

**O lugar das práticas poéticas
no ensino da língua materna e da língua estrangeira**

Ana Sofia Corga Vieira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, área de
especialização em Ensino de Português e Francês

Novembro/2013

**O lugar das práticas poéticas
no ensino da língua materna e da língua estrangeira**

Ana Sofia Corga Vieira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, área de
especialização em Ensino de Português e Francês

Novembro/2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira, Francês, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Doutora Danielle Place, Leitora do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Agradecimentos

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e Doutora Danielle Place, pelas sugestões e total disponibilidade demonstrada, mas principalmente pela amizade e apoio em momentos mais sensíveis do trabalho realizado.

De igual forma gostaria de expressar o meu profundo agradecimento às professoras cooperantes da Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo António, as professoras Maria Gertrudes Matado e Anabela Gomes, pela simpatia com que me acolheram e pelo apoio prestado em todas as etapas do estágio, mas também à minha colega de estágio, professora Ana Sousa, com quem pude dividir as dificuldades e alegrias deste percurso que se tornou mais leve porque o percorremos juntas.

Os agradecimentos não estariam completos se ignorasse o apoio prestado pelo meu empregador que, nas pessoas de Eduardo Santos e Nicholas Diaz, permitiu que se criassem as condições para a realização do estágio curricular, ou a ajuda preciosa dos meus colegas de equipa, também eles disponíveis para acomodar os ajustamentos necessários ao ritmo de trabalho. Obrigada pela vossa amizade e compreensão.

Uma palavra especial de agradecimento é dedicada à minha família, com cujo apoio incondicional sempre pude contar e sem o qual a concretização deste labor não teria sido possível. Obrigada pelo vosso amparo, pelo vosso amor e pela vossa confiança.

Convenções

Esta exposição adota para as referências bibliográficas e citações a normalização da APA (American Psychological Association).

Relativamente à ortografia adotada, optou-se pela concordância com as normas do Acordo Ortográfico de 1990, exceto no que diz respeito à atualização de textos citados.

**O lugar das práticas poéticas
no ensino da língua materna e da língua estrangeira**

**The role of poetic practices
in the teaching of the mother-tongue and the foreign language**

Ana Sofia Corga Vieira

Resumo

No trabalho que se apresenta, relata-se e reflete-se sobre as etapas desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo António, no ano letivo 2012/13. O trabalho enquanto professora estagiária permitiu a operacionalização de uma metodologia fundada no Modelo Didático de Género, desenvolvido por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, associada ao trabalho com uma classe de textos assumida como práticas poéticas da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo Didático de Género, género de texto, práticas poéticas.

Abstract

In the work presented, there is the report and personal considerations around the stages developed throughout the supervised teaching practice, which took place at the Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo António, throughout the school year 2012/2013. The work as a trainee teacher allowed the operationalization of a methodology based on a Didactic Model of Textual Genre, developed by Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz, associated to the work with a type of texts what were assumed to be poetical practices of language.

KEYWORDS: MDG, textual genre, poetical practices.

Índice

I. Introdução	1
II. Fundamentação conceptual e metodológica	4
2.1 A problemática dos géneros	4
2.2 A noção de práticas poéticas	9
2.3 Uma metodologia fundada no Modelo Didático de Género.....	13
III. Trabalho prático	18
3.1 Enquadramento institucional	18
3.1.1 Caracterização da Escola Cooperante e da Comunidade Educativa ..	18
3.1.2 Caracterização das turmas	20
3.1.2.1. Língua materna	21
3.1.2.2. Língua estrangeira	22
3.2 Prática de Ensino Supervisionada.....	23
3.2.1 Língua materna	23
3.2.1.1 A observação de aulas	23
3.2.1.2 Da observação à planificação	25
3.2.1.3 Da planificação à prática	31
3.2.1.4 A avaliação.....	37
3.2.2 Língua estrangeira	39
3.2.2.1 A observação de aulas	39
3.2.2.2 Da observação à planificação	41
3.2.2.3 Da planificação à prática	44
3.2.2.4 A avaliação.....	49
IV. Análise e Reflexão Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada	50
V. Conclusão	56

Bibliografia.....	57
Anexos	60
Anexo 1.....	I
Anexo 2.....	IV
Anexo 3.....	V
Anexo 4.....	VI
Anexo 5.....	VIII
Anexo 6.....	X
Anexo 7.....	XI
Anexo 8.....	XII
Anexo 9.....	XVII
Anexo 10.....	XXI
Anexo 11.....	XXIII
Anexo 12.....	XXV
Anexo 13.....	XXVII
Anexo 14.....	XXIX
Anexo 15.....	XXXI
Anexo 16.....	XXXIII
Anexo 17.....	XXXV
Anexo 18.....	XXXVI
Anexo 19.....	XXXVII
Anexo 20.....	XL
Anexo 21.....	XLI
Anexo 22.....	XLIII
Anexo 23.....	L
Anexo 24.....	LII

Anexo 25	LIV
Anexo 26	LVIII
Anexo 27	LX
Anexo 28	LXVI
Anexo 29	LXVIII
Anexo 30	LXIX
Anexo 31	LXX
Anexo 32	LXXII
Anexo 33	LXXIII
Anexo 34	LXXIV
Anexo 35	LXXVII
Anexo 36	LXXVIII
Anexo 37	LXXX
Anexo 38	LXXXI
Anexo 39	LXXXII
Anexo 40	LXXXIII
Anexo 41	LXXXIV
Anexo 42	LXXXV
Anexo 43	LXXXVI
Anexo 44	LXXXVI
Anexo 44	LXXXVII
Anexo 45	LXXXIX
Anexo 46	XC
Anexo 47	XCI
Anexo 48	XCII
Anexo 49	XCIII

Anexo 50	XCIV
Anexo 51	XCV
Anexo 52	XCVI

I. Introdução

O trabalho que aqui se expõe pretende descrever as etapas desenvolvidas e as aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada que tive a oportunidade de concretizar na Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo António, ao longo do ano letivo 2012/13.

O percurso efetuado permitiu o contacto com as várias dimensões do ensino, articulando componentes teóricas, que guiaram as escolhas didáticas, com a prática de ensino real e concreta, a que dão forma programas de ensino, espaços materiais, professores e alunos.

O princípio orientador das reflexões iniciais acerca da Prática de Ensino Supervisionada que agora se descreve foi o trabalho com géneros de texto que englobei sob a nomenclatura *práticas poéticas*, associado a uma metodologia de construção de sequências didáticas fundada no Modelo Didático de Género, tal como é desenvolvido por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1997, 2008, 2009, 2010).

No capítulo 2.2 desta exposição terei a oportunidade de clarificar «A noção de práticas poéticas», compreendida no contexto da problemática dos géneros discursivos/géneros textuais, mas importa aqui sublinhar aquilo para que já o título aponta: o meu interesse em trabalhar o poema com os alunos.

De facto, se seleccionei um *corpus* textual que não se limita ao trabalho com o género poema, não posso negar como a génese das minhas reflexões se prendeu com um gosto pessoal pela poesia, associado à constatação do lugar que ocupa no atual contexto do ensino institucionalizado, particularmente no que diz respeito à língua materna: um capítulo no final do manual que, não raras vezes, acaba por ser o

conteúdo programático a que se dedica menos tempo ou que tão pouco chega a ser trabalhado. Afinal, será merecido o epíteto de Portugal, “país de poetas”, tantas vezes repetido, se o ensino oficial reduz ao conhecimento de alguns textos clássicos o contato dos alunos com uma dimensão estética da língua?

Assim, e tendo confessado que o meu interesse inicial se prendeu com o trabalho do género textual poema, ele pretendeu extrapolar o conhecimento do património literário para sublinhar especificidades do funcionamento comunicativo do género. Para além disso, o trabalho desenvolveu-se no sentido de demonstrar como uma dimensão estética da língua está patente em diversas práticas textuais com que os alunos contactam no seu dia a dia e não se limita aos textos convencionalmente classificados como poéticos. Com esta convicção estabeleci um *corpus* de trabalho que inclui letras de músicas, anúncios publicitários e provérbios.

De resto, a seleção das práticas poéticas a didatizar foi feita tendo em conta os objetivos particulares do ensino do Português e do ensino do Francês Língua Estrangeira, procurando adequar-se ao «Enquadramento institucional», apresentado no ponto 3.1 desta exposição, mas também ao desenvolvimento social e intelectual mais ou menos comuns a cada uma das quatro turmas que pude observar e com que pude trabalhar na concretização da «Prática de Ensino Supervisionada», relatada no ponto 3.2 desta exposição.

O trabalho dos autores que nos ofereceram o azimute da prática realizada prende-se particularmente com o ensino da língua materna, e foi também nesse quadro que entrei em contacto com o Modelo Didático de Género, mas o princípio metodológico nunca me pareceu incompatível com o ensino da língua estrangeira, arreigado numa perspetiva acional da língua e, concomitantemente, assente no domínio de uma real capacidade comunicativa, pelo que acredito que seja pertinente a sua aplicabilidade nesse contexto. Esta foi, portanto, a abordagem assumida.

Sobre a metodologia adotada se falará em detalhe no capítulo 2.3 desta exposição, «Uma metodologia fundada no Modelo Didático de Género», mas cito Coutinho *et al.* (2013) para caracterizar genericamente o objetivo do método e definir prioridades:

«[...] o MDG [Modelo Didático de Género] poderá ser entendido como um guião de elaboração das actividades das SD [Sequências Didáticas] sobre géneros. Em termos epistemológicos, o MDG pode optar por pressupostos teóricos de modelos distintos, bem como recorrer à observação e análise de práticas sociais que envolvem o género junto a especialistas na sua produção. Para além disso, deve implicar a análise de textos que ado(a)ptem o género em estudo» (p. 184).

Assim, o que importa clarificar para a aplicação da metodologia são precisamente esses *pressupostos teóricos* que levaram à definição dos géneros de texto a trabalhar a que chamámos de práticas poéticas, enriquecidos por um preâmbulo relativo à questão dos géneros no quadro da Linguística Textual, exposto no capítulo 2.1., «A problemática dos géneros».

Apresentada a fundamentação conceptual e metodológica do projeto a desenvolver, relata-se parte do trabalho realizado com os alunos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), designadamente o que se relaciona com os géneros textuais selecionados. Com esta nota pretendo assinalar como o relatório não apresenta a totalidade do trabalho realizado com os alunos, antes seleciona o que foi executado em torno dos géneros de texto abrangidos pela designação de práticas poéticas.

Finalmente, procurar-se-á refletir sobre a eficácia do posicionamento teórico assumido assim como da metodologia adotada na Prática de Ensino Supervisionada que se expõe.

II. Fundamentação conceptual e metodológica

O geral está no cerne do singular, e portanto

– contrariamente ao preconceito comum –

o conhecível no cerne do mistério.

Gérard Genette, «Discours du récit»

In *Figures III* (1972)

2.1 A problemática dos géneros

A operacionalização de uma metodologia que diz respeito a géneros de texto implica necessariamente a discussão dos pressupostos teóricos que lhe dão forma. É por aí que começamos.

Desde logo a seleção do termo *problemática* para o título deste capítulo não foi de todo ocasional. De facto, se, tradicionalmente, a questão dos géneros está intrinsecamente ligada à retórica clássica e à literatura, uma consulta ao *Dicionário Terminológico* esclarece, na entrada «Tipologia textual», que: «Nas últimas décadas, análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de textos, com base em critérios de vária ordem».

No que diz respeito à literatura, recorremos a Aguiar e Silva para recordar que: «o debate sobre géneros encontra-se ligado a conceitos como os de tradição e mudanças literárias, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdade criadora, e à correlação entre estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de texto e classes de leitores, etc.» (2002: 339-340).

A razão para a multiplicidade dos debates encontramos-la claramente explicitada por Genette, em «Introduction à l'architexte» (1986), quando nos diz que: «(...) il n'y a pas d'archigenres qui échapperaient totalement à l'historicité tout en conservant une définition générique. Il y a des modes, exemple: le récit; il y a des genres, exemple: le roman; la relation des genres aux modes est complexe» (pp. 75-76).

Mas o trabalho a que nos propusemos posiciona-se concretamente no quadro da linguística textual, mesmo quando os textos escolhidos pertencerem ao círculo do texto literário, como é o caso dos poemas trabalhados. Recordemos de resto Todorov (1993) quando sublinha que: «A qualquer nível que a consideremos, a literatura possui propriedades comuns a outras atividades paralelas. [...] as frases de um texto literário partilham já a maioria das suas características com todos os outros enunciados, mas mesmo os seus traços considerados específicos encontram-se nos jogos de palavras, nas lengas-lengas, no calão, etc.» (p. 99).

A herança desta constatação apontada por Todorov, que justifica um trabalho com a linguagem que inclui textos literários e não literários, diz-nos Bronckart (2010: 15) que devemos a Voloshinov. Em *El discurso en la vida y el discurso en la poesía* (1926/1981), Volishinov apresenta argumentos para a generalização da problemática dos géneros a toda a produção verbal:

«[...] Nuestra tarea consiste en comprender la forma del enunciado poético como forma de una comunicación estética particular que se realiza en el material verbal. Pero para llevarla a acabo será necesario que examinemos de manera más precisa ciertos aspectos del enunciado verbal que no tienen que ver con el arte —en el discurso de la vida cotidiana—, porque los fundamentos y las potencialidades de la forma artística ulterior se encuentran ya en este tipo de enunciado.» (p. 5)

A propósito da relação entre a linguística textual e a literatura acrescenta-se ainda a seguinte reflexão de Michał Głowiński (1995):

«[...] a teoria dos géneros do discurso é de importância capital para a teoria dos géneros literários. Até aí pressupunha-se, geralmente, que a divisão em géneros era própria apenas da literatura, que ela constituía uma característica

específica da literariedade. [...] graças à noção de géneros do discurso, foi-nos dado compreender que o fenómeno do género tem um alcance universal, já que caracteriza toda a prática da linguagem. [...] Visto por este prisma, o género literário, sem nada perder da sua especificidade, passa a integrar-se num complexo mais universal de elementos, nomeadamente a estrutura do texto» (p. 110).

O trecho apresentado refere-se a géneros de discurso, conceito próximo do de géneros de texto que adotamos; sem condições para aprofundarmos aqui esta diferença, a citação permite de qualquer forma refletir sobre o enriquecimento proporcionado pela linguística textual ao campo dos estudos literários. Foi com esta convicção que desenvolvemos o trabalho realizado em torno do poema, já que desenvolver nos alunos o gosto pela leitura do texto literário foi também motivação para o trabalho empreendido.

Ora se no campo dos estudos literários a questão dos géneros tem sido motivo de controvérsia ao longo dos séculos, no quadro da linguística a dispersão terminológica – género/tipo/classe, texto/enunciado/discurso – apontará no mesmo sentido. Não sendo este relatório o lugar propício para analisar as distinções entre os termos acima apresentados¹, retomamos a entrada do *Dicionário Terminológico* já referida para clarificar o que parece ser o consenso vigente: «Um princípio fundamental subjacente a estas classificações tipológicas é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso”, ou seja, a afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos».

O *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002: 278-280) clarifica quais os critérios que têm sido tidos em conta no que diz respeito à genericidade do discurso. Eles são de variadíssima ordem: o critério da funcionalidade sustenta que é a utilidade do discurso o que lhe dá forma; o critério da estrutura enunciativa procura regularidades nos textos de forma a possibilitar a sua organização em *tipos* de discurso; o critério textual identifica a estrutura sequencial dos textos para os aproximar de configurações textuais, ditas prototípicas; finalmente, um critério comunicacional que equaciona simultaneamente condicionantes de ordem situacional, funcional e formal.

¹ A este respeito oferece-nos Florencia Miranda uma análise detalhada em *Textos e géneros em diálogo – Uma abordagem linguística da intertextualização* (Miranda: 2010).

É na linha deste último critério que nos situamos, assumindo que cada texto, considerado como unidade de comunicação inserida em determinado contexto social, se associa sempre a um género, entendido como entidade intermédia de codificação no interior de dada comunidade sociodiscursiva. Daqui releva uma dimensão de análise textual que procura identificar as características de cada género de texto, concretizadas em cada representação particular, considerada como uma atualização do género.

De facto, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, os principais impulsionadores da metodologia que me propus aplicar, defendem: «Les genres peuvent être considérés [...] comme des outils qui fondent la possibilité de communication [...] formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières» (1997: 29).

Aqui alinham com Bakhtin² quando aponta para o carácter individual de cada enunciado, ou texto particular, mas sublinha, em *Estética da criação verbal*: «cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de géneros do discurso» (1992: 279).

Nesta perspetiva, os géneros de texto são, portanto, a forma como se instrumentaliza o exercício da linguagem, expresso em práticas sociais diversas e concretas. Assim, o reconhecimento das especificidades de cada género de texto – tais como o tema tratado, o contexto de produção, o suporte, o modo discursivo, etc. – será facilitador do processo social da prática da linguagem, expressa na produção e receção de textos, orais e escritos, pelo que é necessariamente por um trabalho ao rés do texto, enquanto realização empírica da linguagem, que se faz o caminho do processo de ensino-aprendizagem.

Mais concretamente, Dolz e Schneuwly apresentam da seguinte forma os seus critérios para a sua definição de género textual:

² Acerca da autoria da teoria dos géneros do discurso, tradicionalmente atribuída a Mikhail Bakhtin, muito se tem discorrido em anos recentes, nomeadamente Bronckart e Bota em *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. (Genève, Droz: 2011). Hoje o consenso parece apontar Voloshinov como o percussor de uma perspetiva dialógica do discurso, mas citamos Bakhtin respeitando textos de Dolz e Schneuwly da primeira década do século XXI e anteriores.

«...trois dimensions semblent essentielles : 1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui ; 2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure. Le genre ainsi défini traverse l'hétérogénéité des pratiques langagières et dégage toute une série de régularités dans l'usage.» (*Idem: Ibidem*).

Este critério comunicacional, segundo o qual se definem os géneros textuais na perspectiva de Dolz e Schneuwly, é suportado por um posicionamento epistemológico que confere à linguagem condição de possibilidade da dimensão social do homem, e, paralela e conseqüentemente, considera o texto um material necessariamente interativo, já que não pode ser tido como independente de um autor e um recetor.

O supracitado posicionamento epistemológico – o Interacionismo Sociodiscursivo – é desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, elemento central do chamado grupo de Genebra em que se inserem os investigadores atrás referidos. Bronckart sustenta que a atividade da linguagem contribui, por um lado, para a constituição do pensamento consciente humano, por outro, para o desenvolvimento permanente das pessoas. De resto, numa entrevista dada em São Paulo, o autor descreve desta forma o seu posicionamento: «Posso dizer que me situo na ciência do humano, considerando que ela deve tratar, ao mesmo tempo, dos aspetos sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais» (Bronckart, 2004: 321).

O Interacionismo Sociodiscursivo oferece assim um posicionamento multidisciplinar ou multifocal a este entendimento dos géneros textuais, equacionando um conjunto de fenómenos que não se limitam a uma dimensão linguística da língua (pragmática, sintática, lexical, etc.), mas antes englobam uma dimensão psicológica (cognitiva, afetiva, etc.) e social (interacional, cultural) (Dolz *et al.*, 2008: 18).

De acordo com a conceção apresentada, a apropriação das dimensões ensináveis de um género permite o desenvolvimento de diversas competências (linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica e cultural) e fornece as ferramentas necessárias para a abordagem de distintas, e potencialmente infinitas, práticas de linguagem.

Assim se aponta a premência do desenvolvimento de um instrumento didático que foque precisamente a questão dos géneros de texto, na medida em que são componente essencial de toda a prática social, e assente sobre o trabalho com o texto enquanto objeto verbal localizado.

De resto, e aqui remetendo concretamente para o domínio da didática das línguas materna e estrangeira, o entendimento dos textos como concretizações de diversas competências discursivas, operacionalizadas em distintos domínios de comunicação, justifica também o recurso ao texto literário.

No que diz respeito ao ensino da língua materna esses domínios de comunicação são definidos pelo Programa de Português de 10^º, 11^º e 12^º anos como «relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais» (2001: 4), já no que concerne o ensino da língua estrangeira, as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 76) apontam os domínios privado, público, profissional e educativo enquanto esferas de atividade ou de interesse de um utilizador de dada língua.

2.2 A noção de práticas poéticas

Neste ponto do relatório apresenta-se o *corpus* de textos definidos como objeto de trabalho, enquanto se justifica a seleção feita e mesmo a escolha da terminologia adotada.

No que diz respeito à seleção do termo *práticas*, ele foi entendido no sentido que lhe dão Dolz e Schneuwly (1997: 27), quando o apõem ao termo de *atividades* da linguagem: «la première [pratique] fournit un point de vue contextuel et social des expériences humaines (et du fonctionnement langagier); la deuxième [activité] adopte un point de vue psychologique pour rendre compte des mécanismes de construction interne de ces expériences (notamment, les capacités nécessaires pour produire et comprendre le langage)».

De resto, os supracitados autores advogam que o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta ambos os vetores – sociolinguístico e cognitivo – já que estes se processam em paralelo e que o desenvolvimento de cada utente da língua

dependerá da sucessiva apropriação das experiências potenciadas pela linguagem enquanto instrumento de representação e apropriação do Mundo, por um lado, e ferramenta de comunicação, por outro. Este posicionamento denota aliás a filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, a que já nos referimos anteriormente.

Nesta medida, utilizou-se a terminologia *práticas poéticas* para identificar um conjunto de géneros de texto associados a contextos comunicativos distintos, mas que apesar disso partilham traços comuns.

Assim, o termo *práticas* quis sublinhar a filiação ao posicionamento teórico já exposto, procurando associar-se a uma vertente praxiológica dos géneros de texto, no sentido de domínios de atividade práticas donde emana o exercício da linguagem – tratamos aqui de textos concretos e não de abstrações. Já a utilização do termo *poéticas* quis remeter para um conjunto de géneros de texto que partilham uma utilização estética da linguagem.

Desde logo, e como foi já apontado no momento introdutório deste relatório, as reflexões iniciais sobre o *corpus* a trabalhar partiram de um questionamento acerca de uma utilização estética da linguagem, no quadro de uma didática enraizada numa conceção profundamente prática do ensino das línguas, tanto no que diz respeito ao ensino da língua materna como das línguas estrangeiras.

Neste âmbito, o género poema, entendido enquanto expressão artística da língua, e o seu lugar no contexto de ensino-aprendizagem foi o motor das considerações realizadas, mas apenas um ponto de partida para uma ponderação acerca de diversos géneros de texto com que os alunos têm contacto frequente e que partilham uma dimensão *poética* da linguagem, dentro e fora do domínio artístico das línguas materna e estrangeira.

Assim, definiu-se um *corpus* de trabalho que incluía os seguintes géneros de texto: poema; letra de música; provérbio popular; *slogan* político e publicitário. A seleção decorreu da observação de práticas sociais ligadas a distintos domínios de utilização da língua, e, portanto, diferenciadas ao nível do contexto de produção ou da arquitetura textual, mas que, apesar disso, parecem partilhar determinadas estruturas

comunicativas, nomeadamente no que diz respeito a estruturas linguísticas ou à íntima relação entre o texto e elementos paratextuais, sejam de ordem gráfica, sonora ou textual.

Neste sentido apontava também Klopfer, em *Poética e Linguística – instrumentos semióticos* (1984): «o uso poético da língua – o que quer que isso seja – não começa com os textos que possamos comprar na livraria [...] ele existe sempre e especialmente nas situações de comunicação mais correntes.» (p. 17). O mesmo autor acrescenta ainda um ponto que quero sublinhar: «[...] o paralelismo dos exemplos [referia-se a anúncios publicitários, títulos de jornais, expressões coloquiais, entre outros] não é casual nem construído. Condições e necessidades comunicativas idênticas produzem estruturas idênticas» (*Idem*).

A questão que se impõe é então a de saber quais são essas «necessidades comunicativas» evocadas pelos géneros de texto que englobei sob práticas poéticas.

Parece claro que tanto o poema como as letras de música, o provérbio ou o anúncio publicitário pretendem capitalizar um efeito de sedução e memorização, potenciado por estruturas frásicas, imagéticas e rítmicas que os favorecem. Assim, serão essas estruturas estilísticas o que consideramos como características poéticas.

Finalmente, é relevante apontar ainda que o estabelecimento do *corpus* textual a trabalhar ao longo da PES procurou abarcar tanto géneros orais como escritos. Considere-se, por exemplo, o facto de o poema circular primordialmente na sua versão impressa e o provérbio popular ser eminentemente oral. Apesar disso, sublinho que os géneros textuais selecionados podem pertencer a ambas as categorias, ou antes realizar-se em diferentes suportes, pelo que a configuração a trabalhar com os alunos foi equacionada em função dos objetivos estabelecidos face às dificuldades dos alunos, sinalizadas durante o período de observação das turmas.

A exemplificação da variedade das práticas poéticas, tal como as defini, sustenta portanto a possibilidade da sua inclusão em pontos distintos dos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas desta Prática de Ensino Supervisionada e anuncia objetivos paralelos específicos: o desenvolvimento da compreensão e expressão escrita, relativamente à língua materna (onde se trabalhou o poema e o

slogan político e publicitário); o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, relativamente à língua estrangeira (onde se trabalharam as letras de músicas, os provérbios e o *slogan* político e publicitário).

Assim, o poema foi trabalhado enquanto género escrito, apesar da íntima ligação que possui com a música e que aliás pretendi sublinhar ao longo do trabalho com os alunos. Da mesma forma, o *slogan* político ou publicitário foi abordado enquanto género escrito, apesar de ter apontado também a sua variante oral, veiculada em áudio e vídeo. No que diz respeito ao provérbio e às letras de músicas, géneros predominante orais e trabalhados preferencialmente nesta sua forma natural, eles circulam também na sua forma escrita, pelo que ela foi considerada enquanto elemento facilitador das aprendizagens.

Esta configuração do *corpus* de trabalho pretende efetivamente demonstrar como o exercício deste tipo de prática de linguagem, a que chamei poética, é parte integrante de práticas sociais concretas e, portanto, compatível com os objetivos programáticos dos documentos normativos em vigor, ao mesmo tempo que se adequa ao posicionamento teórico-metodológico adotado, na sequência do que é preconizado pelos investigadores suíços referidos.

Para além disso, se considerações sobre uma utilização estética da linguagem foram o ponto de partida da seleção do *corpus* a trabalhar, reduzi-lo a isso seria negar o vetor cultural, educativo e linguístico dos géneros textuais selecionados.

De resto, para a escolha dos géneros de texto sobre que nos debruçaríamos, seguiram-se também os pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (1997: 34) ao ponderar os três princípios equacionados por estes autores: o princípio da legitimidade, que se refere ao conhecimento do género em si; o princípio da pertinência, que diz respeito às capacidades dos alunos bem como aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem; o princípio da solidarização, que concerne a construção de conhecimentos coerentes em termos de objetivos.

Assim, procurei selecionar textos que pudessem coincidir com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos previstos nos programas de Português e Francês. Pretendia-se afinal conduzir os alunos a um processo de avaliação *normalizado* das

competências adquiridas, já que é no ambiente concreto de uma escola que se situa o trabalho realizado.

2.3 Uma metodologia fundada no Modelo Didático de Género

Já se clarificou como os pressupostos do Modelo Didático de Género assentam num entendimento de género de texto enquanto condição de possibilidade para a realização prática das diversas atividades da linguagem. Apontou-se ainda como esta perspetiva se funda no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Importa agora perceber em que consiste concretamente a metodologia e o que a distingue de outras.

Desde logo parece importante, como ponto de partida, recordar vários tipos de abordagens didáticas cristalizadas pela tradição. É isto mesmo que fazem Dolz e Schneuwly num artigo publicado na revista *Repères* (1997: 27-40), onde revisitam três correntes que se diferenciam pela relevância que é dada ao papel da comunicação na escola, apontando as vantagens e desvantagens de cada uma.

Uma primeira tradição apontada remete-nos de imediato para o conceito de instrução, já que, segundo Dolz e Schneuwly, a preocupação com as capacidades de comunicação se reduz a privilegiar o domínio da forma linguística do género (predominantemente a narração, a descrição, a dissertação), não promovendo a adaptabilidade dos alunos às várias circunstâncias da vida em sociedade, de que a escola é um microcosmo. Trata-se do género ao serviço do ensino, o género como objeto, e portanto desvinculado totalmente do contexto em que é produzido.

Nesta primeira linha de pensamento identificam os investigadores, como fator positivo, uma preocupação com a progressão dos alunos – mas esta relaciona-se com o objeto descrito numa abordagem puramente representativa do real, sendo a progressão definida pelo gradual afastamento do universo de conhecimento dos alunos, e não com a adaptabilidade a práticas sociais diversas.

Aludindo à Escola Moderna, Dolz e Schneuwly apontam uma segunda tradição didática. Esta, inspirada em grande parte nos preceitos de Celestin Freinet (recordamos os conceitos de ensino cooperativo, método natural e texto livre),

apresenta a grande vantagem de se focar no sentido da escrita, logo, na sua dimensão eminentemente comunicativa, mas ignora a modelização das formas de linguagem que se fortaleceria pelo confronto com arquétipos textuais de género junto de especialistas ou autores consagrados. Coloca portanto a escola no centro da comunicação e desvaloriza a noção de progressão no ensino.

Finalmente, os autores suíços descrevem desta forma uma terceira corrente didática: «il s'agit d'amener l'élève à la maîtrise du genre tel qu'il fonctionne réellement dans les pratiques langagières de référence [...] Il n'y a pas, dans ce type d'approche, de possibilité de penser la progression puisque c'est la nécessité de maîtriser des situations données qui est au centre de la conception.» (p. 33). Com esta afirmação, Dolz e Schneuwly apontam para a criação de situações necessariamente fictícias que, visando o domínio de instrumentos para que o aluno atue em situações *reais* com que será confrontado em contexto social extraescola, negam a escola como lugar particular de comunicação.

Os autores citados defendem como uma revisão do papel dos géneros na escola deve contar com o contributo epistemológico de cada uma das vertentes de trabalho do género acima abordadas. De facto, o Modelo Didático de Género equaciona três vetores principais: o funcionamento comunicativo da língua – operacionalizado nas atividades ler/escrever/ouvir/falar/interagir; a reflexão sobre essa comunicação – potenciada nomeadamente pelo conhecimento do funcionamento da língua; a disponibilização de bases culturais sólidas – oferecidas por textos veiculados em sociedade por especialistas de cada área.

Mas claramente o exame de Dolz e Schneuwly sublinha dois pontos essenciais. Desde logo a vantagem de se assumir a escola enquanto contexto de comunicação específico, reconhecendo-se como neste contexto se processa um desdobramento do género: objeto de trabalho por um lado, instrumento de trabalho por outro. Para além disso, a noção de progressão ocupa uma posição central na metodologia didática que propõem.

