

Abordagens criativas ao texto literário nas aulas de língua materna e estrangeira

André Filipe Gonçalves Alexandre

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

abril de 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Português/Espanhol, realizado sob a orientação científica da Prof.ª Doutora Teresa Araújo e da Prof.ª Doutora Neus Lagunas.

À minha família, aos meus amigos e à Joana.

Agradecimentos

Agradeço, antes de mais, aos meus pais e às minhas irmãs, por todo o apoio prestado durante o meu percurso académico, que espero que dure mais alguns anos.

Agradeço aos meus amigos pelos momentos de estudo e descontração. Foram essenciais para que pudesse concluir esta desafiante etapa.

Agradeço à Joana, pela companhia, pelos passeios, pelas leituras que pusemos em comum e pelo apoio ao longo de todo o ano. Tornou esta etapa mais fácil, mas sobretudo mais agradável e significativa.

Agradeço ainda a todos os professores que tive, que me fizeram admirar esta profissão. Em especial, às professoras que me acompanharam este ano letivo: às professoras Teresa Araújo e Neus Lagunas, pela preciosa ajuda na elaboração deste relatório; à professora Helena Valentim, por ser sempre prestável, por nos encaminhar, e por constituir um modelo muito positivo da profissão de docente; à professora Beatriz Moriano, pelo apoio durante todo o percurso da PES, pelos conselhos e por todas as aulas de Espanhol; à professora Daniela Moreira, por se disponibilizar para orientar a PES; à professora Luísa Costa, pelo apoio, pelos bons exemplos e pelas suas admiráveis características humanas.

Resumo:

As diferentes abordagens ao texto literário no contexto de ensino básico e secundário levaram a que se refletisse neste relatório sobre o papel do pensamento criativo na interpretação de diferentes obras, aplicado ao ensino de língua materna e estrangeira. À luz dos pressupostos teóricos da *Aprendizagem Criativa*, pretendeu-se trabalhar didaticamente o texto literário, ora desde a *instância de receção*, ora desde a *instância de produção*. O trabalho de grupo, o debate e a escrita criativa tornaram-se os motores principais da prática de ensino supervisionada, que apresentou, de forma geral, alguns aspetos animadores no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Palavras-chave: criatividade; aprendizagem criativa; texto literário; língua materna; língua estrangeira.

Abstract:

The different approaches to the literary text in an educational context led to a reflection in this report on the role of creative thinking in the interpretation of different literary works, applied to mother and foreign language teaching. Based on the theoretical assumptions of Creative Learning, it was intended to work didactically the literary text, either from the reception instance, or from the production instance. Group work, debate and creative writing became the main drivers of supervised teaching practice, which presented, in general, some encouraging aspects regarding the development of students' creativity.

Keywords: creativity; creative learning; literary text; mother tongue; foreign language.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento teórico	2
1.1 Criatividade e Aprendizagem Criativa	3
1.2 A educação literária	10
1.3 Documentos orientadores de ensino	15
Capítulo 2: Contexto da PES	18
2.1 Enquadramento institucional	18
2.1.1 Vertente de Português (Escola Secundária Padre António Vieira)....	18
2.1.2 Vertente de Espanhol (Escola Secundária Professor José Augusto Lucas).....	19
2.2 Observação de aulas	20
2.2.1 Observação de aulas de Português	20
2.2.2 Observação de aulas de Espanhol	25
Capítulo 3: Transposição didática dos pressupostos teóricos	30
3.1 Didática do Português.....	30
3.2 Didática do Espanhol	38
3.3 Participação nas atividades escolares	46
3.3.1 Atividades realizadas na ESPAV	46
3.3.2 Atividades realizadas na ESPJAL	47
Conclusões	48
Referências bibliográficas	50
Documentos orientadores de ensino	53
Índice de anexos	54
Anexos	57

