚ **Ámbitos:** personal, social, profesional y educativo.

Grupo: 8.º E

✚ **Clase n.º:** 52

✚ **Fecha:** 02 de febrero de 2011.

✚ **Duración:** 45'

✚ **Profesora tutora:** Mª Manuela Furtado.

✚ **Profesor en prácticas:** Alexandre C. de Matos.

Objetivos-Al final de la clase, los alumnos deberán ser capaces de:

- ✚ Identificar vocabulario incorrecto (errores) en frases relacionadas con los artistas hispanohablantes y los personajes de tebeo
- ✚ Comprender el entorno comunicacional, social y cultural de esos artistas y personajes;
- ✚ Escribir frases corregidas al nivel lexical desde textos con errores.

✚ **Competencias específicas a desarrollar por los alumnos:**


- ✓ **Competencia funcional:** hablar de errores en frases sobre artistas y personajes de tebeos hispanohablantes.
- ✓ **Competencia gramatical:** repaso oral del condicional de indicativo y de los monosílabos con y sin tilde.
- ✓ **Competencia fonética-ortográfica:** uso del condicional de indicativo- verbos regulares e irregulares terminados en -ar /-er /-ir.
- ✓ **Competencia léxica:** el uso cotidiano de vocabulario sin errores asociado a los artistas y a los tebeos.
- ✓ **Competencia sociocultural:** los artistas y los personajes de tebeo hispanohablantes como marco cultural en España y Hispanoamérica.
- ✓ **Acción/tarea final:** Reescritura de frases corregidas desde frases con errores de los textos de los alumnos (aprender con los errores).

Sumario:

- Ficha de trabajo: "La corrección lingüística" - aprender con los errores.
- Autoevaluación de la unidad 6.

➤ **Competencias generales:**

- **Competencias de comunicación:** componente lingüística, discursiva/textual, léxico-semántica;
- **Competencias estratégicas:** estrategias de lectura de imágenes y de escucha adecuadas a la estructura de la actividad sobre corrección de errores y su finalidad pedagógica; selección y organización de la información; ejecución y evaluación de la escrita, de la oralidad y de la interacción (ficha de autoevaluación de la unidad 6);
- **Competencias de formación para la ciudadanía:** construcción de una identidad cultural; interacción con la realidad de forma crítica y creativa al reflexionar por escrito y oralmente sobre los errores textuales.

Destrezas Específicas	Temas	Actividades y tareas intermedias	Dinámica de trabajo	Materiales	Tiempo	Evaluación
<p><u>Interacción oral:</u></p> <p>☛ Reflexionar sobre frases con errores de los alumnos sobre distintos artistas y personajes de tebeo en un entorno personal, social o profesional con aspectos culturales y sentimentales.</p> <p><u>Comprensión oral y lectora:</u></p> <p>☛ Promover la lectura analítica de los errores en frases de los alumnos para que los alumnos comprendan y asocien vocabulario y estructuras coherentes de frases.</p> <p><u>Comprensión oral / Expresión oral:</u></p> <p>☛ Activar conocimientos socioculturales relacionados con el vocabulario de los artistas y de los tebeos en el entorno/ámbito personal, social, profesional y educativo.</p>	<p>Identificación de palabras y frases con errores.</p> <p>Comprensión del uso correcto del vocabulario relacionado con artistas y personajes de tebeo hispanohablantes</p>	<p>Entrada de los alumnos y su instalación en el aula.</p> <p>El profesor pasa lista y escribe el sumario en la pizarra/el encerado.</p> <p>Calentamiento: El profesor habla con los alumnos sobre los últimos trabajos escritos que han hecho en clase y en la plataforma Moodle.</p> <p>El profesor indica a los alumnos que van a conocer mejor algunas estructuras y vocabulario, pues en sus textos siguen algunos errores básicos.</p> <p>Contextos: El profesor distribuye una ficha de trabajo.</p> <p>El profesor dialoga con los alumnos sobre el aprendizaje a través de los errores.</p> <p>El profesor pide a alumnos voluntarios que intenten buscar errores en las 15 frases de la ficha de corrección lingüística.</p> <p>El profesor escribe en la pizarra cada una de las frases con las correcciones identificadas por los alumnos.</p> <p>El profesor hace un breve repaso oral de los principales errores para que los alumnos comprendan que no los pueden escribir más en sus textos.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	 <p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores y tiza.</p> <p>Ficha de trabajo</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>2'</p> <p>1'</p> <p>2'</p> <p>2'</p> <p>15'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Asiduidad Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p>

<p><u>Expresión y comprensión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Oír y tener en cuenta las opiniones de los otros alumnos. ✿ Intervenir oportunamente. ✿ Interesar al público. ✿ Ejercitar la comprensión y la apreciación crítica de discursos orales varios. 		<p>El profesor acompañará los alumnos a lo largo de la corrección oral de las frases haciendo las correcciones necesarias, pero permitiendo una identificación autónoma y responsable de cada alumno.</p> <p>El profesor saca las dudas de los alumnos sobre esos errores.</p>		 <p>Cuaderno. Lápiz y goma.</p>	3'	Observación directa: Participación Esmero Comportamiento
<p><u>Expresión escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Rescribir frases con errores, teniendo en consideración el vocabulario del mundo artístico y de los tebeos hispanohablantes. ✿ Producir enunciados adecuados a la situación comunicativa (adecuación al interlocutor, a la intencionalidad comunicativa). 		<p>Textos (tarea final): Por fin, el profesor pide a los alumnos que expliquen oralmente se han comprendido los errores, si piensan que han aprendido algo nuevo o si este tipo de ficha es útil para el aprendizaje de español.</p> <p>El profesor pregunta: <i>¿Pensáis que el aprendizaje a través de los errores es útil? ¿Por qué?</i></p> <p>Pretextos: El profesor distribuye una ficha de autoevaluación final de la unidad 6.</p> <p>Los alumnos rellenan la ficha de autoevaluación con carácter anónimo.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p>		2' 1' 1'	Observación directa: Participación Esmero Comportamiento
<p><u>Expresión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Resumen de los conocimientos socioculturales relacionados con vocabulario del mundo artístico y de los tebeos hispanohablantes en contexto/ámbito personal, social y educativo desarrollados por los alumnos a lo largo de la clase. 	Autoevaluación de la unidad 6	<p>El profesor pregunta cuáles los aspectos donde siguen con dificultades.</p> <p>El profesor saca las dudas de los alumnos.</p> <p>El profesor terminará la clase hablando del relevo comunicacional del aprendizaje a través de los errores.</p>	<p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	<p>Ficha de autoevaluación</p>	7' 1' 2' 1'	Evaluación formativa Observación directa
					TOTAL:	45'

Fuente:
Ejercicios escritos por los alumnos (corrección de errores).



Ficha de corrección lingüística:

APRENDER CON LOS ERRORES

A veces, a lo largo de los textos de vuestros deberes y de los textos hechos en clase siguen algunos errores, al nivel lexical, morfológico, sintáctico y de puntuación. ¡Vamos a corregirlos!

A- Descubre y corrige los errores presentes en estas frases.

1. A mi me encanta las canciones de Alejandro Sanz.

2. Espiero que Shakira continúe con su bueno trabajo.

3. El António Banderas eres mi actor favorito.

4. A mi me gusta mucho su voz y suas canciones.

5. Enrique Iglesias tiene una voz muchissimo buena.

6. A nos nos gusta Enrique Iglesias porque és muy guapo.

7. Todos los dias Shakira pasea pelas ruas.

8. A mim me encanta outras canciones y él vídeo.

9. Creo que esta és una de las mejores canciones de Enrique.

10. És una canción muy romântica.

11. Esta musica já es mucho antiga.

12. Lo cantante siente saudades de su infancia.

13. Mortadelo ficó con ciúmes.

14. Estás bien Filemón?

15. Mortadelo lo problema és que el médico es muy lejos.



B - ¿Cuáles son tus conclusiones? ¿Has aprendido algo que ya habías olvidado?

**El profesor (en prácticas):
Alexandre Cruz de Matos.**

Ficha de corrección lingüística:

APRENDER CON LOS ERRORES

SOLUCIONARIO

1. A mí me encantan las canciones de Alejandro Sanz.
2. Espero que Shakira continúe con su buen trabajo.
3. ~~El~~ Antonio Banderas es mi actor favorito.
4. A mí me gusta mucho su voz y sus canciones.
5. Enrique Iglesias tiene una voz muchísimo buena.
6. A nosotros nos gusta Enrique Iglesias porque es muy guapo.
7. Todos los días Shakira pasea por las calles.
8. A mí me encantan otras canciones y el video.
9. Creo que esta es una de las mejores canciones de Enrique.
10. Es una canción muy romántica.
11. Esta música ya es muy antigua.
12. ~~Le~~ El cantante siente saudades de echa de menos a su infancia.
13. Mortadelo ~~fió con ciúmes~~ se puso celoso.
14. ¿Estás bien Filemón? / ¡Hola! ¿qué tal Filemón?
15. Mortadelo ~~le~~ el problema es que el médico está muy lejos.



El profesor (en prácticas):
Alexandre Cruz de Matos.

A mi me gusta mucho Enrique Iglesias y creo que esta es una de las mejores canciones de Enrique. Además él la canta con Juan Luís Guerra, que también es un cantante muy talentoso.
 A mi me encanta el vídeo. Es muy original y muestra cosas verdaderas y muy bonitas sobre la escuela y los tiempos de niño.

A mi me gusta mucho esta canción porque es muy sentimental y también muy divertida. Esta canción habla como es el amor. Es una canción muy romántica y hermosa y que llega al corazón. Habla de un sentimiento muy bonito que es el amor y habla también como es bonito y fuerte.



romántica

A mi me encanta escuchar esta canción cuando estoy deprimida o triste porque que me alegra.

La recomiendo a todas las personas para escucharla porque abre nuestros corazones y nos muestra cómo es el amor. Además, hay versos muy inteligentes y inspiradores.



A mi me encanta otras canciones de Enrique Iglesias como (la) "Hero" y también me gusta mucho la canción "Burbujas de Amor" y por supuesto también las recomiendo a todos.

5. A continuación... ¿qué pasará a Mortadelo y Filemón? Escribe tu historia para el "blog" del 29º salón internacional del cómic de Barcelona (del 14 al 17 de abril de 2011) ¡Usa tu imaginación! (mínimo 5 líneas)

De repente aflicto afreccio y lento el coraje porque aparece de
~~están enojados de delante de la~~ ~~plataforma también es muy~~
 importantes. A partir de ese día de ese se enamoró de aflicto
 y los dos se casaron.
 El súper ficó con ciúmes y de disparó contra ellos
de puso celoso



Rita M nº 22
 Mario do Ten nº 16
 Madalena Capilla nº 15

El profesor en prácticas,
 Alexandre Cruz de Matos.

¡Buen trabajo!



Fotocópias de um trabalho de casa, enviado via a plataforma Moodle e de um exercício de uma ficha de trabalho feita na aula e entregues com as correcções necessárias. Estes exemplos realçam os erros mais comuns nos alunos desta turma, em geral. Por exemplo, questões relativas à acentuação e troca do uso de verbos ("haber" em vez de "tener") e influências da língua materna ("outras" em vez de "otras", "e" em vez de "y" e "ficó com ciúmes" em vez de "se puso celoso").

Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras
CURSO 2010/2011

ESPAÑOL - 8.º Año - Nivel A2

PLAN DE CLASE - EL TEMPLO DE DEBOD - MADRID



✚ **Unidad didáctica 10: «Buenos días, Madrid»** (Manual: *Español 2-Nivel elemental II*, Porto Ed.)

✚ **Tema:** Madrid - el templo de Debod.

✚ **Nivel del M.C.E.R.:** A2

✚ **Ámbitos:** personal, social, profesional y educativo.

Grupo: 8.º E

✚ **Clase n.º:** 61.

✚ **Fecha:** 23 de febrero de 2011.

✚ **Duración:** 45'

✚ **Profesora tutora:** M^a Manuela Furtado.

✚ **Profesor en prácticas:** Alexandre C. de Matos.

Objetivos-Al final de la clase, los alumnos deberán ser capaces de:

- ✚ Identificar vocabulario relacionado con la ciudad (calle/puente/avenida/parada de autobús/plaza/acera/aparcamiento/semáforo/farola/cruce);
- ✚ Comprender el entorno comunicacional, social y cultural de ese vocabulario;
- ✚ Escribir un texto policiaco sobre una aventura misteriosa en Madrid, partiendo del templo de Debod.