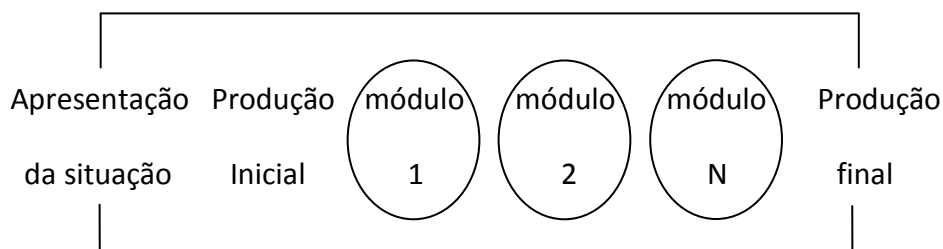
Quando se reconhece que, colocado no espaço social da escola, o género para comunicar se desenvolve em género para ensinar e aprender (Dolz & Schneuwly, 2009: 17-28) compreende-se como, isolado do seu contexto *natural*, na criação de um

ambiente fictício onde é alvo do processo de ensino-aprendizagem, ele acaba por perder uma parte das suas características intrínsecas. Assim, é de suprema relevância a procura de atividades que, inseridas em práticas sociais reais no seio da escola ou comunidade educativa, colaborem efetivamente para o aprofundamento do trabalho com géneros de texto, nomeadamente no que diz respeito à produção textual, e não sejam meros exercícios formais ou fictícios, que procuram mimar situações comunicacionais extraescola.

No que diz respeito à noção de progressão ela assenta no princípio de que cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal) pode ser ensinado em diferentes momentos e com diferentes níveis de complexidade, recorrendo a distintos géneros de texto que os adotem e oscilando entre a continuidade (consolidação de conhecimentos prévios dos alunos) e a novidade, tendendo a aproximar-se e a trabalhar géneros textuais em que o conhecimento dos alunos será normalmente mais fraco.

Deste ponto de vista, a noção de sequência didática torna-se central no Modelo Didático de Género, já que permitirá a projeção de um processo que parte de uma produção inicial dos alunos, possibilitando a verificação dos pontos menos dominados relativamente a um determinado género de texto, para terminar com uma produção final que permitirá a avaliação do progresso alcançado.

O esquema seguinte, adaptado de Dolz, *et al.* (2010) (*Apud* Lima, 2012: 180) ilustra o posicionamento acima exposto:



A imagem permite porém destacar como é o processo de desenvolvimento das aprendizagens o momento a que se dedica a maior atenção. De facto, o processo é mais importante do que a produção final. A produção final permitirá, claro, a realização de uma avaliação final, mas esta será apenas o reflexo do processo de

ensino-aprendizagem. O enfoque é colocado nas atividades desenvolvidas ao longo dos vários módulos previstos, tarefas intermédias para ultrapassar dificuldades específicas e conducentes à apropriação do género textual em causa.

Assim, se a produção inicial permitirá a previsão de um determinado número de módulos que serão facilitadores do trabalho com os aspetos específicos do género em que o conhecimento dos alunos é mais frágil, esses módulos podem porém ser alterados ou expandidos consoante as necessidades se apresentem, já que dependerão das observações do professor, relativamente às dificuldades dos alunos, ao longo dos estádios intermédios da sequência didática.

Para além disso, desde logo o que funciona com uma turma pode não funcionar com outra, apesar de estar em causa o desenvolvimento do mesmo ponto programático de um ano letivo específico, e assumindo-se que a produção inicial apontava resultados/dificuldades semelhantes em cada caso. Assim, não é apenas o teor das tarefas intermédias que se adapta aos alunos, as próprias atividades propostas devem procurar adequar-se para que possam ter um efeito motivador nos aprendentes.

Desta forma se planeará um desenvolvimento progressivo do processo de ensino-aprendizagem, oscilando entre objetivos de ensino e dificuldades de aprendizagem, permitindo, na fase prevista de produção final, uma avaliação que identifique a capacidade de os alunos operacionalizarem conhecimentos específicos ao serviço do género textual em questão.

O exposto aponta a maleabilidade das sequências didáticas, obedecendo a objetivos de aprendizagem específicos, mas respeitando as dificuldades visíveis em cada operacionalização da sequência prevista, apesar da projeção dessas mesmas sequências obedecer a um ritual tipificado.

A formalização dos domínios ensináveis de cada género de texto implica desde logo a descrição provisória das principais características do género textual que são conteúdos de ensino em potencial: situação comunicacional; conteúdos temáticos; organização (plano de texto); textualização; meios paralinguísticos; organização gráfica (Dolz et al., 2008: 54).

Para além da descrição de componentes textuais específicos, a elaboração da sequência didática deve também ter em conta os saberes de referência a mobilizar para trabalhar o género, bem como as capacidades de linguagem requeridas, ou referentes, aos alunos (*Idem: Ibidem*).

Sobre estas premissas se estabelece então o Modelo Didático de Género, preconizado por Dolz e Schneuwly, assente em três princípios fundamentais: o princípio da legitimidade; o princípio da pertinência; o princípio da solidarização. A elaboração de sequências didáticas associadas ao trabalho com cada género de texto permitirá um trabalho global e articulado desses três princípios já que sintetizará o objetivo prático das intervenções dos professores, organizado hierarquicamente ao longo de um tempo determinado, tornando acessível aos alunos a reconstituição dos diversos recursos patentes num género textual definido.

III. Trabalho prático

Descritos os pressupostos teóricos que norteariam a prática de ensino realizada, chegamos ao momento de relato do trabalho conduzido ao longo da PES, em particular dos momentos em que se procurou efetivar a proposta apresentada: o trabalho com géneros textuais que se consideraram práticas poéticas da linguagem.

Começamos necessariamente pela descrição do cenário educativo encontrado para depois descrever o trabalho realizado.

3.1 Enquadramento institucional

3.1.1 Caracterização da Escola Cooperante e da Comunidade Educativa

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo António, situada na freguesia de Santo António da Charneca, concelho do Barreiro, distrito de Setúbal.

A freguesia, predominantemente rural, inclui as localidades de Santo António da Charneca, Vila Chã e Penalva e tem cerca de 12500 habitantes. O desemprego e a pobreza são problemas marcantes da região, em particular na localidade de Santo António.

Uma descrição de proximidade situa a escola junto aos bairros de alojamento social de Cidade Sol e Mina, onde a maioria dos habitantes são imigrantes dos PALOP ou de etnia cigana. Nestes dois bairros, donde provem a grande maioria da população escolar, e de acordo com dados fornecidos pela escola, relativos ao ano letivo 2011/2012, cerca de 71% da população beneficia do Rendimento Social de Inserção, a

maioria dos habitantes não concluiu o Ensino Básico, existindo mesmo uma taxa não negligenciável de analfabetismo e de residentes cuja língua materna é o crioulo.

Os dados expostos concorrem certamente para a constatação de uma população escolar com dificuldades de aprendizagem e comportamentais, bem como elevadas taxas de abandono escolar (11,4% no Ensino Secundário), que aliás justificam a integração da Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo António no projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) do Ministério da Educação.

As estratégias de intervenção que dão forma ao projeto TEIP incluem: no Ensino Básico, um programa de assessoria/coadjuvação que prevê dois professores por turma, nas disciplinas de Português e Matemática, no Ensino Secundário, a criação de um gabinete de apoio para a preparação dos Exames Nacionais das mesmas disciplinas; o desenvolvimento de competências de cidadania, aumentando o envolvimento dos Encarregados de Educação no processo; o fornecimento de pequenos-almoços e vestuário, bem como o acompanhamento e intervenção nas condições de higiene e saúde dos alunos, entre outros.

Paralelamente, a escola desenvolve vários projetos de reconhecimento do mérito académico e comportamental e dinamiza um número considerável de atividades desportivas, culturais e de sociabilização, respeitando e motivando o espírito intercultural. De resto, esta escola, que acolhe alunos de 22 nacionalidades diferentes, recebeu, em 2012, o selo de «Escola Intercultural», atribuído pelo Alto Comissariado para a Imigração e pela Direção Geral de Educação.

O culminar dos esforços no sentido da implementação de um tal projeto educativo é a Mostra de Atividades realizada no fim do ano letivo, onde alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente são convidados a expor o resultado de um ano de aprendizagens, partilhando a alegria dos seus saberes³.

Trata-se de um estabelecimento educativo com uma filosofia de escola inclusiva e solidária que se reflete no plano pedagógico, mas também no plano pessoal, já que é claro o envolvimento da maioria dos professores em ações de

³ Na versão digital deste relatório, numerado Anexo I, encontra-se uma cópia do «Filme da mostra de atividades de 2012/2013», disponível em <http://www.escolasdestantonio.edu.pt/index.php/pt/clubes-actividades/plano-anual-de-actividades-do-agrupamento>.

solidariedade que incluem, por exemplo, várias iniciativas de recolha de alimentos para distribuição pela comunidade.

No ano letivo de 2012/2013, a escola acolhia 852 alunos, distribuídos entre Ensino Básico, Secundário e cursos de formação com equivalência ao Ensino Básico e Secundário (352 alunos beneficiavam da Ação Social Escolar e 52 possuíam Necessidades Educativas Especiais) e 88 docentes, dos quais 22 faziam parte do Departamento de Línguas, ensinando português, português língua não-materna, inglês, francês e espanhol.

Ao nível das suas instalações, a Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo António oferece a docentes e discentes boas condições de trabalho em salas equipadas, todas elas, com um computador e projetor ou, em alguns casos, quadros eletrónicos. Existem vários espaços reservados aos alunos, uma Biblioteca Escolar dinâmica e um Centro de Recursos bem apetrechado, um Gabinete de Intervenção Social e Psicológica, um centro de inclusão digital e um centro de inserção na vida ativa (UNIVA). Se existe algum problema relativamente às instalações encontradas, ele prende-se com o pobre isolamento e conseqüente efeito sobre as condições climatéricas das salas de aula, muito frias no inverno e quentes no verão.

3.1.2 Caracterização das turmas

Tanto no que diz respeito ao ensino do Português como do Francês, tive a oportunidade de acompanhar duas turmas, uma do Ensino Básico e uma do Ensino Secundário. No que diz respeito ao Ensino Básico, o trabalho prendeu-se primordialmente com um exercício de observação, sendo que a prática de ensino propriamente dita se deu nas turmas de Ensino Secundário, turmas de 11º ano em ambos os casos.

Assim, a caracterização que se segue centra-se particularmente nas turmas de Ensino Secundário com que trabalhei de forma mais próxima.

3.1.2.1. Língua materna

A prática da língua materna foi acompanhada pela professora Gertrudes Matado e realizou-se nas turmas de 9ºC e 11º A.

A turma do Ensino Básico, com quem trabalhou de forma mais próxima a minha colega de estágio, era composta por um total de vinte e três alunos, nove rapazes e quatorze raparigas, dois dos quais com Necessidades Educativas Especiais. Nesta turma a professora cooperante acumulava a tarefa de Diretora de Turma. Tratava-se de um grupo de alunos marcado por problemas sociofinanceiros de variada ordem que, inevitavelmente, se refletiam no seu desempenho escolar.

A turma do Ensino Secundário com quem pude trabalhar durante a minha prática de ensino, o 11º A, era uma turma do curso de Ciências e Tecnologias, composta por trinta e dois alunos, quatorze rapazes e dezoito raparigas.

As indicações fornecidas pela professora cooperante relativamente a esta turma, com quem já trabalhara em anos precedentes, apontavam para um grupo de alunos com sucesso académico reconhecido, alunos trabalhadores e cooperantes no processo de ensino-aprendizagem, sem problemas comportamentais ou outros dignos de nota.

De facto, encontrei um grupo de adolescentes positivo e empenhado no seu percurso académico. Tratava-se de um grupo relativamente estável de colegas que se acompanhavam há vários anos e que, portanto, possuíam uma boa dinâmica de trabalho, solidificada em fortes relações pessoais.

Dito isto, importa mencionar o espectável impacto que as minhas intervenções iniciais viriam a ter no comportamento dos alunos. Afinal, é da criação de uma nova relação que falamos, existindo necessariamente uma fase inicial de conhecimento e gradual ajustamento de ambas as partes. Era mútua a curiosidade e trabalhei no sentido de adaptar as minhas sequências didáticas de acordo com a reciprocidade dos alunos. A forma faseada como se deu a minha participação no contexto de sala de aula favoreceu o estabelecimento progressivo de uma relação de trabalho assente na confiança e na amizade.

3.1.2.2. Língua estrangeira

A prática do Francês foi acompanhada pela professora Anabela Gomes e realizou-se nas turmas de 7ºD e 11º B.

A turma de Ensino Básico era composta por vinte e nove alunos, dez raparigas e dezanove rapazes. O número de alunos da turma revelar-se-ia uma dificuldade, tendo em conta as idades dos aprendentes e o seu comportamento agitado.

A turma do Ensino Secundário com quem trabalhei de forma regular, o 11º B, era do curso de Línguas e Humanidades. O Francês (continuação) era uma disciplina optativa de formação geral e específica e a turma era composta por dez alunos, seis rapazes e quatro raparigas (uma quinta aluna acabaria por abandonar a escola, anulando a matrícula no 2º Período).

O ano letivo 2012/2013 foi o quinto ano de estudo do Francês para estes alunos e em dois dos quatro anos precedentes a professora da disciplina fora já a professora cooperante. A indicação prévia que recebi da professora Anabela Gomes apontava para um grupo de alunos composto por vários repetentes, dado que justificava a média de idades, situada nos dezoito anos. Fui também alertada para o facto do nível de língua ser muito abaixo do espectável, considerados os anos de aprendizagem do Francês.

Relativamente ao empenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, todas as indicações apontavam para um desinteresse generalizado que se viria a refletir nos resultados alcançados, nas várias disciplinas, ao longo do ano. A este respeito importa mencionar, a título de exemplo, a seguinte citação, retirada da «Acta Nº 2», de dezassete de dezembro de 2012 (Anexo 1):

«Todos os docentes são de opinião que nas aulas os alunos têm que mudar de atitudes e melhorar o comportamento, para além de terem que trabalhar e concentrar-se mais. No geral, o aproveitamento é considerado fraco e o comportamento não é satisfatório o que prejudica o normal funcionamento das aulas.»

3.2 Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada propriamente dita permitiu, a par da possibilidade de experimentar um dado posicionamento teórico, a observação do cenário concreto de uma sala de aula, oferecendo a oportunidade de planificar sequências didáticas para uma turma real e executar e avaliar um processo de ensino material. O que agora se relata pretende dar a conhecer o desenvolvimento desse processo.

Tal como aconteceu no que diz respeito à caracterização das turmas, o que a seguir se expõe foca-se no trabalho realizado com as turmas de 11º ano com que interagi de forma mais próxima e contínua, mas sublinho como a observação das turmas de Ensino Básico foi também relevante no que diz respeito à perceção da necessidade de adequabilidade dos métodos de trabalho, para além de ter favorecido o contato com uma gama mais variada de atividades didáticas.

As secções que se seguem apresentarão a forma como as etapas de observação, planificação, execução e avaliação concorreram para a realização do projeto a que me propus. Elas descreverão os objetivos do trabalho e a forma como eles foram, ou não, atingidos, refletindo-se sobre os processos, o desempenho dos intervenientes e os resultados obtidos.

3.2.1 Língua materna

3.2.1.1 A observação de aulas

A primeira fase do meu contacto com os alunos, no caso de ambas as turmas de Português, foi de observação e reflexão sobre os alunos e o seu comportamento, a sua interação com a professora e com os colegas, a professora titular e a sua abordagem pedagógica e didática, os recursos disponíveis e a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, os ritmos de trabalho e a dinâmica geral da sala de aula.

No caso concreto da turma de 11º A com que trabalhei continuamente, pude constatar a informação que tinha sido adiantada pela professora cooperante. De facto, encontrei um grupo de alunos empenhados no seu desenvolvimento académico e

portanto, na sua grande maioria, participativos e interessados: a participação não se limitava a ser uma resposta às solicitações da professora, ela era muitas vezes espontânea, mantendo-se no entanto adequada.

No que diz ainda respeito ao interesse dos alunos, parece-me importante salientar como este não se limitava ao contexto da sala de aula. Alunos da turma de 11º A formaram a lista que seria votada vencedora das eleições para a Associação de Estudantes. Também nesta turma encontrei um grupo de alunas que, todas as semanas, se dedicava a passar tempo com os alunos da Unidade de Multideficiência. Finalmente, tratava-se ainda de um grupo de alunos cuja maioria praticava um desporto ou desenvolvia atividades criativas, tais como o desenho ou a música.

Assim, procurei projetar atividades que pudessem ir ao encontro dos seus interesses, enquanto favoreciam relações interpessoais que extrapolavam o contexto da sala de aula, potencialmente alimentando o ambiente intercultural cultivado na escola.

Relativamente à observação da prática letiva da professora cooperante, pude verificar que, apesar de uma parte substancial de cada aula ser de teor expositivo, a professora Gertrudes Matado utilizava uma grande variedade de materiais e suportes didáticos: o manual e documentos ou exercícios realizados por si própria estavam a par da utilização do computador e projetor para visualização e audição de documentos vídeo e áudio. Da mesma forma, o trabalho em sala de aula abrangia a variedade das competências, tais como haviam sido definidas pelo Departamento de Línguas, a saber: oralidade; compreensão escrita (leitura); expressão escrita; funcionamento da língua.

A atitude dos alunos face às atividades propostas pela docente era de adesão total, fossem elas destinadas a realização em aula ou em casa. A professora procurava estimular o trabalho cooperativo, prevendo muitas vezes a realização de trabalhos em grupos de dois a quatro elementos. Apesar de algum alvoroço que tais atividades pudessem favorecer, o ambiente era de respeito e entreajuda entre os alunos, tal como destes relativamente à professora, e o comportamento adequado a uma atmosfera favorável ao processo educativo.

A minha própria experiência letiva viria a demonstrar como o comportamento e atitudes dos alunos eram uma consequência natural de uma relação de confiança entre eles e a professora, favorecida nomeadamente pela continuidade pedagógica. Eu teria de dar provas de mérito antes de poder beneficiar das mesmas disposições, particularmente no que diz respeito a intervenções espontâneas dos alunos.

Com o intuito de favorecer a minha gradual integração na turma, nesta fase de observação, e tal como previsto, tive a oportunidade de fazer duas curtas intervenções de cerca de 20 minutos cada (os planos destas intervenções encontram-se nos Anexos 2 e 3).

Se o tema da minha primeira intervenção foi projetado pela professora cooperante – ele relacionava-se com o capítulo I do *Sermão de Santo António aos Peixes* –, a segunda intervenção foi sugerida por mim como consequência direta da primeira. De facto, pareceu-me pertinente enriquecer o conhecimento cultural dos alunos com a leitura de um poema de Ary dos Santos (locutor do capítulo I do *Sermão* que os alunos escutaram na minha primeira intervenção), ao mesmo tempo que favorecia a perceção dos alunos da noção de intertextualidade e liberdade temática do género textual poema.

De resto, esta segunda intervenção permitiu-me ainda obter uma primeira impressão relativamente ao conforto, ou falta dele, dos alunos relativamente à poesia. As palmas dos alunos no fim da minha leitura do poema «*In Memoriam*» alimentaram a minha confiança na receptividade dos alunos ao trabalho com a dimensão estética da língua patente no projeto que, até então, não saíra do papel.

Finalmente, acrescento apenas como nesta fase de observação pude ainda, sob orientação da professora cooperante, tomar conhecimento das práticas e critérios de avaliação em vigor na escola e pô-las em prática através da correção de diversos testes, tanto da turma de 9º C como de 11º A.

3.2.1.2 Da observação à planificação

A solidez dos conhecimentos adquiridos na primeira fase dos trabalhos, quer pela observação direta do desenrolar das aulas, quer pela partilha de saberes da

professora Gertrudes Matado, associados à minha reflexão sobre os mesmos, seriam basilares para o estabelecimento do meu plano de trabalho.

Discussões preliminares com a professora cooperante estabeleceram uma integração gradual nos trabalhos da sala de aula. Já se apontou como, ainda na fase inicial de observação dos diversos parâmetros das aulas, houve lugar a duas pequenas intervenções, antecipando-se a realização posterior de dez aulas assistidas (podendo vir a ser mais), com a duração de 90 minutos cada. A maioria das aulas assistidas seria destinada à lecionação de toda uma unidade de estudo, pelo que se previa uma planificação de sequência, para além da realização de diversos planos de aula.

Tendo em conta os conteúdos programáticos previstos para o 11º ano de escolaridade, bem como a temática que selecionei trabalhar na minha PES, a professora Gertrudes Matado e eu estabelecemos que a maioria das aulas assistidas seria destinada a trabalhar a poesia de Cesário Verde. A este respeito importa salientar como a professora cooperante gentilmente se dispôs a alterar a ordem de ensino prevista pelo grupo de Português do Departamento de Línguas: Eça de Queiroz passou a ser o último tema tratado para que eu pudesse, dentro do tempo previsto para a realização do estágio, concluir a execução do projeto a que me propunha.

Assim, no que diz respeito ao texto literário, ficou então acordado o trabalho com o poema; já no que diz respeito a géneros textuais não literários, definiu-se que trabalharia o anúncio publicitário com os alunos. Apesar das duas sequências previstas para o trabalho destes temas serem os momentos centrais da relação entre o tema escolhido – *o lugar das práticas poéticas* – e a prática assistida que aqui se relata, outras aulas lecionadas teriam um papel relevante na prossecução dos meus objetivos, pelo que se apresenta também parte do trabalho previsto para uma aula de introdução ao Romantismo e a Almeida Garrett, bem como um projeto que se viria a desenvolver no seguimento da realização de uma atividade compreendida no Plano Anual de Atividades (PAA).

Importa ainda salientar como tanto os planos de aula realizados como a sequência planificada foram criados seguindo os modelos fornecidos pela professora cooperante, modelos em uso na escola, validados pelo Departamento de Línguas. Isto

justifica que se apresentem como *competências* a Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua.

Parece-me relevante destacar aqui a dualidade do termo *competências* que levanta frequentemente dificuldades, como aliás vários autores têm assinalado⁴. De facto, o Programa de Português de 10º, 11º e 12º anos define como competências gerais a linguística, a discursiva/textual, a sociolinguística, a estratégica e a de educação para a cidadania, operacionalizadas nas componentes de Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, definidas como competências nucleares do Português. A dualidade na utilização do termo gera algumas dificuldades interpretativas, pelo que, tradicionalmente, apenas as segundas são assumidas como *competências*, tal como acontece no caso apresentado.

A primeira aula assistida relacionada com o tema que escolhi desenvolver foi projetada para o dia 8 de janeiro de 2013, trabalhava-se o género textual anúncio publicitário.

O Programa de Português prevê a publicidade, incluída nos textos dos *media*, enquanto conteúdo programático associado à leitura e à compreensão oral e também define a leitura de imagem (fixa e em movimento) como conteúdo articulado com a leitura, associando-a à função argumentativa e crítica da imagem. Tendo em conta que o texto argumentativo foi o tipo de texto trabalhado pela professora titular ao longo da maior parte do 1º Período, definiu-se a pertinência do trabalho sobre a leitura de imagem neste ponto das aprendizagens (início do 2º Período), relacionando-a com o texto argumentativo, por um lado, mas também com a intenção informativa e *poética*, fórmulas recorrentes no género textual anúncio publicitário, por outro.

Para o trabalho deste conteúdo programático não foi prevista a realização de uma planificação de sequência formal: por um lado não era previsível que o processo se estendesse além de uma aula de 90 minutos, como viria a acontecer, por outro, estávamos ainda numa fase embrionária das aulas assistidas, pelo que a previsão do tempo necessário para as atividades seria ainda difícil.

⁴ cf Boniface, Claire (2009), «Éloge d'une notion floue», *Cahiers Pédagogiques*, nº 477 de Dezembro de 2009. Acedido em de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eloge-d-une-notion-floue.html> a 26/12/2012.

Os planos de aula elaborados (Anexos 4 e 5) estavam associados ao desenvolvimento da competência específica de leitura, mas, naturalmente, trabalhavam simultaneamente competências gerais, tal como são definidas pelos documentos oficiais normativos. De resto, previa-se, como atividade final, a criação de uma campanha publicitária pelos alunos, trabalhando-se portanto a expressão escrita, associada à educação para a cidadania.

O modelo didático que se pretendia aplicar prevê a realização de módulos decorrentes da análise de dada produção inicial dos alunos, mas, por um lado, dispúnhamos apenas de uma aula de 90 minutos para o tratamento do tema em questão, por outro, conhecia-se o perfil inicial os alunos já que o programa vigente não previa qualquer trabalho, realizado em anos anteriores, relativo ao género de texto anúncio publicitário.

Assim, estruturou-se uma aula que partia, primeiro, dos conhecimentos dos alunos relativamente ao texto argumentativo (relacionado com o reconhecimento de estratégias de argumentação, persuasão e manipulação do texto publicitário que são parte integrante dos conteúdos declarativos estabelecidos pelo programa de ensino), depois, do seu conhecimento implícito sobre a publicidade. Pretendia-se portanto tornar explícitas, através das atividades desenvolvidas, características relacionadas com o contexto de produção e a arquitetura textual e paratextual, de ordem gráfica ou sonora, do género textual abordado.

No que diz respeito ao trabalho do tema selecionado e à reflexão sobre práticas poéticas, o objetivo era o de conduzir os alunos à identificação de elementos textuais, nomeadamente o *slogan* e o título da publicidade, cuja estrutura se pode aproximar do que se identifica como sendo característica de géneros poéticos reconhecidos como tal, designadamente uma justaposição de frases mais ou menos curtas que se podem associar à estrutura em verso ou uma utilização estética da língua, com a utilização de recursos estilísticos tais como a aliteração, o paralelismo, a imagem ou a ironia.

Quanto à projeção da produção final dos alunos, ela teve em conta a problemática dos géneros escolares para que alertam Dolz e Schneuwly, pelo que procurei criar uma atividade que fizesse sentido para os alunos e não se limitasse a reproduzir uma situação fictícia. Assim, e considerando o contexto de uma escola onde

uma grande parte dos alunos apresentava problemas comportamentais, mais considerando a turma particular de 11º A onde, num momento da fase de observação, pude verificar o interesse dos alunos por problemas de cariz social num trabalho de expressão oral com tema livre, pedido pela professora titular, propus aos alunos a criação de uma campanha publicitária, para difusão em contexto escolar, centrada nos temas do *bullying* e da discriminação.

Já no que diz respeito ao trabalho realizado com o género textual poema, no âmbito do texto literário, ele foi projetado de forma a ter início no mês de abril e ser executado durante cerca de seis aulas ao longo de três semanas. Assim, a planificação realizada articula necessariamente atividades que desenvolvem as diversas componentes envolvidas no ato discursivo por excelência – compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, funcionamento da língua – recorrendo inevitavelmente a géneros textuais distintos para desenvolvimento e consolidação das aprendizagens.

Tendo dito isto, e visando a metodologia a aplicar, importa aqui referir um trabalho prévio a que me propus: o de verificar os conhecimentos dos alunos relativamente ao texto poético. De facto, e tendo consciência da relevância da identificação do perfil de entrada dos alunos, procurei realizar uma atividade que pudesse funcionar como a produção inicial preconizada pelo MDG, mas pensei concretizá-la antes de realizar a planificação da sequência destinada ao trabalho com o poema, inserido no estudo da poesia de Cesário Verde, para que a sua análise pudesse contribuir para a estruturação dos módulos previstos.

Assim, e no contexto de uma aula destinada a introduzir o estudo do Romantismo e o caso particular da obra de Almeida Garrett – o objeto de estudo seria o texto dramático *Frei Luís de Sousa* – pareceu-me relevante apresentar aos alunos produções poéticas do autor que, pelo seu carácter sintético, permitissem a identificação de características do movimento, tal como me era pedido, mas ao mesmo tempo possibilitassem a realização de uma ficha de trabalho, não sujeita a avaliação, como tive oportunidade de clarificar aos alunos, que funcionaria como diagnóstico dos seus conhecimentos relativamente ao género poema. Latente estava também o objetivo de enriquecer o conhecimento cultural dos alunos, confrontando-

os com exemplares da obra lírica do autor em questão, cujo estudo não está previsto no Programa de Ensino.

Apresenta-se no Anexo 6 a proposta de trabalho feita aos alunos: uma leitura do poema «Este inferno de amar». Esta produção inicial pretendia aferir os conhecimentos dos alunos relativamente a elementos do âmbito da arquitetura textual e do conteúdo – o que é dito e como é dito –, mas devia ser vaga o suficiente para que não impusesse percursos interpretativos pré-determinados. Assim, optei por seleccionar três questões que se prendiam com as microestruturas semânticas e estilístico-formais do texto, mas permitiam alguma liberdade de resposta: o conteúdo; a estrutura externa; os recursos estilísticos utilizados.

Uma análise dos resultados obtidos, de que se apresentam dois exemplos no Anexo 7, permitiu constatar que, a nível da estrutura externa do poema, havia já algum conhecimento efetivo dos vários aspetos a ter em conta, apesar de haver uma clara necessidade de revisão e consolidação dos dados. Por outro lado, e aqui relativamente à estrutura interna do poema, apurei a dificuldade da maioria dos alunos em reconhecer o efeito criado pela utilização de recursos estilísticos, mesmo nos casos em que os conseguiam identificar.

Ainda no que diz respeito à forma como o conteúdo temático se desenvolve ao longo do poema, verifiquei dificuldade em reconhecer processos de coesão textual e progressão temática, pelo que algumas leituras realizadas acabaram por adular o sentido do texto: apesar de, imediatamente no primeiro verso do poema, o sujeito poético declarar «como eu amo!», a utilização de tempos pretéritos dos verbos, associados a vocábulos agregados também eles a uma ideia de passado («o passado», «só me lembra»), levou a maioria dos alunos a concluir – erradamente – que o sujeito poético recordava o tempo em que amara, sem perceber como se trata precisamente da ideia oposta, a lembrança de um tempo anterior ao conhecimento do amor, a esse “inferno de amar” que desperta o eu poético de um «sonho», já que sente que apenas «a viver comecei» quando encontrou o amor.

A reflexão sobre os dados recolhidos conduziu então a planificação de uma sequência didática que, a par do desenvolvimento dos conteúdos declarativos prescritos pelo programa de ensino, a saber, Cesário Verde, o repórter do quotidiano e

a oposição cidade/campo, previa um trabalho particular relacionado com processos interpretativos inferenciais facilitados pelo recurso a figuras de retórica e com as noções de progressão e coesão textual. Apresenta-se no Anexo 8 a sequência planificada, mas reservo para o ponto que se segue o plano de detalhe de cada módulo previsto para a sequência.

3.2.1.3 Da planificação à prática

O fato da aula dedicada à leitura de imagem estar calendarizada para ter lugar após as férias de Natal permitiu introduzir o tema da publicidade associado às típicas compras de Natal. O processo iniciou-se com um momento de interação oral em que os alunos foram estimulados a falar sobre os presentes que receberam e as compras que fizeram, refletindo sobre o impacto da publicidade nas suas escolhas, verificando-se o evidente aumento de determinados tipos de publicidade nesta altura particular do ano (brinquedos, perfumes, chocolates, bebidas alcoólicas, etc.). Desta forma se guiaram os alunos a identificar a intensão persuasiva do texto publicitário, partilhada pelo discurso político e pelo sermão que acabavam de trabalhar: pretende conduzir a uma determinada ação por parte do *auditório*.

Recordaram-se características do sermão que os alunos aprenderam (importância da voz e da imagem do pregador, o conhecimento do público a quem se destina, recursos expressivos tais como anáforas, perguntas retóricas ou metáforas), levando-os assim a considerar a importância da imagem, da cor, do som e dos diferentes tipos de sequências discursivas implicadas no texto publicitário enquanto estratégias para a obtenção de determinado objetivo.

O momento de interação oral serviu portanto de contextualização da sequência, articulando-a com conteúdos programáticos já trabalhados, mas também a justificou, alertando para a existência de elementos verbais e não-verbais acionados pelo texto publicitário cuja descodificação concorre para o desenvolvimento de uma real competência comunicativa do aluno, em particular quando tratamos aqui um género de texto de grande difusão com que os alunos têm contato diário.