Introdução

O tema do relatório de estágio foi pensado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu durante o ano letivo 2021/2022, em duas escolas diferentes: na vertente de Português, trabalhou-se na Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV), do agrupamento de escolas de Alvalade; na vertente de Espanhol, a PES decorreu na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL), do agrupamento de escolas de Linda-a-Velha e Queijas. De acordo com a disponibilidade das professoras cooperantes, a planificação de aulas foi realizada para o 12º ano de escolaridade na vertente de Português e, na vertente de Espanhol, além de ter sido possível planificar para o ensino secundário – 10º e 11º anos de escolaridade – também se conseguiu trabalhar com duas turmas do ensino básico – 9º ano de escolaridade.

Capítulo 1: Enquadramento teórico

O tema do relatório – Abordagens criativas ao texto literário – exige a conciliação de dois suportes teóricos fundamentais. Por um lado, devemos esclarecer o que entendemos por “criatividade”, isto é, conceptualizar o termo e, perante a sua polissemia, definir as aceções que entendemos mais relevantes para o nosso trabalho. Este primeiro passo permitir-nos-á situar o conceito dentro dos estudos sobre a Aprendizagem Criativa (AC), cuja fundamentação teórica mais pertinente se reúne no manual *Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011).

Uma vez seleccionados os pressupostos teóricos relativos à AC em que nos apoiaremos, resta-nos fazer uma transposição dos conhecimentos para o ensino do texto literário. Neste sentido, recorreremos a diversas publicações sobre o tema, passando pelos textos de Aguiar e Silva (2010), Luísa Álvares Pereira (2005), Dias (2020), entre outros autores. Esta fase permitir-nos-á contrastar os princípios teóricos da AC com diferentes propostas de abordagem ao texto literário.

Ao mesmo tempo, teremos presente que o enquadramento teórico do relatório esteve ao serviço da sua finalidade – o cumprimento do modelo de Investigação em Ação (IA), cuja estrutura se descreve em Ramos-Méndez & Sánchez-Quintana (2018). Neste sentido, utilizaram-se instrumentos de recolha de dados, por um lado, na fase de observação inicial, que corresponde à etapa “*Identificar área de mejora*”, e, por outro lado, na análise da intervenção realizada. Estes instrumentos consistiram sobretudo em tabelas de observação de aulas, fichas de trabalho e outros exercícios realizados pelos alunos. Considerámos ainda importante, de forma a manter viva uma atitude reflexiva, utilizar, como sugerido em Ramos-Méndez & Sánchez-Quintana (2018, p.646), guias de autoavaliação, com o objetivo de criar um espaço mais aberto para repensar *a posteriori* os aspetos mais ou menos positivos associados aos suportes teóricos e às respetivas aplicações práticas.

Além da planificação de aulas, o tema do relatório continuou a ser explorado através de atividades levadas a cabo no Plano Anual de Atividades (PAA) de ambas as escolas. Desta forma, na ESPAV, os professores de Português em ano de PES (André Alexandre e Catarina Rosa) decidiram iniciar o projeto “Alvalade por escrito”, um clube literário que se reuniu uma vez por semana e em que se desenvolveram atividades

relacionadas com a leitura e escrita de textos literários. Na ESPJAL, os professores da vertente de Espanhol em ano de PES (André Alexandre e Joana Louro) contribuíram em conjunto para o PAA da escola através da dinamização de uma atividade relacionada com o fomento da leitura na língua materna e em línguas estrangeiras.

1.1 Criatividade e Aprendizagem Criativa

Criatividade

O termo “criatividade” circula com frequência em diversos meios sociais e áreas de estudo, o que leva a que o seu significado sofra variações consoante o contexto em que é utilizado. Ainda assim, como ponto de partida, podemos aclarar que a palavra deriva do verbo “criar”, cuja etimologia nos remete ao latim *creare* - “dar existência a, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins” (Parolin, 2003, citado em Oliveira, 2010, p.4). Assim sendo, em linhas gerais podemos afirmar que “criatividade” nos conduz para o nascimento de algo inédito que está ao serviço de determinada(s) finalidade(s).