Competencias específicas a desarrollar por los alumnos:



- ✓ **Competencia funcional:** hablar del templo de Debod en Madrid.
- ✓ **Competencia gramatical:** el verbo "molar".
- ✓ **Competencia fonética-ortográfica:** los sonidos [c] y [z] en *cruce*, *cebra* y *plaza*.
- ✓ **Competencia léxica:** el uso cotidiano de vocabulario asociado a la ciudad, a mensajes informativos y avisos.
- ✓ **Competencia sociocultural:** la historia del templo de Debod en Madrid.
- ✚ **Acción/tarea final:** Creación de un texto policiaco sobre una aventura misteriosa en Madrid, partiendo del templo de Debod.

Sumario:

- Visionado y análisis de un video turístico: "El templo de Debod".
- Crucigrama con el léxico de la ciudad.
- Creación de un texto policiaco: "Misterio en Madrid".

Competencias generales:

- **Competencias de comunicación:** componente lingüística, discursiva/textual, léxico-semántica (uso del vocabulario sobre la ciudad- mensajes informativos y avisos);
- **Competencias estratégicas:** estrategias de lectura de imágenes y de escucha adecuadas a la estructura de la actividad sobre el monumento del templo de Debod en Madrid y su finalidad pedagógica; selección y organización de la información; ejecución y evaluación de la escrita, de la oralidad y de la interacción;
- **Competencias de formación para la ciudadanía:** construcción de una identidad cultural; interacción con la realidad de forma crítica y creativa al reflexionar por escrito y oralmente sobre el misterio intercultural del templo de Debod ubicado en Madrid, pero con sus orígenes en el Egipto antiguo.

Destrezas específicas	Temas	Actividades y tareas intermedias	Dinámica de trabajo	Materiales	Tiempo	Evaluación
<p>Interacción oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre monumentos interculturales de Madrid (el templo de Debod) en un entorno personal, social o profesional con aspectos culturales y sentimentales. Describir acciones y afectos del contexto cultural relativos al templo de Debod en Madrid. <p>Comprensión oral y lectora/ Lectura de imágenes y video:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover la lectura analítica de las imágenes estáticas y en acción, de modo que los alumnos comprendan y asocien vocabulario e imágenes de la ciudad y de monumentos interculturales. 	<p>Identificación y comprensión del uso de vocabulario relacionado con los objetos de la ciudad y con el templo de Debod.</p> <p>Visionado de un video turístico sobre el templo de Debod.</p>	<p>Entrada de los alumnos y su instalación en el aula.</p> <p>El profesor pasa lista y escribe el sumario en la pizarra/el encerado.</p> <p>El profesor dialoga con los alumnos sobre las ciudades que conocieron de España y del mundo hispanohablante en la última clase.</p> <p>Calentamiento: El profesor dialoga con los alumnos sobre dos imágenes de un templo (templo de Debod, de día y de noche) y pregunta: "¿Qué tipo de monumento es éste?"; "¿En qué ciudad podrá estar?"; "¿Por qué?"; "¿Cómo podrá estar asociado a las ciudades que vimos antes?"</p> <p>A continuación el profesor enseña a los alumnos un video publicitario sobre el templo de Debod en Madrid.</p> <p>El profesor dialoga con los alumnos sobre el visionado y pregunta: "¿Os ha gustado?"; "¿Alguno de vosotros sabíais que podría estar en Madrid?"; "¿Por qué?"</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	 <p>Pizarra/ Encerado. Rotuladores y tiza.</p> <p>Dos imágenes: el templo de Debod (de día y de noche)</p>  <p>Ordenador portátil. Altavoces. Videoprojector. Video publicitario "El templo de Debod" http://www.youtube.com/watch?v=5Du8hdIe2l8</p>	<p>5'</p> <p>2'</p> <p>1'</p> <p>3'</p> <p>5'</p> <p>1'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Asiduidad Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Observación directa.</p> <p>Observación directa.</p>

<p>Expresión y comprensión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> 👂 Oír y tener en cuenta las opiniones de los otros alumnos. 👂 Intervenir oportunamente. 👂 Interesar al público. 👂 Ejercitar la comprensión y la apreciación crítica de discursos orales varios: <ul style="list-style-type: none"> - <i>retener informaciones sobre vocabulario y expresiones usadas en contexto personal, social y profesional sobre monumentos interculturales como el templo de Debod;</i> - <i>comprender al nivel léxico y semántico la utilización de mensajes informativos y avisos en la ciudad.</i> 	<p>El profesor explica la importancia intercultural de este monumento en el corazón de Madrid, cerca de la Gran Vía y de la plaza de España en Madrid.</p> <p>Contextos: El profesor pide a los alumnos para leer el léxico y rellenar el crucigrama de la página 104 del manual.</p> <p>Los alumnos deberán usar el léxico relativo a la ciudad para completar el crucigrama.</p> <p>Después, el profesor saca dudas de vocabulario que los alumnos tengan sobre el léxico relativo a la ciudad (<i>calle/puente/avenida/ parada de autobús/plaza/acera/ aparcamiento/semáforo/farola/ cruce...</i>).</p> <p>El profesor pide a alumnos voluntarios para hacer la corrección oral del ejercicio mientras escribe en la pizarra la frase oculta en el crucigrama: "Conocer Madrid mola".</p> <p>A continuación el profesor explica el significado del verbo "molar" en su acepción familiar.</p>	<p>El verbo "molar".</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno.</p>	 <p>Manual: "Español 2- Nivel Elemental II", Porto Editora.</p> <p>Lápiz y goma.</p>	<p>1'</p> <p>6'</p> <p>1'</p> <p>4'</p> <p>1'</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Observación directa: Participación Esmero Comportamiento</p>
--	---	--------------------------	--	---	---	--

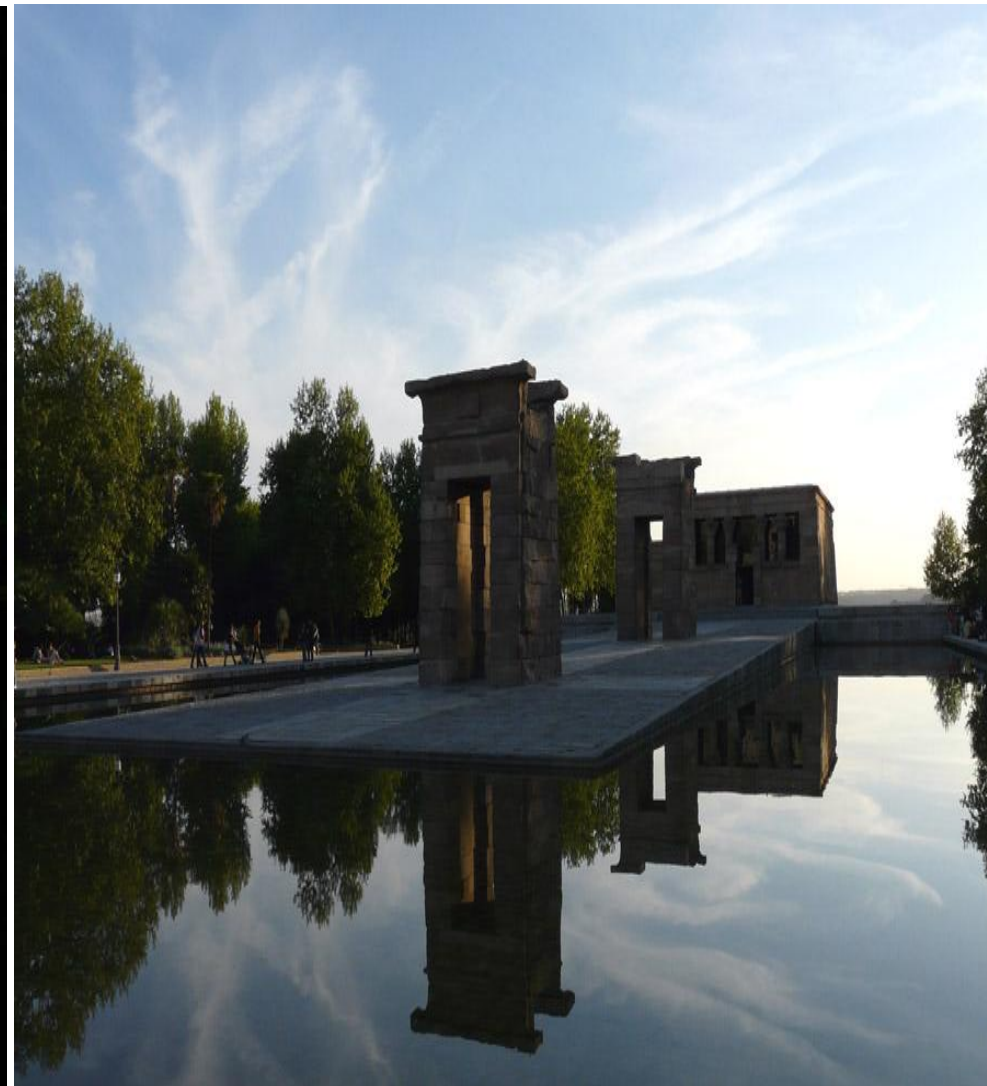
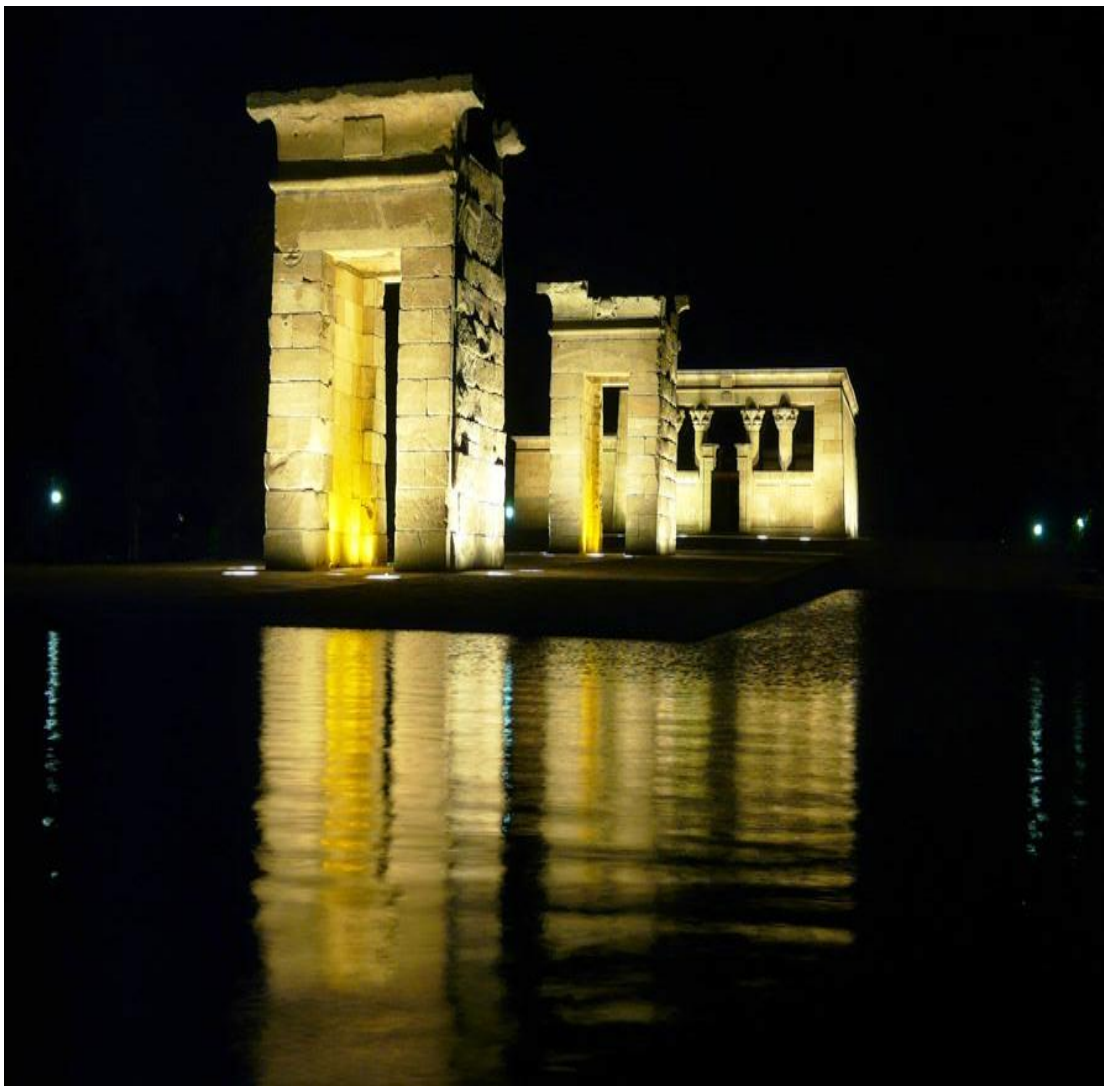
<p>Expresión escrita:</p> <p>✎ Escribir un texto policiaco sobre una aventura misteriosa en Madrid, partiendo del templo de Debod.</p> <p>✎ Producir enunciados adecuados a la situación comunicativa (adecuación al interlocutor, a la intencionalidad comunicativa).</p> <p>Expresión oral:</p> <p>✎ Resumen de los conocimientos socioculturales relacionados con vocabulario de los monumentos interculturales en contexto/ámbito personal, social y educativo desarrollados por los alumnos a lo largo de la clase.</p>	<p>Elaboración de un texto policiaco sobre una aventura misteriosa en Madrid, partiendo del templo de Debod.</p>	<p>Textos: El profesor dialoga con los alumnos sobre el relevo del conocimiento de ese léxico relativo a la ciudad, pues en situación real de comunicación en una ciudad en España o Hispanoamérica puede ser muy útil para que los alumnos sepan donde están y no se pierdan en una ciudad española o hispánica.</p> <p>Taller de escritura (tarea final): Por fin, el profesor pide a los alumnos, en parejas, para escribir un texto policiaco sobre una aventura misteriosa en Madrid, partiendo del templo de Debod.</p> <p>El profesor acompañará los alumnos a lo largo de la elaboración del texto, haciendo las correcciones necesarias, pero permitiendo una creación autónoma y responsable de cada alumno.</p> <p>El profesor ayuda los alumnos en sus dudas mientras escriben el texto.</p> <p>El profesor pide a algunos alumnos voluntarios para leer sus textos.</p> <p>Pretextos: El profesor terminará la clase realizando el resumen oral del relevo intercultural de monumentos como el templo de Debod en Madrid.</p>	<p>Diálogo profesor/alumno.</p> <p>Trabajo en parejas.</p> <p>Diálogo alumno/alumno y alumno/profesor.</p> <p>Diálogo profesor/alumno</p>	 <p>Cuaderno. Lápiz y goma.</p>	<p>1'</p> <p>8'</p> <p>5'</p> <p>1'</p> <hr/> <p>TOTAL: 45'</p>	<p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Observación directa:</p> <p>Participación Esmero Comportamiento</p>
--	--	---	---	--	---	--