Na primeira atividade que propus aos alunos, distribui fichas de leitura de imagens publicitárias (Anexo 9), sendo que existiam quatro imagens diferentes: cada fila de carteiras recebeu uma imagem distinta e o trabalho foi feito a pares. Apresentavam-se duas imagens de publicidade comercial e duas de publicidade institucional e pedia-se que o aluno identificasse os seguintes dados: emissor (marca/instituição); recetor (público-alvo); imagem principal; cor predominante; *slogan*; elementos referentes ao produto/mensagem; uma opinião e um facto; atos ilocutórios; recursos expressivos da linguagem; apelo emocional/valores transmitidos.

O resultado da atividade foi a análise e discussão conjunta de quatro textos diferentes, atualizações do género anúncio publicitário, todos eles partilhando componentes relativos aos elementos da estrutura comunicativa, aos conteúdos transmitidos ou às configurações específicas da linguagem verbal e não-verbal utilizada, particularmente no que diz respeito a sequências textuais presentes. A sistematização dos dados foi feita pela projeção de um documento *PowerPoint* que incluía: a distinção de diferentes tipos de publicidade consoante a entidade que a promove (comercial/privada, institucional/pública); a distinção entre elementos verbais e não-verbais do anúncio publicitário (título, *slogan*, texto informativo, imagem, cor, associações de ideias); objetivos (chamar a atenção, despertar o interesse, provocar o desejo, levar à memorização, desencadear a ação); e estratégias (apelo às emoções, efeito de credibilidade, utilização de símbolos, recurso a repetições).

Considerados os dados analisados, houve lugar ao visionamento de dois anúncios publicitários em suporte vídeo, com a interação oral a ser novamente o veículo escolhido para a consolidação das informações adquiridas, sendo que daí decorreu também a discussão acerca dos novos elementos introduzidos, inerentes ao diferente suporte, designadamente o som e a imagem em movimento, e a forma como contribuía para a prossecução dos objetivos do anúncio publicitário.

A sequência terminou com a realização de uma atividade sujeita a avaliação formativa. Ela será apresentada no ponto seguinte deste relatório, relativo à avaliação.

No que diz respeito à execução da sequência planificada para o trabalho da obra poética de Cesário Verde, debruçar-me-ei aqui apenas sobre os momentos em

que o género de texto trabalhado foi o poema propriamente dito, mas, como já tive a oportunidade de assinalar, a planificação previa inevitavelmente o trabalho em torno das diversas *competências* inerentes à competência discursiva, não apenas a competência de leitura a que me quis dedicar em particular. Nos Anexos 10 a 15 encontra-se a planificação de cada aula desenvolvida para uma melhor compreensão da articulação entre os vários elementos trabalhados.

O trabalho com o poema iniciou-se, por um lado, pela ativação de conhecimentos prévios dos alunos relativos às suas características, por outro, por uma contextualização da obra de Cesário Verde no quadro da literatura portuguesa, veiculada também pela leitura de um poema de Alberto Caeiro, «Cesário Verde».

Num primeiro momento de interação oral identificaram-se elementos transversais ao género de texto poema, designadamente a identificação de estruturas mais ou menos fixas que permitam determinar imediatamente que um dado texto pertença ao género poema, ou o reconhecimento do carácter intimista e subjetivo das temáticas desenvolvidas. Uma sistematização desta informação foi depois projetada para que os alunos pudessem guardar um registo rigoroso dos dados: o manual não oferecia esta informação já que se tratam de conteúdos abordados no 10º ano de escolaridade, quando se prevê o estudo da lírica camoniana.

A exemplo do que já fizera quando apresentei aos alunos composições poéticas de Almeida Garrett, procurei utilizar a música para, por um lado, auxiliar a perceção do efeito criado pela estrutura textual (sempre que possível apresentei versões musicadas dos poemas escolhidos), também ela facilitadora da leitura dos sentidos do texto, por outro, para que os alunos pudessem constatar como contactam com textos de índole poética no seu dia a dia, apesar da facilidade com que declaram não gostar de poesia.

Assim, neste momento de apresentação do tema a ser trabalhado nas aulas seguintes, comecei por selecionar um texto que apresentei aos alunos, pedindo-lhe que identificassem algumas das estruturas que vinham de ser lembradas, mas também que partilhassem a sua opinião pessoal acerca do conteúdo do texto. Como antecipara, a maioria dos alunos sequer leu o texto antes de expressar a sua opinião, como se a sua apresentação gráfica repelisse imediatamente qualquer interesse pelo conteúdo. Tratava-se na realidade da tradução da letra de uma música de uma banda

alemã escutada por uma grande parte da turma, «Alter Mann», de Rammstein. O facto da música selecionada não ter refrão facilitou o efeito pretendido: a surpresa dos alunos quando lhes apresentei o vídeo musical teve o mérito de cativar o seu interesse e facilitar a sua receptividade ao tema que seria trabalhado ao longo das aulas seguintes.

Para o trabalho com o poema, e respeitando as indicações dadas pelo programa de ensino relativamente às temáticas a abordar e que já tive a oportunidade de esclarecer na seção anterior, selecionei trabalhar os textos «Nós», «De tarde», «Num bairro moderno» e «O sentimento de um ocidental» que considerei paradigmáticos no contexto da obra de Cesário Verde. Seguindo as orientações da professora cooperante, procurei projetar atividades de caráter lúdico que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e prever momentos expositivos a que a turma tipicamente reagia bem como eu própria já tivera oportunidade de constatar.

O primeiro texto apresentado aos alunos foi o poema «Nós». Na medida em que a professora cooperante julgou apropriado um momento destinado à vida e obra de Cesário Verde – que abordei operacionalizando estratégias de desenvolvimento da compreensão oral dos alunos –, considerei pertinente que o primeiro texto apresentado fosse de cariz autobiográfico.

A leitura do poema foi feita oralmente e começou precisamente pela análise da estrutura formal que fora abordada anteriormente, procurava-se afinal encontrar no texto particular apresentado algumas das características próprias do género em questão. Mais uma vez, foi estimulada a participação oral, mas as conclusões seriam sistematizadas com recurso à projeção de um documento em *PowerPoint*.

O cariz autobiográfico do poema escolhido apresentava a vantagem de ser na realidade um veículo para a compreensão do contexto de produção comum à maioria dos poemas de Cesário Verde: textos literários, destinados à difusão pública (apesar deste ser dedicado a uma pessoa em particular), escritos num momento de crescimento exponencial das cidades, potenciador de desigualdades sociais, por um *agente* que terá vivido, e sobretudo observado e refletido, sobre as consequências de tal desenvolvimento.

Depois de se ouvir uma versão áudio do texto, pedi aos alunos que identificassem a relação entre o título do texto e o seu conteúdo, justificando as suas respostas: os alunos identificaram sem dificuldade que o *nós* se referia ao sujeito poético e à sua família – aqui aproximado do autor Cesário Verde e à sua família, dada a coincidência entre o que é contado e a sua própria vida, donde decorreu então a identificação do teor autobiográfico do texto –, apontando os elementos que permitiam essa identificação («meu pai», «nossas vidas», «os filhos»). Seguidamente, sugeri aos alunos que parafraseassem cada estrofe, o objetivo era identificar a sequência da apresentação do conteúdo, tentando reconhecer momentos distintos do seu desenvolvimento. Uma hipótese de resposta foi apresentada no final dos comentários dos alunos, ela apontava em particular os marcadores discursivos que marcam a progressão textual (Anexo 16).

Concluiu-se que o texto apresentado possuía uma estrutura narrativa, desenvolvida na sequência prototípica situação inicial / complicação / resolução, e que eram identificáveis elementos referentes a um tempo, espaço, personagens, enfim, as categorias da narrativa que os alunos já conheciam. O objetivo passava pelo reconhecimento da liberdade do texto poético no que diz respeito à apropriação de diferentes modos discursivos, a exemplo do que apontara já a leitura do poema «*In Memoriam*», de Ary dos Santos, numa das primeiras intervenções realizadas.

Na aula seguinte, escolhi apresentar aos alunos o poema «De tarde» que considerei paradigmático para a discussão sobre o movimento impressionista de que Cesário Verde se aproxima. Na medida em que pretendia uma leitura individual dos alunos, apresentei-lhes uma sugestão de trabalho que seguia as indicações da professora cooperante no sentido de criar atividades *recreativas* que pudessem assegurar o seu interesse.

Assim, criei uma atividade fundada num jogo de palavras cruzadas que incluía elementos relativos à estrutura externa do texto, ativava conhecimentos do funcionamento da língua associados à coesão e progressão textual e facilitava o processo de inferência de sentidos. Tratava-se aqui de ativar o conhecimento explícito da língua enquanto contributo para a construção de sentidos, por um lado, por outro, facilitar o reconhecimento de uma certa aproximação do texto às artes plásticas, já

que a cor tem um papel central no poema particular. Mais uma vez se apontava aqui a liberdade da criação poética, associada a um trabalho concreto da língua. No Anexo 17 apresenta-se um exemplar do resultado obtido. A atividade foi concluída com a audição de uma versão musicada do poema.

O terceiro poema que elegi trabalhar foi «Num bairro moderno», mas a estratégia escolhida foi distinta: os alunos deviam procurar justificar, através de citações do poema, as afirmações de um texto que oferecia uma leitura possível. As respostas dos alunos foram acompanhadas pela projeção de um documento *PowerPoint* que sugeria diversas possibilidades de resposta (Anexo 19).

Comecei, porém, por apresentar aos alunos uma sopa de letras onde deviam procurar as palavras em falta num texto adaptado do *blog* «Aula de Literatura Portuguesa» (Anexo 18). Assim obrigava a uma leitura atenta do documento apresentado, familiarizando os alunos com o tipo de resposta espectável em cenário de avaliação de conhecimentos, enriquecida pela segunda parte da atividade, a justificação das afirmações apresentadas com trechos do poema.

O percurso estabelecido até aqui quis preparar os alunos para a análise do último poema escolhido, «O sentimento de um ocidental», que deveriam realizar de forma autónoma. A atividade foi sujeita à avaliação formativa de elementos relacionados com a compreensão escrita, mas também com a expressão oral, já que os alunos foram desafiados a apresentar oralmente as suas conclusões.

A extensão do poema permitiu favorecer mais uma vez o trabalho cooperativo, preocupação latente na maioria das atividades que dinamizei. Os alunos foram divididos em oito grupos de trabalho que analisariam cada uma das partes do poema, assim se obteriam duas leituras de cada texto.

A distribuição pela turma de guiões de leitura (Anexo 20) onde deveriam anotar as informações partilhadas por cada grupo garantiu que não existiria dispersão da sua atenção, já que deveriam inclusivamente propor a sua avaliação para cada leitura exposta, assim como para o seu próprio trabalho. O estímulo da auto e heteroavaliação pretendia fomentar o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação e revisão das aprendizagens.

O trabalho com o poema terminou com um momento de produção escrita que, devo acrescentar, não fora inicialmente contemplado na planificação realizada, mas se mostrou pertinente e adequado, já que derivou de uma atividade dinamizada por mim no âmbito da Semana da Leitura, em 2013 dedicada ao tema do mar. O cenário de um piquenique criaria um contexto real de produção textual.

No quadro do Plano Anual de Atividades previ a realização de uma atividade que nomeei «Maré cheia de poesia» e consistia na leitura de poemas selecionados pelos vários espaços escolares (Anexo A). Apesar de a ação preencher objetivos que extrapolavam a sala de aula, ela tinha também a função específica de sublinhar elementos particulares ao poema, nomeadamente questões relacionadas com o ritmo, a entoação e a articulação dos elementos verbais, facilmente negligenciáveis numa leitura silenciosa, mas que tanto podem contribuir para a compreensão dos sentidos do texto.

Se, inicialmente, os alunos se mostraram hesitantes em participar, o desenvolvimento da atividade e a feliz receção que teve acabou por animá-los. Entre os espaços eleitos encontrava-se a Unidade de Multideficiência onde a leitura dos poemas despertou emoções fortes. Assim, os alunos e as professoras da Unidade acabariam por visitar uma aula do 11º A, retribuindo os poemas com a apresentação de um vídeo subordinado ao tema da diferença. Afinal, não era frequente a realização de atividades que envolvessem estes alunos em particular, como seria aliás assinalado pelas respetivas professoras.

A dinâmica criada acabaria por levar à realização de um piquenique conjunto e foi neste âmbito que desafiei os alunos a criar produções poéticas que deveriam ler aos colegas, subordinadas ao tema da diferença. No Anexo 21 apresenta-se o resultado de um trabalho de escrita conduzido que não foi porém sujeito a uma avaliação formal.

3.2.1.4 A avaliação

Ao longo da prática do ensino do Português tive a oportunidade de operacionalizar vários momentos de avaliação: relativamente a uma avaliação

quantitativa ela efetivou-se em cinco momentos distintos, três dos quais particularmente pertinentes por se relacionarem com o tema das práticas poéticas em concreto. São estes que se apresentam.

O primeiro momento de avaliação que pude realizar prendeu-se com a produção escrita. Na sequência da aula destinada ao texto publicitário e à leitura de imagem, como já tive oportunidade de referir, os alunos foram desafiados a produzir cartazes publicitários para difusão na escola. Apresentam-se no Anexo 22 as versões já formalizadas com base nas indicações dadas pelos alunos a que se acrescentou o logotipo da escola e da turma (criado para o efeito).

Os resultados foram sujeitos a uma avaliação que procurava aferir a aquisição de conhecimentos dos alunos relativamente aos elementos de um anúncio publicitário e não a maior ou menor criatividade patente nos resultados. Assim, elegi avaliar a sua capacidade de manipulação das imagens que apresentei para trabalhar, associada à presença, ou não, de elementos fundamentais tais como o *slogan*, a marca ou os diversos tipos discursivos utilizados, bem como a sua adequação ao público a que se destinavam. Enfim, elementos trabalhados na aula cuja ativação era esperada já que, importa aqui salientar, não foram dadas outras indicações para além do tema da campanha e o seu público-alvo e local de difusão. A média dos resultados (Anexo 23) situou-se nos 14 valores (14.1).

No quadro da avaliação de aquisição de conhecimentos relativamente ao trabalho com a poesia de Cesário Verde, a avaliação formal deu-se em dois momentos: primeiro pela avaliação das leituras dos alunos do poema «O sentimento de um ocidental» (Anexo 24) cuja média se estabeleceu nos 18 valores (17,6); depois pelo teste de avaliação sumativa (exemplar disponível no Anexo 25) onde a avaliação da competência leitoral era feita em dois grupos distintos, um dos quais reservado ao poema, e cuja média se estabeleceu nos 12 valores (12,4) (Anexo 26).

Relativamente ao primeiro momento de avaliação destes dois últimos mencionados, importa salientar como apenas 100 do total de 200 pontos se relacionavam concretamente com a avaliação da compreensão de texto, os restantes prendiam-se com a apresentação oral propriamente dita. Uma segunda distinção entre os dois momentos de avaliação prende-se com o facto de o primeiro ter sido um

trabalho realizado em conjunto entre vários alunos, enquanto o segundo era um trabalho individual. Estes dois dados podem justificar as divergências nos resultados, mais favoráveis no primeiro do que no segundo caso.

3.2.2 Língua estrangeira

3.2.2.1 A observação de aulas

Tal como aconteceu nas turmas de ensino da língua materna, a minha primeira preocupação foi a de compreender os ritmos e a dinâmica das salas de aula em que fui integrada.

Assim, aferir a pontualidade e assiduidade dos alunos revelou-se um momento importante desta primeira fase, particularmente no caso da turma de 11ºB, mais do que o fora no caso da turma de Português, já que verifiquei práticas disruptivas para um normal funcionamento das aulas.

O Anexo 27, que inclui as tabelas que criei e que sistematizam os dados observados nesta primeira fase do trabalho que agora se descreve, revela precisamente como o problema da falta de pontualidade se foi intensificando com o passar do tempo: tratava-se de um problema sério, já que falamos de atrasos que, não raras vezes, ultrapassavam os 15/20 minutos. Procurei compreender as razões para os atrasos dos alunos, tentando equacionar dinâmicas que pudessem contribuir para a alteração do comportamento: a primeira aula da semana tinha lugar depois de uma aula de Educação Física e era o último tempo do dia; a segunda aula tinha lugar também no último tempo do dia, depois de uma pausa de três horas em que os alunos abandonavam a escola; a terceira e última aula da semana tinha lugar no primeiro tempo do dia.

Verifiquei como os motivos para os atrasos eram mais desculpas do que justificações, afinal não se tratavam de situações pontuais, antes recorrentes. A minha reflexão sobre este problema, que teria necessariamente um impacto nas planificações de aulas que viria a realizar, levou-me a concluir como se tratava na realidade de alguma falta de empenho dos alunos, conclusão fundamentada pela análise de outros

dados, tais como a falta de participação espontânea dos alunos, principalmente no que diz respeito a verbalizar as suas dúvidas, ou a constante não realização de quaisquer trabalhos de casa atribuídos pela professora cooperante.

Apesar de ter constatado a falta de motivação dos alunos para o trabalho, pude no entanto verificar como a relação amical e muitíssimo próxima estabelecida entre a professora titular e os alunos era, na maior parte das vezes, elemento facilitador do trabalho. Certo, os alunos tinham pouca autonomia e uma acentuada falta de métodos de estudo, mas não se recusavam a realizar os exercícios propostos pela professora durante a aula – na sua grande maioria exercícios de leitura em voz alta, com tradução para a língua materna, ou de funcionamento da língua.

Outros dados observados relacionam-se, por exemplo, com a verificação dos materiais disponíveis e a sua utilização pela docente bem como com o recurso à língua materna no decorrer das aulas. No que diz respeito ao primeiro ponto mencionado, pude constatar uma utilização limitada dos recursos existentes, centrando-se a maioria das aulas na utilização do manual. A justificação era clara: por razões económicas, a aquisição dos manuais foi difícil para a maioria das famílias dos discentes, pelo que a sua larga utilização procurava legitimar o esforço feito pelos encarregados de educação.

No que diz respeito ao que constatei ser a utilização quase exclusiva da língua materna nas interações na sala de aula – quer pela professora quando dava instruções aos alunos, quer pelos alunos quando se realizavam atividades de compreensão escrita, que aliás eram maioritariamente exercícios de mediação –, ela permitiu-me confirmar os dados que já possuía graças a informações fornecidas pela professora Anabela Gomes: o nível de língua dos alunos, que se deveria aproximar, em termos gerais, do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL), portanto um nível de utilização independente da língua, aproximava-se na realidade de um nível elementar de utilização da língua, em alguns casos mesmo um nível inicial, a julgar pelas dificuldades encontradas por alguns alunos quando lhes foi pedido que se apresentassem.

As evidências recolhidas nesta primeira fase de observação das aulas da professora cooperante, enriquecidas pela reflexão sobre os resultados das aulas

conduzidas por mim ao longo do ano letivo, enformaram inevitavelmente as planificações da minha própria prática letiva: procurei, desde logo, identificar vários elementos positivos do trabalho da professora cooperante, tentando duplicá-los – refiro-me particularmente à manutenção de uma relação amical com os alunos – ao mesmo tempo que busquei uma introdução gradual de quaisquer alterações ao ritmo de trabalho a que os alunos estavam acomodados que julguei pertinentes, nomeadamente o estímulo da expressão oral em língua estrangeira e o recurso a materiais de trabalho e atividades diversificadas.

3.2.2.2 Da observação à planificação

O elemento fundamental recolhido na fase de observação terá sido relativo ao nível dos alunos na língua estrangeira que, como já aponte, era muito abaixo do espectável.

De facto, verifiquei, por exemplo, como em quadro de interação oral a maioria dos alunos se enquadrava naquilo que o QCERL define como especificidade do nível A1: «É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares» (2001: 114). Por outro lado, verificou-se também na fase de observação alguma falta de interesse ou empenho dos alunos no desenvolvimento das suas competências comunicativas na língua estrangeira.

Tendo em conta o exposto, e seguindo aqui também as orientações da professora titular, foi necessário adequar ao nível real dos alunos as expectativas definidas pelo programa de ensino relativamente a conteúdos lexicais e morfosintáticos. Paralelamente, e relativamente às áreas de referência sociocultural definidas pelo mesmo programa, procurei a seleção de documentos que, trabalhando os temas definidos, se pudessem aproximar mais dos centros de interesse dos alunos, tentando também sempre propor tarefas comunicativas concretas que pudessem ser

significativas para a aquisição dos conhecimentos definidos, ao mesmo tempo que pretendiam motivar os alunos para os objetivos da aprendizagem.

Relativamente aos temas concretos que devia trabalhar com os alunos, ficou definida a minha intervenção em três módulos temáticos específicos: *diversité et mondialisation (la presse écrite)*; *séduction et manipulation (la publicité)*; *problèmes environnementaux et comportements écologiques*. Paralelamente, e tendo em conta um dos objetivos gerais da formação dos alunos apontada pelo programa de ensino, a saber, «Interpretar aspectos das culturas de expressão francófona numa perspectiva intercultural» (2001: 25), sugeri à professora titular, e ficou acordada, a realização de uma sequência didática que se prendesse com o tema da Francofonia.

No quadro da escolha teórica que fiz, foi relevante selecionar para este relatório os momentos em que procurei trabalhar efetivamente com elementos do *corpus* textual que se definiu no enquadramento teórico. Assim, apresentam-se apenas, e também por questões de economia de espaço, as sequências previstas para o trabalho com o anúncio publicitário, o tema da Francofonia e o do ambiente.

A seleção apontada implica deixar de parte outros momentos essenciais da prática de ensino, nomeadamente a primeira sequência didática planificada e executada, cujo tema era a imprensa escrita, e que, para além de ter sido bem-sucedida relativamente aos objetivos estabelecidos, viria a ter um papel essencial no desenvolvimento de uma relação de proximidade com os alunos, facilitadora dos trabalhos subsequentes, nomeadamente pela dinamização, fora da sala de aula, de um Ateliê de crepes, no âmbito do PAA.

No que diz respeito ao trabalho com o género textual do anúncio publicitário, ele foi inicialmente previsto para uma duração de duas aulas de 90 minutos, mas antecipavam-se algumas dificuldades que pudessem levar à sua extensão para três aulas. Como foi referido no ponto anterior deste trabalho, referente à observação de aulas guiadas pela professora titular, os constantes atrasos dos alunos, aliados à falta de trabalho em casa, poderiam ser impeditivos para a execução dos planos de aula, como aliás se veio a comprovar.

Os planos de aula realizados (Anexos 28 a 30) elaboravam um percurso que se iniciava pela contextualização do tema, relacionando-o com as experiências pessoais dos alunos, passava pela análise conjunta de exemplos de anúncios publicitários, sublinhando vocabulário específico associado ao seu contexto de produção, arquitetura textual e objetivos gerais, e definia como tarefa final uma exposição oral em que era pedido aos alunos que, individualmente e perante a turma, descrevessem dois anúncios publicitários à sua escolha, apontando aquele de que mais gostavam e apresentando argumentos para a sua escolha.

Um segundo momento do trabalho específico com práticas poéticas da linguagem a que me propus estava relacionado com o tema da Francofonia, enquadrado na celebração, a 20 de março, de mais uma *Journée Internationale de la Francophonie*. Assim, foi prevista uma sequência didática, expressa nos Anexos 31 a 33, que permitisse o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos relativos ao mundo e cultura francófonos, enquanto possibilitava a projeção de uma atividade final concreta – a participação num concurso internacional integrado na ação *Dis-moi dix mots* – que permitisse a produção do género de texto poema.

Sempre consciente das limitações dos alunos a nível da sua expressão na língua estrangeira, conjecturei uma atividade fundada no jogo, de origem surrealista, do *cadavre-exquis*. Cada aluno era convidado a escrever um determinado número de frases soltas, fazendo uso de estruturas frásicas específicas – o que permitia o trabalho particular do funcionamento da língua –, e cujo fio condutor era a utilização das dez palavras seleccionadas no quadro da supramencionada ação *Dis-moi dix mots*: palavras francófonas de difusão internacional. Os alunos foram mesmo desafiados a criar frases em português que utilizassem as palavras citadas.

O objetivo seria o encadeamento das frases criadas de acordo com uma estrutura pré-estabelecida, fundada na estrutura típica do género de poesia falada – *slam*. Assim, a tarefa final era a criação do que se intitulou um *slam* surrealista: um texto com estrutura em verso que oferecia um exemplo de apropriação das palavras seleccionadas e que seria lido pelos alunos e filmado para submissão a um concurso internacional, *La Bataille des 10 Mots*.

Finalmente, um terceiro momento do trabalho específico com géneros de texto enquadrados no que se assumiu como práticas poéticas da linguagem foi o trabalho específico com letras de músicas e provérbios populares, tarefa que se reservou para a planificação dedicada ao módulo temático *problèmes environnementaux et comportements écologiques*.

Na medida em que se tratava agora da lecionação um módulo temático, estava prevista a condução sequenciada de seis aulas de 90 minutos, pelo que se provou relevante a elaboração de uma planificação de sequência de médio prazo (Anexo 34). A sequência detalha as tarefas intermédias de trabalho com componentes específicas, conducentes à tarefa final: pretendia-se que os alunos expressassem a sua posição acerca de problemas ambientais e comportamentos ecológicos, através de frases que integrariam cartazes realizados por si, para exposição na escola.

A planificação da última sequência didática foi fundamentada na reflexão feita acerca dos comentários dos alunos relativamente às atividades que lhes havia proposto até então e que terei oportunidade de expor no ponto seguinte.

3.2.2.3 Da planificação à prática

Descreve-se agora como se efetivou a execução dos planos de aula e de sequência realizados.

No que diz respeito ao trabalho com o género de texto anúncio publicitário, e como ficou descrito acima, previa-se a dinamização de uma série de tarefas intermédias conducentes à realização da tarefa final que consistia numa apresentação oral pelos alunos de dois anúncios publicitários à sua escolha. A execução desta sequência realizou-se como previsto, já que fora antecipada a eventual necessidade de três aulas de 90 minutos para a sua concretização.

A primeira aula desenrolou-se sem quaisquer percalços. O material foi adequado (inquéritos para estímulo da interação oral e documento *PowerPoint* com imagens publicitárias, apresentados nos anexos 35 e 36) e terá proporcionado a concretização de uma aula dinâmica. Importa salientar como também o

relacionamento entretanto estabelecido com os alunos terá sido facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de acomodar os comentários da professora orientadora relativamente à primeira sequência realizada, relativa a textos de imprensa, a saber, o facto de ter considerado que o momento de trabalho sobre o funcionamento de língua cortou de certa forma o ritmo da aula, limitei aqui o trabalho com a gramática à distribuição e leitura de um pequeno glossário de estruturas necessárias para a concretização do trabalho final pelos alunos.

Para a segunda aula da sequência estava prevista a apresentação oral dos alunos, seguindo o exemplo do que se fizera, em conjunto, na primeira aula. Dado que antecipei que os alunos não fizessem o trabalho de casa, levei para a aula imagens publicitárias que pudessem servir de base ao trabalho dos alunos e esta aula acabou por servir então para a preparação das suas apresentações, com o contributo das duas únicas alunas que tinham feito o trabalho de casa.

Congratulo-me por ter antecipado as dificuldades que poderiam ser encontradas. A aula desenrolou-se sem dificuldades e os alunos revelaram-se empenhados no trabalho. Mais, julgo ter sido feliz a minha iniciativa de não só trazer para a sala de aula dicionários a que os alunos pudessem recorrer para a sua preparação do texto para exposição oral, mas de os emprestar a alguns alunos com dificuldades económicas para que os pudessem utilizar ao longo do ano letivo.

Finalmente, na última aula de 90 minutos, tiveram lugar as apresentações dos alunos, sujeitas a avaliação, como previsto, e os resultados não foram decepcionantes, antes registei com agrado o facto de que dois dos alunos que anteriormente não tinham feito o trabalho de casa pedido, e ao invés preparado na aula um trabalho baseado nas imagens que lhes forneci, terem em casa seleccionado novas imagens sobre as quais refizeram o seu trabalho. Esta atitude, a meu ver, demonstrou interesse em realizar um bom trabalho bem como empenho na realização das tarefas atribuídas por mim.

No que diz respeito à sequência relativa ao tema da Francofonia, o plano inicial previa três momentos distintos, duas aulas de 90 minutos e um terceiro momento, a

realizar fora da sala de aula, onde se concretizaria a tarefa final proposta aos alunos. Finalmente a sequência acabou por se desenrolar em três aulas de 90 minutos, dada a ausência dos alunos ao encontro marcado para a concretização da dita tarefa final, sendo que a última aula desenvolveu o trabalho com o funcionamento da língua e a expressão escrita.

Para a primeira aula de 90 minutos foi previsto e concretizou-se um momento expositivo, ilustrado por um documento *PowerPoint* criado por mim, onde se identificaram os diversos países francófonos, distinguindo-os na sua relação com a língua francesa. Este momento pretendia potenciar a interação oral, nomeadamente na comparação entre o mundo francófono e a Lusofonia, numa perspetiva pluricultural do ensino da língua estrangeira. Os alunos revelaram-se interessados e participativos, nomeadamente no momento de aproximação à língua materna que parece ter facilitado uma compreensão mais profunda da Francofonia.

O supracitado documento *PowerPoint* facultava ainda informação acerca da ação *Dis moi dix mots*, a propósito da qual foi feito o desafio aos alunos de criarem um vídeo para submissão a um concurso criado no quadro desta ação, bem como um texto acerca da prática poética do *slam*. Este momento da aula foi conduzido à luz das estratégias com que os alunos estavam mais familiarizados: leitura em voz alta e simultânea mediação da língua estrangeira para a língua materna.

Dadas as dificuldades da maioria dos alunos em expressar-se em língua estrangeira, planifiquei o projeto com esse dado em mente: a criação de um texto através da técnica surrealista do *cadavre exquis* foi a solução encontrada para que um poema relativamente extenso pudesse ser criado, contando com a colaboração de todos os alunos, sem que a atividade se revelasse uma missão hercúlea e portanto desmotivante.

A reação dos alunos à proposta foi muito positiva, de tal forma que, ainda nesta primeira aula, quiseram imediatamente escolher a música que acompanharia as suas palavras, depois de compreenderem em que consiste um *slam*.

Numa segunda aula de 90 minutos a que todos os alunos compareceram, respeitando o primeiro toque – situação até aqui insólita – confirmou-se o entusiasmo

pela proposta. Esta aula foi dedicada à revisão das estruturas gramaticais necessárias para a concretização da atividade, a saber, expressão de fim, causa e consequência, bem como à leitura e compreensão de dois poemas surrealistas, de forma a consolidar o conhecimento do tipo de trabalho esperado dos alunos, dado que a proposta era a criação de frases que, utilizando as dez palavras da Francofonia para 2013, brincassem com os seus sentidos ou sonoridade, sendo mesmo possível a utilização de palavras portuguesas nos textos.

Os alunos ficaram depois de fazer as frases em casa e de as submeter, por correio eletrónico, para mim, para correção de aspetos relativos ao funcionamento da língua. Um encontro ficou marcado para o último dia de aulas, no tempo de uma outra disciplina, gentilmente cedido pela colega, para que os alunos fossem filmados a dizer as suas frases, após um momento de releitura e revisão do trabalho realizado.