Mas quem possui capacidades criativas? E com que objetivos as emprega? Ao tentar definir o indivíduo criativo através de uma análise diacrónica, Runco & Pagnani começam por lembrar que tendencialmente a criatividade se associa às áreas artísticas e aos estudos científicos (2011, p.64). Neste sentido, é comum citarem-se personalidades históricas – Picasso, Einstein, da Vinci, enfim, uma lista muito extensa de nomes – como modelos de capacidade e produção criativas. Por sua vez, a estes vultos também costumamos associar grandes inovações artísticas, científicas ou tecnológicas, fruto dos resultados inéditos do seu trabalho. Banaji (2011) afirma que a ideia do *gênio criativo* – um conceito ainda com muita expressão nos dias de hoje – nasce no Romantismo, e serviu não só para destacar algumas figuras históricas como também estabelecer modelos civilizacionais e cânones artísticos. Para a autora, a cultura *genial* e *criativa* define-se da seguinte forma: “a particular discourse about aesthetic judgement and value, manners, civilisation and the attempt to establish literary, artistic and musical canons” (p.37).

No entanto, atualmente devemos entender as capacidades criativas como aptidões democráticas. Significa isto também que, por um lado, não só as figuras históricas mais relevantes possuem rasgos criativos e, por outro lado, a criatividade está presente nas ações quotidianas – a organização de um evento, a produção ou escolha de uma peça de roupa, as invenções culinárias, entre outras. Em Runco & Pagnani, remata-se esta ideia da seguinte forma:

When discussing creative persons, it is vital that we recognize that creativity can be found both in the people whose paintings are displayed in museums and also in our family members, friends, neighbors, and in our own lives. (2011, p.64)

Se bem que os estudos nas áreas de Psicologia e Sociologia nos poderiam oferecer algumas luzes sobre a produção e processos criativos, neste relatório, interessar-nos-á explorar antes as possíveis relações entre a criatividade e o ensino-aprendizagem. Esta ponte torna-se possível ao reconhecer justamente que a criatividade está presente nos âmbitos mais banais do quotidiano e que, assim sendo, as capacidades inovadoras se manifestam em qualquer indivíduo (em todos). Ao estabelecer esta ideia, surge uma questão que nos interessa particularmente neste contexto: A criatividade ensina-se? Aprende-se? Ou, por outras palavras, serão as potencialidades criativas inatas?

Num dos artigos presentes no *Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011), Bernard Darras defende que a criatividade deve mais ao contexto sociocultural em que se gera do que à predisposição inata do indivíduo. Por isso, desde o ponto de vista do autor, existem diversas formas de estimular os impulsos criativos. Ao dar o exemplo de uma estudante hipotética, o autor formula alguns conselhos nesse sentido. Segundo ele, a criatividade depende em grande medida do desenvolvimento da curiosidade e do raciocínio crítico e do domínio da consciência e do corpo:

Mary [the hypothetical student] should develop her curiosity by exploring the outsider world as well as her inner world to always keep her mind open to newness and even search for it (...) should continually refine her senses to better understand these worlds and maintain a healthy mind in a healthy body

(...) should also revise her beliefs and habits and learn from her mistakes (...) should obviously cultivate her knowledge of science and art to exercise her rational and emotional intelligence (...) should no longer be frightened by paradoxes and contradictions, but accept them positively as they are part of the richness of life that she should learn to grasp as a whole (Darras, 2011, p.91).

Segundo o autor, estes exemplos de conduta levariam a que, de forma gradual, a estudante fosse mais propensa a estabelecer pontes entre diferentes áreas do conhecimento e até mesmo a desenvolver, de forma inovadora (criativa), novas ideias (Darras, 2011, p.91).