Fuentes:

Imágenes (templo de Debod): www.google.es;

Video publicitario "El templo de Debod": <http://www.youtube.com/watch?v=5Du8hdle2l8>

**El profesor en prácticas:
Alexandre Cruz de Matos**

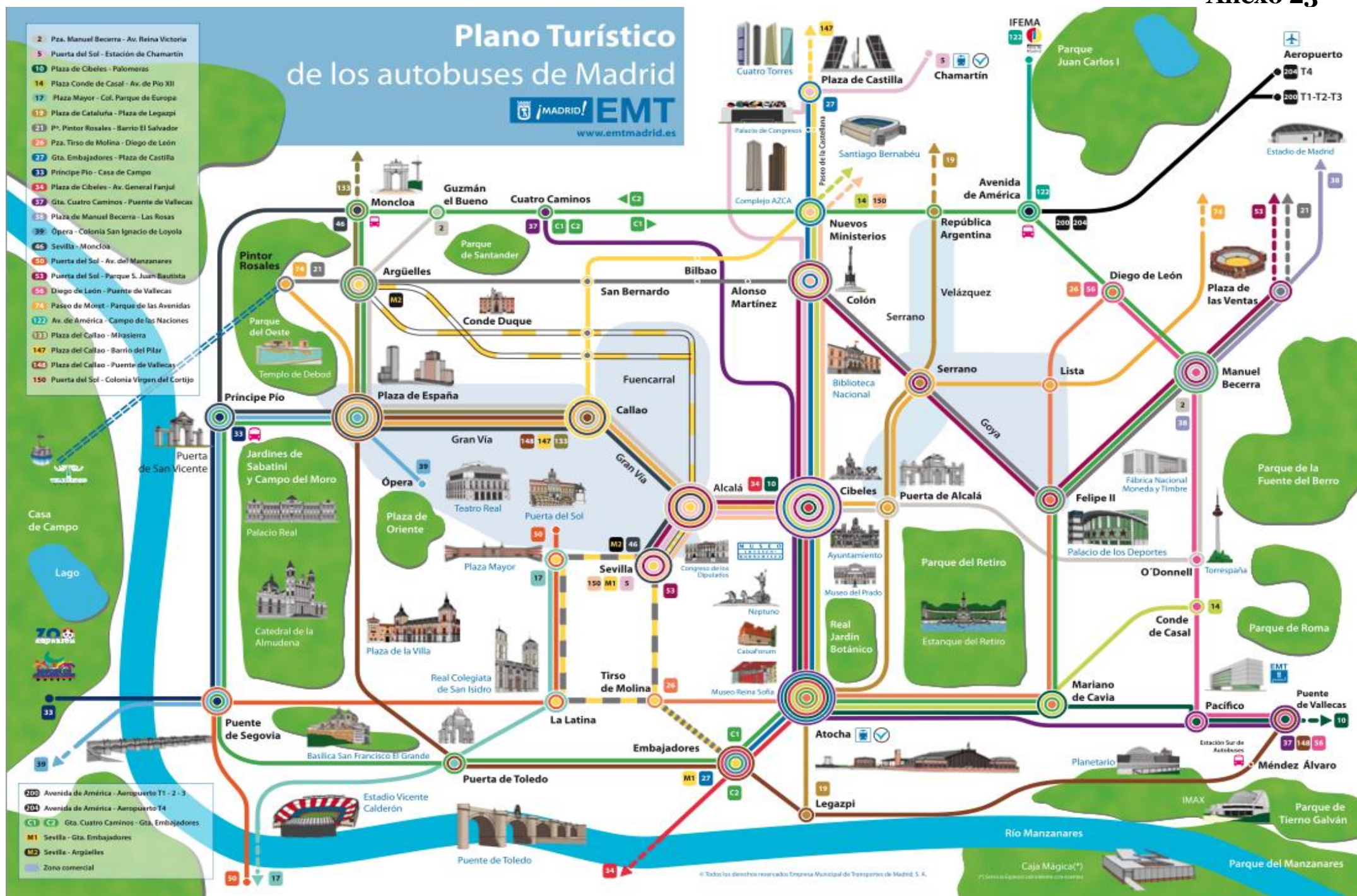


Fotografias do Templo de Debod em Madrid que foram projectados primeiro na versão à noite e depois de um diálogo com os alunos, na versão de dia. Esta mudança de perspectiva temporal implicou uma associação e conotação a outras cores e sentimentos/afectos distintos que aproximaram esse monumento do mundo egípcio à realidade do centro de Madrid. Estas imagens estáticas foram complementadas com imagens em movimento através de um vídeo turístico sobre a história e o posicionamento actual deste monumento.

Plano Turístico de los autobuses de Madrid



- 2 Pza. Manuel Becerra - Av. Reina Victoria
- 5 Puerta del Sol - Estación de Chamartín
- 10 Plaza de Cibeles - Palomeras
- 14 Plaza Conde de Casal - Av. de Pío XII
- 17 Plaza Mayor - Col. Parque de Europa
- 19 Plaza de Cataluña - Plaza de Legazpi
- 21 Pz. Pintor Rosales - Barrio El Salvador
- 26 Pza. Tirso de Molina - Diego de León
- 27 Gta. Embajadores - Plaza de Castilla
- 33 Príncipe Pío - Casa de Campo
- 34 Plaza de Cibeles - Av. General Fanjul
- 37 Gta. Cuatro Caminos - Puente de Vallecas
- 38 Ópera - Colonia San Ignacio de Loyola
- 46 Sevilla - Moncloa
- 50 Puerta del Sol - Av. del Manzanares
- 53 Puerta del Sol - Parque S. Juan Bautista
- 55 Diego de León - Puente de Vallecas
- 74 Paseo de Most. Parque de las Avenidas
- 122 Av. de América - Campo de las Naciones
- 133 Plaza del Callao - Mirasierra
- 147 Plaza del Callao - Barrio del Pilar
- 148 Plaza del Callao - Puente de Vallecas
- 150 Puerta del Sol - Colonia Virgen del Cortijo




- 200 Avenida de América - Aeropuerto T1 - 2 - 3
- 204 Avenida de América - Aeropuerto T4
- C1 C2 Gta. Cuatro Caminos - Gta. Embajadores
- M1 Sevilla - Gta. Embajadores
- M2 Sevilla - Argüelles
- Zona comercial

© Todos los derechos reservados Empresa Municipal de Transportes de Madrid, S.A.

<p>Estoy en el Templo de Debod.</p> <p>¿Cómo llego al obelisco en la Plaza de Castilla?</p>	<p>Estoy de compras en la calle Sevilla, pero quiero irme a la Plaza de España.</p> <p>¿Qué autobús tengo que coger?</p>	<p>Estoy en la Puerta de Alcalá, pero deseo irme a pie a la Basílica San Francisco El Grande.</p> <p>¿Qué tengo que hacer?</p>
<p>¡Qué bonita es la Plaza de Castilla!</p> <p>Pero quedé con una amiga en el aeropuerto y voy en coche.</p> <p>¿Cómo llego allí?</p>	<p>A mí me encanta la Plaza de España, sin embargo tengo que irme a la Puerta de Toledo a buscar el perro de mi prima Lola.</p> <p>¿Puedes ayudarme? ¡Dime cómo llegar allí, por favor!</p>	<p>Salí de la Basílica San Francisco El Grande y ahora tengo que buscarme unos libros en la Biblioteca Nacional.</p> <p>¿Cómo llegó allí, por favor?</p>
<p>Salgo del aeropuerto y deseo conocer mejor las corridas de toros en Madrid.</p> <p>¿Cómo llego a la Plaza de las Ventas?</p>	<p>Estoy en la puerta de Toledo con mis amigos, mientras mi primo Pepe llega de Segovia en la estación de Atocha dentro de 30 minutos.</p> <p>¡Ayúdame a llegar allí!</p>	<p>Ya tengo los nombres de los libros que quería de la Biblioteca Nacional.</p> <p>Ahora voy a ver a un partido del Atlético de Madrid en el estadio Vicente Calderón.</p> <p>¿Qué autobús tengo que coger?</p>
<p>Después de las emociones de las corridas de toros en la Plaza de las Ventas, deseo conocer a las instalaciones de la TVE en Torrespaña.</p> <p>¿Cómo puedo irme a pie?</p>	<p>Llegué a la estación de Atocha y tengo que irme a la Feria de Madrid (IFEMA).</p> <p>Pero no conozco la ciudad. ¿Cómo puedo llegar allí?</p>	<p>Salí del partido en el estadio Vicente Calderón y nos vamos de marcha hasta la Plaza Callao.</p> <p>¿Cómo llego a pie?</p>
<p>¡Fenomenal! Me encantaron los estudios de tele de TVE en Torrespaña.</p> <p>Ahora me voy a pie hasta la calle Sevilla.</p> <p>¿Puedes darme algunas indicaciones?</p>	<p>Salí con mis compañeros de la Feria de Madrid y vámonos de compras a la Gran Vía.</p> <p>Pero primero quedamos todos en la Puerta de Alcalá.</p>	<p>¡Estupendo! Me compré unos zapatos y un traje de lunares en el Corte Inglés en la Plaza Callao.</p> <p>Ya puedo irme al desfile de moda en la pasarela de la Cibeles, pero ¿cómo llego allí?</p>



Ficha de evaluación de español

	Nombre y apellidos: _____ nº: ____ Grupo: 8º E Profesores: <i>Manuela Saraiva Furtado y Alexandre Cruz de Matos.</i> Clasificación: _____
	Fecha: 16/02/2011 Assinatura do Enc. de Educação: _____

I

"También la Lluvia", una de las favoritas en los premios Goya 2011



Una película dentro de otra película. Esto es lo que se encontrarán los espectadores que vean *También la Lluvia*, que cuenta con 13 nominaciones a los premios Goya 2011 y que es una de las películas favoritas para alzarse¹ con más galardones en la próxima gala del cine español.