No dia combinado apenas três alunas compareceram, mas não tinham o trabalho feito nem qualquer interesse em realizá-lo naquele momento. Esta situação, aliada à subsequente reprimenda da professora orientadora às alunas, acabou por criar um momento de tensão que em nada favoreceria a criação do vídeo pelo que o projeto foi cancelado.

No sentido de ultrapassar algum desconforto, mas também de criar um momento que permitisse avaliar a aquisição de conhecimentos pelos alunos nas duas aulas precedentes, na primeira aula do 3º Período optei por não fazer qualquer reprimenda aos alunos, antes retomar a matéria com a realização de uma ficha formativa sobre as estruturas gramaticais revistas e proporcionar a oportunidade de se escreverem as frases previstas no contexto da sala de aula. A aula desenrolou-se muito bem, pelo que projetei a realização do vídeo para a aula seguinte. Infelizmente a aula seguinte era no tempo inicial da manhã e os primeiros alunos chegaram por volta das nove horas (35 minutos de atraso), pouco depois de eu e a professora orientadora termos abandonado a sala e de falta coletiva ter sido marcada aos alunos.

Confrontados pela professora orientadora com a situação, os alunos clarificaram como a atividade era difícil e prefeririam atividades mais tradicionais para a aquisição de conhecimentos. De minha parte, optei por não abordar os alunos relativamente ao sucedido para não criar uma situação de desconforto adicional, até

porque o assunto fora já discutido com a professora titular. De resto, os comentários dos alunos, transmitidos pela professora orientadora, foram necessariamente tidos em conta no meu processo de reflexão e planificação das aulas seguintes.

Refiro-me agora à execução da planificação de módulo realizada, dedicada ao tema do ambiente. O plano inicial de seis aulas (Anexos 37 a 41) foi cumprido na íntegra e desenrolou-se sem quaisquer percalços. No sentido de focar a atenção dos alunos, enquanto legitimava o recurso a géneros textuais incluídos no *corpus* de textos selecionado, recorri à música tanto quanto possível, nomeadamente enquanto facilitadora do processo de memorização, favorecida pela presença do refrão, ritmo e rima.

A sequência incluía assim: o desenvolvimento da compreensão oral através de exercícios de preenchimento de espaços (Anexos 42 e 43), recorrendo a documentos sonoros; o desenvolvimento do vocabulário através de exercícios lúdicos tais como a sopa de letras (Anexo 44); o desenvolvimento da gramática por que ficou responsável a professora orientadora, dado existir uma aula semanal em que eu não estava presente; finalmente, o desenvolvimento da expressão escrita com a realização de frases que ilustrassem gestos para reduzir a pegada ecológica para construção de cartazes destinados à exibição pública na mostra de atividades de junho.

Ainda na sequência dedicada ao ambiente pude também recorrer ao género textual provérbio (Anexo 45), apesar de também aqui a sua utilização não se ter prendido particularmente com as singularidades do género, antes com o seu papel enquanto facilitador do desenvolvimento de uma competência pluricultural do ensino da língua estrangeira, entendida de acordo com os princípios orientadores do QECRL.

A execução da planificação prevista realizou-se sem quaisquer dificuldades e a música surtiu o efeito desejado: os alunos mostraram-se empenhados na resolução dos exercícios propostos e acompanharam todas as atividades ativamente.

Relativamente ao tempo destinado para cada atividade, ele revelou-se adequado, pelo que demonstrei com clareza a solidificação de boas práticas de planificação, e as diversas avaliações formativas realizadas permitiram aferir bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

A sequência foi terminada com a realização dos cartazes (Anexo 46), como previsto, e a minha participação nas aulas encerrada com um vídeo criado pelos alunos, agradecendo a minha presença e mencionando aprendizagens que fizeram comigo ao longo do ano (Anexo II).

3.2.2.4 A avaliação

Tal como aconteceu com o Português, ao longo da prática de ensino do Francês tive a oportunidade de operacionalizar vários momentos de avaliação, efetivados em cinco momentos distintos (Anexos 47 a 51), apresentam-se aqui as avaliações previstas para as três sequências indicadas.

O primeiro momento de avaliação que pude realizar prendeu-se com a produção oral prevista para a sequência destinada ao anúncio publicitário. Depois, e relativamente à sequência reservada ao tema da Francofonia, houve lugar a uma avaliação de aspetos do funcionamento da língua. No que diz respeito ao módulo do ambiente, efetivaram-se dois momentos de avaliação qualitativa – um de avaliação da pronúncia numa atividade de leitura, outro de avaliação da interação oral – e um momento de avaliação quantitativa que incidiu sobre os cartazes realizados pelos alunos.

Finalmente, houve ainda lugar à realização de um teste de avaliação sumativa relativamente à compreensão oral (Anexo 52), a competência mais desenvolvida ao longo da sequência realizada, mas este acabou por não ser aplicado pela professora titular, que julgou já existirem elementos suficientes para a avaliação dessa competência específica.

IV. Análise e Reflexão Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto procura-se refletir sobre o trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente sobre a eficácia do posicionamento teórico assumido e da metodologia adotada, evidenciando-se portanto a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática do trabalho desenvolvido.

Desde logo importa mais uma vez sublinhar que os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly em torno de uma metodologia didática fundada em géneros de texto se centra no ensino da língua materna, apesar de eu ter escolhido aplicá-la também no contexto do ensino da língua estrangeira. A minha opção pretendeu responder ao desafio de Cuq e Gruca (2003) quando afirmam, no seu *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, que:

«[...] les connaissances textuelles, qui concernent la représentation de l'organisation des différents types de texte, sont fondamentales et l'approche didactisée à partir de la typologie des textes, qui a été généralisée dans les programmes des collèges et des lycées en français langue maternelle, mériterait d'être systématisée en FLE» (p. 165).

No caso do português, o *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos* (2001) assenta também, como no caso francês acima mencionado, sobre uma teoria de tipologia de textos, por um lado filiada nos protótipos textuais de Jean-Michel Adam, por outro associada a uma dimensão social da utilização da língua materna, senão vejamos:

«Para realizar a interação entre as diferentes competências, seleccionaram-se vários tipos de textos em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias

e relações transaccionais). Desta forma, a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional» (p. 4).

Assim, fica claro como as indicações do programa de ensino do Português já apontam no sentido de uma didática assente em géneros textuais, entendidos como modelos de utilização da língua, tal como a que adotei. O que estava em causa era a aplicabilidade, em contexto de sala de aula, de um modelo didático que clarifique e respeite as particularidades comunicacionais de cada género de texto trabalhado.

No que diz respeito ao *Programa de Francês nível de continuação e de iniciação 10º, 11º e 12º Anos* (2001), ele está arreigado numa perspetiva acional do ensino da língua estrangeira que privilegia a utilização de documentos autênticos, tentando reproduzir o mais possível situações reais de comunicação, inspirado no *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Paralelamente, o domínio de tipos de sequências discursivas (dialogais, descritivas, narrativas, explicativas, argumentativas) está patente tanto nos processos de operacionalização da leitura como da escrita, quer enquanto contributo para a antecipação de sentidos, no caso da leitura, como no processo de construção de textos, no caso da escrita.

Assim, também no caso do programa de ensino da língua estrangeira, parece o trabalho com géneros de texto a forma lógica de tornar efetivo esse contributo para a antecipação de sentidos e tomada de consciência de modelos de escrita, já que se considera serem os géneros de texto a condição de possibilidade da comunicação, expressa em cada texto concreto.

Ainda no que diz respeito aos programas de ensino, e na medida em que é objetivo comum ao ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira o desenvolvimento nos alunos de capacidades de produção e compreensão de uma diversidade de textos orais e escritos, considerou-se adequada a seleção de géneros textuais em que se efetiva uma maior utilização de características estéticas da língua.

A pertinência do trabalho com géneros de texto que qualifiquei de poéticos prende-se com tratarem-se de textos que os alunos frequentemente têm dificuldade em compreender: as suas qualidades estéticas estão em grande parte patentes na

relação entre diversos elementos textuais e para textuais e a sua compreensão requer uma capacidade para inferir significados cuja prática deve ser estimulada e cuja proficiência é útil para uma grande variedade de textos.

Apesar do exposto, concedo que a vantagem prática, decorrente das características sociais de alguns dos textos selecionados, pode ser questionada, afinal, em que contextos concretos pode ser relevante, por exemplo, o texto poético? Não será esse mesmo questionamento o que remete a poesia para o conhecimento de alguns textos clássicos? De minha parte refuto esta redução, desde logo por se tratar aqui de facultar aos alunos o contato com uma vasta gama de enunciados, em particular com os que lhes apresentam maior dificuldade, mas também por acreditar que compete ao ensino, enquanto forma educativa institucionalizada, incentivar processos criativos que não deixarão de ter um papel essencial no desenvolvimento do aluno enquanto ator social em contexto extraescolar.

De qualquer forma, e com o objetivo de demonstrar uma utilização estética da linguagem que ultrapassasse o domínio artístico de utilização da língua, para além do poema impresso, selecionei trabalhar com uma variedade de outros géneros de texto, orais e escritos, do domínio público: anúncios publicitários, letras de cantigas e provérbios populares, que considereei partilharem determinadas características estruturais. Para além disso, procurei, sempre que possível, criar tarefas reais de comunicação – nomeadamente no que diz respeito a momentos de produção escrita – que pudessem ultrapassar o mero exercício educativo.

De resto, independentemente das características sociais dos textos, considerou-se que quaisquer textos, o texto literário incluído, serão aptos ao desenvolvimento de características de aprendizagem da língua – questões pragmáticas, semânticas, sintáticas, morfológicas, etc. – tais como são prescritas pelos documentos normativos. Neste sentido aponta também o Conselho da Europa (2001) quando nos diz que:

«Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem

importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objetivos e para a transparência dos seus métodos» (p. 89).

No que concerne a aplicação da metodologia a que me propus, fundada no Modelo Didático de Género, urge evidenciar como, a um nível epistemológico, as sequências didáticas assentaram num processo de planificação que teve em conta os conteúdos programáticos previstos e a que se pretendia corresponder para o desenvolvimento de objetivos específicos, que são a materialização última da missão do ensino-aprendizagem, mas se expressam maioritariamente em momentos avaliativos padronizados, tais como a realização de exames nacionais.

De igual forma, a consideração de fatores associados a recursos materiais, físicos e temporais disponíveis, bem como do nível particular de cada turma com que trabalhei, concorreram para a elaboração de estratégias cuja fecundidade foi alvo de planos de retroação, conducentes algumas vezes à revisão dessas mesmas estratégias de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem.

Importa portanto apontar como os objetivos teóricos foram apenas parcialmente alcançados, na medida em que necessariamente se sublinharam conteúdos programáticos cuja aquisição seria eventualmente alvo dessas avaliações padronizadas. Penso por exemplo no caso do trabalho com a poesia de Cesário Verde, onde a exploração do conteúdo temático acabou por se sobrepor em grande parte ao trabalho concreto com as especificidades do género textual poema; ou ainda no caso do trabalho com letras de músicas, onde o género permitiu mais a efetivação de estratégias relacionadas com a aquisição de vocabulário da língua estrangeira ou de motivação dos alunos para o trabalho e menos com as estruturas textuais, contextuais e interacionais do tipo de texto em evidência.

Considero que seria necessário repensar os processos de avaliação, por forma a harmonizá-los com o espírito dos objetivos de ensino acima expostos, principalmente no que diz respeito à língua materna. Mas essa ação requererá um trabalho científico mais sistemático acerca das especificidades de cada género textual que não cabe nos limites de uma Prática de Ensino Supervisionada, pouco até na prática quotidiana dos professores, tutelados por programas de ensino que, esses sim, deveriam facultar o

acesso a um estabelecimento prévio das dimensões ensináveis de cada género textual de forma mais uniformizada.

Relativamente à execução das planificações realizadas, a maior dificuldade que encontrei relacionou-se com a gestão do tempo em sala de aula, pelo que tentei desenvolver estratégias que pudessem contribuir para o sucesso da relação entre a planificação e a execução das aulas: por um lado tendo uma perspetiva clara das atividades que considerava essenciais, permitindo a eliminação de algum momento previsto, cuja supressão por falta de tempo não pusesse em causa o processo de ensino-aprendizagem conjecturado, por outro prevendo atividades adicionais para os casos em que a execução levaria menos tempo do que esperado.

Neste ponto, os maiores obstáculos encontraram-se nas aulas de Francês e prendiam-se com a falta de pontualidade dos alunos, pelo que procurei engendrar estratégias que os pudessem levar a comparecer a horas. Algumas dessas estratégias foram pontuais, tais como permitir a audição de música francesa selecionada pelos próprios alunos nos primeiros minutos das aulas, outras foram o fio condutor da minha prática: criar atividades dinâmicas e favorecer o trabalho cooperativo guiou o meu esforço ao longo de todo o ano letivo.

De facto, foi no ensino da língua estrangeira que encontrei as maiores dificuldades, em grande parte devido à pouca motivação dos alunos para o trabalho. Procurei ultrapassar as barreiras encontradas, recorrendo a temáticas que pudessem despertar nos aprendentes o interesse pela aprendizagem: o maior exemplo disso mesmo foi ter selecionado trabalhar o *slam* com um grupo de alunos para quem o hip hop era o estilo musical de referência, apesar do projeto ter acabado por não se concretizar.

Foi constante a minha busca por alternativas que pudessem estimular, para além do desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades, o desenvolvimento de atitudes. O ensino trata afinal do desenvolvimento do indivíduo e da sua interação em sociedade.

Em suma, tratou-se de um labor que, englobando uma tão grande variedade de objetivos e enquadrado num cenário particular de uma escola TEIP, me deixa o sabor

amargo do muito que ficou por fazer, mas também a satisfação pelo que foi atingido e por que me congratulo.

De resto, tratando-se esta da minha primeira experiência concreta de ensino, questões de dinâmica pedagógica acabaram por conduzir grandemente as minhas reflexões e ações concretas, ao mesmo tempo que a necessidade de conforto, favorecido pela repetição do exemplo das professoras cooperantes, fundado na experiência e no pragmatismo, acabou por abrigar parte dos objetivos com que me lancei a esta tarefa.

V. Conclusão

Os objetivos gerais da Prática de Ensino Supervisionada, associados à aplicação do Modelo Didático de Género, desenvolvido por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, facultaram as condições para uma reflexão continuada sobre os desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional de um professor.

Se a escolha do tema de trabalho se prendeu com o interesse científico numa metodologia fundamentada sobre uma perspetiva holística da linguagem e da comunicação, ela deveu-se também a um gosto pessoal pelo texto poético e a uma constatação do afastamento do poema, não só do contexto da sala de aula como, principalmente, das preferências dos alunos.

Assim, facilitar e proporcionar a aproximação dos alunos ao texto poético foi um princípio orientador de todo o trabalho, já que apenas o contacto com os textos pode permitir a queda de barreiras que uma certa tradição cristalizou, como sejam a atribuição de um maior grau de dificuldade à leitura de um poema, por exemplo.

Doutra parte, aferir sobre a eficácia de um Modelo Didático de Género, em particular associado a uma utilização estética da língua no ensino da língua materna e da língua estrangeira foi de facto o fio condutor do trabalho realizado. Se quanto à eficácia do método adotado não persistem dúvidas no meu espírito, dada a própria natureza do modelo, seria necessário um trabalho consistente e continuado, envolvendo todos os géneros de texto, para que todo o seu potencial se revelasse.

Termino portanto com a convicção de que o trabalho realizado foi apenas o início de um percurso científico que procurará aprofundar o trabalho com géneros de texto, alicerçando uma prática didática profícua.

Bibliografia

- AA.VV. *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Lisboa: ME-DGIDC. Acedido em 02/06/2013, de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Aguiar e Silva, V. (2002). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Angenot, M. (1984). *Glossário da crítica contemporânea*. (M. Tamen, trad.) Lisboa: Editorial Comunicação. (Obra originalmente publicada em 1978).
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. (M. Pereira, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1979).
- Boniface, C. (2009). «Éloge d'une notion floue». In *Cahiers Pédagogiques*, nº 477 de Dezembro de 2009. Acedido em 26/12/2012, de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eloge-d-une-notion-floue.html>.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). «L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain». In *Langage et société*, 2007/3 nº 121-122 (pp. 57-68). Acedido em 25/11/2012, de <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-57.htm>.
- Bronckart, Jean-Paul (2010). «Mais à quoi donc reconnaît-on les genres de textes?». In Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da Intertextualização*. (pp. 13-22) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charadeau, P. & Maingueneau, D. (org.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Acedido em 28/02/2012,

de http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.

Coutinho, M. A. (coord.), Cunha, L., Jorge, N., Leal, A. & Tanto, C., (2012). «Géneros de texto e ensino da escrita». In Cardoso, I. & Pereira, L. A. *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

Dolz, J., Gagnon, R. & Toulon, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2010). «Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento». In Rojo, R. & Cordeiro, G. (trad. e org.). *Géneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). «Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement». In *Repères*, nº 15 (pp. 27-40). Acedido em 14/01/2012, de <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-educationprioritaire/articles/les-genres-scolaires-des-pratiques-langagieres-aux-objets-denseignement.html>.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Genette, G. (ed.) *et al.* (1986). *Théorie des genres*. Paris : Seuil.

Głowiński, M. (1995). «Os géneros literários». In Angenot, M. (dir.) *et al. Teoria literária*. (pp. 105-121). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Kloepfer, R. (1984). *Poética e linguística – Instrumentos semióticos*. (M. Herhuth, trad.). Coimbra: Livraria Almedina. (Obra originalmente publicada em 1975).

- Machado, A. (2004). «Entrevista com Jean-Paul Bronckart» In *DELTA*, vol.20, nº 2 (pp.311-328). Acedido em 08/05/2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000200006&script=sci_arttext.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da Intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, M. (2011). «Géneros do discurso: o poema trabalhado na escola». In *RevLet*, vol. 03, nº1 (pp. 160-173). Acedido em 08/05/2013, de <http://www.revlet.com.br/artigos/81.pdf>.
- Santos, Z. et al. (2001). *Programa de Francês nível de continuação e de iniciação 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: ME-DES. Acedido em 25/05/2012, de http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/frances_10_11_12.pdf.
- Seixas, J. et al. (2001/2002). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (2001/2002)*. Lisboa: ME-DES. Acedido em 15/01/2012, de http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf.
- Todorov, T. (1993). *Poética*. (A. Massano, Trad.). Lisboa: Editorial Teorema. (Obra originalmente publicada em 1973).
- Voloshinov, V. (n.d.). *El discurso en la vida y el discurso en la poesía (Contribución a una poética sociológica)*. (J. Panesi, trad.). Acedido em 18/02/2014, de http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/teoria_y_analisis_iterario/sitio/El_discurso_en_la_vida_y_el_discurso_en_la_poesia.pdf. (Texto originalmente publicado em 1926).

Anexos

Anexo 1

Mod. 3



Escola Básica 2/3 c/ Secundário de Santo António

Ano Lectivo 2012/2013

Acta Nº 2

REUNIÃO:

Conselho de Turma -11ºB

Aos dezassete dias do mês de dezembro de dois mil e doze, pelas oito horas e trinta minutos, na sala B2A, sob a presidência da professora [REDACTED], reuniu o Conselho de Turma para dar cumprimento à seguinte ordem de trabalhos:-----

Ponto um - Informações;-----

Ponto dois - Atribuição da Avaliação Sumativa -----

Ponto três - Propostas de Apoio e Medidas de Ação Educativa -----

Ponto quatro - Outros Assuntos -----

Esteve ausente da reunião a Professora [REDACTED], docente de Português e diretora de turma, que se encontra de atestado médico. Esta docente foi substituída pela Professora [REDACTED] que se apresentou ao serviço no dia 12 de dezembro. -----

A avaliação sumativa da disciplina de Português foi entregue pela Professora [REDACTED] na direção. -----

Dando cumprimento ao ponto um da ordem de trabalhos foram transmitidas as seguintes informações: -----

- compareceram à reunião com encarregados de educação, que se realizou no dia 9 de novembro, nove encarregados de educação, sendo um deles pai da aluna [REDACTED] do 12ºB, que se encontra também matriculada no 11º ano; -----

- todos os encarregados de educação tomaram conhecimento da avaliação intercalar, que foi enviada, por carta, pela diretora de turma;-----

- a representante dos encarregados de educação é a [REDACTED], mãe e encarregada de educação do aluno [REDACTED]; -----

- todos os encarregados de educação presentes manifestaram interesse em que os seus educandos frequentem as aulas de apoio, mas referiram que eles se recusam, porque consideram que não têm dificuldades. Ficaram de dialogar com os alunos para ver se os conseguem demover da decisão tomada; -----

- os encarregados de educação aprovaram as visitas de estudo de Português, História e Geografia que constam do plano de atividades; -----

- a encarregada de educação da aluna número onze, [REDACTED], contactou a diretora de turma para lhe falar dos problemas familiares e emocionais da sua educanda, que se isola cada vez mais e se recusa, inclusivamente, a vir para a escola. Esta encarregada de educação perguntou à diretora de turma se era possível que a sua educanda fosse acompanhada pela psicóloga da escola. Como a aluna já frequenta o ensino secundário, a diretora de turma teve de pedir autorização à diretora da escola, falando posteriormente com a psicóloga, que ficou de marcar uma data para se reunir com a Helena; -----

- atingiram o limite de faltas injustificadas permitido por lei as alunas números onze, [REDACTED] nas disciplinas de Francês e Educação Física, vinte e três, [REDACTED] na disciplina de MACS e a aluna número vinte e quatro [REDACTED] na disciplina de Educação Física; -----

- a reunião com os encarregados de educação realizar-se-á no dia 10 de janeiro, pelas dezoito horas e trinta minutos na sala B3; -----

- a aluna [REDACTED] apresentou uma declaração médica, com data de 23/11/2012, que refere que esta discente não deverá realizar a aula prática de educação física durante o período de duas semanas; -----

- os alunos irão realizar o teste intermédio de Filosofia no dia 17 de Abril de 2013. -----

Relativamente ao segundo ponto da ordem de trabalhos, a partir da análise das propostas de classificação de cada Professor, da respetiva justificação e da situação global de cada aluno, foram atribuídas as classificações sumativas finais. De seguida, o Conselho de Turma refletiu sobre os resultados da avaliação e confrontou-os com os valores a atingir nas metas de ciclo que são: melhorar a taxa de insucesso escolar de 35,39% para 30,39% e melhorar a percentagem de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas de 52,14% para 56,14%. Verifica-se que a percentagem de insucesso escolar nas disciplinas de Filosofia e Geografia ultrapassa o valor a atingir, pois é de 61,11% e 43,75% respetivamente. Segundo as professoras das disciplinas, «estes resultados são reflexo direto das atitudes de irresponsabilidade no estudo, falta de empenho no trabalho, falta de atenção e de concentração na aula». O Conselho de Turma analisou, concordou com estas justificações e considerou haver, também, falta de assiduidade. Relativamente aos alunos que apenas frequentam o 11º ano a percentagem com classificação positiva em todas as disciplinas é de 22,22%. Este resultado justifica-se, também, pelas razões já apresentadas. Todos os docentes são de opinião que nas aulas os alunos têm que mudar de atitudes e melhorar o comportamento, para além de terem que trabalhar e concentrar-se mais. No geral, o aproveitamento é considerado fraco e o comportamento não é satisfatório o que prejudica o normal funcionamento das aulas. -----

O Conselho de Turma propõe, ainda, as seguintes estratégias para a superação das eventuais dificuldades dos alunos e conducentes à melhoria dos resultados: -----

- frequência das aulas de apoio semanais às disciplinas de Geografia; História; Filosofia e MACS; -----

- exercícios de consolidação de conteúdos; -----

- revisão de conteúdos de anos anteriores alvo de avaliação externa; -----
- esclarecimento de dúvidas; -----
- responsabilização dos Encarregados de Educação e dos alunos; -----
- reforço dos Trabalhos de Casa. -----

O Conselho de Turma compromete-se e responsabiliza-se por envidar esforços para atingir as metas contratualizadas com o TEIP. -----

Relativamente à taxa de interrupção precoce, verifica-se que, no décimo primeiro ano, apenas uma aluna anulou a matrícula o que corresponde a 5,6%. -----

No que se refere a medidas disciplinares aplicadas, dois alunos cumpriram suspensão durante o 1º período. -----

No 2º período, a Diretora de Turma irá tentar consciencializar os alunos e os encarregados de educação da necessidade de se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem, irá também chamar a atenção para a necessidade de estudo, de empenho, de atenção, de participação nas aulas e de realização de trabalhos solicitados. -----

No quadro de excelência não há alunos a referir. -----

No que se refere ao ponto três, propostas de apoio e medidas de ação educativa, verifica-se que, após a reunião da diretora de turma com os encarregados de educação, surgiram solicitações de alguns alunos para frequentarem o apoio que já se encontra a decorrer em algumas disciplinas. Na disciplina de Geografia os alunos [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] pretendem frequentar o apoio. No 1º período, os alunos [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] frequentaram as aulas de apoio nesta disciplina, tendo o balanço sido positivo. Na disciplina de MACS os alunos [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] têm frequentado as aulas de apoio somente à segunda feira. A avaliação é positiva. Na disciplina de História as alunas [REDACTED] e [REDACTED] estavam inscritas, mas apenas a segunda aluna referida tem frequentado o apoio. A avaliação é positiva. Na disciplina de Filosofia os alunos [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] têm sido assíduos, enquanto que os alunos [REDACTED] e [REDACTED] não compareceram devido ao atraso na entrega do documento à diretora de turma. -----

Neste momento, nenhum aluno ultrapassou o limite de faltas injustificadas. -----

No ponto quatro da ordem de trabalhos fez-se o balanço do Projeto de Educação Sexual tendo já sido trabalhado nas disciplinas de Inglês e História. O balanço é positivo. -----

No que respeita ao balanço das aulas previstas e dadas, verifica-se um maior desfasamento nas disciplinas de Filosofia devido à colocação tardia da professora; de Português devido à necessidade de substituição da docente por motivo de doença; de História devido à apresentação de tese de doutoramento da professora. -----

De seguida, solicitou-se aos professores a marcação dos momentos de avaliação formal no mapa próprio, no livro de ponto. -----

Por fim, foi preenchido o documento da súmula. -----

Anexo 2



Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo António



Língua Portuguesa

Intervenção

Aula nº 29 e 30 Data 13/11/2012

Turma A Ano 11º

Tema Capítulo I do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira
Competências Compreensão oral: escuta global Funcionamento da língua: atos ilocutórios e atos perlocutórios
Conteúdos A estrutura do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> Atos ilocutórios e atos perlocutórios
Estratégias <ul style="list-style-type: none">✓ Atividade de pré-escuta (apresentação do tema do documento áudio)✓ Audição do capítulo I do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira, lido por Ary dos Santos (6 mins.)✓ Momento de interação alunos/professor para a clarificação das partes do <i>Sermão</i> presentes no excerto escutado e do conceito predicável✓ Momento expositivo sobre as funções do <i>Sermão</i>, identificando atos perlocutórios e atos ilocutórios (tipos de verbos e modo dos verbos, pontuação, mas também a entoação, enquanto marcador de linguagem que colabora para a concretização do ato ilocutório)
Recursos Datashow e PC
Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Anexo 3



Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo António



Língua Portuguesa

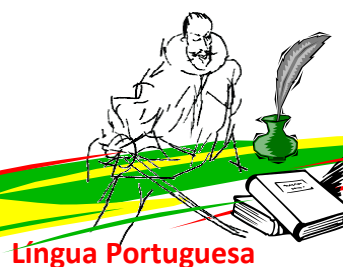
Intervenção

Aula nº 31 e 32 Data 16/11/2012

Turma A Ano 11º

Tema Poema « <i>In Memoriam</i> » de Ary dos Santos: intertextualidade com o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> .
Competências Compreensão oral: escuta global
Conteúdos O poeta Ary dos Santos O conceito predicável e a epígrafe
Estratégias <ul style="list-style-type: none">✓ Atividade de pré-escuta consistindo, por um lado, numa breve apresentação do poeta Ary dos Santos, autor do poema que será lido, por outro, na clarificação do lugar do poema «<i>In Memoriam</i>» contexto da obra <i>A liturgia do sangue</i>.✓ Declamação, pela professora, do poema «<i>In Memoriam</i>»✓ Momento de interação alunos/professor para identificação da epígrafe do poema, recordando o conceito predicável do <i>Sermão</i>, seguido de momento expositivo que clarificará as semelhanças e diferenças entre ambos, aproximando ainda os dois textos no que diz respeito à força ilocutória
Recursos <i>Datashow</i> e PC
Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº 49 e 50 Data 08/01/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Leitura de texto publicitário: tipos, objetivos e estratégias (códigos verbais e não-verbais).

Exercício de expressão escrita: criação de campanha publicitária contra o *bullying* e a discriminação na escola.

Competências/Objetivos

Leitura

- ✓ Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação
- ✓ Determinar a estrutura do anúncio publicitário
- ✓ Relacionar o código verbal com códigos não-verbais
- ✓ Distinguir diferentes tipos de sequências prototípicas no texto publicitário
- ✓ Determinar a intencionalidade comunicativa e avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor

Expressão escrita

- ✓ Produzir diferentes tipos de texto
- ✓ Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto)

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Leitura analítica e crítica
- ✓ Estruturação da atividade de produção escrita em três etapas (planificação, execução e avaliação)

Conteúdos declarativos

- ✓ O verbal e o visual – a imagem na publicidade: textos dos *media* (leitura)

- ✓ Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas: textos expressivos e criativos (escrita)
- ✓ Pragmática e linguística textual: força ilocutória e figuras (funcionamento da língua)

Estratégias

- ✓ Interação oral (professor/alunos) para introdução do tema e ativação de pré-requisitos (aproximação ao texto argumentativo – o *Sermão* – o objetivo de persuasão/manipulação e a relação com a força ilocutória, a importância da voz e da imagem do pregador, o conhecimento do público a quem se destina, recursos expressivos tais como anáforas, perguntas retóricas ou metáforas) (5/10 minutos)
- ✓ Exercício de leitura analítica: em pares, os alunos procurarão identificar dados constituintes do anúncio publicitário (10 minutos)
- ✓ Correção do exercício e sistematização da informação feita com recurso a PowerPoint (15 minutos)
- ✓ Visualização de dois anúncios publicitários em suporte vídeo e interação oral (professor/alunos) para leitura crítica dos anúncios publicitários (15 minutos)
<http://www.youtube.com/watch?v=I-K-KtUxzfM> e
<http://www.youtube.com/watch?v=2cA63D3QMU>
- ✓ Exercício de produção escrita: em grupos de quatro, os alunos criarão anúncios publicitários para os quais se fornecem as imagens. O objetivo é o de criar uma campanha publicitária contra o *bullying* e a discriminação na escola (30 minutos)

Recursos

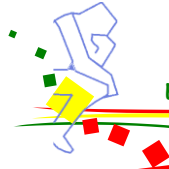
Datashow; PC e folhas

Observações:

Idealmente, procurar-se-á que haja lugar a uma eleição dos três melhores anúncios realizados, mas, dado o carácter criativo da atividade final, os alunos podem ter necessidade de mais tempo para a concretizar, pelo que esse momento não é aqui identificado.

Assim, e dependendo do tempo necessário à criação dos anúncios publicitários, o professor estagiário levará os trabalhos consigo, fazendo a sua avaliação qualitativa.

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº 53 e 54 Data 15/01/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Continuação da aula anterior.

Exercício de expressão escrita: criação de campanha publicitária contra o *bullying* e a discriminação na escola.