Um estudo levado a cabo por Land & Jarman reforça a ideia de que as estratégias propostas por Darras devem ser aplicadas de forma transversal se queremos garantir que a criatividade continua a ser estimulada em todos os grupos etários. Os investigadores norte-americanos esclarecem que os índices de criatividade baixam significativamente à medida que subimos na faixa etária (1992, citado em Oliveira, 2010, p.16). Como se interpretaram estes dados? Associando precisamente o declínio da criatividade “aos bloqueios mentais que as instituições e grupos sociais em que a criança é obrigada a se inserir lhe impõem (...) [além de que] a necessidade de integração social tende a criar uma repressão da criatividade, um ‘medo do novo’” (Oliveira, 2010, p.16).

Parece-nos então óbvio que a capacidade de questionar (e eventualmente extrapolar) o “normativo”, o “estabelecido”, enfim, o que se revela pacífico num determinado contexto sociocultural, carece de estímulos. Neste sentido, a escola deve desempenhar um papel fundamental: parte do trabalho dos professores deve passar, por um lado, por criar condições para que haja liberdade criativa nas escolas e, por outro lado, por reforçar os valores e as práticas favoráveis ao pensamento criativo. Para levar a cabo estes objetivos, encontraremos diversas respostas deslindadas nos próximos pontos.

Antes disso, porém, devemos ainda recuperar a tese principal de Darras, que ilumina um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do pensamento criativo nas escolas. Segundo o autor francês, a criatividade não é indiferente ao meio em que se

origina, isto é, determinados padrões e contextos educativos tendem a formar pessoas mais ou menos criativas (2011, p.95). Entenda-se aqui “meio” e “contexto educativo” num sentido mais abrangente: não nos referimos ao seio familiar ou às condições específicas em que cada criança aprende, mas sim às diferenças de classe entendidas por Darras desde uma perspetiva sociológica. Significa isto, por outras palavras, que as desigualdades sociais se traduzem também em discrepâncias nos índices de criatividade (*ibid*, p.94).

O argumento utilizado pelo autor para justificar este fenómeno prende-se com a tese de Richard Florida (1995), que considera a sociedade pós-industrial propícia ao nascimento de um grupo social possuidor de um destacado capital cultural e criativo (citado em Darras, 2011, p.94). Tratava-se de um conjunto de homens e mulheres de diferentes áreas profissionais, que constituíam cerca de 30% da população dos grandes centros urbanos (*ibid*, p.94). Dentro da sua heterogeneidade, o grupo social era descrito da seguinte forma:

Artists, designers and the industries of entertainment, sport and media account for 5 per cent of the creative class, which also includes health workers (14 per cent), computer science and engineering professionals (14 per cent), the sector of education, training and libraries (18 per cent), and finally the creative professionals that include senior managers, lawyers, accountants, etc. (49 per cent) (*ibid*, p.94).

Como se pode ler no excerto, a este grupo de profissionais, cujas capacidades criativas desempenham um papel fundamental no seu trabalho, deu-se o nome de *creative class*. Segundo o autor, os membros deste grupo social beneficiaram de um contexto educacional elitista, que estimulou as suas capacidades criativas; um meio em que, por exemplo, “curiosity is strongly stimulated, multidisciplinaryity is cultivated, and different and divergent thoughts are appreciated and encouraged” ou “the pedagogy of success outweighs the pedagogy of failure” (*ibid*, p.95).

O autor chega, portanto, à conclusão de que é através do contexto escolar que se podem formar pessoas mais criativas, isto é, com mais capacidades para dinamizar as diferentes áreas do saber e para atuar na resolução de problemas mais complexos (*ibid*,

p.97). Os contextos escolares pobres, por outro lado, não se demonstram propícios ao desenvolvimento da criatividade e, como consequência, criam disparidades entre grupos sociais. A resposta a este problema deve surgir da escola dos dias de hoje – desejavelmente cada vez mais homogeneizada e democratizada – que tem como função assegurar contextos educacionais equitativos, em que a criatividade dos seus alunos, entre outros aspetos, deve ser incentivada e estimulada. Remata Darras, “if the conditions for expressing creativity and invention were actually implemented, everyone could access it and benefit from it, albeit to varying degrees” (*ibid*, p.97). Ora é justamente sobre estas conclusões que pretendem trabalhar os estudos sobre a AC.