La trama se desarrolla en Cochabamba, Bolivia. Un equipo formado por un director (Gael García Bernal), un productor (Luis Tosar) y una serie de actores llega al país sudamericano para rodar una película que cuenta la historia de Cristóbal Colón y del descubrimiento de América. Una vez allí, director, productor y actores se verán atrapados² en un conflicto que mantienen los ciudadanos con el Gobierno, generado³ por la privatización del agua. Este problema les afectará muy directamente.

Uno de los aspectos más destacables de la película dirigida por Icíar Bollaín es la originalidad del guión, escrito por Paul Laverty, asiduo colaborador de Ken Loach, uno de los directores más representativos del cine social. La idea de contar desde dentro cómo se realiza una película y las dificultades que surgen en un rodaje es muy buena. Consigue que el espectador pueda imaginar de una manera muy real en qué consiste el trabajo de los profesionales del cine.

Otro punto interesante es la manera en que se unen realidad y ficción. La película es ficción, pero el contexto en el que se desarrolla es muy real. En el año 2000, en Cochabamba (Bolivia), tuvo lugar la llamada Guerra del Agua, en la que los ciudadanos se echaron a la calle para protestar contra la privatización de este recurso. Y consiguieron su objetivo.

Desigualdades sociales: Además, *También la Lluvia* hace reflexionar al espectador sobre las desigualdades sociales. En la película que están rodando los protagonistas se muestra que en el año 1492, cuando Colón llega a América, maltrata a los indígenas y los explota. También en el año 2000, los ciudadanos de Bolivia están explotados y viven en condiciones de pobreza, mientras unos pocos gozan de privilegio. El paralelismo entre las dos épocas es palpable⁴. Poco ha cambiado la sociedad en 500 años...

Pero los bolivianos no solo se ven explotados y maltratados por su Gobierno por el tema de la privatización del agua, sino que también lo están por el equipo que ha llegado a rodar. El productor español interpretado por Luis Tosar no tiene reparos en vanagloriarse⁵ de lo barato que le sale completar el elenco de actores con ciudadanos naturales del país, debido a que cobran poco.

Sin embargo, si hay que elegir cuál es el personaje con la personalidad más marcada, ése es Daniel, interpretado por Carlos Aduviri. Daniel es uno de los actores bolivianos que son elegidos en el *casting* para interpretar a un indígena en la película sobre Colón. Mientras vive el sueño de participar en un rodaje, también lucha por conseguir otro sueño: que no le quiten a su pueblo el agua.

Así, *También la Lluvia* es una película entretenida, con acción, pero que a la vez, hace reflexionar al espectador sobre el mundo en el que vivimos. La película dirigida por Icíar Bollaín es, sin duda, una de las mejores historias que los espectadores podrán ver este año en la cartelera.

<http://www.tambienlalluvia.com/> (adaptado)

¹ sacar o llevarse algo

² aprisionados

³ producido

⁴ evidente

⁵ pavonearse





1. Según esta crítica de cine ¿cuál es la idea que hace el guión de esta película muy original? (8 puntos)

2. ¿Qué aspectos hacen reflexionar a los espectadores en esta película en relación al tiempo del rodaje y al de Colón? (8 puntos)

3. ¿Piensas que el sueño de "Daniel" está relacionado con la ficción o con la realidad? ¿Por qué? (10 puntos)

4. Di si las frases son verdaderas o falsas y corrige las falsas con transcripciones del texto.

- a. Esta película no está nominada a los premios Goya 2011. ___ (2,5+2,5 puntos)
- b. Esta película cuenta la historia de un grupo de turistas perdidos en Bolivia. ___ (2,5+2,5 puntos)
- c. Es una película con acción y dirigida por Icíar Bollaín. ___ (2,5+2,5 puntos)

II

1. Completa el recuadro con los verbos en el **condicional**. (12 puntos)

- a) ¡Fenomenal! Yo que tú _____ (*ver*) a la última película de Alejandro Amenábar.
- b) Vosotros me habéis dicho que _____ (*querer*) salir temprano del concierto.
- c) Si yo fuera tú _____ (*venir*) a los Goya 2011.
- d) En tu lugar, _____ (*hacer*) un "casting" para esa película.
- e) Lola me dijo que _____ (*comprar*) el nuevo CD de Fito y Fitipaldis.
- f) Si Paco y Pepe supieran el precio de estos DVD, seguro que nos lo _____ (*decir*).

2. Escribe las palabras correspondientes a las imágenes del mundo artístico hispanohablante. (10 puntos)

3. Acentúa a los monosílabos donde sea necesario. (12 puntos)

- a) Te ofrezco un te para beber antes del rodaje.
- b) ¿Que película deseas ver? Es que yo prefiero una de comedia.
- c) Si quieres podemos ver a su última película. Si, eso me encantaría.
- d) No se dónde está la colección de películas de Alejandro Amenábar.
- e) El actor preferido de Juanjo es Gael García Bernal, pues el es muy profesional.
- f) No le de atención a su hijo, pues de las películas de Antonio Banderas no comprende nada de nada.



III

Escribe un correo electrónico a un amigo dándole tu opinión sobre una película que te ha encantado. Aconséjalo a ver esa película. Para eso refiérete a la calidad del argumento y de los protagonistas. (25 puntos)

¡OJO! Utiliza el pretérito perfecto de indicativo o el pretérito indefinido de indicativo y los respectivos marcadores temporales para contar la historia de esa película y el condicional para sugerir esa película (entre 8 hasta 12 líneas).

¿Cómo te sientes después de terminar la ficha? _____
¿Por qué? _____



Prueba escrita de español – versión A

Grupo 8º E – nivel A2

Fecha: 16 de febrero de 2011

Duración de la prueba: 60 minutos. Tolerancia de tiempo: 10 minutos.

BAREMO
I.

1	8 puntos
2	8 puntos
3	10 puntos
4	a)	2,5 puntos + 2,5 puntos
	b)	2,5 puntos + 2,5 puntos
	c)	2,5 puntos + 2,5 puntos

II.

1	a)	2 puntos
	b)	2 puntos
	c)	2 puntos
	d)	2 puntos
	e)	2 puntos
	f)	2 puntos
2	imagen 1.....	2 puntos
	imagen 2.....	2 puntos
	imagen 3.....	2 puntos
	imagen 4.....	1 punto
	imagen 5.....	1 punto
	imagen 6.....	1 punto
	imagen 7.....	1 punto
3	a)	2 puntos
	b)	2 puntos
	c)	2 puntos
	d)	2 puntos
	e)	2 puntos
	f)	2 puntos

III.

Competência pragmática	15 puntos
Competência linguística	10 puntos

TOTAL 100 puntos

A classificação da prova deve respeitar integralmente os critérios gerais e específicos a seguir apresentados.

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO / "DESCRIPTORES"

A classificação a atribuir a cada item é obrigatoriamente:

- um número inteiro;
- um dos valores resultantes da aplicação dos critérios gerais e específicos de classificação e previstos na respectiva grelha de classificação.

As respostas que se revelem ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. No entanto, em caso de omissão ou de engano na identificação de um item, o mesmo pode ser classificado se, pela resposta apresentada, for possível identificá-lo inequivocamente.

Se o examinando responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser apenas considerada a resposta que surgir em primeiro lugar.

Os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho. A cada um desses níveis é atribuída uma única pontuação.

Para a generalidade dos itens, são considerados de um a três níveis (N3, N2 e N1); para a tarefa final são considerados cinco níveis em cada parâmetro - competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Nestes casos, sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

Qualquer resposta que não corresponda ao nível mais alto descrito é integrada num dos níveis inferiores, de acordo com o nível de desempenho observado. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina.

Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos critérios específicos do respectivo item, e que seja cientificamente correcta e adequada ao solicitado, é também classificada de acordo com os procedimentos previstos nos diferentes níveis de desempenho.

Nos itens de resposta fechada, qualquer resposta indicada de forma equívoca, por exemplo, fornecendo mais respostas do que a(s) pedida(s), é classificada com zero pontos. No caso dos itens constituídos por várias alíneas, a classificação é feita de acordo com o nível de desempenho observado na sua totalidade.

Nos itens de resposta aberta, é atribuída a classificação de zero pontos a respostas que não correspondam ao solicitado, independentemente da qualidade do texto produzido, nomeadamente na tarefa final, onde a competência linguística só é avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, a classificação mínima na competência pragmática.

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO
“DESCRIPTORES ESPECÍFICOS DE CLASIFICACIÓN”

I.1.		Responde, segundo o texto, utilizando os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. Usa com correcção, estruturas simples, podendo cometer até 2 erros elementares, no entanto, aquilo que escreve é geralmente claro.	
	N3	Exemplo de resposta: <i>Según esta crítica de cine, la idea que hace el guión de la película original es "de contar desde dentro cómo se realiza una película". Así, podremos conocer mejor al trabajo real del equipo de profesionales de cine.</i>	8
		NOTA: Não se exige que o aluno utilize exactamente os mesmos termos do exemplo apresentado.	
	N2		5
	N1	Responde apenas com um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples que pertencem a um repertório memorizado sem se basear nas informações recolhidas do texto. Não mostra correcção linguística, cometendo mais de 5 erros elementares. Revela um discurso confuso.	3
I.2.		Responde utilizando os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. Usa com correcção, estruturas simples, podendo cometer até 2 erros elementares, no entanto, aquilo que escreve é geralmente claro.	
	N3	Exemplo de resposta: <i>Los aspectos que hacen reflexionar a los espectadores en esta película, en relación al tiempo del rodaje y al de Colón son las desigualdades sociales, pues siguen en ambas épocas. Es decir, Colón "maltrata a los indígenas" y el equipo de rodaje explota a los ciudadanos de Bolivia que "viven en condiciones de pobreza".</i>	8
		NOTA: Não se exige que o aluno utilize exactamente os mesmos termos do exemplo apresentado.	
	N2		5
	N1	Responde apenas com um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples que pertencem a um repertório memorizado sem se basear nas informações recolhidas do texto. Não mostra correcção linguística, cometendo mais de 5 erros elementares. Revela um discurso confuso.	3
I.3.		Responde utilizando os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. Usa com correcção, estruturas simples, podendo cometer até 2 erros elementares, no entanto, aquilo que escreve é geralmente claro.	
	N3	Exemplo de resposta: <i>Pienso que el sueño de "Daniel" está relacionado con la realidad y con la ficción. Por un lado, él desea mucho participar en el rodaje de la película y por otro lado desea que no quiten el agua a su pueblo.</i>	10
		NOTA: Não se exige que o aluno utilize exactamente os mesmos termos do exemplo apresentado.	
	N2		6
	N1	Responde apenas com um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples que pertencem a um repertório memorizado sem se basear nas informações recolhidas do texto. Não mostra correcção linguística, cometendo mais de 5 erros elementares. Revela um discurso confuso.	4
I.4.		Identifica correctamente as 3 frases, corrigindo as frases falsas de acordo com elementos do texto (2,5 pontos - identificação + 2,5 pontos - correcção x 3 frases)	
	N3	Chave: <i>a) F - "(...) cuenta con 13 nominaciones a los premios Goya 2011".</i> <i>b) F - "un equipo formado por un director, un productor y una serie de actores llega al país sudamericano para rodar una película (...)"</i> <i>c) V.</i>	15
		NOTA: Não se exige que o aluno utilize exactamente os mesmos termos do exemplo apresentado.	
	N2		7,5
	N1	Identifica e corrige correctamente apenas 1 frase.	5

II.1.	N3	Completa correctamente as 6 frases com formas verbais no condicional (2 pontos x 6 frases). Chave: a) <i>vería</i> b) <i>querríais</i> c) <i>vendría</i> d) <i>haría</i> e) <i>compraría</i> f) <i>dirían</i>	12
	N2	Completa correctamente 3 formas verbais.	6
	N1	Completa correctamente apenas 1 forma verbal.	2