Competências/Objetivos

Expressão escrita

- ✓ Produzir diferentes tipos de texto
- ✓ Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto)

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Estruturação da atividade de produção escrita em três etapas (planificação, execução e avaliação)

Conteúdos declarativos

- ✓ Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas: textos expressivos e criativos (escrita)

Estratégias

- ✓ Sistematização da informação adquirida na aula anterior (10/15 minutos)
- ✓ Visualização de dois anúncios publicitários em suporte vídeo e interação oral (professor/alunos) para leitura crítica dos anúncios publicitários (15 minutos)
<http://www.youtube.com/watch?v=I-K-KtUxzfM> e
<http://www.youtube.com/watch?v=2cA63D3QMU>
- ✓ Exercício de produção escrita: em grupos de quatro (oito grupos), os alunos criarão anúncios publicitários para os quais se fornecem as imagens. O objetivo é o de criar uma campanha publicitária contra o *bullying* e a discriminação na escola (45 minutos)
- ✓ Apresentação, por um elemento de cada grupo, dos trabalhos realizados e eleição,

pelos alunos, do melhor trabalho para difusão pela escola. (15 minutos)

Recursos

Datashow; PC e folhas

Observações:

Foi necessária a planificação de uma segunda aula dada a interrupção da aula passada devida a uma simulação de incêndio.

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Anexo 6

Este inferno de amar

Este inferno de amar – como eu amo! –
Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é a vida – e que a vida destrói –
Como é que se veio a atear,
Quando – ai quando se há-de ela apagar?

Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... – foi um sonho –
Em que paz tão serena a dormi!
Oh! que doce era aquele sonhar...
Quem me veio, ai de mim! despertar?

Só me lembra que um dia formoso
Eu passei... dava o sol tanta luz!
E os meus olhos, que vagos giravam,
Em seus olhos ardentes os pus.
Que fez ela? eu que fiz? – Não no sei;
Mas nessa hora a viver comecei...

Almeida Garrett, *Folhas Caídas*, 1853

Lê com atenção o poema apresentado.

1. Faz uma síntese do poema, indicando qual é o assunto tratado e como se ele desenvolve.
2. Identifica a estrutura externa do poema.
3. Que recursos estilísticos encontras e qual julgas ser a sua função?

Anexo 7



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Nome: Beatriz Correia Aluno nº: 51
Turma: 11º A Data: 18/1/13

Folha de respostas

Almeida Garrett, *Folhas Caídas*, 1853

«Este inferno de amar»

1. O poema fala de uma amor do poeta. O poema divide-se em duas partes: na primeira o poeta queira-se das mágoas que esse amor lhe deu; na segunda, ele recorda o tempo em que se estava apaixonado.

2. O poema tem de estrutura estrofe ~~uma~~ três estrofes, com rima intercalada.

3. Os recursos estilísticos usados foram foram a ~~pergunta~~ pergunta retórica, a antítese e o superlativo.



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Nome: Harita Gomes Aluno nº: 191
Turma: 11º A Data: 18/1/2013

Folha de respostas

Almeida Garrett, *Folhas Caídas*, 1853

«Este inferno de amar»

1. O assunto tratado é o amor. No início, estar apaixonada é como se fosse uma dor que o consumo. Depois, há a ser uma coisa boa que parece um sonho. E no fim deste sonho ele acaba por sentir saudades.

2. Este poema é constituído por três estrofes, cada uma constituída por dois versos. O esquema rimático é: abe bdd - a be bdd - a be bdd.

3. Os recursos estilísticos são a pergunta retórica e a adjectivação. É a sua função o reforçar o que se diz.



Anexo 8

Escola Básica e Secundária de Santo António

Plano de sequência LÍNGUA PORTUGUESA - 11º ano

Professora: Ana Vieira

Manual: *Entre Margens*

Ano letivo 2012/13

<i>Seqüência/Conteúdos</i>	<i>Processos de operacionalização/Competências</i>				<i>Avaliação</i>
	<i>Compreensão / Expressão oral</i>	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>	<i>Conhecimento Explícito da língua</i>	
Textos líricos e leitura literária: poesia de Cesário Verde 1- O texto lírico - Sistematização das características do texto lírico	<ul style="list-style-type: none">• <i>Brainstorming</i>		<ul style="list-style-type: none">• Aplicar técnicas de tomada de notas		<ul style="list-style-type: none">• Atitudes: empenho/ disponibilidade para o trabalho, autonomia,

<i>Sequência/Conteúdos</i>	<i>Processos de operacionalização/Competências</i>				<i>Avaliação</i>
	Compreensão / Expressão oral	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da língua	
<p>- «Alter Mann», de Rammstein; letra em tradução portuguesa (http://www.rammstuga.com/blog/rammstein-traducao-de-letras/sehnsucht/#altermann) e documento sonoro (http://www.youtube.com/watch?v=z-uoozpNvqY)</p> <p>2- A poesia de Cesário Verde</p> <p>2.1 - Cesário Verde: vida e obra</p> <p>- Reportagem SIC centrada no lançamento da biografia de Cesário</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de escuta ativa: escuta global Exercícios de escuta ativa: escuta global e escuta seletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Antecipação de sentidos 		<ul style="list-style-type: none"> Tipologia textual (protótipos textuais) 	<p>civismo</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalho da aula Itens abertos de composição curta

<i>Sequência/Conteúdos</i>	<i>Processos de operacionalização/Competências</i>				<i>Avaliação</i>
	<i>Compreensão / Expressão oral</i>	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>	<i>Conhecimento Explícito da língua</i>	
<p>Verde por Maria Filomena Mónica: documento visual (http://videos.sapo.pt/8Fbl9l4M6CO94Yi5aLaG)</p> <p>- Poema «Cesário Verde», de Alberto Caeiro</p> <p>- <i>PowerPoint</i> didático incluído no e-manual: «Cesário Verde - contextualização»</p> <p>2.2 - Cesário Verde: poesia</p> <p>- Poema «Nós»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar técnicas de tomada de notas • Resposta a questionários de compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pré-leitura • Atividades de 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos escritos diversificados: resumo e síntese 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) • <i>Deíxis</i> e marcadores discursivos • Significação lexical 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa da expressão escrita

<i>Sequência/Conteúdos</i>	<i>Processos de operacionalização/Competências</i>				<i>Avaliação</i>
	Compreensão / Expressão oral	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da língua	
<ul style="list-style-type: none"> - «O dia em que Cesário Verde morreu», de Maria Filomena Mónica - Poema «De tarde» - Leitura de imagem - Poema «Num bairro moderno» - Poema «O sentimento dum Ocidental» 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos orais que permitam exercitar: <ul style="list-style-type: none"> - a organização das ideias - a estruturação do discurso - a produção 	<p>leitura funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem • Leitura analítica e crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar técnicas de tomada de notas 	<p>(polissemia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos estilísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa da expressão oral • Heteroavaliação / Autoavaliação

<i>Sequência/Conteúdos</i>	<i>Processos de operacionalização/Competências</i>				<i>Avaliação</i>
	Compreensão / Expressão oral	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da língua	
	de diferentes tipos de enunciados				<ul style="list-style-type: none"> • Teste de avaliação sumativa (em maio)

Anexo 9

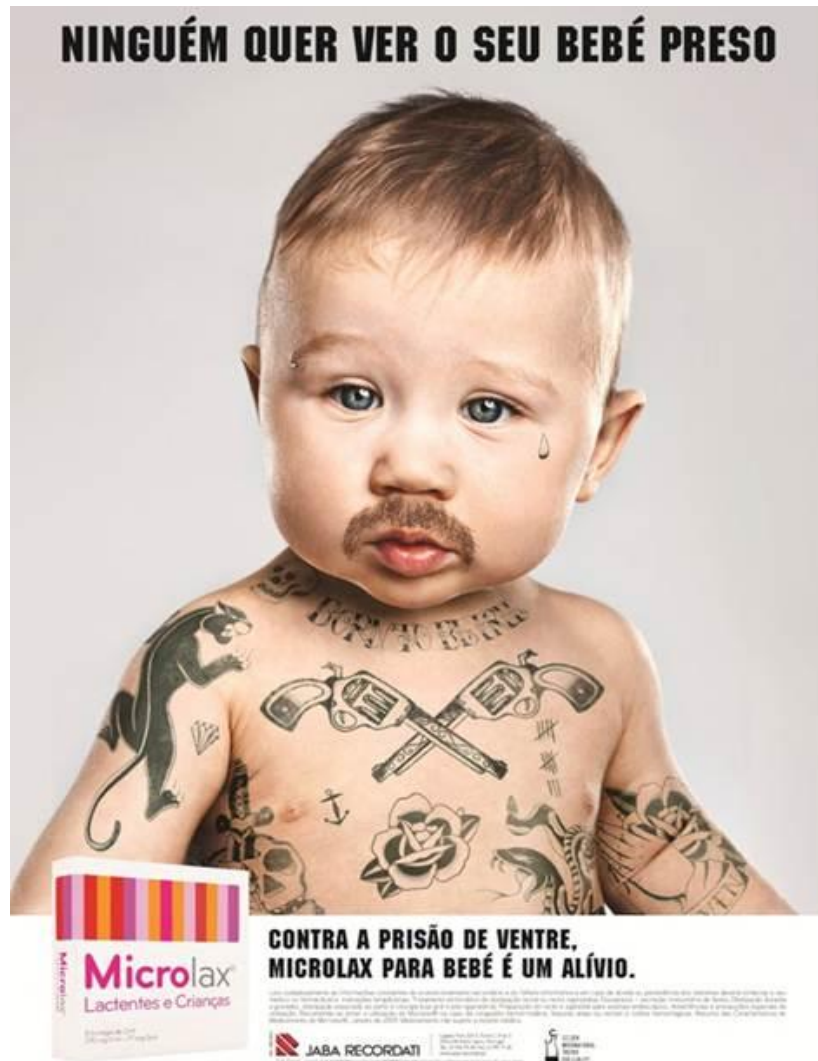
Imagem 1



Identifica os seguintes dados na imagem publicitária apresentada:

- Emissor (marca/instituição) _____
- Recetor (público-alvo) _____
- Imagem principal _____
- Cores predominantes _____
- Slogan* _____
- Elementos referentes ao produto/mensagem: uma opinião _____
- Elementos referentes ao produto/mensagem: um facto _____
- Atos ilocutórios _____
- Recursos expressivos da linguagem _____
- Apelo emocional/valores transmitidos _____

Imagem 2



Identifica os seguintes dados na imagem publicitária apresentada:

- Emissor (marca/instituição) _____
- Recetor (público-alvo) _____
- Imagem principal _____
- Cores predominantes _____
- Slogan _____
- Elementos referentes ao produto/mensagem: uma opinião _____
- Elementos referentes ao produto/mensagem: um facto _____
- Atos ilocutórios _____
- Recursos expressivos da linguagem _____
- Apelo emocional/valores transmitidos _____

Imagem 3



E milhares de portuguesas continuam a fingir que não vêem. Todos os dias, mulheres são vítimas de violência doméstica. Não contribua para que esta situação continue. Quebre o silêncio.

Vá a www.apav.pt ou ligue 707 20 00 22 (dias úteis, 10h-13h e 14h-17h).

*Dados de 2010 das Estatísticas Oficiais da Justiça | Direcção-Geral da Política de Justiça e APAV.

Identifica os seguintes dados na imagem publicitária apresentada:

Emissor (marca/instituição)

Recetor (público-alvo)

Imagem principal

Cores predominantes

Slogan

Elementos referentes ao produto/mensagem: uma opinião

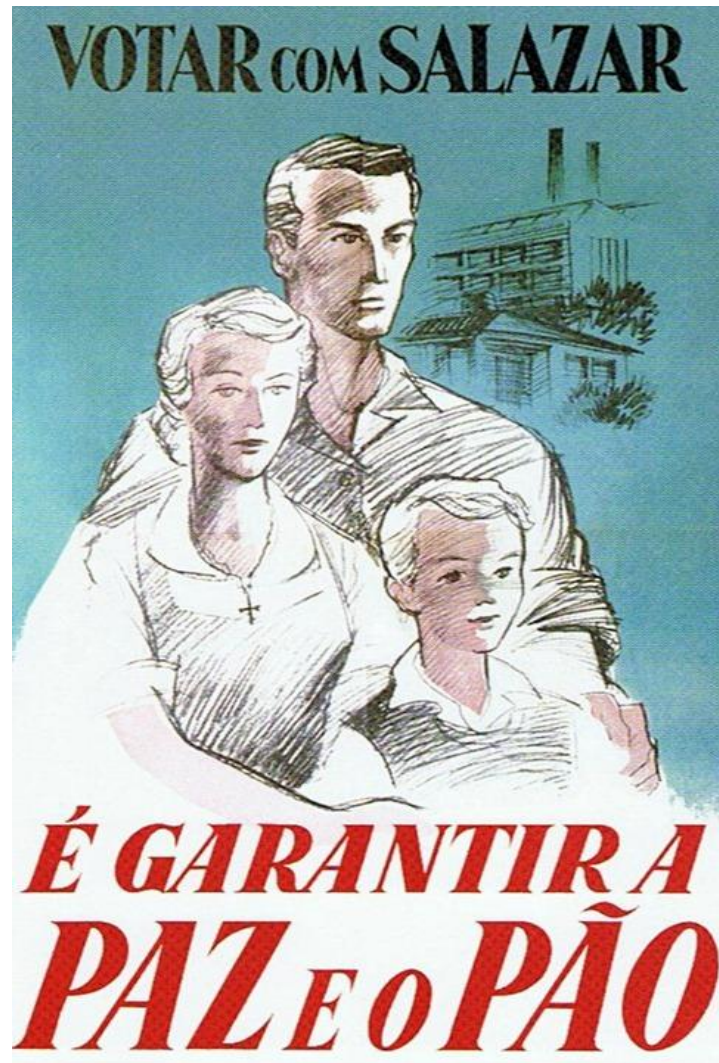
Elementos referentes ao produto/mensagem: um facto

Atos ilocutórios

Recursos expressivos da linguagem

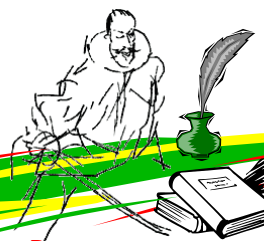
Apelo emocional/valores transmitidos

Imagem 4



Identifica os seguintes dados na imagem publicitária apresentada:

Emissor (marca/instituição)	_____
Recetor (público-alvo)	_____
Imagem principal	_____
Cores predominantes	_____
<i>Slogan</i>	_____
Elementos referentes ao produto/mensagem: uma opinião	_____
Elementos referentes ao produto/mensagem: um facto	_____
Atos ilocutórios	_____
Recursos expressivos da linguagem	_____
Apelo emocional/valores transmitidos	_____



Plano de Aula

Aula nº87 e 88 Data 02/04/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Revisão e sistematização das principais características do texto lírico.
Introdução ao estudo de Cesário Verde: biografia e contexto social.

Competências/Objetivos

Compreensão oral

- ✓ Utilizar diversas estratégias de escuta (global, seletiva ...) para captação e retenção da informação
- ✓ Aplicar técnicas de tomada de notas

Expressão oral

- ✓ Intervir oportunamente
- ✓ Expressar e fundamentar opiniões pessoais

Compreensão escrita

- ✓ Identificar características do modo lírico
- ✓ Pesquisar dados e informações para responder a uma questão específica (leitura funcional)

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Escuta e leitura seletiva: pesquisa de informação precisa

Conteúdos declarativos

- ✓ Textos líricos

Estratégias

- ✓ *Brainstorming* e sistematização das características do texto lírico. Identificação de alguns desses elementos numa composição apresentada (tradução de texto alemão) e audição da música original – Rammstein, «Alter Mann» (10/15 minutos).

- ✓ Exercício de compreensão oral: reportagem SIC centrada no lançamento de uma biografia de Cesário Verde – exercício de verdadeiro ou falso, requerendo correção das afirmações falsas. Correção do exercício (15/20 minutos).
- ✓ Exercício de compreensão escrita: leitura do poema «Cesário Verde» de Alberto Caeiro e identificação da descrição do autor (10/15 minutos).
- ✓ Exercício de compreensão oral: *PowerPoint* com dados biográficos de Cesário Verde – Exercício de pergunta/resposta. Correção do exercício (15/20 minutos).
- ✓ Visionamento de duas imagens (imagem da cidade de Lisboa no final do século XIX e pacote de açúcar com expressão popular «Nem diz água vai) para breve contextualização social (5/10 minutos).

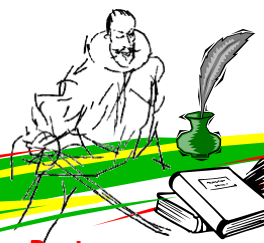
Recursos

Datashow; PC; folhas

Observações:

Havendo tempo, iniciar-se-á a leitura do poema «Nós».

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº93 e 94 Data 16/04/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Leitura e análise do poema «Nós», de Cesário Verde.

Exercício de expressão escrita: resumo e síntese.

Competências/Objetivos

Compreensão escrita

- ✓ Determinar a estrutura do texto
- ✓ Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores)

Expressão escrita

- ✓ Produzir diferentes tipos de texto: resumo e síntese

Expressão oral

- ✓ Intervir oportunamente
- ✓ Expressar e fundamentar opiniões pessoais

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Escuta e leitura seletiva: pesquisa de informação precisa

Conteúdos declarativos

- ✓ Textos líricos

Estratégias

- ✓ Leitura (com recurso a documento sonoro fornecido pelo manual) e análise do poema «Nós» através de interação oral, alunos/professor:
 - Estrutura externa (Parnasianismo)
 - Estrutura interna (cariz autobiográfico, estrutura narrativa, categorias da narrativa, coesão textual e recursos estilísticos)
 - O binómio cidade/campo na poesia de Cesário Verde

- ✓ Sistematização dos dados com recurso a *PowerPoint*: paráfrase.
- ✓ Visionamento de duas imagens (imagem da cidade de Lisboa no final do século XIX e pacote de açúcar com expressão popular «Nem diz água vai») para breve contextualização social (5/10 minutos).
- ✓ Leitura da primeira parte do texto «O dia em que Cesário Verde morreu», de Maria Filomena Mónica: o contexto social em que viveu Cesário Verde; enriquecimento vocabular.
- ✓ Revisão, com recurso a *Powerpoint*, da distinção entre resumo e síntese: proposta de resumo e síntese da primeira parte do texto «O dia em que Cesário Verde morreu».

Recursos

Datashow; PC; folhas

Observações:

Repete-se o plano de aula previsto para dia 12 de abril porque a visita dos alunos da Unidade de Multideficiência tomou a maior parte da aula, tendo restado apenas tempo para uma primeira leitura do poema «Nós».

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Anexo 12



Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo



Língua Portuguesa

Plano de Aula

Aula nº95 e 96 Data 19/04/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Conclusão da atividade da aula passada.

Ficha de trabalho sobre o poema «De tarde».

Competências/Objetivos

Compreensão escrita

- ✓ Identificar características do modo lírico
- ✓ Pesquisar dados e informações para responder a uma questão específica (leitura funcional)

Expressão escrita

- ✓ Produzir diferentes tipos de texto: resumo e síntese

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Escuta e leitura seletiva: pesquisa de informação precisa

Conteúdos declarativos

- ✓ Textos líricos
- ✓ Textos informativos diversos

Estratégias

- ✓ Leitura da segunda parte do texto «O dia em que Cesário Verde morreu», de Maria Filomena Mónica.
- ✓ Exercício de expressão escrita: em grupos de quatro elementos (total de oito grupos) os alunos farão um resumo e uma síntese da segunda parte do texto «O dia em que Cesário Verde morreu» (quatro grupos fazem resumo, outros quatro fazem síntese).
- ✓ Exercício de compreensão escrita:
 - Leitura seletiva do poema «De tarde» para resolução de palavras cruzadas
 - Correção do exercício

- Audição de uma versão musicada do poema: «O ramalhete rubro de papoilas», de Pedro Barroso (http://www.youtube.com/watch?v=SULFccF_FJY)

Recursos

Folhas; PC

Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº97 e 98 Data 23/04/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Cesário Verde e o Impressionismo.

Proposta de leitura do poema «Num bairro Moderno».

Competências/Objetivos

Compreensão oral

- ✓ Utilizar diversas estratégias de escuta (global, seletiva ...) para captação e retenção da informação
- ✓ Aplicar técnicas de tomada de notas

Expressão oral

- ✓ Intervir oportunamente
- ✓ Expressar e fundamentar opiniões pessoais

Compreensão escrita

- ✓ Pesquisar dados e informações para responder a uma questão específica (leitura funcional)

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Escuta e leitura seletiva: pesquisa de informação precisa

Conteúdos declarativos

- ✓ Textos líricos
- ✓ Leitura de imagem
- ✓ Textos informativos diversos

Estratégias

- ✓ Sistematização, pela professora, da leitura do poema «De tarde»
- O tema da mulher na poesia de Cesário Verde

- As marcas de Impressionismo
- ✓ Leitura (com recurso a documento sonoro) do poema «Num bairro moderno»
- ✓ Atividade de compreensão escrita:
 - Exercício de preenchimento de espaços, recorrendo a uma sopa de letras, para completar o texto «Uma leitura de “Num bairro moderno”», adaptado de <http://auladeliteraturaportuguesa.blogspot.pt/2009/05/uma-leitura-de-num-bairro-moderno.html>
 - Correção do exercício

Recursos

Datashow; PC; folhas

Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº99 e 100 Data 26/04/2013

Turma A Ano 11º

Sumário

Conclusão da atividade da aula anterior.

Leitura do poema «O sentimento dum Ocidental».

Competências/Objetivos

Compreensão oral

- ✓ Utilizar diversas estratégias de escuta (global, seletiva ...) para captação e retenção da informação
- ✓ Aplicar técnicas de tomada de notas

Compreensão escrita

- ✓ Identificar características do modo lírico
- ✓ Pesquisar dados e informações para responder a uma questão específica (leitura funcional)

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Escuta e leitura seletiva: pesquisa de informação precisa
- ✓ Planificação de atividade de produção oral

Conteúdos declarativos

- ✓ Textos líricos

Estratégias

- ✓ Sistematização, pela professora, da leitura do poema «Num bairro moderno»
 - Fundamentação das afirmações presentes no texto «Uma leitura de “Num bairro moderno”», citando versos do poema
 - Estrutura interna (estrutura narrativa, categorias da narrativa, coesão textual, recursos estilísticos)
 - A transfiguração do real e o recurso às sensações na poesia deambulatória de Cesário

Verde

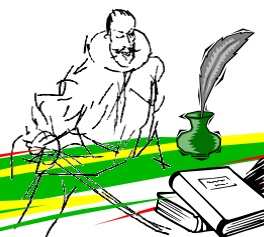
✓ Preparação de propostas de leitura dos alunos, para apresentação oral, dos vários andamentos do poema «O sentimento dum Ocidental», de Cesário Verde a partir de plano-guia (divisão da turma em oito grupos de trabalho, cada grupo analisa um poema e no total haverá duas leituras para cada poema.

Recursos

Datashow; PC; folhas

Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº101 e 102

Data 30/04/2013

Turma A

Ano 11º

Sumário

Propostas de leitura de «O sentimento dum Ocidental»: apresentações orais.

Exercício de expressão escrita: poemas sobre o tema da diferença.

Competências/Objetivos

Expressão oral

- ✓ Expressar e fundamentar opiniões pessoais, respeitando o plano-guia fornecido.

Expressão escrita

- ✓ Produzir um texto lírico: redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados

Conteúdos

Conteúdos processuais

- ✓ Execução e avaliação

Conteúdos declarativos

- ✓ Exposição (a partir de um plano-guia previamente fornecido): objetivos, tema e estrutura.

Estratégias

- ✓ Apresentação oral, pelos alunos e em grupo, das propostas de leitura dos vários poemas que compõem «O sentimento dum ocidental», seguindo um plano-guia previamente fornecido.
- ✓ As apresentações orais são seguidas pelos restantes alunos por forma a completar uma tabela que incluirá os elementos relevantes da análise de cada um dos quatro poemas. A mesma tabela inclui a avaliação que cada aluno atribui a cada grupo de trabalho.
- ✓ Exercício de expressão escrita: realização de pequenos textos sobre o tema da

diferença para partilha com os alunos da Unidade de Multideficiência.

Recursos

Folhas

Observações:

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Anexo 16

Diapositivo 1

Nós A.A. de S.V. I	12 sílabas métricas: dodecassílabo ou alexandrino	Rima cruzada (ou alternada) e interpolada
Foi / quan/do em /dois /ve/rões,/ se/gui/da/men/te, a/ Fe/bre E a / Có/le/ra /tam/bém /na/da/ram/ na/ ci/da/de, Que esta população, com um terror de lebre, Fugiu da capital como da tempestade.	A B A B	Escansão
Ora, meu pai, depois das nossas vidas salvas (Até então nós só tivéramos sarampo), Tanto nos viu crescer entre uns montões de malvas Que ele ganhou por isso um grande amor ao campo!	A B A B	✓ uma vogal átona em fim de palavra seguida de vogal no início da palavra seguinte conta uma sílabas métrica
Se acaso o conta, ainda a frente se lhe enruga: O que se ouvia sempre era o dobrar dos sinos; Mesmo no nosso prédio, os outros inquilinos Morreram todos. Nós salvamo-nos na fuga.	A B B A	✓ contam-se as sílabas métricas até à última sílaba tónica
Na parte mercantil, foco da epidemia, Um pânico! Nem um navio entrava a barra, A alfândega parou, nenhuma loja abria, E os turbulentos cais cessaram a algazarra.		• 4 versos: quadra • total de 12 estrofes

Diapositivo 2

Nós	Quem? Autobiográfico? A A. de S.V. I	
Foi quando em dois verões, seguidamente, a Febre E o Cólera também andaram na cidade, Que esta população, com um terror de lebre, Fugiu da capital como da tempestade.		A população de Lisboa, incluindo a família do sujeito poético, fogem da cidade para o campo, fugindo da febre, da cólera e da morte.
Ora, meu pai, depois das nossas vidas salvas (Até então nós só tivéramos sarampo), Tanto nos viu crescer entre uns montões de malvas Que ele ganhou por isso um grande amor ao campo!		
Se acaso o conta, ainda a frente se lhe enruga: O que se ouvia sempre era o dobrar dos sinos; Mesmo no nosso prédio, os outros inquilinos Morreram todos. Nós salvamo-nos na fuga.		Na cidade vivia-se um clima de pânico e desertificação.
Na parte mercantil, foco da epidemia, Um pânico! Nem um navio entrava a barra, A alfândega parou, nenhuma loja abria, E os turbulentos cais cessaram a algazarra.		

Diapositivo 3

<p>Pela manhã, em vez dos trens dos batizados, Rodavam sem cessar as segas dos enterros. Que triste a sucessão dos armazéns fechados! Como um domingo inglês na <i>City</i>, que desterros!</p> <p>Sem canalização, em muitos burgos ermos Secavam dejeções cobertas de mosqueiros. E os médicos, ao pé dos padres e coveiros, Os últimos fiéis, tremiam dos enfermos!</p> <p>Uma iluminação a azeite de purgueira, De noite amarelava os prédios macilentos. Barricas de alcatrão ardiam; de maneira Que tinham tons de inferno outros arruamentos.</p> <p>Porém, já fora, à solta, exageradamente, Enquanto acontecia essa calamidade, Toda a vegetação, pletórica, potente, Ganhava imenso com a enorme mortandade!</p>	<p>Multiplicavam-se os enterros, existiam más condições de higiene e proliferavam as doenças.</p> <p>Porém – marcador discursivo que articula ideias em contraste ou oposição</p> <p>No campo a vegetação era fecunda e renovava-se.</p>
--	--

Diapositivo 4

<p>Num ímpeto de seiva os arvoredos fartos, Numa opulenta fúria as novidades todas, Como uma universal celebração de bodas, Amaram-se! E depois houve soberbos partos.</p> <p>Por isso, o chefe antigo e bom da nossa casa, Triste de ouvir falar em órfãos e em viúvas, E em permanência olhando o horizonte em brasa, Não quis voltar senão depois das grandes chuvas.</p> <p>Ele, dum lado, via os filhos achacados, Um lívido flagelo e uma moléstia horrenda! E via, do outro lado, eiras, lezírias, prados, E um salutar refúgio e um lucro na vivenda!</p> <p>E o campo, desde então, segundo o que me lembro, É todo o meu amor de todos estes anos! Nós vamos para lá; somos provincianos, Desde o calor de maio aos frios de novembro!</p>	<p>O campo: nascimento, celebração</p> <p>Por isso – marcador discursivo que introduz uma conclusão</p> <p>A escolha da família pelo campo perante tais condições</p> <p>O sujeito poético é da cidade mas prefere o campo</p>
--	--

Anexo 17

De tarde

Naquele *picnic* de burguesas,
 Houve uma coisa simplesmente bela,
 E que, sem ter história nem grandezas,
 Em todo o caso dava uma aguarela.

Foi quando tu, descendo do burrico,
 Foste colher, sem imposturas tolas,

- A um granzoal azul de grão-de-bico
- Um ramalhete rubro de papoulas.

Pouco depois, em cima duns penhascos,
 Nós acampámos, inda o Sol se via;

- E houve talhadas de melão, damascos,
- E pão-de-ló molhado em malvasia.

Mas, todo purpuro a sair da renda
 Dos teus dois seios como duas rolas,
 Era o supremo encanto da merenda
 — O ramalhete rubro das papoulas!

O Livro de Cesário Verde



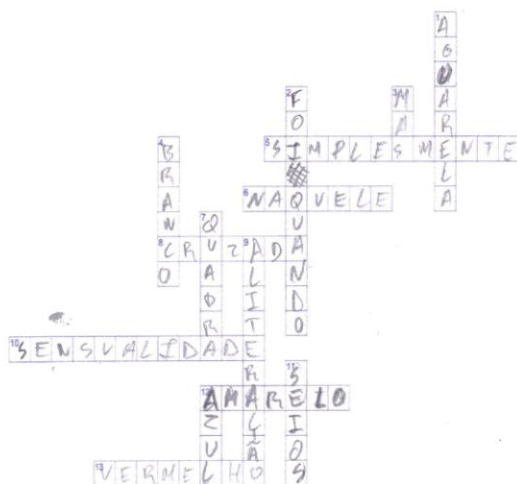
Déjeuner sur l'herbe, Edouard Manet (1863)



Les coquelicots, Claude Monet (1873)



Picnic, Pierre-Auguste Renoir (1893)



Horizontal:

5. Advérbio de predicado com valor de modo que descreve a cena narrada (12 letras)
6. Deíctico espacial que, associado à forma verbal «houve», remete a ação para um tempo passado (7 letras)
8. Classificação da rima quanto à sua posição na estrofe (7 letras)
10. Qualidade associada à cor vermelha (12 letras)
12. Cor evocada pela terceira estrofe (7 letras)
13. Cor evocada no oitavo verso (8 letras)

Vertical:

1. Técnica de pintura com que o sujeito poético compara a cena narrada (8 letras)
2. Expressão adverbial que marca a progressão da ação, garantindo a coesão temporal (3 + 6 letras)
3. Marcador discursivo que marca uma oposição entre duas ideias (3 letras)
4. Cor evocada no décimo quarto verso (6 letras)
7. Classificação do tipo de estrofe (6 letras)
9. Figura de estilo presente nos versos 7, 8 e 16 (10 letras)
11. Foco da atenção do sujeito poético (5 letras)
12. Cor mencionada no sétimo verso (4 letras)

Nome: _____

Uma leitura de «Num bairro moderno»

Cesário Verde ficou para sempre associado a Lisboa. Um dos poemas que melhor reflete as deambulações do poeta pela cidade é o poema "Num Bairro Moderno", onde nos mostra a cidade e as suas múltiplas faces. O poeta situa temporalmente as cenas apresentadas, é de manhã e segue a caminho do emprego, e narra o momento em que encontra uma vendedeira, descrevendo-a física, psicológica e socialmente. Os legumes que a rapariga vende servem de ponto de partida para uma construção imaginária de um «ser humano que se mova e exista». Assistimos aqui ao jogo do real e do irreal onde os estímulos do momento invocam o que não está presente, não existe. Os legumes e as hortaliças lembram um corpo que não está lá. A estrutura narrativa dos poemas de Cesário é constituída por ações protagonizadas por atores. O poeta Cesário é um espetador da realidade que o rodeia, mas um espetador atento e com um olhar dissecador. As suas séries de Adjetivos ajudam-nos a delimitar os contornos de uma imagem que de outra maneira seria turva.