Aprendizagem criativa

Entendida a “criatividade” como aptidão democrática que favorece o nascimento de algo inédito – que, por sua vez, dinamiza as diferentes áreas do saber e ajuda na resolução de problemas diversos – resta-nos identificar as propostas (e respetivos objetivos) que surgiram dentro dos estudos sobre a Aprendizagem Criativa (AC).

Como referimos anteriormente, AC trata-se de um conjunto de orientações metodológicas, fruto dos artigos académicos que formam parte da referência bibliográfica mais relevante para este ponto: *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011). Neste subcapítulo propomo-nos fazer uma revisão geral do manual, de forma a manter uma visão abrangente sobre o tema. Por isso, das quatro partes que o compõem, seleccionámos os artigos que se consideraram mais relevantes para a dimensão teórica do tema que queremos trabalhar.

A primeira parte – “Theories and histories: creative learning and its contexts” – apresenta um conjunto de textos relativos ao nascimento da noção de AC. Julgamos importante ter presente os artigos de Abbs (2011), Banaji (2011), Darras (2011), Drotner (2011), Jones (2011), Matsunobu (2011), Pope (2011) e Runco & Pagnani (2011), ou seja, o grupo de textos que, partindo de diferentes questões, esboça uma definição de AC. Além disso, os artigos também dão conta da sua importância para o ensino na atualidade, relatando a implementação de metodologias criativas em algumas

experiências contextuais. Apesar de não analisarmos aqui todos os artigos, realçamos o último texto da primeira parte – Pope (2011) –, que reforça a dificuldade em encontrar uma definição consensual para AC, uma vez que se trata de uma noção aberta e em constante mudança. É, aliás, um artigo que se deve ler em diálogo com as definições propostas, por um lado, por Burnard (2011), o único artigo da segunda parte a que faremos alusão, e, por outro lado, por um texto mais recente de Beghetto (2016).

De este grupo de textos, podemos adiantar, desde já, uma definição resumida de AC, em que se apontam algumas ideias fundamentais associadas a esta noção. Em primeiro lugar, evocamos o artigo de Pope (2011) para assinalar uma vez mais a multiplicidade de valores semânticos associados à palavra “criatividade”. Desde uma lógica diacrónica, o autor, além de se debruçar sobre a origem do termo, indica ainda alguns conceitos que lhe foram progressivamente associados: novidade, inovação e originalidade (pp. 109-111); uma série de palavras que, no inglês, podem incluir alguns prefixos específicos, *re-*, *trans-*, *inter-*, *co-*, e ainda o sufixo *-ing* (pp. 111-114).

Por outro lado, segundo Banaji, “criatividade”, associado a “aprendizagem”, costuma surgir nos discursos dentro do contexto escolar como um termo contraposto ao sistema de ensino atual, em que se identificam vários defeitos: “the emphasis on creativity is part of an effort to draw back from the perceived excesses of a highly regulated, performance based audit culture” (2011, p.42). Assim sendo, como também se esforçam por demonstrar os artigos que integram o quarto capítulo do Routledge, AC deve significar, em todo o caso, uma forma inovadora de olhar para o que é ensinado, que seja permeável a perspetivas pouco comuns, propostas tanto por professores como alunos. Em suma, a AC trata de criar uma dinâmica de aprendizagem aberta, em que as contribuições dos alunos sejam valorizadas e repensadas, ainda que não vão ao encontro dos conhecimentos pré-existentes.