II.2.	N3	Identifica a designação lexical das 7 imagens (2 pontos x 3 primeiras imagens, 1 ponto x 4 últimas imagens) Chave: 1ª) <i>la entrada;</i> 2ª) <i>la taquilla;</i> 3ª) <i>las palomitas;</i> 4ª) <i>la cartelera / los carteles;</i> 5ª) <i>la(s) butaca(s);</i> 6ª) <i>el micrófono;</i> 7ª) <i>el globo / el bocadillo.</i>	10
	N2	Identifica correctamente a designação lexical de 3 imagens.	3/6
	N1	Completa correctamente a designação lexical de apenas 1 imagem.	1/2

II.3.	N3	Acentua correctamente os 6 monossílabos. Chave: a) Te ofrezco un <u>té</u> para beber antes del rodaje. b) <u>¿Qué</u> película deseas ver? Es que yo prefiero una de comedia. c) Si quieres podemos ver a su última película. <u>Sí</u> , eso me encantaría. d) No <u>sé</u> dónde está la colección de películas de Alejandro Amenábar. e) El actor preferido de Juanjo es Gael García Bernal, pues <u>él</u> es muy profesional. f) No le <u>dé</u> atención a su hijo, pues de las películas de Antonio Banderas no comprende nada de nada.	12
	N2	Completa correctamente 3 monossílabos.	6
	N1	Completa correctamente apenas 1 monossílabo.	2

III.	Competência pragmática	N5	Escreve um e-mail sobre o tema proposto, respeitando o registo (informal/coloquial). O texto possui a informação suficiente e a extensão adequada (mínimo entre 8 a 12 linhas). Aparecem definidas de maneira razoável as funções previstas (descrever, contar o argumento de um filme, exprimir gostos/agrado/desagrado/preferências/opiniões, etc.) e sugerir esse filme. Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e os tempos do passado (<i>pretérito indefinido / pretérito perfecto</i>) e do <i>condicional de indicativo</i> . A informação é ordenada a partir de um esquema ou plano de acordo com a estrutura lógica de um cabeçalho, abertura/apresentação, exposição e despedida.	15
		N4		13
		N3	Escreve um e-mail sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo. O texto pode não possuir a informação suficiente e a extensão adequada. As ideias, embora nem sempre pertinentes, estão articuladas de maneira linear, com recurso a um leque restrito de conectores, contudo, respeita de modo geral, os tempos verbais. A informação pode não aparecer ordenada a partir de um esquema ou plano, mas a mensagem é perceptível.	10
		N2		8
		N1	Escreve um e-mail com frases curtas e confusas, na qual apenas se refere superficialmente ao tema proposto, com muitos desvios e repetições e/ou pormenores pouco ou nada relevantes. Não respeita o registo. O texto nem possui a informação suficiente nem a extensão adequada. O texto não respeita o uso dos tempos verbais. A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano.	4

III.	Competência linguística	N5	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um e-mail simples sobre o tema proposto, recorrendo aos conectores mais comuns para ligar grupos de palavras. Utiliza vocabulário elementar suficiente para se exprimir, podendo recorrer a repetições e circunlocuções. Usa com correcção estruturas simples, podendo cometer erros que não afectam a compreensão da mensagem. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afectarem a inteligibilidade do texto.	10
		N4		8
		N3	Emprega recursos linguísticos limitados, com padrões frásicos elementares. Utiliza vocabulário elementar, com algumas incorrecções ortográficas. Emprega, com correcção, estruturas simples, cometendo erros que não impedem a compreensão quando usa estruturas mais complexas. A pontuação é repetitiva e nem sempre adequada.	6
		N2		4
		N1	Mostra apenas um controlo limitado de poucas estruturas e formas gramaticais simples que pertencem a um repertório memorizado. Tem um leque muito elementar de expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares. Registam-se erros sistemáticos, com interferências frequentes da língua materna.	2

Nota: O texto produzido só é avaliado na competência linguística se o examinando abordar o tema proposto, situando-se pelo menos no nível 1 da competência pragmática.

*El profesor (en prácticas),
Alexandre Cruz de Matos.*



Español
Grupo: 8.º E
Curso: 2010/2011

Ficha técnica:

Título: EL LABERINTO DEL FAUNO
 Director: Guillermo del Toro
 Países: México y España
 Año: 2006
 Guionista: Guillermo del Toro
 Intérpretes: Sergi López (Vidal), Maribel Verdú (Mercedes), Ivana Baquero (Ofelia), Ariadna Gil (Carmen), Álex Angulo (el doctor)
 Duración: 112 minutos

SINOPSIS:

En 1944, cinco años después de la Guerra Civil española, comienza el apasionante viaje de Ofelia, que se traslada con Carmen, su madre, hasta un pequeño pueblo del noroeste de España. Allí se encuentra con Vidal, un cruel capitán del ejército franquista, nuevo marido de Carmen y por el que Ofelia no siente ningún afecto. La misión de Vidal es acabar con la resistencia republicana, escondida en los montes de la zona. Una noche, Ofelia descubre las ruinas de un laberinto donde se encuentra con un fauno, una extraña criatura que le hace una increíble revelación: Ofelia es en realidad una princesa a la que los suyos llevan mucho tiempo esperando. Para poder regresar a su mágico reino, la niña deberá enfrentarse a tres pruebas antes de la luna llena.

Antes del visionado:

1. Vamos a conocer mejor el director Guillermo del Toro. Completa el ejercicio con el vocabulario que aparece a continuación.

"Nacido en Jalisco (México), Guillermo del Toro es director y guionista de cine. Es reconocido su trabajo como productor y como artista en efectos (1)..... Su primer (2)..... fue *Cronos* (1993). Sus producciones no se han circunscrito a la cinematografía de su país, ya que ha trabajado con la (3)..... de Hollywood, en películas como *"Hellboy"* (2004), y para cinematografías como la española, con (4)..... como *"El espinazo del diablo"* (2001). Prepara sus próximas películas como productor y (5)....., entre las que se encuentra *"3993,"* (prevista para 2015) una película que completará la trilogía sobre la guerra civil española."

Fuente: Adaptado de la página oficial de la película
<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/quillermodeltoro/ellaberintodelfauno/>

guionista especiales industria largometraje títulos

¡Qué guay! Los carteles de la película...

2. "El laberinto del fauno" es una película de "género". Fíjate en los carteles.
 2.1. ¿A qué género(s) crees que pertenece esta película?
3. Comenta con tu compañero(a) qué tipo de películas prefieres.
 3.1. ¿Has visto otras películas que pertenezcan a la(s) misma(s) categoría(s)? ¿Cuáles?

Aventuras Ciencia Ficción Crítica social Comedia Drama
 Fantástica Histórica Musical Policiaca Terror



Durante el visionado:

4. En la película se desarrollan dos historias paralelas: una real, que cuenta la vida de Ofelia, su madre y el capitán Vidal, y otra fantástica, que narra el cuento de la princesa Moana.

4.1. Para entender el contexto en el que se desarrolla la historia real, lee el siguiente texto sobre la Guerra Civil española.



La Guerra Civil Española fue un conflicto social, político y militar (que más tarde repercutirá también en un conflicto económico) que se desencadenó en España tras fracasar el golpe de estado del 17 y 18 de julio de 1936 llevado a cabo por una parte del ejército contra el gobierno de la Segunda República Española, y que se daría por terminada el 1 de abril de 1939 con el texto "lo último parte de guerra" firmado por Francisco Franco, declarando su victoria y estableciéndose una dictadura que duraría hasta 1975.

A las partes del conflicto se las suele denominar "bando republicano", y bando sublevado, también conocido por "bando nacional" por los vencedores.

Dada la inseguridad creada por la represión del "bando nacional", son muchas las personas implicadas en movimientos políticos de izquierdas que deciden no entregarse, pasando a convertirse en lo que se dio en llamar "huidos".

Estas gentes, en ocasiones simples simpatizantes, se escondieron mayoritariamente en sus casas o casas de familiares, siendo en un principio una minoría la de los que buscaron refugio en las montañas.

A estos primeros huidos se fueron añadiendo desertores y evadidos de penales y campos de concentración. Estos grupos dispersos fueron el germen de las posteriores agrupaciones guerrilleras.

www.guerracivil.org/ (adaptado)

4.2. Ahora ya puedes contestar a estas preguntas.

- ¿Cuándo empezó y cuándo acabó la Guerra Civil española?
- ¿Qué dos bandos lucharon en esta guerra?
- ¿Cómo se llamaba el dictador que gobernó España desde el fin de la guerra hasta 1975?

5. Lee la lista de calificativos que sigue y selecciona aquellos adjetivos que mejor describen los personajes.

Ofelia es una chica.....
 Carmen es una mujer
 Mercedes es una joven
 Las hadas son

El Capitán Vidal es
 El doctor es
 Pedro es
 El fauno es

astuta frágil maternal
 aventurera fuerte obstinada
 débil imaginativa rebelde
 delicada inocente soñadora
 fantasiosa introvertida valiente

arrogante cruel machista
 autoritario egoísta rebelde
 cariñoso idealista temeroso
 compasivo justo tierno
 comprometido leal valiente



Después del visionado:

6. Lee esta opinión del director sobre el final de la película.

"[...] la idea central de "El laberinto del fauno" es la del choque entre brutalidad e imaginación. Es una pequeña fábula que está a favor de la desobediencia, porque creo que el primer paso de la responsabilidad es la desobediencia, es pensar por uno mismo. El laberinto suena a fábula de la desobediencia. [...] Para mí la esencia del laberinto es la de una fábula porque tiene una in-moraleja al final... los personajes claves aprenden a desobedecer."

Guillermo del Toro

Fuente: <http://www.portalmix.com/cine/laberintodelfauno/foro.shtml>

6.1. ¿Por qué considera Guillermo del Toro que hay una "in-moraleja" en el final?

6.2. ¿Conoces alguna fábula? Cuéntasela a tus compañeros. Como recursos lingüísticos intenta emplear los tiempos del pasado (imperfecto/ indefinido) y no te olvides de la moraleja final.

7. Guillermo del Toro menciona como referentes iconográficos para este largometraje, además del mundo del cómic, los ilustradores victorianos y los pintores simbolistas. Apunta también a la importancia de las pinturas negras de Goya, de las que "se deriva un grotesco y una calidad de luminosidad salida de la negrura"; y en concreto señala como cita puntual "Saturno devorando a sus hijos" en la escena de "El hombre pálido devorando a las hadas", metáfora del canibalismo y también de la angustia.

7.1. Compara la escena de la película con el cuadro de Francisco Goya.

7.2. ¿Cómo podrán estas imágenes estar relacionadas con la Guerra Civil española?



Tarea final:



8. Lee el siguiente fragmento que se narra al principio de la película.

"Cuentan que hace mucho, mucho tiempo, en el reino subterráneo, donde no existe la mentira ni el dolor, vivía una princesa que soñaba con el mundo de los humanos. Soñaba con el cielo azul, la brisa suave y el brillante sol.

Un día, burlando toda vigilancia, la princesa escapó. Una vez en el exterior, la luz del sol la cegó y borró de su memoria cualquier indicio del pasado. La princesa olvidó quién era, de dónde venía... Su cuerpo sufrió frío, enfermedad y dolor. Y al correr de los años... murió.

Sin embargo su padre, el Rey, sabía que el alma de la princesa regresaría, quizá en otro cuerpo, en otro tiempo y en otro lugar. Y él la esperaría hasta su último aliento, hasta que el mundo dejara de girar..."

8.1. Como ves, es un pequeño cuento sin final. ¿Cómo crees que acabará la historia? En grupos de cuatro compañeros, escribid un pequeño párrafo para terminarla expresando vuestra opinión y vuestros sentimientos sobre la película.

Expresiones de opinión

En nuestra opinión / A nosotros nos parece que / Creemos que / Para nosotros / Según nuestro entender / Opinamos que

Expresiones de gusto

Nos gusta / No nos gusta / Nos encanta / Nos ha llamado la atención / Nos ha sorprendido

El profesor (en prácticas),
Alexandre Cruz de Matos.

Fuente:

Evelyn Aixalà et al. (2009). Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español. Barcelona: Difusión (adaptado).