O tema da mulher oprimida é marcante na poesia de Cesário. O poeta identifica-se e nutre compaixão pela mulher resignada, vítima da opressão da sociedade, humilhada. De facto, podemos verificar, em muitos dos seus poemas como este toma partido pelos Desfavorecidos e injustiçados, e glorifica a força física e a pujança características do povo trabalhador.

Cesário é possuidor de uma técnica quase cinematográfica a exploração do espaço é feita através de sucessivas deambulações, numa perspetiva de câmara de filmar, em que se vão fixando diversos planos. É uma espécie de olhar fragmentário, onde o mais pequeno, trivial e despercebido dos pormenores, ao passar pela sua lente, adquire Complexidade e grandiosidade e torna-se objeto de reflexão e fonte de inspiração. Enquadrado nessa estética de Cesário, um dos elementos que desempenha um importante papel é a luz. Todo o envolvimento é composto de luminosidade e cor. Os efeitos de luz são perfeitamente captados pelo poeta e utilizados para fazer ressaltar a visão objetiva das formas, sem desprezar a sua visão subjetiva. A linguagem de Cesário é Simple, comum, no bom sentido da palavra, coerente e ao mesmo tempo apresenta uma multiplicidade de sentidos fabulosa. A adjetivação e a comparação são utilizadas com mestria, demonstrando tanto o real retratado como a subjetividade imprimida pelo poeta; e as várias Sinestesias mostram-nos as diversas percepções do real, transmitindo sugestões e impressões do mesmo. Podemos dizer que o poeta tenta captar as Impressões deixadas pelos objetos através dos sentidos. Ver é perceber o que se esconde na realidade, é captar as impressões que as coisas lhe deixam, percebendo minuciosamente o real através dos Sentidos e refletindo a impressão que o exterior marca no interior do poeta.

A original poesia de Cesário é extraída do real, do quotidiano, sem recusar as suas faces mais corriqueiras.

X H T E M P O R A L M E N T E
 Q Z N N I O C P J S L M T E X
 A U X S F M N I O S A Y B N S
 I E H T Z D P D H R S D G R
 J X Ç B B E I R I Ç A O Q I W
 L B N Y N M D I I S N Q J X Ç
 J E N E G E I Z M B S Y N I I
 Q N S P D H E M T P C O L U Z
 I C S M L J N A A G L H E V U
 Z J E S P E T A D O R E D S T
 W Y Z M A D J E T I V O S Z T
 K A O Y Q W G P X U Q N C E R
 Ç S I N E S T E S I A S F L
 S H A L W A Q J M J G K Q F

Temporalmente; Sentidos; impressões;
 Vendedeira; Complexidade; Simple;
 Luz; adjetivos; espetador; sinestesias



Professora Ana Vieira Turma: 11º A
 Nome: _____

Anexo 19

Diapositivo 1



Giuseppe Arcimboldo, Itália, século XVI

Diapositivo 2

Uma leitura de «Num bairro moderno»

➤ O poeta situa no tempo as cenas apresentadas:

- ✓ «Dez horas da manhã»
- ✓ «ao calor de agosto»

➤ Narra o momento em que encontra uma vendedeira, descrevendo-a física, psicológica e socialmente. :

- ✓ «Notei de costas uma rapariga», «a regateira»
- ✓ «pequenina», «esguedelhada, feia», «bracinhos brancos», «Descolorida nas maçãs do rosto, / E sem quadris», «magra, enfezadita», «tamancos», azul da meia», «saia de ramagens»
- ✓ «azafamada», «prazenteira», «As forças, a alegria, a plenitude», «desgraça alegre», «audaz», «O peito erguido»
- ✓ «rota», «Pousara, ajoelhando, a sua giga», «Do patamar, responde-lhe um criado», «A pobre»

➤ Os legumes que a rapariga vende são ponto de partida para uma construção imaginária:

- ✓ «Subitamente – que visão de artista! - / Se eu transformasse os simples vegetais»

Diapositivo 3

Uma leitura de «Num bairro moderno»

- Jogo do real e do irreal onde os estímulos do momento invocam o que não está presente, não existe:
 - ✓ «Descobria/ Uma cabeça numa melancia, / E nuns repolhos, seios injetados»
 - ✓ «As azeitonas (...) / (...) entre verdes folhos, / São tranças de um cabelo»
 - ✓ «E os nabos – ossos nus»
 - ✓ «E os cachos de uvas – os rosários de olhos»
 - ✓ «Surge um melão, que me lembrou um ventre»
 - ✓ «Vi nos legumes carnes tentadoras»

- A estrutura narrativa dos poemas de Cesário é constituída por ações protagonizadas por atores:
 - ✓ Situação inicial – 3 primeiras estrofes, «Dez horas da manhã», «Eu descia, / Sem muita pressa, para o meu emprego»
 - ✓ Complicação – estrofes 4 a 15 «Notei de costas uma rapariga»
 - ✓ Resolução – últimas 5 estrofes «E enquanto sigo para o lado oposto»
 - ✓ Atores – «Eu», «a regateira», «um criado», «padeiros»

Diapositivo 4

Uma leitura de «Num bairro moderno»

- Toma partido pelos desfavorecidos e injustiçados, e glorifica a força física e a pujança características do povo trabalhador:
 - ✓ «Eu acerquei-me dela, sem desprezo»
 - ✓ «As forças, a alegria, a plenitude, / Que brotam dum excesso de virtude / Ou duma digestão desconhecida»
 - ✓ «Duma desgraça alegre que me incita»

- A exploração do espaço é feita através de sucessivas deambulações, numa perspetiva de câmara de filmar, em que se vão fixando diversos planos:
 - ✓ «A larga rua macadamizada»
 - ✓ «Abriram-se, nalguns, as persianas / quartos estucados / as porcelanas»
 - ✓ «Que no xadrez marmóreo duma escada / a sua giga»
 - ✓ «E enquanto sigo para o lado oposto, / E ao longe rodam umas carruagens»
 - ✓ «Um pequerrucho rega a trepadeira / Duma janela azul»

- Todo o envolvimento é composto de luminosidade e cor:
 - ✓ «os transparentes / matizam»
 - ✓ «Negras e unidas, entre verdes folhos»
 - ✓ «ginja vívida, escarlata»
 - ✓ «O sol dourava o céu»
 - ✓ «janela azul»
 - ✓ «raios de laranja destilada»

Diapositivo 5

Uma leitura de «Num bairro moderno»

➤ A adjetivação e a comparação são utilizadas com mestria, demonstrando tanto o real retratado como a subjetividade imprimida pelo poeta; e as várias sinestésias mostram-nos as diversas perceções do real, transmitindo sugestões e impressões do mesmo:

- ✓ **adjetivação**, antepondo as características do objeto à sua identificação
 - «E rota, pequenina, azafamada / Notei de costas uma rapariga»
 - «túmido, fragrante / Surge um melão»
- ✓ **comparação**
 - «Como um retalho de horta aglomerado», «como as grossas pernas de um gigante»
- ✓ **metáfora**
 - «À luz do sol, o intenso colorista»
 - «Oiço um canário – que infantil chilrada! – »
- ✓ **sinestesia**
 - «com brancuras quentes»
 - «Boiam aromas»
- ✓ **assíndeto**
 - «Boiam aromas, fumos de cozinha»
 - «Chegam do gido emanações sadias / Oiço um canário – que infantil chilrada! – »
- ✓ **polissíndeto**
 - «E os nabos – ossos nus, da cor do leite, / E os cachos de uvas – os rosários de olhos»

Diapositivo 6

Uma leitura de «Num bairro moderno»

➤ Podemos dizer que o poeta tenta captar as impressões deixadas pelos objetos através dos sentidos. Ver é perceber o que se esconde na realidade, é captar as impressões que as coisas lhe deixam, percecionando minuciosamente o real através dos sentidos e refletindo a impressão que o exterior marca no interior do poeta.

- ✓ **sensações auditivas**
 - «ressoam-lhe os tamancos»
 - «uma e outra campainha / Toca frenética, de vez em quando»
 - « Oiço um canário»
 - «Ela apregoa»
- ✓ **sensações olfativas**
 - «Boiam aromas, fumos de cozinha»
 - «Chegam do gigo emanações sadias»
- ✓ **sensações tácteis**
 - «brancuras quentes»
 - «calor de agosto»

Anexo 20

Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António Abril de 2013

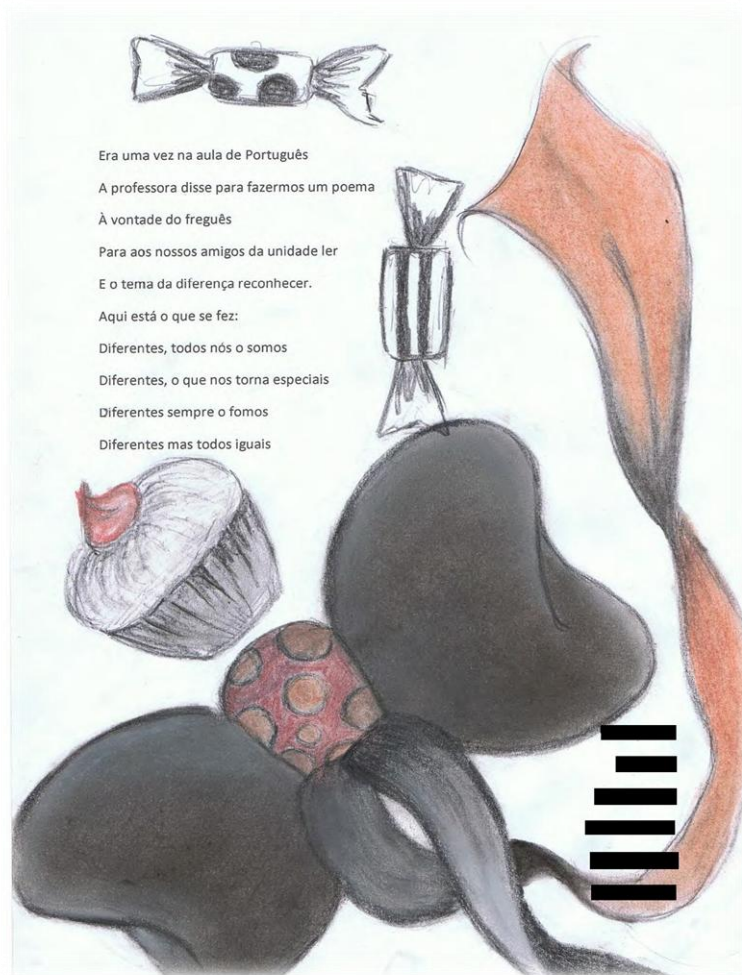
Professora Ana Vieira 11º A Nome: _____ nº de aluno _____



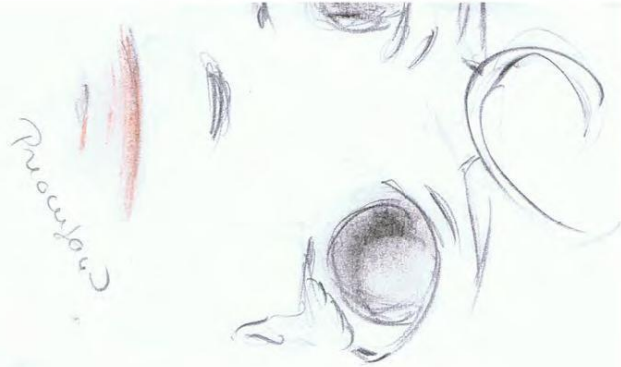
Proposta de leitura de «O sentimento dum ocidental» de Cesário Verde

	Estrutura externa	Tempo	Espaço	Personagens	Estado de espírito do sujeito poético	Recursos estilísticos	Avaliação do 1º grupo	Avaliação do 2º grupo
« Ave-Marias»								
«Noite Fechada»								
«Ao gás»								
«Horas mortas»								

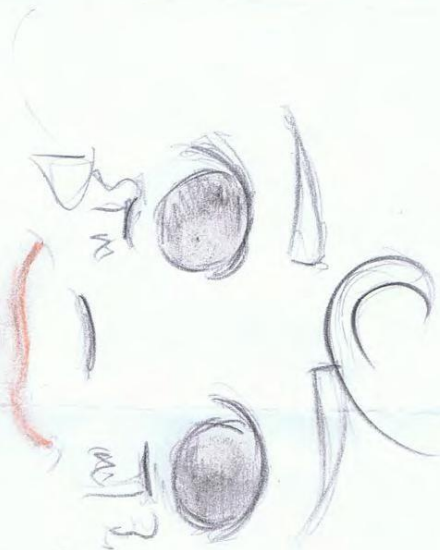
Anexo 21



Vejamos tudo com outros olhos
Vamos ser todos diferentes
Dessa forma seremos todos iguais
E por fim todos contentes



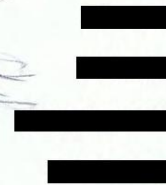
Não olhamos para os outros
De outra maneira
Somos todos iguais
Somos todos especiais



Esta jornada a que me junto
Tem um objetivo bem diferente
A ela me agarro loucamente
Parar por um dia mudar o mundo

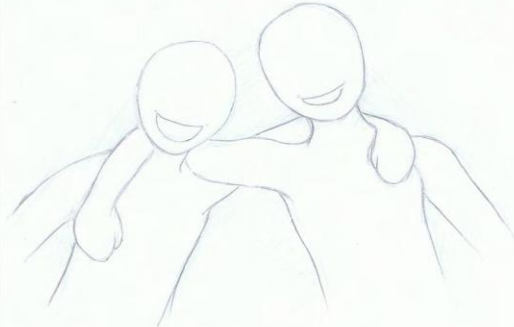
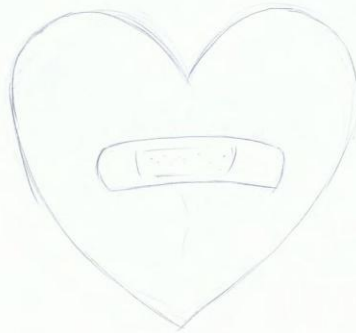
Então desta vez
Não nos julguem
Porque aqueles que nos julgam
São puras representações da culpa

Vamos nos sobrepôr a esta sociedade
Vamos ser diferentes e esquecer a desigualdade
Começemos cedo com esta idade
A sermos iguais com esta felicidade



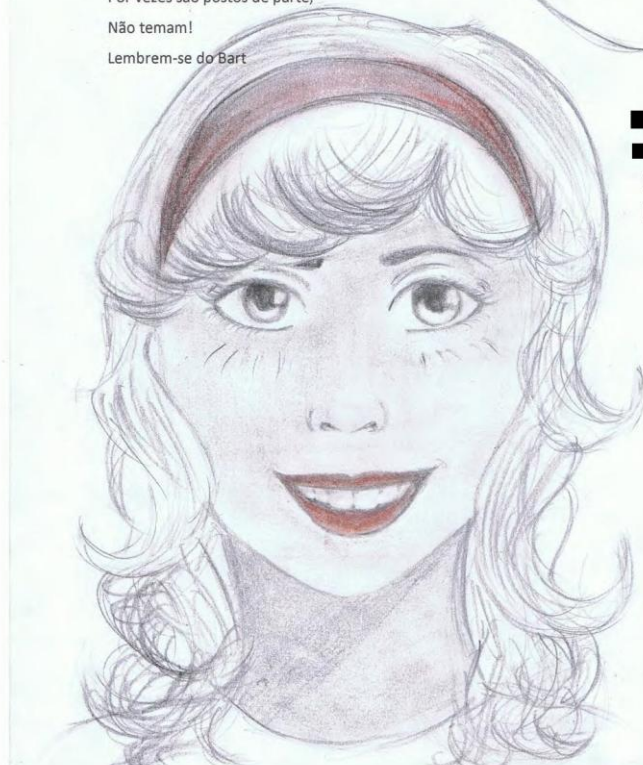
Somos todos iguais,
E ao mesmo tempo todos diferentes
Somos todos normais,
Tristes ou contentes

Ter uma diferença
Não é o final
É o início
De uma vida especial



Gostamos de vocês.
Então estamos presentes.
Nós não somos iguais,
Somos diferentes.

Por vezes são postos de parte,
Não temam!
Lembrem-se do Bart



NÃO DISCRIMINAR É QUE ESTÁ A DAR!

Nós desde pequenos que aprendemos a viver com pessoas diferentes de nós, somos todos diferentes, mas todos nos damos bem. Consegues fazer o mesmo?

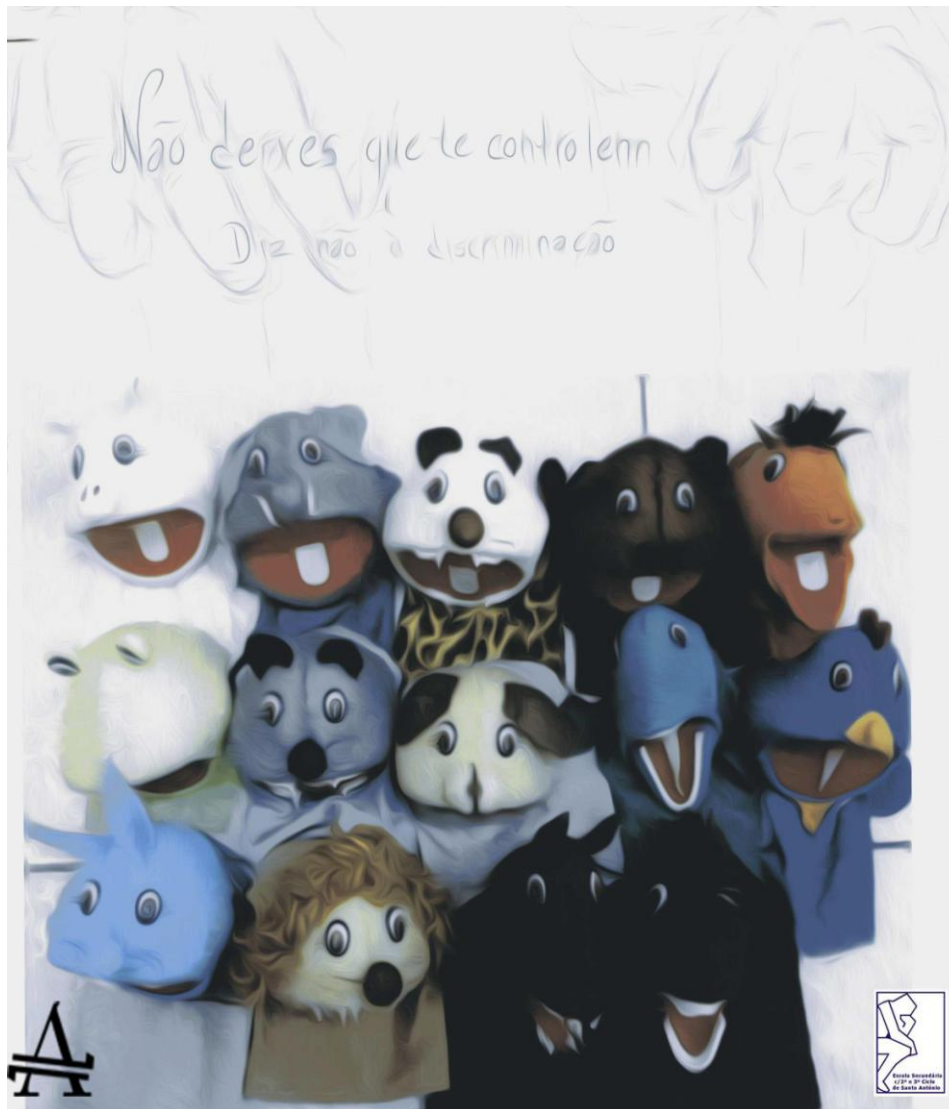
Mais de metade dos alunos de uma escola são discriminados, muitas vezes isso leva a depressões que podem mesmo acabar com a vida de uma pessoa.

Uma simples palavra faz sempre diferença na vida de alguém.



NÃO DISCRIMINE, FIQUE IN!





**Diz não ao bullying e à discriminação
Sê consciente e mostra que tens coração!**



Não sejas como os outros

Não discrimines



Sê diferente, sem medo!





Sabias que..



existem 22 nacionalidades na tua escola

Todos os dias pessoas são vítimas de discriminação devido à sua etnia. Para que os alunos da nossa escola não sofram de discriminação, ou se sintam isolados, vamos todos incluí-los da melhor maneira possível.

PROMOVE A IGUALDADE DE ETNIAS

NÃO

JULGUES O ANIMAL

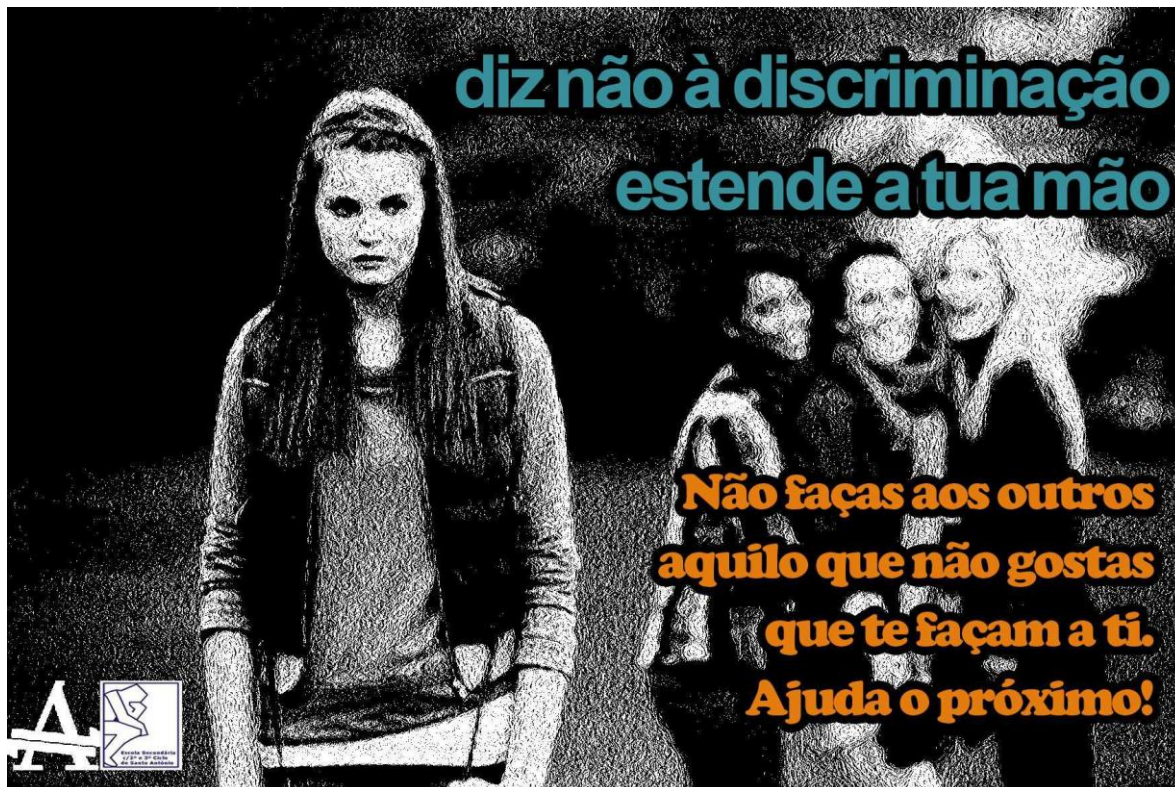
PELO

RUÍDO



Diz não à discriminação!





Anexo 23



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Exercício de expressão escrita sobre a publicidade

15 de janeiro de 2013

11º A

	Grupo I					Grupo II					Grupo III					Grupo IV					Grupo V					Grupo VI					Grupo VII					Grupo VIII				
	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25
1. Utilização de recursos estilísticos					x					x					x					x					x					x					x					x
2. Manipulação de imagem			x							x					x					x					x					x					x					x
3. Manipulação de cor	x									x					x					x					x					x					x					x
4. Diversidade de tipos de frase em texto argumentativo					x					x					x					x					x					x					x					x

Anexo 24



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Professora Ana Vieira Abril de 2013

Avaliação das propostas de leitura de «O sentimento dum ocidental»
de Cesário Verde

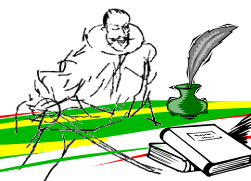
Nº de aluno	Dicção clara	Tom de voz	Postura corporal correta	Registo de língua adequado	Diversificação e adequação vocabular	Estruturação frásica	Discurso fluente	Articulação lógica das ideias	Respeito pelo tempo estipulado	Respeito pelas instruções dadas	Fundamentação da análise	Relação com conhecimentos prévios	TOTAL	Média na heteroavaliação
	5	5	5	5	15	20	20	20	5	50	25	25	200	20
1	3	4	5	5	10	20	10	10	4	40	20	10	141	14,6
22	5	5	3	5	10	15	10	10	4	40	20	10	137	
27	5	5	4	5	15	20	20	20	4	40	20	10	168	15,3
31	5	5	4	5	15	20	20	20	4	40	20	10	168	
26	5	5	4	5	15	20	20	20	4	50	25	15	188	
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	2	2	3	5	15	15	15	15	4	45	25	20	166	15,3
17	5	5	5	5	15	20	20	20	4	45	20	15	188	
23	5	5	5	5	15	20	20	20	4	50	20	20	189	
20	5	5	5	5	15	20	20	20	4	50	20	20	189	
6	5	5	4	5	15	20	20	20	4	40	25	10	173	15,2
14	5	5	5	5	15	20	20	15	4	40	25	10	169	
28	5	5	4	5	15	20	20	20	4	40	10	10	158	
8	5	5	5	4	15	20	20	20	4	40	20	10	168	

4	4	5	5	5	15	20	20	20	4	50	25	25	198	16,6
21	4	5	5	5	15	20	20	20	4	40	20	20	178	
9	5	4	5	5	15	20	20	20	4	50	25	25	198	
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
16	5	4	5	5	15	20	20	20	4	40	25	10	173	15,9
30	5	4	5	5	15	20	20	20	4	40	25	10	173	
12	5	5	5	5	15	20	20	20	4	30	10	10	149	
13	4	5	4	5	15	20	20	20	4	30	10	10	147	
18	5	5	5	5	15	20	20	20	4	45	20	25	189	16,2
24	5	5	5	5	15	20	20	20	4	45	25	15	189	
7	5	5	4	4	15	20	20	20	4	50	15	20	182	
3	5	5	5	5	15	20	20	20	4	50	25	25	199	
15	5	5	5	5	15	20	20	20	4	50	20	25	194	16,3
5	4	4	5	5	15	20	20	20	4	50	20	20	187	
19	5	5	5	5	15	20	20	20	4	50	25	20	194	
32	5	5	5	5	15	20	20	20	4	40	20	10	169	



Anexo 25

Escola Básica 2,3 com Secundário de Santo



Teste de Português - 11^ªA

Maio, 2013

Grupo I

Lê atentamente o texto e depois responde às questões, fundamentando as tuas respostas:

Contrariedades

Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
Incrível! Já fumei três maços de cigarros
Consecutivamente.

5 Dói-me a cabeça. Abafo uns desesperos mudos:
Tanta depravação nos usos, nos costumes!
Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
E os ângulos agudos.

Sentei-me à secretária. Ali defronte mora
10 Uma infeliz, sem peito, os dois pulmões doentes;
Sofre de faltas de ar, morreram-lhe os parentes
E engoma para fora.

Pobre esqueleto branco entre as nevadas roupas!
Tão lívida! O doutor deixou-a. Mortifica.
15 Lidando sempre! E deve a conta à botica!
Mal ganha para sopas...

O obstáculo estimula, torna-nos perversos;
Agora sinto-me eu cheio de raivas frias,
Por causa dum jornal me rejeitar, há dias,
20 Um folhetim de versos.

[...]

E a tísica? Fechada, e com o ferro aceso!
Ignora que a asfixia a combustão das brasas,
Não foge do estendal que lhe humedece as casas,
E fina-se ao desprezo!

25 Mantém-se a chá e pão! Antes entrar na cova.
Esvai-se; e todavia, à tarde, fracamente,
Oiço-a cantarolar uma canção plangente
Duma opereta nova!

Perfeitamente. Vou findar sem azedume.
30 Quem sabe se depois, eu rico e noutros climas,
Conseguirei reler essas antigas rimas,
Impressas em volume?

Nas letras eu conheço um campo de manobras;
Emprega-se a *réclame*, a intriga, o anúncio, a *blague*,
35 E esta poesia pede um editor que pague
Todas as minhas obras

E estou melhor; passou-me a cólera. E a vizinha?
A pobre engomadeira ir-se-á deitar sem ceia?
Vejo-lhe luz no quarto. Inda trabalha. É feia...
40 Que mundo! Coitadinha!

Cesário Verde, *O Livro de Cesário Verde*

1. Nas duas estrofes seguintes, o sujeito poético concentra-se na figura feminina.
 - 1.1. Caracteriza-a.
 - 1.2. Comenta o valor expressivo das frases exclamativas presentes nas estrofes 4, 6 e 7.
2. Existe um paralelismo entre o estado de espírito do sujeito poético e a situação da engomadeira.
 - 2.1. Identifica-o.
 - 2.2. Indica o motivo que está na origem dos sentimentos evidenciados pelo sujeito poético.
 - 2.3. Identifica a reação de cada personagem à sua situação.
3. Aponta uma explicação para a alteração do estado de espírito que o sujeito poético evidencia no final do poema, «E estou melhor, passou-me a cólera» (v. 37), relacionando-a com o que aprendeste acerca da poesia de Cesário Verde.
4. Identifica no poema um exemplo de:
 - 4.1. Adjetivação
 - 4.2. Sinestesia
5. Responde às questões seguintes com verdadeiro (V) ou falso (F).
 - 5.1. O poema é composto por dez quintilhas.
 - 5.2. Quanto à sua posição na estrofe, a rima do poema é interpolada e emparelhada.
 - 5.3. Os versos do poema, quanto à sua escansão, são isométricos.
 - 5.4. O poema é composto unicamente por verso alexandrino.

Grupo II

Lê atentamente o texto seguinte e depois responde às questões:

Cesário

Verde o teu nome é um cais uma praça onde o sol se levanta
Hoje que a cor dos teus olhos de água é o tom de quem canta
Rio que bebe o azul deste verde poeta adiado
Verde Cesário gaivota à solta num céu desenhado
Vai pela cidade com uma sina navegante
É camponês na maré viva do asfalto
Sabe que a morte é um poema inacabado que se escreve em sobressalto

Verde teu nome Cesário
Verde o teu som é um campo um balcão um comércio da vida
«Nós» o poema arco-íris sentado a olhar a avenida
Verde de fruta que há nos pomares de Linda-a-Pastora
Ruas de Alfama com peixes de prata da fauna da aurora
Vai pela alegria com uma pressa camponesa
É marinheiro na maré breve da vida
Sabe que o Tejo também traz o esquecimento como quem faz despedida
Verde teu nome Cesário.