Semana cultural da escola:

Imagem da *vitrine* com a exposição dos textos pesquisados e traduzidos pelos alunos do 8º E sobre as origens e celebrações de “*El día de la hispanidad*”.



Semana cultural da escola:

Fotografias da exposição de trabalhos do 8º E na “Semana Cultural da Escola” sobre algumas “*ciudades de España*” e sobre “*postales de Madrid*” relacionados com os trabalhos de casa realizados na plataforma *Moodle* relativamente à unidade didáctica “*Buenos días Madrid*”.

Concurso cultural: "Español, ¡qué fácil!"



ESCOLA SECUNDARIA
QUINTA DO MARQUES

¡Comprueba lo que sabes!

- Respuestas libres o de elección
- Verdadero o falso
- Asociación de imágenes a léxico
- Cultura hispánica

¿Cómo funciona este concurso cultural?

1. En 4 grupos de 5 alumnos van a elegir un portavoz para cada grupo;
2. Todos pueden participar, pero solo la respuesta del portavoz será definitiva (el portavoz enseña la respuesta en un folio);
3. Otro grupo de 5 alumnos funcionará como el jurado del concurso, pero también tendrá un portavoz .
4. Los alumnos del jurado vigilarán para que se mantengan las condiciones ideales para el concurso (silencio y respeto entre grupos);
5. El portavoz del jurado dirá las clasificaciones finales de los grupos.
6. Los 3 mejores grupos recibirán distintos premios simbólicos.

1 - *¿Cómo se llama este monumento?*

Es la puerta de Alcalá.



2 - *Bogota es la capital de Colombia.
¿verdadero o falso?*

Verdadero



3 - ¿Cómo se dice?

- A. La entrada.
- B. La cartelera.
- C. La taquilla.
- D. El acomodador.
- E. La película.



5 - ¿Cómo se llama este actor?

- A. Antonio Banderas
- B. Javier Bardem
- C. Gael García Bernal
- D. Luis Tosar
- E. Antonio Resines



6 - La infanta Leonor tiene un primo que se llama Iñaki.
¿verdadero o falso?

Falso



Iñaki es su tío.



7 - ¿Cómo se llaman estas torres?

Son las torres KIO.



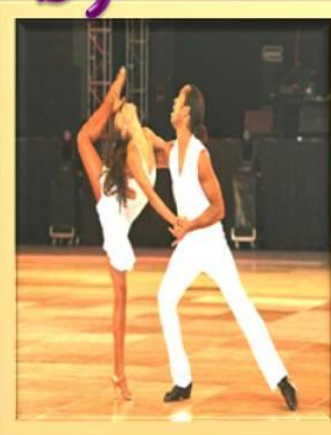
8 - *¿Cuáles de estas imágenes asociarías al flamenco?*

La a)

a)



b)



c)



9 - *Aún hay pirámides Mayas en México. ¿verdadero o falso?*

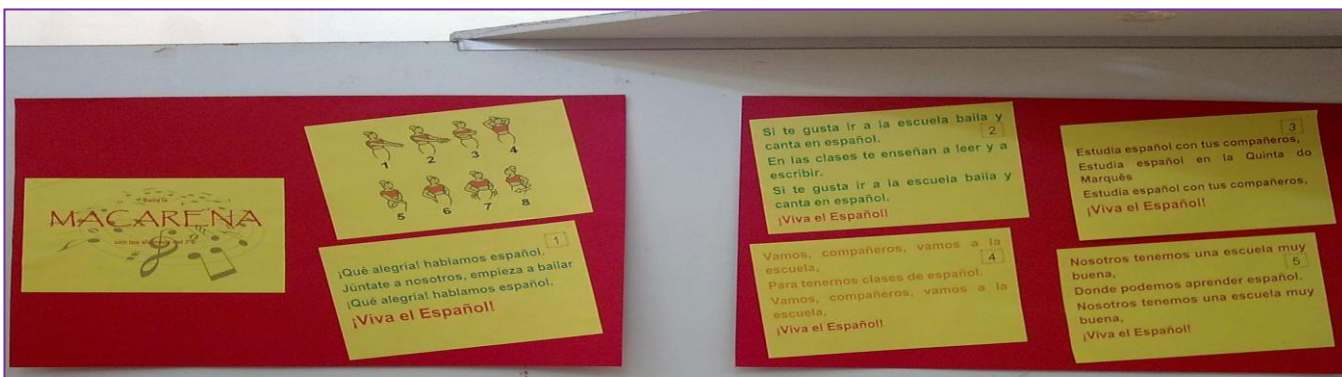
Verdadero





Semana cultural do Espanhol:

A participação dos alunos no concurso cultural de Espanhol foi muito intensa, tendo sido gerido pelos próprios alunos que demonstraram o seu nível de competências comunicacionais, de conhecimentos culturais, mas também a sua responsabilidade associada a valores de cidadania.



Semana cultural do Espanhol:

Interacção com a comunidade escolar.

Os alunos criaram uma nova versão da música “macarena”.



Vamos a construir nuestro...

Fecha: Lunes, 09 de mayo de 2011

Guión de lectura de imágenes

A. Elige los **aspectos visuales básicos** que para ti son los más importantes, cuando tienes de analizar/leer una imagen (del 1 - lo más importante hasta el 3 - lo menos importante).

punto		
línea		
luz		
color		
contraste		
perspectiva		
ángulo (normal/picado/contrapicado)		
plano (general/medio/primer plano...)		
movimiento		
sensaciones (visuales/auditivas...)		

ÁNGULOS

- **Ángulo normal o medio** es aquel que el eje óptico de la cámara se ha hecho coincidir con la línea horizontal.



- **Ángulo picado**- la escena se registra desde arriba hacia el suelo. El objetivo es empequeñecer.



- **Ángulo contrapicado**- el ángulo del visor de la cámara es ascendente.

La posición de quien mira desde abajo.



Algunos planos

- ✓ **Plano general:** muestra un escenario amplio en el cual se incorpora la persona. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.
- ✓ **Plano medio:** Presenta la figura humana cortada por la cintura. Tiene un valor expresivo y dramático, pero también narrativo.
- ✓ **Plano medio corto:** muestra la figura humana (busto) desde el pecho hasta la cabeza.
- ✓ **Primerísimo primer plano (close up):** muestra una parte de la figura humana desde muy cerca (una mano, un ojo, la boca).
- ✓ **Primer plano (big close up):** va desde las clavículas hacia arriba.

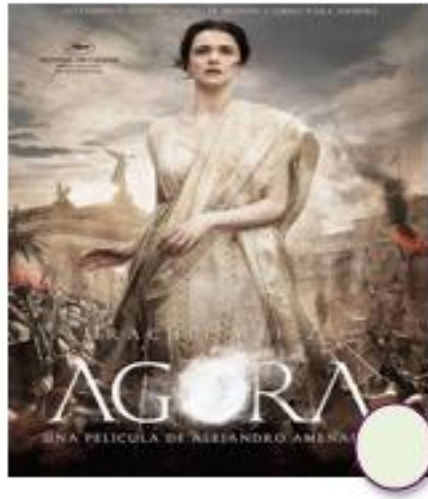
B. ¿Qué **tipología de imagen** prefieres trabajar en el aula? (Enumera del 1 - lo más importante hasta el 3 - lo menos importante).

a. imagen fija (fotografías/carteles/tarjetas/mapas)	
b. imagen en movimiento (videoclips/cortometrajes/películas)	
c. imagen multimedia (plataforma Moodle/videos interactivos educativos/pizarras digitales)	

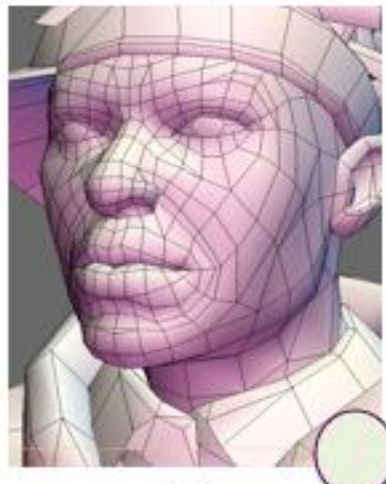
C. 1- Elige la imagen que para ti puede llevar a una interpretación polisémica (con varios significados). Explica tu elección.



C. 2- Elige la imagen que para ti puede llevar a una connotación con más sentimientos distintos. Explica tu elección.



C. 3- Elige la imagen que para ti puede llevar a una lectura más abstracta (más lejos de la realidad). Explica tu elección.



El profesor en prácticas,
Alexandre Cruz de Matos.

Fuente:

APARICI MARINO, Roberto & GARCIA-MATILLA, Agustín (1998, 3ª ed). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de La Torre. (adaptado).



¿Cómo hacer un cómic?


1. En primer lugar tenemos que buscar la **idea**, el **argumento**, lo que queremos contar.
2. Tenemos que **caracterizar a los personajes** (principales y secundarios), los lugares y ambientes donde transcurre la historia así como la época en la que se va a desarrollar la acción.
3. Establecemos la **forma** como va a contarse la historia según los recursos narrativos:
 - acción lineal**: sigue un orden cronológico de los hechos;
 - acción paralela**: permite alternar dos o más acciones que ocurren simultáneamente en dos espacios;
 - acción cortada**: la acción se puede cortar para evocar el pasado o anticipar el futuro (*flash back o forward*).
4. **La división del argumento**:
 - en pequeñas unidades que contengan los momentos más representativos.
 - cada una de esas unidades constituyen el número de viñetas a dibujar.
5. **Planificación**: se eligen el tipo de plano y ángulo para cada viñeta.
6. **Montaje**: se establecen los recursos que se van a utilizar para unir las viñetas: *cartela, cartucho, fundidos, encadenados, espacios contiguos, tipo y tamaño de formato, etc.*

- **Realización del guión del cómic**: cada uno de los elementos que hemos descrito va a constituir el guión propiamente dicho.
- **La estructura del guión puede ser la siguiente**:

Título del cómic: _____
Página n.º: _____

N.º de viñeta	Tipo de plano y ángulo	Descripción de la escena (lugares, tiempo, personajes)	Texto (en la cartela, en el cartucho, en el globo)
1	-Plano General -Ángulo normal	Fachada del museo del Prado, en Madrid. Es de noche y las sombras ocupan cada uno de sus rincones; a pesar de la oscuridad no hay ningún elemento para inquietarse. En primer plano hay un rótulo donde puede leerse: PRADO	CARTUCHO: Aquella parecía una noche cualquiera en el Museo del Prado. Como siempre estaba el vigilante en la puerta sin imaginarse lo que se avecinaba...

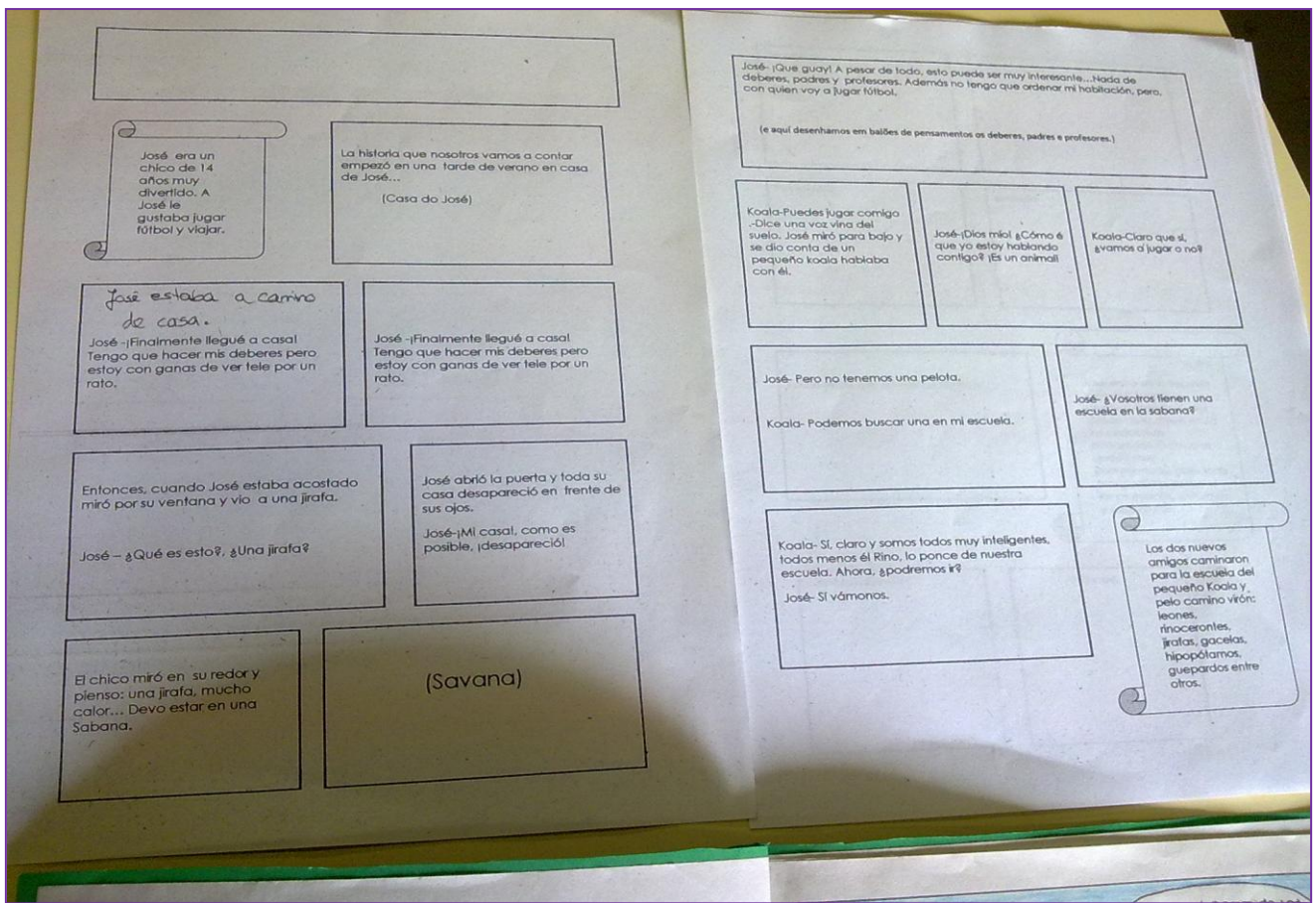
El profesor en prácticas,
Alexandre Cruz de Matos.

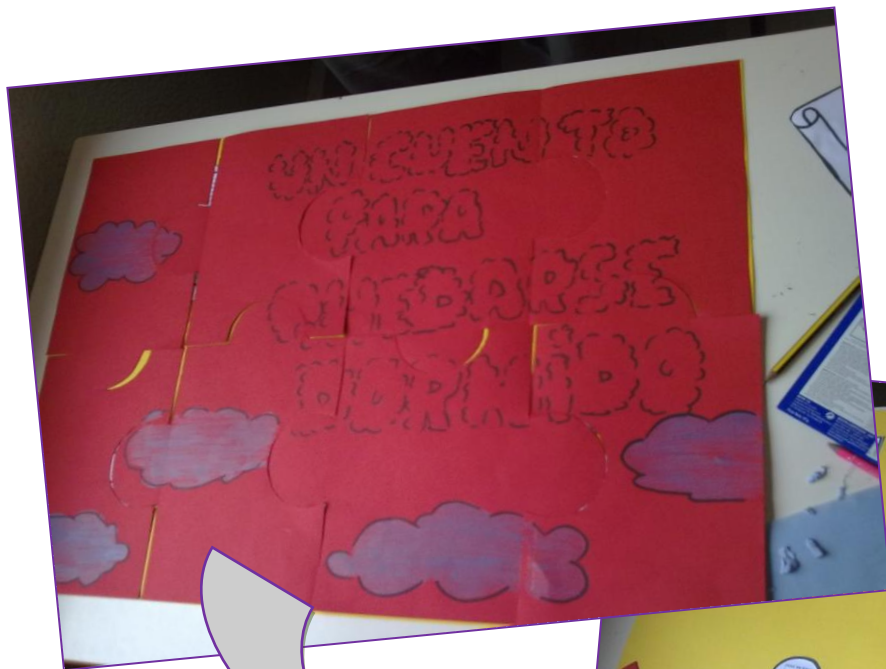


Ejemplo

Fuente:

APARICI MARINO, Roberto (1992, 2ªed. [1989, 1ª ed.]). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación/Ediciones de la Torre. (*adaptado*).





La sombra misteriosa

Cierta tarde en el aula de español, la profesora anunció a sus alumnos una cosa que les iba a cambiar su día...

Empezaron haciendo los planos y los pusieron en práctica.

En uno de los pasillos de la escuela estaba lista ocultando el inesperado.


Los personajes

David, Camilo, Mario y Juan son un grupo de amigos inseparables que hacen todo juntos y desde siempre que se conocen. Como todos los buenos amigos, por veces pelean pero siempre consiguen resolver. A pesar de ser muy distintos, trabajan mejor en grupo que cualquier uno...



Mario

Es un niño insistente y muy competitivo, está siempre dispuesto a preguntar algo y nunca desiste de algo que realmente quiere.



Juan

Es un chico muy miedoso y no le gusta aventuras, pero se torna valiente cuando quiere y no quiere quedarse de fuera en una aventura tan apasionada y rara.



Felipe

Es un niño muy culto, que sabe siempre todo pero es muy divertida y enseña todo lo que sabe a quien está interesado.



David

Es un chico muy curioso que no tiene miedo de nada, esta siempre pronto para ayudar y para hacer cosas distintas.

Projeto final: Bandas desenhadas de grupos da turma 8.ºE



Querida madre:

¿Hola qué tal?

Ayer visité el museo del Prado, dicen que es el mejor museo de España. Yo adoré, porque tenía maravillosas obras de arte de conocidos artistas como Picasso, Salvador Dalí, entre otros.

El museo tenía colecciones muy valiosas, de escultura y pintura. El museo tenía tres puertas principales y tenía en la entrada una estatua de Velázquez como la imagen que te muestro en esta postal.

Adiós madre, espero por noticias tuyas muy pronto.

Besos,

Eurico Pinto.



Doña Eurico

Calle Buena Vista, 35

2744 – 345 Oeiras

Portugal



MADRID

La plaza de Cibeles

Madrid - España

¡Hola Ana!

Estoy en Madrid, he visitado muchos monumentos, jardines y plazas.

Te envío esta postal, porque el monumento que más me gustó fue la Plaza de Cibeles.

Es muy bonita, tiene una fuente y es una de las más conocidas.

Tiene una historia muy interesante, cuando llegar allí te conto.

Muchos besos.

Diana Oliveira (8º E)



Ana Martínez

Calle Goya, 55

2780 Oeiras

Portugal



MADRID

12 de marzo de 2011

¡Hola! ¿Cómo estás?

Yo estoy en Madrid con mis padres y mi hermano. Me gusta mucho esto aquí. ¡Madrid es una ciudad maravillosa! Las personas son muy simpáticas, el paisaje es deslumbrante y los monumentos son grandiosos...

Hoy he visitado uno de los más importantes museos de arte moderno, el Museo Reina Sofía. ¿Sabías que su edificio principal es el antiguo Hospital General? Bien, he visto obras increíbles de Miró, Picasso, Salvador Dalí y muchos otros pintores tan conocidos. La obra con mayor destaque es Guernica, de Pablo Picasso. ¡A mí me ha encantado!

Muchos besos, tu Sofia

P.S.: A lo mejor vamos a estar aquí dos días más.



Beatriz Soares

Calle de Santo António, nº36, Viv. C

2780-164 Oeiras

Portugal

Sofia Furtado, 8.º E

ESQM » 8E

Activar modo edición

Ver como se fosse aluno

Pessoas

- Participantes

Actividades

- Forums
- Recursos
- Trabalhos

Procurar nos fóruns

>

Procurar avançada ?

Administração

- Activar modo edición
- Configuración
- Editar perfil
- Supervisors
- Disciplinas desactivadas
- Grupos
- Cópias de segurança
- Restaurar
- Importar
- Exportar
- Notas
- Materiales
- Audío
- Módulo para desactivar...

As minhas disciplinas

- Batla de profesores
- 8ºBIO 7ºB
- Turma 7B
- Turma 8E
- Todas as disciplinas...

Turma 8E

Todas as disciplinas...

Lista de tópicos

Noticias



Mapa de España

VOCABULARIO Y GRAMÁTICA

Vocabulario, gramática, lecturas y cultura hispánica

CULTURA, ARTE Y CIVILIZACIÓN HISPÁNICA

FICHAS DE TRABAJO (PROFESOR ALEXANDRE CRUZ DE MATOS)

Ficha de trabajo: La salud - vocabulario y ejercicios (27/10/2010)

Ficha de trabajo: La Navidad (13/12/2010)

Navidad_en_España - diapositivas

Los instrumentos musicales _campo semántico de música (05/01/2011)

Algunos cantantes españoles e hispánicos - imágenes

Ficha de trabajo: Los estilos de música (10/01/2011)

Ficha de trabajo: Análisis del videoclip-Lola Solórzano (12/01/2011)

La vida en los monasterios (17/01/2011)

Ficha de trabajo: Montabato y Flemón (24/01/2011)

Ficha de trabajo: Tebeos hispanohablantes (26/01/2011)

Ficha de trabajo: La comestión de los amores (02/02/2011)

Ficha de trabajo: Autoevaluación de la unidad 6 (02/02/2011)

Ficha de trabajo: Conocer Madrid (21/02/2011)

Ficha de trabajo: Madrid, La ciudad del arte (28/02/2011)

Plano turístico de Madrid (autobuses)_ (03/03/2011)



MÚSICA EN ESPAÑOL

MÚSICA EN ESPAÑOL: COTE - Perdóname (con NINA DACONTE)

Shakira - Estoy Aquí (1996)

Últimas noticias

Comenzar un novo tema...
(Ainda não foram publicadas notícias)

Próximos eventos

Ainda não há eventos próximos
Traga o calendário...
Novo evento...

Actividade recente

Actividade desde Segunda, 23 Maio 2011, 09:09
Relatório completo de actividade recente...
Sem novidades desde o seu último acesso

- 🎧 El sueño de Morfeo - Ven (Videoclip de 2010)
- 🎧 Carlos Baute - Colgando en tus manos (con Marta Sanchez)
- 🎧 Danza y música españolas: una mezcla de pasión
- 🎧 Alejandro Sanz - Lola soledad (2010)
- 🎧 Fito y Fitipaldis - Antes de que cuente diez (Videoclip)
- 🎧 Dani Martín - "16 Añitos" (Videoclip)



EL CINE ESPAÑOL E HISPÁNICO

- 🎬 50 DIRECTORES DE CINE ESPAÑOL
- 🎬 LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS - Película de José Luis Cuerda
- 🎬 MANOLITO GAFOTAS - Película de Miguel Albaladejo
- 🎬 EL VIAJE DE CAROL - Película de Imanol Uribe
- 🎬 AGORA - Película de Alejandro Amenábar
- 🎬 EL LABERINTO DEL FAUNO - Película de Guillermo del Toro
- 🎬 DIARIOS DE MOTOCICLETA - Película de Walter Salles
- 🎬 IBERIA - Película de Carlos Saura
- 🎬 EL BAILE DE LA VICTORIA - Película de Fernando Trueba
- 🎬 EL HIJO DE LA NOVIA - Película de Juan José Campanella
- 🎬 LOS ABRAZOS ROTOS - Película de Pedro Almodóvar

EVALUACIÓN

- 📄 Envía tu "ficha de identidad" sobre tus cantantes hispánicos preferidos.
- 📄 DEBERES - LA MÚSICA- CLASE DEL 05 DE ENERO DE 2011
- 📄 DEBERES_CLASE 19 DE ENERO DE 2011 - ACTORES Y REALIZADORES DE CINE HISPANOHABLANTES
- 📄 DEBERES_Clase_Madrid_ciudad turística_21_02_2011
- 📄 DEBERES_Clase_Madrid_plano de los autobuses_02_03_2011

Una postal de España o del mundo hispánico.