José Jorge Letria, in *Não me peças mais canções* de Carlos Mendes

1. Existem, no poema, várias palavras que remetem para as realidades que Cesário verde evoca nos seus poemas.
 - 1.1. Transcreve as palavras e as expressões que reportam para o campo semântico:
 - a) da cidade
 - b) do campo
2. Indica os sentidos que a palavra *verde* adquire no contexto do poema e esclarece se se trata de uma palavra monossémica ou polissémica.
3. Nas frases seguintes, indica o valor dos adjetivos sublinhados.
 - a) «Rio que bebe o azul deste verde poeta adiado»
 - b) «Vai pela alegria com uma pressa camponesa»
4. Atenta na frase seguinte:

«Sabe que a morte é um poema inacabado que se escreve em sobressalto»

- 4.1. Classifica a oração sublinhada.

Grupo III

Lê o texto com atenção e depois responde às questões.

Sabe-se pouco sobre a vida de Cesário Verde, que morreu cedo e solteiro. Duas especialistas da Faculdade de Letras, Paula Mourão e Helena Buescu, sublinham a sensualidade da sua poesia, que inclui vários retratos da mulher. Hélder Macedo, professor emérito no King's College e especialista no poeta, diz que o objeto erótico da sua poesia é sempre feminino. Apesar da ambiguidade sexual de alguma correspondência, que se pode explicar com o estilo epistolar da época, Macedo afirma que tudo leva a crer que Cesário teve uma vida heterossexual.

Há três tipos de mulheres na poesia, defende Hélder Macedo. A do poema «A Débil», a «mulher anjo, virgem, intocada, de um ideal pequeno burguês». As de «Esplêndida», «Deslumbramentos», «Frigida» ou «Humilhações», que são mulheres «eróticas, afirmativas, sexuais». As de «Lúbrica» e «Impossível», as «imorais», ou mulheres promíscuas (talvez prostitutas), com quem não se pode ir à igreja, com quem não se pode casar.

Entre estas mulheres, Hélder Macedo destaca a mulher de «Esplêndida», sublinhando a novidade da sua poesia ao retratar esta mulher «fállica» emergente, que o assusta, mas por quem tem um enorme fascínio: «A mulher é dominadora, essencialmente não feminina. São magras, inglesas, literalmente ou metaforicamente». Essa mulher predadora tem em «Frigida» «serpentinosa braços», metáfora para Macedo de uma «violação erótica feminina».

No poema «Esplêndida», Macedo aponta semelhanças com a fantasia erótica utilizada poucos anos antes pelo escritor austríaco Sacher-Masoch em «Vénus em Peles» e que dá origem ao termo masoquismo. No poema, o poeta anseia por ser seu criado, laçao, subalterno, «a mulher, desdenhosa, tem garras». Teófilo Braga, escritor e Presidente da República, critica-o por «rebaixar-se assim».

E a atitude de Silva Porto, o editor póstumo e «melhor amigo do poeta», é sexualmente ambígua em relação a Cesário Verde, diz Hélder Macedo. «O prefácio é de um amante em estado de choque. Ele tinha um amor assolapado por Cesário. O poeta era aquilo que em inglês se chama um *teaser*, um bocado sedutor e adorava ser adorado», continua.

Lê-se numa das cartas de Cesário a Silva Pinto: «A tua carta é tão sossegada e doce! É para mim, unicamente para mim como as minhas são para ti, unicamente para ti. A do Fernando era outra coisa. Era literária apenas».

A correspondência com Macedo Papança, conde Monsaraz e que se presume ter sido homossexual, mostram, pelas respostas do poeta, que este amigo tem «uma fixação sentimental em Cesário Verde». Hélder Macedo sublinha que, no século XIX, as relações de amizade entre pessoas do

mesmo sexo pressupunham «alguma intimidade física, mas isso não significava que fossem relações homossexuais» como as vemos hoje.

A investigadora Teresa Sobral Cunha, a fazer a edição crítica da poesia de Cesário Verde, faz exatamente a mesma ressalva, sublinhando também que a poesia aponta para uma sexualidade heterossexual. «Sabe-se pouco sobre as mulheres de Cesário», mas lembra que há relato de uma tarefa que terá apanhado no Porto por causa da «paixão» pela atriz e cantora Tomásia Veloso.

1. Tendo em conta o texto que acabaste de ler, completa as frases, selecionando a resposta correta.

- 1.1. Os especialistas afirmam que, se considerarmos a sua obra poética,
 - a. tudo aponta para que Cesário tenha tido uma vida heterossexual.
 - b. existem ambiguidades relativamente a este aspeto da vida do poeta.
 - c. comprovaremos as interpretações que se fundamentam na sua correspondência.
 - d. o objeto erótico do poeta não apresenta contornos definidos.

- 1.2. A figura feminina que emerge na poesia de Cesário Verde...
 - a. não é relevante para o seu universo poético.
 - b. apresenta perfis cujas características se sobrepõem.
 - c. não apresenta qualquer novidade relativamente à poesia anterior.
 - d. apresenta facetas constantes e facilmente identificáveis.

- 1.3. No universo feminino que povoa a poesia de Cesário Verde, a figura dominante...
 - a. apresenta inequívocos traços de feminilidade.
 - b. provoca repulsa no sujeito poético.
 - c. identifica-se com as culturas do Norte da Europa.
 - d. associa-se ao calor e efusão afetiva meridionais.

- 1.4. A correspondência de Cesário Verde pode suscitar questões relativas a esta faceta da sua vida, embora alguns estudiosos considerem que esta pode explicar-se...
 - a. cabalmente pela personalidade sedutora do poeta.
 - b. pelas convenções que, na época, regiam a amizade entre pessoas do mesmo sexo.
 - c. pela leitura cuidadosa da obra poética.
 - d. por uma pesquisa de caráter biografista mais aprofundada.

Grupo IV

Dos temas apresentados, escolhe apenas um e redige um texto expositivo-argumentativo de 100 a 200 palavras sobre Os Maias de Eça de Queirós:

Tema A - “O tema da educação é frequentemente tratado por Eça de Queirós e surge n’Os Maias como um dos principais fatores comportamentais e da mentalidade do Portugal romântico por oposição ao Portugal novo, voltado para o futuro.” (in [http://www.infopedia.pt/\\$educacao-em-os-maias](http://www.infopedia.pt/$educacao-em-os-maias) cons. 08/05/2013)

Tema B - «A partir da ação fulcral – amores de Carlos e Maria Eduarda – Eça de Queirós pretendeu, em Os Maias, retratar a sociedade portuguesa dos fins do século XIX.»

Tema C - «Não só n’Os Maias mas também noutros livros de Eça de Queirós, como O Primo Basílio e O Crime do Padre Amaro, as personagens femininas representam o pecado da luxúria, da perdição.» (in http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Maias cons. 26/05/2013)



Anexo 26



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António
 Professora Gertrudes Matado
 Correção de teste de avaliação
 Junho de 2013

nº	LEITURA							TOTAL	CEL						TOTAL
	GRUPO I						GRUPO III		GRUPO I		GRUPO II				
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3	1		4	5	1	2	3	4	
	20	30	25	20	25	40	40	200	40	40	30	30	40	20	200
1	20	20	10	0	25	20	40	135	20	40	30	20	40	0	150
2	15	10	20	20	20	20	40	145	40	30	25	20	40	0	155
3	20	20	25	20	0	30	30	145	20	20	30	30	40	0	140
4	15	20	20	20	20	20	40	155	20	40	15	20	40	0	135
5	20	20	25	20	25	10	40	160	20	30	20	30	0	0	100
6	15	0	10	20	0	0	30	75	20	30	20	30	0	0	100
7	20	30	20	20	25	40	30	185	20	30	25	30	40	0	145
8	20	10	25	0	20	0	30	105	40	30	25	20	40	0	155
9	20	30	20	20	20	30	20	160	40	20	15	30	40	0	145
10	20	10	20	0	20	10	30	110	40	20	15	30	40	0	145
12	20	0	0	20	20	0	40	100	40	20	25	20	40	0	145
13	15	10	20	0	15	20	0	80	40	10	15	20	40	0	125
14	15	10	20	20	0	0	30	95	20	30	30	20	40	0	140
15	20	30	25	0	20	10	20	125	20	40	15	30	40	0	145
16	15	20	0	20	20	20	30	125	20	40	30	20	40	0	150
17	15	30	20	20	25	10	30	150	40	30	30	20	0	0	120
18	15	20	10	20	20	30	30	145	40	40	30	30	40	0	180

19	15	30	0	20	0	0	20	85	40	30	25	30	40	0	165
20	20	20	20	0	15	20	40	135	20	40	30	30	40	0	160
21	20	20	20	0	15	0	40	115	20	40	30	20	40	0	150
22	15	20	10	0	0	0	40	85	20	40	25	10	40	0	135
23	15	20	20	0	25	20	40	140	20	30	30	30	40	0	150
24	15	10	0	20	25	30	30	130	40	40	30	30	40	0	180
25	10	20	10	20	20	20	30	130	20	20	15	30	40	0	125
26	20	20	15	20	25	0	20	120	40	30	30	0	40	0	140
27	20	0	20	20	20	20	40	140	20	40	15	20	40	0	135
28	20	10	10	0	20	20	20	100	40	30	15	30	40	0	155
29	20	10	15	20	25	20	20	130	40	40	30	20	40	0	170
30	20	10	20	20	0	20	30	120	20	30	15	20	40	0	125
31	20	30	15	0	15	10	20	110	20	20	25	30	40	0	135
32	0	0	0	0	0	0	40	40	20	10	25	10	0	0	65

Anexo 27



Stagiaire : Ana Vieira

Tutrice : Anabela Gomes

Niveau/Classe : 11^{ème} B

Observations relatives à la dynamique en salle de classe (ponctualité, assiduité, relation professeur/élèves et élèves/élèves) :

Date : 20/09/2012

Ponctualité			Assiduité	
Les élèves arrivent à l'heure			Les élèves sont tous présents	
Tous	La majorité	La minorité	Oui	Non
	X		X	

Comportement	Oui	Parfois	Non
a. Le professeur crée une ambiance amicale en cours	X		
b. Le professeur amène les élèves à travailler	X		
c. Le professeur encourage les élèves, les félicitant pour un bon travail		X	
d. Les élèves sont amenés à travailler en équipe			X
e. Les élèves s'aident entre eux	X		
f. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, soulignant leurs doutes			X
g. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, faisant leurs devoirs à la maison	Pas applicable, il s'agit ici du premier cours de l'année		

Date : 11/10/2012

Ponctualité			Assiduité	
Les élèves arrivent à l'heure			Les élèves sont tous présents	
Tous	La majorité	La minorité	Oui	Non

		X		X
--	--	---	--	---

Comportement	Oui	Parfois	Non
a. Le professeur crée une ambiance amicale en cours	X		
b. Le professeur amène les élèves à travailler	X		
c. Le professeur encourage les élèves, les félicitant pour un bon travail		X	
d. Les élèves sont amenés à travailler en équipe			X
e. Les élèves s'aident entre eux	X		
f. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, soulignant leurs doutes			X
g. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, faisant leurs devoirs à la maison			X

Date : 30/10/2012

Ponctualité			Assiduité	
Les élèves arrivent à l'heure			Les élèves sont tous présents	
Tous	La majorité	La minorité	Oui	Non
		X		X

Comportement	Oui	Parfois	Non
a. Le professeur crée une ambiance amicale en cours	X		
b. Le professeur amène les élèves à travailler	X		
c. Le professeur encourage les élèves, les félicitant pour un bon travail		X	
d. Les élèves sont amenés à travailler en équipe			X
e. Les élèves s'aident entre eux	X		
f. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, soulignant leurs doutes			X
g. Les élèves s'engagent dans leur apprentissage, faisant leurs devoirs à la maison			X

Observations relatives aux moyens disponibles et leur utilisation :

Date : 20/09/2012

Moyens disponibles	Utilisés		Utilisés pour...
	Oui	Non	
a. manuel	X		Activité de compréhension écrite
b. télévision		X	
c. tableau	X		Écrire le sommaire (fait par les élèves)
d. rétroprojecteur		X	
e. lecteur de CD		X	
f. matériel apporté par l'enseignant		X	
g. ordinateur (au CDI)		X	

Date : 04/10/2012

Moyens disponibles	Utilisés		Utilisés pour...
	Oui	Non	
a. manuel		X	
b. télévision		X	
c. tableau		X	
d. rétroprojecteur		X	
e. lecteur de CD		X	
f. matériel apporté par l'enseignant		X	
g. ordinateur (au CDI)	X		Construction, par les élèves, des grilles d'évaluation à inclure dans leur portfolio d'évaluation

Date : 09/10/2012

Moyens disponibles	Utilisés		Utilisés pour...
	Oui	Non	
a. manuel	X		Exercices de grammaire
b. télévision		X	
c. tableau	X		Écrire le sommaire et corriger les exercices de grammaire (les deux faits par les élèves)
d. rétroprojecteur		X	
e. lecteur de CD	X		Activité de compréhension orale (CD du manuel)
f. matériel apporté par l'enseignant		X	
g. ordinateur (au CDI)		X	

Observations relatives aux types d'activités (telles qu'elles sont définies par le département des langues de l'école):

Date : 09/10/2012

	Centrée sur la forme		Centrée sur le sens	
	Oui	Non	Oui	Non
a. Oralité	X			
b. Compréhension écrite (lecture)			X	
c. Expression écrite				
d. Fonctionnement de la langue	X			X

Date : 18/10/2012

	Centrée sur la forme		Centrée sur le sens	
	Oui	Non	Oui	Non
a. Oralité				
b. Compréhension écrite (lecture)				
c. Expression écrite				
d. Fonctionnement de la langue	X			X

Date : 06/11/2012

	Centrée sur la forme		Centrée sur le sens	
	Oui	Non	Oui	Non
a. Oralité				
b. Compréhension écrite (lecture)	X			X
c. Expression écrite				
d. Fonctionnement de la langue	X			X

Observations relatives à l'utilisation de la langue portugaise et de la langue étrangère (tout au long de plusieurs cours):

1. Le professeur utilise la langue portugaise :

	Toujours	Très souvent	Souvent	Jamais
a. lorsque le cours commence, pour dire bonjour			X	
b. pour vérifier si les élèves ont fait les devoirs		X		
c. pour donner des consignes		X		
d. pour prendre congé			X	

2. Quand ils s'adressent au professeur, les élèves utilisent :

	Souvent	Parfois	Jamais
a. le portugais	X		
b. le français		X	

3. Quand ils parlent entre eux, les élèves utilisent :

	Souvent	Parfois	Jamais
a. le portugais	X		
b. le français			X
c. l'anglais		X	

4. Quand un mot est inconnu des élèves, le professeur explique :

	Souvent	Parfois	Jamais
a. en traduisant en portugais	X		
b. en donnant des synonymes, en utilisant la paraphrase ou des gestes, etc.			X



Plano de Aula

Aula nº93 e 94 Data 24/01/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire

La publicité: séduction et manipulation.

Contenus

Socioculturels: information et communication - la publicité, séduction et manipulation.

Grammaticaux: expression de cause, conséquence, opinion et goût ; pronoms et déterminants démonstratifs.

Compétences

Interaction orale

- Donner son avis sur l'importance de la publicité dans le quotidien
- Débattre l'influence de la publicité dans ces achats

Compréhension écrite

- Reconnaître différents éléments publicitaires destinés à séduire et manipuler (éléments verbaux et non-verbaux)
- Déterminer la structure de l'annonce publicitaire
- Connaître différents types de publicité (commerciale et institutionnelle)

Stratégies

- Remplissage d'une enquête sur la publicité et son influence dans les choix des produits achetés. Discussion sur les différentes réponses des élèves (15 minutes)
- Sélection, parmi un groupe d'images, des objets qui sont nécessaires, utiles ou un luxe. Réflexion conjointe sur les résultats obtenus et les différentes réponses des élèves (15 minutes)
- Visionnement de quatre images publicitaires pour y identifier plusieurs éléments par le biais de l'interaction orale (30/35 minutes):
 - ✓ Les couleurs et sa relation avec des valeurs
 - ✓ Le produit et le public
 - ✓ L'image et les différents types de textes, identifiant sa relation
 - ✓ L'identification avec le consommateur
 - ✓ La publicité commerciale et institutionnelle
- Révisions de grammaire : lecture et analyse d'une fiche remise pour soutien de la production orale à réaliser dans le prochain cours (l'expression de cause, conséquence, opinion et goût ; les pronoms et déterminants démonstratifs ; les degrés des adjectifs)

Ressources

PC et Datashow ; tableau

Observations

Les élèves auront peut-être besoin de finir l'interview avec Mme Sousa si jamais ils ne l'ont pas fait pendant la réalisation de l'atelier des crêpes

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

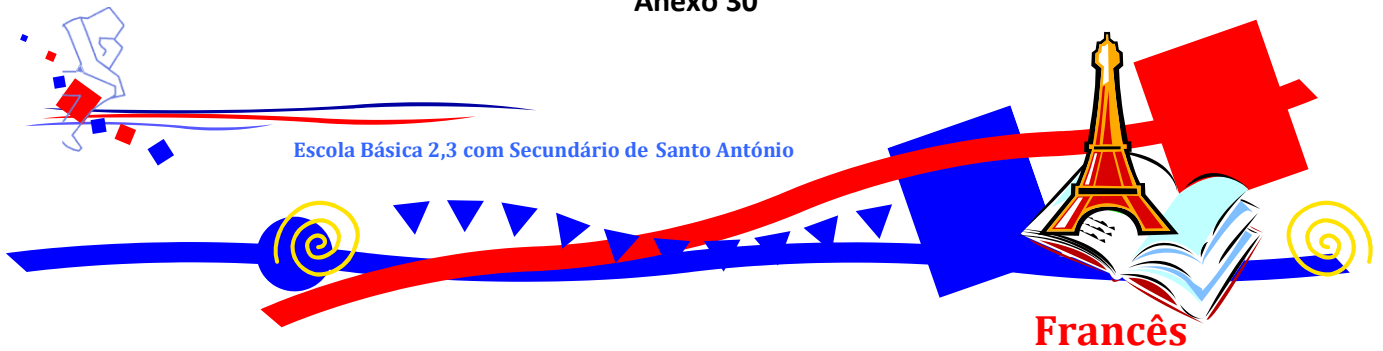
Plano de Aula

Aula nº95 e 96 Data 28/01/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire Préparation de l'expression orale
Contenus <u>Socioculturels</u> : information et communication - la publicité, séduction et manipulation. <u>Grammaticaux</u> : expression de cause, conséquence, opinion et goût ; pronoms et déterminants démonstratifs.
Compétences <u>Expression écrite</u> <ul style="list-style-type: none">- Décrire deux images publicitaires en utilisant le vocabulaire travaillé- Porter un jugement sur les images présentées, choisir sa préférée en présentant des arguments
Stratégies <ul style="list-style-type: none">- Les élèves feront leur travail en collaboration avec ceux qui auront fait le travail à la maison.
Ressources Tableau
Observations

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº97 e 98 Data 29/01/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire Évaluation de l'expression orale
Contenus <u>Socioculturels</u> : information et communication - la publicité, séduction et manipulation. <u>Grammaticaux</u> : expression de cause, conséquence, opinion et goût ; pronoms et déterminants démonstratifs.
Compétences <u>Expression orale</u> <ul style="list-style-type: none">- Décrire deux images publicitaires en utilisant le vocabulaire travaillé- Porter un jugement sur les images présentées, choisir sa préférée en présentant des arguments dans un discours assez clair et utilisant les bonnes constructions morphosyntaxiques- Avoir une prononciation soignée, surtout par rapport aux consonnes finales, à la liaison dans des mots terminés en consonne -s placés avant des mots commençant par voyelle et à la différenciation entre voyelle ouverte et fermée dans les mots singuliers et pluriels.
Stratégies <ul style="list-style-type: none">- Les élèves présenteront leur travail debout devant la classe.
Ressources
Observations

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Plano de Aula

Aula nº121 e 122 Data 07/03/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire

Journée Internationale de la Francophonie : dis-moi dix mots.
Le slam surréaliste

Contenus

Socioculturels: la francophonie et l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Compétences

Compréhension et médiation

- Traduire, en Langue Maternelle, des textes produits en Langue Etrangère.

Expression orale

- Préparer une intervention orale : déterminer le thème et en réfléchir.

Stratégies

- Visualisation d'un *Powerpoint* soumis au thème de la francophonie à propos de la Journée Internationale de la Francophonie.
- Interaction orale (élèves/élèves, élèves/professeur) sur la francophonie et comparaison avec la lusophonie. Le projet «dis-moi dix mots» et les dix mots de la francophonie pour 2013 (acceptions et sonorité).
- La «bataille des dix mots» est présentée aux élèves : les élèves lisent et traduisent un texte sur «bataille des dix mots» ; on en discute et la tâche finale est proposée aux élèves, la création d'un slam pour la «bataille».
- Le slam : les élèves lisent et traduisent un texte sur cette pratique poétique ; une musique est choisie pour le projet.
- Le surréalisme : discussion autour du surréalisme déclenchée par le visionnement de trois peintures ; le jeu du cadavre exquis.

- Le slam surréaliste : les règles du jeu sont établies - chaque élève doit écrire cinq phrases, en utilisant au moins une fois un des dix mots de la francophonie pour 2013 ; parmi les cinq phrases il doit y avoir une phrase négative, une expression de but (je voulais faire un slam pour...) et une expression de conséquence.

Ressources

PC et Datashow

Observations

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº123 e 124 Data 11/03/2013

Turma B Ano 11º

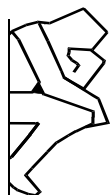
<p style="text-align: center;">Sommaire</p> <p>L'expression de but et de conséquence. Le slam surréaliste</p>
<p style="text-align: center;">Contenus</p> <p><u>Socioculturels</u>: la francophonie. <u>Grammaticaux</u>: expression de but, cause et conséquence.</p>
<p style="text-align: center;">Compétences</p> <p><u>Compréhension et médiation</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Traduire, en Langue Maternelle, des textes produits en Langue Etrangère. <p><u>Expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Préparer une intervention orale.
<p style="text-align: center;">Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">- Visualisation d'un <i>Powerpoint</i> de révisions sur expression de but, cause et conséquence.- Lecture et traduction de poèmes surréalistes : «Pour faire un poème dadaïste» de Tristan Tzara et «Médaille de sauvetage» de Philippe Soupault.
<p style="text-align: center;">Ressources PC et <i>Datashow</i></p>
<p>Observations</p>

Plano de Aula

Aula nº129 e 130 Data 08/04/2013

Turma B Ano 11º

<p style="text-align: center;">Sommaire</p> <p>L'expression de but, cause et conséquence : exercices. Le slam surréaliste, production écrite.</p>
<p style="text-align: center;">Contenus</p> <p><u>Socioculturels</u>: la francophonie. <u>Grammaticaux</u>: expression de but, cause et conséquence.</p>
<p style="text-align: center;">Compétences</p> <p><u>Expression écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Préparer une intervention orale.
<p style="text-align: center;">Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none">- Réalisation d'une fiche d'exercices autour de l'expression de but, cause et conséquence.- Production de phrases au tour du thème de la francophonie : chaque élève doit écrire deux phrases et au moins une doit être une expression de but et commencer par «Je voulais faire un <i>slam</i> pour...».- Correction des phrases des élèves : en utilisant des dictionnaires, les élèves vérifient le vocabulaire et les connections syntactiques et sémantiques.
<p style="text-align: center;">Ressources</p> <p>PC et <i>Datashow</i></p>
<p>Observations</p>



Anexo 34

Escola Básica e Secundária de Santo António

Plano de sequência de Francês - 11º ano

Professora Anabela Gomes e Ana Vieira

Manual: Anti-Sèche (Formação Geral e Específica - Continuação)

Ano letivo 2012/2013

Sequência/Conteúdos	Competências e Processos de Operacionalização				Avaliação
	Compreensão/ Expressão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Escrita	Gramática/Léxico	
Módulo 5 : Problèmes environnementaux et comportements écologiques	-Diálogo professor/ aluno e entre alunos -Responder a questionários oralmente	-Respostas de questionários	-Resolver exercícios	- Exercícios de resposta curta para trabalhar o léxico da unidade	- Atitudes: empenho/ disponibilida- de para o trabalho, autonomia, civismo

«Cette Planète» (página 119 do manual, documento áudio)	-Exercícios de completar	-Exercícios de completar			-Trabalhos de aula
«Qualité de l'air» (página 123 do manual)	-Exercício de oralidade através da leitura	- Exercícios de escolha múltipla		-Expressão de condição e de hipótese	-Fichas formativas
«L'arbre va tomber» (página 136 do manual, documento áudio)	-Exercícios de completar	-Exercícios de completar			-
«Testez votre empreinte	-Responder a	- Exercícios de			Atitudes: empenho/ disponibilidade para o trabalho, autonomia, civismo

<p>écologique» (disponível <i>online</i>)</p> <p>«L'hymne de nos campagnes», de Tryo (documento áudio)</p> <p>«Des gestes pour réduire son empreinte»</p>	<p>questionário oralmente</p> <p>-Diálogo professor/ aluno e entre alunos</p> <p>-Exercícios de completar</p>	<p>escolha múltipla</p> <p>-Exercícios de completar</p> <p>- Exercícios de escolha múltipla</p>	<p>-Exercício escrito com utilização do vocabulário específico da unidade</p>	<p>- Expressão de obrigação</p>	<p>- Teste de avaliação sumativa (em maio)</p>
---	---	---	---	---------------------------------	--

1. Quand une publicité te montre un produit que tu aimes, tu l'achètes...

Souvent

Parfois

Rarement

2. Tu achètes un produit parce que...

Tes amis l'ont acheté

Le produit est à la mode

Tu as besoin du produit

3. Une semaine après l'achat d'un objet...

Tu es toujours content(e) de l'objet

Tu es parfois content(e) de l'objet

Tu es rarement content(e) de l'objet

4. Quand tu achètes un produit à cause d'une publicité,...

Il est exactement ce que tu imaginais

Il est un peu différent

Il est très différent

5. Pour toi, qu'est-ce que c'est la publicité?

Une distraction

Une influence

Un moyen d'information

Un mensonge

Une illusion

6. À ton avis, qu'est-ce qui caractérise la publicité ?

Les couleurs vives

Les phrases longues

Les images suggestives

Les adjectifs










Les expressions suggestives

Les phrases courtes

Anexo 35

Besoin ou envie?

Des objets suivants, indique quels sont pour toi nécessaires, utiles ou un luxe?

 Sac	 Jus en canette	 Jeux vidéo
 Livres	 Boucles d'oreilles	 Casquette
 Téléphone portable	 Sac à dos	 Pantalons

Anexo 36

Diapositivo 1



Les valeurs :

Richesse, pouvoir, amour, rêve, indépendance, séduction ?
D'autres ? Lesquels ? Pourquoi?

Diapositivo 2

Eau Future. Emmène-moi au-delà du réel.

Quel public ?

Plutôt du texte ou de l'image ?

Quel slogan?

Quelle image au premier plan?
Et au fond?

eau femme
eau future
Le premier parfum
visuel.

The advertisement features a woman with long brown hair, wearing a shimmering, sequined bikini top, holding a small blue bottle of Eau Future perfume. The background is a vibrant, futuristic landscape with glowing blue spheres and a bright orange and yellow horizon. The text 'Eau Future. Emmène-moi au-delà du réel.' is at the top. The product name 'eau femme eau future' and the tagline 'Le premier parfum visuel.' are at the bottom.

Diapositivo 3



The image shows three side-by-side advertisements for Yves Rocher. Each ad features the brand's logo and a specific question:

- Left ad:** "Un produit de beauté doit-il être cher pour être de qualité ?" (A beauty product must it be expensive to be of quality?). The image shows a compact powder with a 20 Euro banknote inside.
- Middle ad:** "Un produit de beauté doit-il être cher pour être efficace ?" (A beauty product must it be expensive to be effective?). The image shows a white jar of cream with a gold spoon.
- Right ad:** "Un produit de beauté doit-il être cher pour respecter l'environnement ?" (A beauty product must it be expensive to respect the environment?). The image shows several green mascara wands.

Below the advertisements, the text asks: "Quelle approche, **identification** avec le consommateur ?"

Diapositivo 4



The advertisement features a close-up of a woman's face on the left. The main text reads: "SI VOUS POUVEZ LIRE CETTE AFFICHE, C'EST QUE VOUS, VOUS AVEZ EU LA CHANCE D'ÊTRE SCOLARISÉ." (If you can read this poster, it's because you, you have had the chance to be educated.)

Below the text, the logos for Clairefontaine and Arjo are shown, along with the text: "soutiennent l' **unicef** dans son combat pour la scolarisation des enfants." (support UNICEF in its fight for the education of children.)

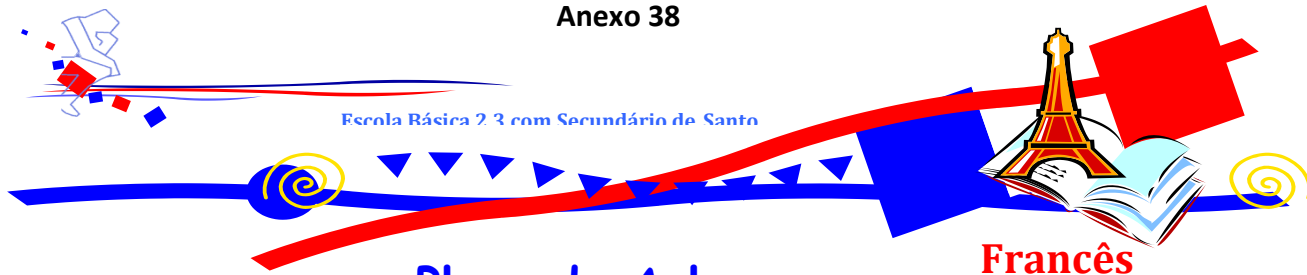
At the bottom, there are website addresses: www.clairefontaine.com, http://www.arjo.com, and www.unicef.fr.

Below the advertisement, the text asks: "De la pub **commercial** (privée) ou **institutionnelle** (public)?
Quel produit?"



rof.
Estag
iária
Ana
Sofia
Corga
Vieira
-
Depar
tamen
to de
Língu
as

Sommaire	
La nature et l'environnement: vocabulaire essentiel. «Cette planète» de Nâdiya.	
Contenus	
Socioculturels: problèmes environnementaux et comportements écologiques.	
Compétences	
<u>Interaction orale</u>	
- Verbaliser des perceptions et des expériences personnelles et réagir à celles des autres.	
<u>Compréhension écrite</u>	
- Identifier la fonction des images d'un document.	
- Reconnaître des sens implicites d'un document.	
- Évaluer l'adéquation entre le contenu d'un document et son intention pragmatique.	
- Utiliser des connaissances préalables pour compléter l'information.	
<u>Compréhension orale</u>	
- Identifier le type de document et le contenu du discours.	
- Sélectionner l'information explicite : des phrases et des mots.	
Stratégies	
- Remplissage d'un quiz: «Est-ce que vous aimez la nature ?». Discussion sur les différentes réponses des élèves (15/20 minutes).	
- Lecture d'une BD sur les problèmes environnementaux et relèvement de vocabulaire essentiel pour la construction d'un champ lexical autour de l'environnement (10/15 minutes).	
- Jeu de mots mêlés pour enrichir le champ lexical autour de l'environnement (15/20 minutes).	
- Reconstruction des paroles de une chanson avec des mots donnés et écoute de la chanson pour confirmation des choix - <i>L'anti-sèche reformulé(e)</i> , page 119 (25/30 minutes).	
Ressources	
Photocopies, manuel et PC	
Observations	
La dernière activité peut être réalisée au démarrage du cours suivant, si jamais le temps ne suffit pas pour la conclusion du plan.	