TAREA FINAL: CREACIÓN DE TEBEOS No os olvidéis de crear a vuestros tebeos con el guión del tebeo

Nome : **Todos** ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZApelido : **Todos** ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Página: 1 2 (Próximo)

	Nome / Apelido	Nota	Comentário	Última alteração (Aluno)	Última alteração (Supervisor)	Regime
	Sofia Furtado	5 / 5	Sobresaliente.	barcelona.docx Terça, 22 Fevereiro 2011, 16:40	Quarta, 23 Fevereiro 2011, 02:25	Actualizar
	8E Elisa Jackson	5 / 5	Sobresaliente. (5)...	Quarta, 16 Março 2011, 22:45	Quarta, 16 Março 2011, 22:47	Actualizar
	Rita Martins	5 / 5	Sobresaliente.	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:01	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:01	Actualizar
	Diana Oliveira	5 / 5	Sobresaliente.	Apresentacao1.ppt Terça, 22 Fevereiro 2011, 21:21	Quarta, 23 Fevereiro 2011, 02:29	Actualizar
	Susana Rebelo	5 / 5	Sobresaliente. Muy ...	Terça, 8 Março 2011, 20:08	Terça, 8 Março 2011, 20:08	Actualizar
	8E Ana Catarina Fernandes	4 / 5	Muy bien.	Terça, 15 Março 2011, 12:52	Terça, 15 Março 2011, 12:52	Actualizar
	Sara Henriques	4 / 5	Muy bien.	Doc1.docx Terça, 22 Fevereiro 2011, 19:01	Quarta, 23 Fevereiro 2011, 02:27	Actualizar
	Tomás Malato	4 / 5	Muy bien.	Quinta, 24 Fevereiro 2011, 13:47	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:06	Actualizar
	Francisco Soares	4 / 5	Notable	Terça, 8 Março 2011, 19:22	Terça, 8 Março 2011, 19:22	Actualizar
	Beatriz Soares	4 / 5	Muy bien.	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:03	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:03	Actualizar
	8E Nuno Guedes	3 / 5	bien.	Quinta, 24 Fevereiro 2011, 13:45	Domingo, 27 Fevereiro 2011, 23:06	Actualizar
	Carlota Januário	3 / 5	bien + (3+).	Terça, 8 Março 2011, 19:24	Terça, 8 Março 2011, 19:24	Actualizar
	pedro lança	3 / 5	bien+ (3+)	Terça, 8 Março 2011, 19:25	Terça, 8 Março 2011, 19:25	Actualizar
	Gonçalo Meireles	3 / 5	bien + (3+). Gonçalo ...	Terça, 8 Março 2011, 19:55	Terça, 8 Março 2011, 19:55	Actualizar

Exemplo dos comentários e notas dados na plataforma Moodle, o que permitia uma maior interação com a turma, pois alargava o horário de trabalho às necessidades de cada um.

ESCALA DE ICONOCIDAD GRAFICA DECRECIENTE O DE ABSTRACCION CRECIENTE

	definición		ejemplos
0	El propio objeto	▶	Un edificio
1	Modelo bio-tridimensional en la escala	▶	La reproducción en facsimil de un libro con idénticas dimensiones, peso, etc., que el original
2	Esquema bio-tridimensional reducido o aumentado. Representación anamorfósica.	▶	Mapa en tres dimensiones, globo terráqueo, un soldadito prusiano de plomo.
3	Fotografía o proyección realista sobre un plano.	▶	Catálogos ilustrados, carteles, una foto en color.
4	Dibujo o fotografía llamados «desviados dos» (operación visual de lo universal aristotélico). Perfiles dibujados.	▶	Carteles, catálogos, prospectos, una foto en B y N.
5	Esquema anatómico o de construcción.	▶	Corte de un motor de explosión.
6	Vista en sección o alzado	▶	Plano en alzado de un edificio.
7	Esquema de principio (electricidad y electrónica).	▶	Plano esquematizado del Metro de Londres.
8	Organigrama o esquema block.	▶	Organigrama de una empresa.
9	Esquema de formulación.	▶	Fórmulas químicas desarrolladas. Sociogramas.
10	Esquemas de espacios complejos. Esquemáticos (flecha).	▶	Fuerzas y posiciones geométricas sobre una estructura metálica.
11	Esquema de espacio puramente abstracto y esquema vectorial.	▶	Gráfico vectorial de electro-técnica. Triángulo de Kapp. Polígono de Blondel para un moto asíncrono. Diagrama de Maxwell.
12	Descripción en palabras normalizadas o en fórmulas algebraicas.	▶	Ecuaciones y fórmulas. Textos.

Fuente: Abraham Moles *et alli* (1982). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Editorial Mensajero.



Escola Secundária Quinta do Marquês - Oeiras
Curso 2010/2011



Descriptorios: análisis de texto escrito e imágenes.



Fecha: Miércoles, 05 de enero de 2011.
Plataforma: Moodle
Tema: Los cantantes españoles e hispanicos

Deberes:

1º - Debes elegir una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a) que más te guste. Explica ¿por qué razón te gusta y cuáles los sentimientos que te sugiere esa canción?
2º - Debes elegir una o más imágenes que muestren tus sentimientos.
Nota: Tienes varias canciones en el Moodle, pero puedes elegir otra. Tu trabajo debe tener 1 página escrita y otra con imágenes.

Descripción de los descriptorios	Nota
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno eligió una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a). - El alumno explicó con fluencia escrita (sin errores) la razón de su elección. - El alumno demostró espíritu crítico y originalidad. - El alumno dijo varios sentimientos (más de 3) que la canción le sugiere. - El alumno eligió una o más imágenes que muestren sus sentimientos. 	5 (sobresaliente)
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno eligió una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a). - El alumno explicó con fluencia escrita (máximo 3 errores) la razón de su elección. - El alumno demostró originalidad (al nivel escrito y de las imágenes elegidas). - El alumno dijo cuáles los sentimientos que la canción le sugiere (por lo menos dos). - El alumno eligió una o más imágenes que muestren sus sentimientos. 	4 (notable)
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno eligió una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a). - El alumno explicó la razón de su elección (máximo 6 errores). - El alumno demostró alguna originalidad (al nivel de las imágenes elegidas). - El alumno dijo cuáles los sentimientos que la canción le sugiere (por lo menos uno). - El alumno eligió una o más imágenes que muestren sus sentimientos. 	3 (bien)
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no eligió una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a). - El alumno explicó la razón de su elección de forma muy deficitaria (más de 6 errores al nivel léxico y morfo-sintáctico). - El alumno no demostró originalidad. - El alumno no dijo o dijo cuáles los sentimientos que la canción le sugiere sin justificar su elección. - El alumno no eligió cualquier imagen que muestre sus sentimientos. 	2 (insuficiente)
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no eligió una canción de un(a) cantante español(a) o hispanico(a). - El alumno no explicó la razón de su elección. - El alumno no demostró originalidad. - El alumno no dijo cuáles los sentimientos que la canción le sugiere. - El alumno no eligió cualquier imagen que muestre sus sentimientos. 	1 (muy deficiente)

El profesor en prácticas,
Alexandra Cruz de Matos



ESPAÑOL
Curso 2010/2011

2º trimestre; grupo: 8º E



DEBERES / PARTICIPACIÓN ESCRITA EN CLASE / PARTICIPACIÓN ORAL Y ACTITUDES

Nº	NOMBRE Y APELLIDOS	DIALOGO EN LA TAQUILLA (CLASE SOBRE MÚSICA) 05/01/2011	MOODLE: FECHA DE IDENTIDAD DE UN CANTANTE HISPÁNICO 05/01/2011	ESLOGAN PARA UN CONCIERTO BENÉFICO (CLASE SOBRE MÚSICA) 10/01/2011	VIDEOCLIP "LOLA SOLEDAD" RUTINA DE AYER (CLASE SOBRE MÚSICA) 12/01/2011	EJERCICIOS DEL MANUAL CON EL CONDICIONAL 17/01/2011	MOODLE: FECHA SOBRE UN ACTOR/DIRECTOR HISPÁNICO 17/01/2011	CRITICA PARA UN BLOG DE CINE (CLASE SOBRE CINE) 19/01/2011	EJERCICIOS DEL MANUAL SOBRE LOS MONOSÍLABOS 19/01/2011	ESCRITA CREATIVA: "EL INTERNADO" (CLASE SOBRE LOS ARTISTAS) 24/01/2011	TEXTO EN GRUPO PARA EL 29º SALÓN DEL CÓMIC EN BARCELONA 24/01/2011	MOODLE: MADRID Y OTRAS CIUDADES HISPÁNICAS 21/02/2011	MOODLE: MADRID (POSTALES) 02/03/2011
1	Ana Carolina	+	/	+	+	+	/	+	+	+	+	/	/
2	Ana Catarina	+	/	+	+	+	4/5	+	+	+	+	4/5	5/5
3	Beatriz Marques	+	/	+	+	+	/	+	-	+	+	/	/
4	Beatriz Soares	-	5/5	+	++	+	4/5	+	-	+	+	4/5	5/5
5	Carlota Januário	+	3/5	+	+	+	3+/5	+	+	+	+	3+/5	/
6	Diana Oliveira	+	/	+	+	+	3-/5	+	-	+	+	5/5	4-/5
7	Elisa Jackson	+	4/5	+	+	+	4-/5	+	+	+	+	5/5	/
8	Eurico Pinto	+	3-/5	+	+	+	3-/5	+	+	+	+	/	4+/5
9	Francisco Soares	-	3+/5	-	-	+	3+/5	+	+	+	+	4/5	3+/5
10	Gonçalo Meireles	+	4-/5	+	+	+	3/5	+	+	+	++	3+/5	4-/5
11	Inês Simões	+	/	+	+	-	/	-	+	+	+	/	/
12	João Pereira	+	3/5	+	+	+	3+/5	++	+	+	+	4/5	4-/5
13	João Roxo	+	/	+	+	+	/	+	-	+	+	/	/
14	Júlia Martinho	+	4/5	+	-	+	3-/5	+	1/2	+	+	/	4/5
15	Madalena Cayolla	+	4/5	+	+	+	3+/5	+	+	+	++	/	4-/5
16	Maria do Mar	+	/	+	+	+	/	+	+	+	++	/	/
17	Mariana Valverde	+	3/5	+	-	1/2	/	+	+	+	+	/	/
18	Mariana Antunes	+	/	+	+	+	/	-	-	+	+	/	/
19	Nuno Guedes	+	/	+	+	+	/	+	-	+	+	3/5	/
20	Nuno Menino	+	3/5	+	+	+	/	+	+	+	+	/	/
21	Pedro Langa	+	/	+	+	+	/	+	-	+	+	3+/5	/
22	Rita Martins	+	3/5	+	+	+	3/5	+	+	+	++	5/5	3+/5
23	Sara Henriques	+	3-/5	+	+	+	3+/5	+	+	+	+	4/5	4/5
24	Sofia Furtado	+	4/5	+	++	+	4/5	+	+	+	+	5/5	5/5
25	Susana Rebelo	+	3/5	+	-	+	/	+	+	+	+	5/5	/
26	Tomás Malato	+	/	+	+	+	3-/5	+	+	+	+	4/5	3/5

Deberes:

- a) barómetro de 1 a 5 (1= muy deficiente; 2=insuficiente; 3= suficiente; 4=notable; 5=sobresaliente);
- b) las notas se fundamentaron en descriptores específicos para cada uno de los deberes (desde la corrección gramatical y lexical hasta la originalidad de los mismos);
- c) los deberes en el Moodle llevaron un comentario personal para cada uno de los alumnos.
- d) los deberes en el Moodle, después de las correcciones propuestas por el profesor fueron usados para una exposición cultural en la escuela, divulgando los conocimientos de los alumnos hasta toda la comunidad pedagógica.

Participación por escrito en clase:

- a) - = el alumno no hizo el ejercicio o no participo (individualmente o en la actividad del grupo)
- b) 1/2 = el alumno hizo mitad del ejercicio o de las indicaciones pedidas.
- c) + = suficiente;
- d) ++ = muy bien/original;

Participación oral y actitudes:

A lo largo del 2º trimestre cabe agregar:

- la participación oral activa y casi siempre correcta de los alumnos en general y en particular la motivación a la participación comunicativa de los alumnos:
 - o *Eurico Pinto*
 - o *João Pereira*
 - o *João Roxo*
- al nivel actitudinal los problemas fueron resueltos con el carisma del profesor y con la participación por escrito para los padres de los siguientes alumnos:
 - o *Nuno Guedes*
 - o *Pedro Lança*



Barcelona, España.

Sofia Furtado, 8.º E



Barcelona, España
Diana Oliveira, 8.ºE