Escola Básica 2 3 com Secundário de Santo

Francês

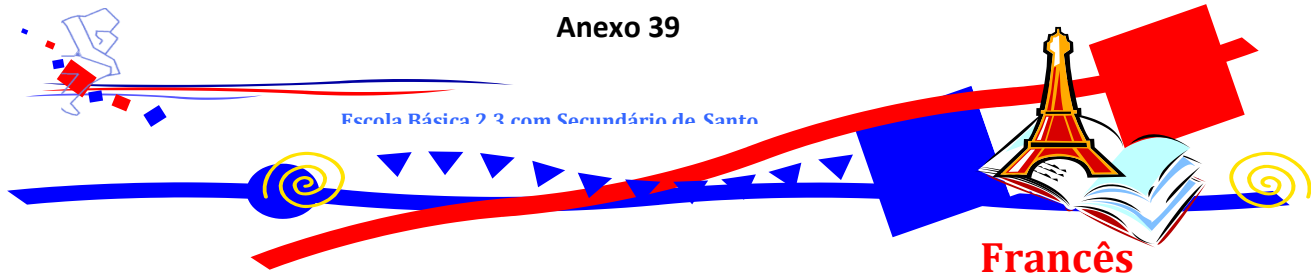
Plano de Aula

Aula nº125 e 126 Data 18/04/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire
«Cette planète» de Nâdiya. Lecture de texte: «Qualité de l'air», page 123 du manuel.
Contenus
<u>Socioculturels</u> : problèmes environnementaux et comportements écologiques.
Compétences
<u>Compréhension orale</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le type de document et le contenu du discours. - Sélectionner de l'information explicite : des phrases et des mots.
<u>Compréhension écrite</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Formuler des hypothèses sur le but des documents à partir de l'organisation de la page, images, titre (s), mots-clés et connaissances préalables. - Évaluer l'adéquation entre le contenu d'un document et son intention pragmatique.
<u>Médiation</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Traduire, en Langue Maternelle, des textes écrits en Langue Étrangère.
Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruction des paroles de une chanson avec des mots donnés et écoute de la chanson pour confirmation des choix - <i>L'anti-sèche reformulé(e)</i>, page 119 (25/30 minutes). - Lecture et traduction orale, en langue maternelle, des documents sur la qualité de l'air - <i>L'anti-sèche reformulé(e)</i>, page 123 (25/30 minutes). - Réponse à des questions de compréhension de texte (10/15 minutes).
Ressources
Photocopies, manuel et PC
Observations

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Plano de Aula

Aula nº131 e 132 Data 22/04/2013

Turma B Ano 11º

<p>Sommaire</p> <p>«L'arbre va tomber» de Francis Cabrel. L'empreinte écologique : test et gestes pour la réduire.</p>
<p>Contenus</p> <p><u>Socioculturels</u>: problèmes environnementaux et comportements écologiques.</p>
<p>Compétences</p> <p><u>Compréhension orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner de l'information explicite : des phrases et des mots. <p><u>Compréhension écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens global d'un texte. - Utiliser des connaissances préalables pour compléter l'information.
<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et reconstruction des paroles de une chanson avec des mots donnés - activité adaptée de <i>L'anti-sèche reformulé(e)</i>, page 136 (25/30 minutes). - Remplissage d'un test en ligne: «Testez votre empreinte écologique», sur http://www.footprint-wwf.be/footprintpage.aspx?projectId=100&languageId=1. Discussion des résultats (25/30 minutes). - Lecture du texte «Des gestes pour réduire son empreinte» et résolution des questions de compréhension (25/30 minutes).
<p>Ressources</p> <p>Photocopies, manuel et PC</p>
<p>Observations</p> <p>La dernière activité peut être finalisée au démarrage du cours suivant, si jamais le temps ne suffit pas pour la conclusion du plan.</p>

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Francês

Plano de Aula

Aula nº135 e 136 Data 29/04/2013

Turma B Ano 11º

<p>Sommaire</p> <p>«L'hymne de nos campagnes» de Tryo et proverbes liés à la ture.</p> <p>L'empreinte écologique : des gestes pour la réduire.</p>
<p>Contenus</p> <p><u>Socioculturels</u>: problèmes environnementaux et comportements écologiques.</p>
<p>Compétences</p> <p><u>Compréhension orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner de l'information explicite : des phrases et des mots. <p><u>Médiation orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des équivalences entre la langue étrangère et la langue maternelle <p><u>Compréhension écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens global d'un texte. - Utiliser des connaissances préalables pour compléter l'information.
<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et reconstruction des paroles d'une chanson avec des mots donnés (25/30 minutes). - Exercice de reconstruction de proverbes coupés en deux et reconnaissance de son équivalent portugais. (15/20 minutes). - Lecture du texte «Des gestes pour réduire son empreinte» et résolution des questions de compréhension - <i>L'anti-sèche reformulé(e)</i>, page 128 et 129 (25/30 minutes).
<p>Ressources</p> <p>Photocopies, manuel et PC</p>
<p>Observations</p> <p>La dernière activité peut être finalisée au démarrage du cours suivant, si jamais le temps ne suffit pas pour la conclusion du plan.</p>

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas



Francês

Plano de Aula

Aula nº140 e 141 Data 02/05/2013

Turma B Ano 11º

Sommaire Des gestes pour réduire l'empreinte écologique: création d'affiches.
Contenus <u>Socioculturels</u> : problèmes environnementaux et comportements écologiques.
Compétences <u>Expression écrite</u> <ul style="list-style-type: none">- Établir un plan: fonction du texte, idées générales, public et format.- Recueillir de l'information des sources diverses.- Rédiger des textes personnels
Stratégies <ul style="list-style-type: none">- Interaction orale sur des gestes pour réduire l'empreinte écologique et révision des caractéristiques du texte publicitaire (10/15 minutes)- Les élèves écrivent des phrases pour créer des affiches (30/45 minutes).- Les différentes phrases sont lises et corrigées (15/20 minutes).
Ressources Photocopies, manuel et PC
Observations

Prof. Estagiária Ana Sofia Corga Vieira - Departamento de Línguas

Anexo 42



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

FRANÇAIS – 11ème année Professeur : Ana Vieira Avril 2013

Nom [redacted] Prénom [redacted] N° 7 Classe B

Activité proposée par l'Anti-sèche reformulé (e), page 119

1. Essaie de reconstituer les paroles de la chanson avec les mots donnés, puis écoute-la et confirme tes choix.

CETTE PLANÈTE, Nâdiya

Les yeux ^{scellés} scellés j'imagine

La Terre mère de nos origines

En elle sont nos racines

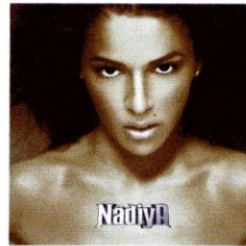
Oh lord...

Une triste fin se dessine

Sous la grisaille de nos usines

Les forêts qu'on décime

Puis vient le courroux des eaux



Commo siempre olvidamos

Que la tierra, donde estamos

Es la fuente, es la sangre

Que da vida, a los ombres

Refrain :

Oooh ! Quel lendemain pour cette planète

Cette planète qu'on doit aimer

Oooh ! Quel lendemain pour cette planète

Cette planète qu'on doit aider

Dans sa richesse

L'homme exploite et tue les espèces

La pollution progresse

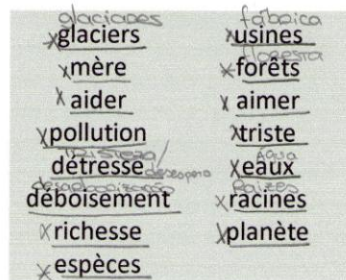
Oh lord...

Un déboisement qui ne cesse

Une planète criant sa détresse

Des glaciers qui s'affaissent

Stoppons tout ça au plus tôt



Anexo 43



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

FRANÇAIS – 11ème année Professeur : Ana Vieira Avril 2013

Nom [REDACTED] Prénom [REDACTED] N° 7 Classe B

Activité adaptée de l'Anti-sèche reformulé (e), page 136

1. Écoute et complète les paroles de la chanson.

L'arbre va tomber, Francis Cabrel

L'arbre va tomber
 Les branches salissaient les murs
 Rien ne doit partir
 Le monsieur veut garer sa voiture → estaciona
 Nous, on l'avait griffé
 Juste pour mesurer flèches et cœurs
 Mais l'arbre va tomber
 Le monde progrès ailleurs
outra paca outro sitio



L'arbre va tomber
 Ça fera de la place au carrefour (saouornato)
 L'homme est décidé
 Et l'homme est le plus fort, toujours

Y avait tant tellement de gens
 Qui s'y abritaient
 Et tellement qui s'y abritaient encore
 Toujours sur nous penché
 Quand les averses tombaient
 Une vie d'arbre à coucher dehors

C'est pas compliqué
 Ça va pas lui porter longtemps
 Tout faire dégringoler (de cambiar)
 L'arbre avec les oiseaux dedans !

L'arbre va tomber
 On se la partage déjà
 Y'a rien à regretter
 C'était juste un morceau de bois madeira

Y'avait pourtant tellement de gens
 Qui s'y abritaient
 Et tellement qui s'y abritent encore
 Toujours sur nous penché (debaixo)
 Quand les averses tombaient
 Une vie d'arbre à coucher dehors
depois

Un bout de forêt dehors
 Avancé trop près des maisons
 Et pendant qu'on parlait
 L'arbre est tombé pour de bon !
definitivamente

L'arbre va tomber
 L'homme veut mesurer sa force
 Et l'homme est décidé
 La lame est déjà sur l'écorce → *casca da oliveira*

<u>des maisons</u> x	l'arbre	rester <i>fi cart</i>
<u>tomber</u> x	dedans <i>dentro</i>	des gens <i>peessoas</i>
<u>toujours</u> x	regretter <i>arrepender / lamentar</i>	dehors <i>fora</i>
<u>une vie</u> x	de la place <i>espaço</i>	sur nous
<u>l'homme</u> x	regarde <i>veja</i>	pourtant <i>no entanto</i>
<u>tellement</u> x	voiture <i>carro</i>	murs <i>muros</i>
<u>abritent</u> x	est décidé	mesurer <i>medir</i>
<u>mettre</u> x	voiture	de la place

Anexo 44



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

FRANÇAIS – 11ème année Professeur : Ana Vieira Avril 2013

Nom [REDACTED] Prénom [REDACTED] N° 7 Classe B

1. Écoute et complète les paroles de la chanson.

L'hymne de nos campagnes, Tryo

Si tu es né dans une cité ^{projets de habitação social} HLM
Je te dédicace ce poème
En espérant qu'au fond de tes yeux ternes
Tu puisses y voir un petit brin d'herbe
Eh, les mans, faut faire la part des choses
Il est grand temps de faire une pause
De troquer cette vie morose
Contre le parfum d'une rose

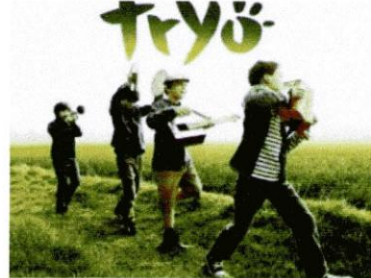
C'est l'hymne de nos campagnes
De nos rivières, de nos montagnes
De la vie man, du monde animal
Crie-le bien fort, use tes cordes vocales!

Pas de boulot, pas de diplôme
Partout la même odeur de zone
Plus rien n'agite tes neurones
Pas même le shit que tu mets dans tes cônes
Va voir ailleurs plus rien ne te retient
Va vite faire quelque chose de tes mains
Ne te retourne pas si tu n'as rien
Et sois le premier à chanter ce refrain.

C'est l'hymne de nos campagnes
De nos rivières, de nos montagnes
De la vie man, du monde animal
Crie-le bien fort, use tes cordes vocales!

Assieds-toi près d'une rivière
Écoute le coulis de l'eau sur la terre
Dis-toi qu'au bout, hé ! il y a la mer
Et que ça, ça n'a rien d'éphémère
Tu comprendras alors que tu n'es rien
Comme celui avant toi, comme celui qui vient
Que le liquide qui coule dans tes mains
Te servira à vivre jusqu'à demain matin

C'est l'hymne de nos campagnes
De nos rivières, de nos montagnes
De la vie man, du monde animal
Crie-le bien fort, use tes cordes vocales!



Assieds-toi près d'un vieux chêne
Et compare-le à la race humaine
L'oxygène et l'ombre qu'ils t'amènent
Méritent-t-ils les coups de hache qui le saignent?
Lève la tête, regarde ses feuilles
Tu verras peut-être un écureuil
Qui te regarde de tout son orgueil
Sa maison est là, tu es sur le seuil...

C'est l'hymne de nos campagnes
De nos rivières, de nos montagnes
De la vie man, du monde animal
Crie-le bien fort, use tes cordes vocales!

Peut-être que je parle pour ne rien dire
Que quand tu m'écoutes tu as envie de Rire
Mais si le béton est ton avenir
Dis-toi que c'est la forêt qui fait que tu respirez
J'aimerais pour tous les animaux
Que tu captés le message de mes mots
Car un lopin de terre, une tige de roseau
Servira la croissance de tes marmots !
Servira la croissance de tes marmots !

C'est l'hymne de nos campagnes
De nos rivières, de nos montagnes
De la vie man, du monde animal
Crie-le bien fort, use tes cordes vocales!

L'oxygène X	X forêt	Y pause ^{ribe}
vocales X	X ailleurs ^{nourdo bdo}	X rivières ^{ri OS}
maison X	X animal	X montagnes
pause X	X yeux	X diplôme
l'eau X	X chanter	X liquide

2. Le temps (celui qui passe ou le temps qu'il fait) et la nature ont toujours donné lieu à l'existence de nombreux proverbes.

2.1. Recompose les proverbes qui ont été coupés en deux.

a. Après la pluie,...	1. ... sans feu.	a. <u>2</u>
b. Le plus tôt,...	2. ... le beau temps.	b. <u>8</u>
c. Celui qui sème le vent,...	3. ... le vent.	c. <u>6</u>
d. De mauvais arbre,...	4. ... à ses fruits.	d. <u>9</u>
e. Le soleil luit...	5. ... doit éviter le bois.	e. <u>7</u>
f. Qui craint les feuilles,...	6. ... récolte la tempête.	f. <u>5</u>
g. Autant en emporte...	7. ... pour tout le monde.	g. <u>3</u>
h. Il n'y a pas de fumée...	8. ... sera le mieux.	h. <u>1</u>
i. On reconnaît l'arbre...	9. ... mauvais fruit.	i. <u>4</u>

2.2. Cherche dans la liste suivante l'équivalent portugais pour chacun des proverbes que tu viens de reconstruire.

1. Depois da tempestade vem a bonança	1. <u>A</u>
2. Quem semeia ventos colhe tempestades.	2. <u>C</u>
3. Quanto mais cedo melhor.	3. <u>b</u>
4. A erva má cresce depressa.	4. <u>d</u>
5. A má árvore reconhece-se pelos frutos.	5. <u>i</u>
6. Não há fumo sem fogo.	6. <u>b</u>
7. Palavras leva-as o vento.	7. <u>g</u>
8. O Sol quando nasce é para todos.	8. <u>e</u>
9. Quem tem medo recolhe para casa cedo.	9. <u>f</u>

Anexo 45

Problèmes environnementaux



in *Môme*, année XXII, n.° 4

1. Relève les mots qui caractérisent des différents types de pollution.
2. Indique les types de pollution présents dans le dernier carré.

Y	I	I	T	X	Y	O	T	S	X	Y	Q	N	T	P	L	H	L	J	B
N	U	E	W	T	S	T	T	Z	M	S	R	Y	C	G	N	Z	R	E	X
Q	Ç	C	Q	Ç	X	Z	A	E	Y	Q	W	Z	T	M	W	T	N	A	S
D	J	O	Q	C	N	V	Ç	U	Z	V	J	Y	C	H	U	V	L	A	X
J	N	L	T	J	D	Y	Ç	Q	A	G	V	V	G	I	I	F	H	X	H
G	T	O	H	L	K	C	I	I	B	O	G	Ç	J	R	V	W	M	U	P
V	B	G	J	A	T	B	M	X	F	T	B	D	O	T	U	S	A	G	D
S	Z	I	G	W	C	L	N	O	I	T	A	N	I	M	A	T	N	O	C
X	D	E	C	H	E	T	S	T	C	Z	N	X	R	P	U	D	T	E	E
I	I	G	T	P	V	S	Ç	O	P	E	R	C	W	O	E	E	H	Ç	H
U	D	R	L	V	Q	H	T	M	M	Q	Q	E	X	O	Y	P	G	V	Z
J	Z	A	G	A	F	T	P	E	H	G	K	N	I	U	O	Y	R	X	O
J	S	H	C	M	I	T	N	U	Q	C	B	N	K	R	Ç	J	M	R	B
V	L	C	V	E	Q	T	A	O	O	Y	Q	M	T	L	T	F	A	N	T
I	J	E	P	O	L	L	U	E	R	X	Ç	S	V	V	Z	B	B	E	D
M	U	D	C	D	E	Ç	K	U	Z	B	A	I	X	W	X	I	U	G	Q
O	K	A	P	H	R	O	E	R	E	T	F	L	P	C	Z	Ç	T	U	W
Q	G	Z	P	V	T	H	E	G	A	L	L	I	P	S	A	G	M	E	W
L	F	W	Q	C	M	R	E	C	Y	C	L	A	G	E	X	P	K	G	B
T	H	M	R	N	R	W	R	J	T	I	Y	H	X	W	A	V	X	I	A

CO_TAM_NATI_N
 DÉC_AR_E
 PO_LUER
 CAT_ST_OPHE
 DÉCH___
 GA_PI_LAGE
 ENVIRO__EMENT
 RE__CLAGE
 ÉCO__GIE
 TRI__
 TO_I_UE

Anexo 47



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Évaluation de Français – 11ème année

Expression orale

Le 29 janvier 2013

Apprenant	Expression d'un point de vue			Langue			Total (200 points)
	<u>Décrire les images choisies</u> (0 à 15 points)	<u>Exprimer son opinion et son goût personnel avec des arguments concrets</u> (0 à 40 points)	<u>Relier les éléments en un discours assez clair</u> (0 à 25 points)	<u>Lexique</u> (0 à 40 points) Public ; slogan ; texte ; image ; commercial, institutionnelle.	<u>Morphosyntaxe</u> (0 à 50 points) Expression de: cause ; conséquence ; opinion ; goût ; pronoms et déterminants démonstratifs ; concordances.	<u>Prononciation</u> (0 à 30 points) Consonne finale; liaison ; voyelle ouverte et fermée.	
1. -----	15	40	20	30	30	10	145
6. -----							
7. -----	15	40	25	40	25	15	160*/176
14. -----	15	30	15	40	15	10	125
21. -----	15	20	25	15	40	25	140
24. -----							
25. -----	15	10	20	40	40	15	140
28. -----	15	40	15	30	15	10	125*/138
29. -----	7,5	10	10	10	15	10	62,5
30. -----	15	40	15	25	30	15	140

Anexo 48



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Évaluation de Français – 11ème année

Le 8 avril 2013

Fiche formative: grammaire

Apprenant	Grammaire																				Total
	<u>1.</u>					<u>2.</u>					<u>3.</u>										
	a)	b)	C)	d)	e)	a)	b)	C)	d)	e)	a)		b)		c)		d)		e)		200
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
1. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10	0	10	0	10	0	10	0	150
6. -----	10	10	10	10	10	0	10	10	10	0	0	0	10	0	10	0	10	0	0	0	110
7. -----	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	0	0	0	0	10	0	10	0	10	0	0	0	110
21. -----	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	200
25. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	10	5	10	0	10	0	0	0	5	0	5	0	125
28. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10	0	10	0	10	0	10	10	10	10	160
29. -----	10	10	10	10	10	10	10	10	10	5	10	0	10	0	10	0	10	0	10	0	145
30. -----	10	10	10	10	10	0	0	10	10	0	0	0	0	10	10	0	10	0	10	0	110

Anexo 49



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Évaluation de Français – 11ème année

Lecture – prononciation

Le 18 avril 2013

Apprenant	Lecture		
	<u>Prononciation</u>	<u>Intonation</u>	<u>Débit</u>
1. -----	B	AB	M
6. -----	I	I	I
7. -----	B	AB	AB
14. -----	M	M	I
21. -----	TB	TB	B
24. -----	B	AB	AB
25. -----	B	AB	M
28. -----	M	M	I
29. -----	TB	B	B
30. -----	AB	AB	M

TB: très bien ; **B** : bien ; **AB** : assez bien ; **M** : moyen ; **I** : insuffisant

Anexo 50



Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Évaluation de Français – 11ème année

Interaction orale

Avril 2013

Module 5 – Problèmes environnementaux et comportements écologiques

Apprenant	Intérêt	Participation dirigée	Participation spontanée	Domine des structures morphosyntaxiques	Domine le vocabulaire
1. -----	AB	TB	M	B	TB
6. -----	M	I	I	I	M
7. -----	TB	TB	B	TB	TB
14. -----	TB	TB	B	M	B
21. -----	AB	TB	M	TB	TB
24. -----	TB	TB	TB	B	TB
25. -----	B	B	B	B	B
28. -----	B	B	M	I	M
29. -----	B	TB	B	TB	TB
30. -----	TB	TB	TB	M	AB

TB: très bien ; **B** : bien ; **AB** : assez bien ; **M** : moyen ; **I** : insuffisant

Anexo 51



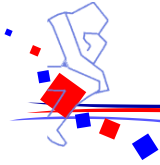
Escola Básica 2/3 com Secundário de Santo António

Évaluation de Français – 11ème année

Le 2 mai 2013

Évaluation de la production écrite

Apprenant	Compétence pragmatique	Compétence linguistique			Total (200 points)
	<u>Décrit un geste pour réduire l'empreinte écologique</u> (50 points)	<u>Lexique</u> (utilise le vocabulaire de l'unité) (50 points)	<u>Correction orthographique</u> (50 points)	<u>Structures syntactiques et sémantiques</u> (50 points)	
1. -----	50	50	20	40	160
6. -----	50	20	30	0	100
7. -----	50	20	50	50	170
14. -----	50	30	30	30	140
21. -----	50	30	50	50	180
24. -----	50	10	20	40	120
25. -----	50	10	50	50	160
28. -----	50	20	30	0	100
29. -----	50	30	50	40	170
30. -----	50	20	20	40	130



Évaluation de Français - 11ème année

Réalisé par Ana Vieira

Nom _____ Prénom _____ N° ____ Classe ____

Professeur _____

Classification:

Groupe I et II - Compréhension écrite _____

Groupe I

Lis attentivement les textes :

Texte 1

Estonie : Construire en bois

Bonjour, c'est Katarina.

L'Estonie, c'est 40 % de forêts et ce n'est pas par hasard qu'on nous appelle le peuple de la forêt. Et avec nos forêts, on construit des maisons ; et depuis longtemps les Estoniens, ce sont des spécialistes des maisons en bois!

Depuis quelques années, les Estoniens redécouvrent et rénovent ce qui fait partie aujourd'hui du patrimoine historique de la ville. Certaines maisons, en bois de Tallinn de plus de 300 ans, sont rénovées et maintenant classées et protégées par la ville.

Mais les maisons en bois ne sont pas seulement un héritage du passé pour les Estoniens, c'est une industrie. De nombreux Estoniens préfèrent aujourd'hui emménager dans une maison en bois, les architectes ont appris à conjuguer la tradition avec la modernité. 85 % des maisons en bois produites en Estonie sont destinées à l'Europe : le Danemark en passant par l'Espagne jusqu'au sud de la France.

Head aego.



Texte 2

Chypre : L'eau est précieuse

Kalimera, je suis Anna, bienvenue à Chypre.

Ici, l'eau est rare et donc précieuse. Nous le savons tous et nous avons tous appris à ne pas la gaspiller!



À Chypre, il pleut rarement et il y a peu de rivières, l'eau est une ressource rare, de nombreux Chypriotes recyclent leur eau à la maison. Lorsqu'on se lave les mains, l'eau savonneuse est récupérée dans une citerne, le savon est chimiquement éliminé et cette eau recyclée servira une seconde fois à l'évacuation des toilettes ou à l'arrosage du jardin. 50 000 foyers à Chypre sont équipés de ce système dans leur maison, tous ont reçu 400 euros d'aide du gouvernement. Ainsi, chaque année, deux millions de mètres cubes d'eau sont économisés.
 Gia sas.



Texte 3

Pologne : Le recyclage des déchets

Bonjour, je m'appelle Katia et je suis polonaise. Ici à Żywiec, la protection de l'environnement est devenue une préoccupation quotidienne.

Dans cette petite ville du sud de la Pologne, on est habitué au tri sélectif des ordures ménagères depuis près de dix ans. La conscience écologique a fait de la ville un lieu d'une remarquable propreté.

Tout démarre de nos maisons où nous trions les ordures ménagères avec une rigueur exceptionnelle. Cinq sacs de différentes couleurs sont à notre disposition. Le jaune pour le plastique, le bleu pour le papier et les tissus, le vert pour le verre de couleur, le blanc pour le verre blanc et le rose pour les boîtes en métal et la ferraille.

Ces efforts nous ont permis de recevoir de nombreux diplômes de l'Union Européenne. L'État fait le nécessaire pour motiver les Polonais puisque les personnes qui participent au projet de tri sélectif ne sont pas tenues de payer la taxe de ramassage des ordures.



<http://www.tv5.org/TV5Site>

1. Dis de quel type de textes il s'agit:

- | | | | |
|---------------------------|-------|-------------------------------|-------|
| a. des lettres formelles | _____ | d. des programmations | _____ |
| b. des extraits de romans | _____ | e. des témoignages personnels | _____ |
| c. des poèmes | _____ | f. des publicités | _____ |

2. Indique d'où les textes sont extraits:

- | | | | |
|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| a. d'une encyclopédie | _____ | c. d'un site internet | _____ |
| b. d'un magazine | _____ | d. d'un dictionnaire | _____ |

3. Remplis le tableau avec les informations des textes.

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Où ?			
Quoi ?			
Pourquoi?			
Comment?			

4. Cherche dans les textes des équivalents des mots suivants:

4.1. Déchets: _____

4.2. Recyclage: _____

5. Relève des textes les termes appartenant aux champs lexicaux suivants:

5.1. Eau: _____

5.2. Bois: _____



Groupe II

Observe les documents suivants :

Document A



Document B



Document C



Document D



1. Associe chaque document au slogan adéquat présenté:

- a) Faites votre partie: recyclez! _____
- b) Ensemble pour Paris _____
- c) Tout le monde est invité! _____
- d) Tes gestes comptent, agis! _____

2. Associe chaque document à la série de mots qui convient pour en parler:

- a) déchets, parisiens _____ c) jeunes, écologie _____
- b) tri, ampoules _____ d) public général, planète _____



Évaluation de Français - 11ème année
Réalisé par Ana Vieira

Nom _____ Prénom _____ N° ____ Classe ____
 Professeur _____
 Classification:
 Groupe III - Grammaire _____

Groupe III

1. Complète les espaces avec la forme correcte du verbe.

- a. Il faut _____ (lutter) contre la pollution pour que les hommes aient une vie meilleure.
- b. Il faut que les fleuves ne soient pas des poubelles afin que les poissons ne _____ pas. (mourir)
- c. Je protège la nature pour _____ une vie meilleure. (avoir)
- d. Les industries se soumettent à certaines exigences pour que la qualité de vie _____ meilleure. (être)
- e. Il faut aménager des espaces verts pour que les enfants _____ sans problèmes. (grandir)

2. Recompose les phrases qui ont été coupées en deux.

a)	Partez...	1. ... tu saches mettre en valeur tes capacités.
b)	Nous devons...	2. ... de recycler ses déchets.
c)	Il faut que...	3. ...immédiatement.

d)	Il est nécessaire...	4. ... changions nos habitudes.
e)	Il faut que nous...	5. ... respecter notre environnement.

3. Relie chaque phrase à sa traduction.

a)	Se tivesses fome, comias.	1. Si tu voulais, on pourrait les acheter.
b)	Se fosse rico, comprava um carro.	2. Vous pourriez me les payer, si vous aviez de l'argent.
c)	Poderia pagar-mos se tivesse dinheiro.	3. Si tu vas en ville, achète le journal.
d)	Se tivesse 18 anos, seria livre dos seus atos	4. Si tu vas à Londres, visite Hyde Park.
e)	Se fores a Londres, visita Hyde Park.	5. Choisis-le en bleu si tu l'achètes.
f)	Se fores à cidade, compra o jornal.	6. Si sa mère est d'accord, elle aura son Ipod.
g)	Se a mãe concordar, terá o seu Ipod.	7. Si elle avait 18 ans, elle serait libre de ses actes.
h)	Se quisesses, poderíamos comprá-los.	8. Si j'étais riche, j'achèterais une voiture.
i)	Escolhe-o azul se o comprares.	9. Si tu avais faim, tu mangerais.

Bon travail!



Évaluation de Français - 11ème année

Réalisé par Ana Vieira

Nom _____ Prénom _____ N° ____ Classe ____

Professeur _____

Classification:

Groupe IV - Compréhension orale _____

Groupe IV

Lis les mots donnés.

douche
l'aspirateur
iceberg
neutre

nombreux
l'ozone
tranquille

Afrique
d'extinction
exotique

1. Écoute et complète les paroles de la chanson avec les mots donnés.

Bilan Carbone, Benoît Dorémus

Quand je me _____ plus de dix minutes,

Je pense à l'ours polaire que j'butte.

Quand je m'emmerde dans les bouchons,

J'imagine un _____ qui fond.

Si je laisse ma télé en veille,

Je m'endors d'un mauvais sommeil.

Et si mes nuits sont polissonnes,

J'assume pas mon bilan carbone.

Existe-t-il un coin tranquille,

Où ma présence serait neutre?

J'ai l'impression qu'c'est un petit peu ma faute,

Si on est trop nombreux.

Quand je passe _____,
Je pense à des kiloWatttheure (kWh).
Quand à mon chat qui est tout fripon,
C'est un tigre en voie _____.

Existe-t-il un coin _____,
Où ma présence serait neutre?
J'ai l'impression qu'c'est un petit peu ma faute,
Si on est trop nombreux.

Si je mange un fruit _____,
c'est pour qu'il reparte pas en _____.
Une fois par an quand je prends l'avion,
Je pense à _____ que nous avions.

Existe-t-il un coin tranquille, (Bill)
Où ma présence serait _____?
J'ai l'impression qu'c'est un p'tit peu ma faute,
Si on est trop nombreux.

Existe-t-il ce coin tranquille,
Où ma présence serait neutre ?
J'ai l'impression qu'c'est un p'tit peu ma faute,
Si on est trop _____.
Si on est trop nombreux.

Bon travail!