A abertura do ensino a propostas dissidentes deve dialogar com as duas maneiras distintas em que a criatividade está presente no processo de aprendizagem. Entenda-se por isto que, para que exista um clima propício ao desenvolvimento de uma AC, torna-se necessário instigar uma forma criativa de pensamento, processo que ocorre tanto num âmbito individual (*intrapsychological sphere*) como numa dinâmica coletiva (*interpsychological sphere*) (Beghetto, 2016, p.9). Significa isto que a AC dependerá

sempre, em maior ou menor medida, de fatores individuais e socioculturais, isto é, do desenvolvimento do aluno, enquanto indivíduo, e da dinâmica da sua escola e turma, enquanto recinto *interpsicológico* (Beghetto, 2016, p.10),

O artigo de Burnard (2011), que integra a segunda parte do manual, sublinha precisamente a ideia de que o trabalho colaborativo é determinante para o desenvolvimento da criatividade. Aliás, a autora, ao delimitar o tipo de propostas que podem integrar o conceito de AC, esclarece que “creative learning involves participation and is developed in relationships between people engaged in collaborative activities in which they develop their thoughts together” (p.141). Desta forma, além de reforçar o papel da *esfera interpsicológica*, o artigo contribui para desmitificar a figura do génio criativo, que se apresenta como individual, isolado.

Da terceira parte do *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011) – “Creative curriculum and pedagogy” – considerámos importante destacar a importância dos seguintes artigos: Dezuanni & Jetnikoff (2011), McDougall & Trotman (2011), Sefton-Green (2011a) e Wiggins (2011). Este grupo de textos argumenta a favor da importância da criatividade desde uma perspetiva pedagógica. Por um lado, segundo os autores, AC é uma noção fundamental para se construir novo conhecimento. Aliás, Dezuanni & Jetnikoff (2011) defendem que ambos os componentes são indissociáveis, uma vez que também só é a partir de formas inovadoras de olhar para o conhecimento que se consegue ser criativo. Além disso, os autores são conscientes de que este processo de aprendizagem deve envolver tanto professores como alunos, ao aclarar que “(...) creativity surely has a role to play in school *curricula*. Teachers and students pursue unique and innovative ways to build new knowledge through teaching and learning processes” (p. 264).

Por outro lado, como se argumenta em McDougall & Trotman (2011), a AC deve ser tida em conta nas estratégias didáticas, justamente para desconstruir a ideia de que a criatividade é uma característica intrínseca aos alunos, isto é, que alguns deles são ou não criativos por natureza. Para exemplificar, e a propósito do conhecimento digital, os autores denunciam que, no âmbito escolar, esta ideia preconcebida se revela bastante comum:

The present state of play in *media* education, to continue with this example, seems to be that ‘being creative’ is measured but isn’t taught – assumed either to be some kind of innate quality or somehow always-already arising from the act of ‘making and doing’ with new media (p. 279).

Da quarta (e última) parte do manual – “Creative school and system change” – considerámos relevante incorporar à nossa pesquisa o texto de Burke (2011). Neste artigo, o autor, em linhas gerais, questiona a disposição tradicional dos espaços escolares. A partir da recuperação dos projetos para o ensino que surgiram em Inglaterra após a Segunda Guerra, em que se valorizavam as potencialidades criativas do aluno em detrimento das suas capacidades “técnicas” (p. 424), Burke retira alguns aspetos positivos do que teriam sido as escolas até ao momento em que as figuras responsáveis pelo desenho do currículo e das instalações consideraram que o seu principal objetivo deveria ser a construção de conhecimento e a transmissão de informações (p. 426).

É no sentido de conhecer determinadas restrições atuais à criação de ambientes favoráveis para o desenvolvimento de uma AC que nos interessa especialmente este artigo. Segundo Burke, “Clearly buildings matter. (...) The planning of schools is never random and always reflects ways that relationships in education are envisaged” (*ibid*, p.417). Esta tomada de consciência torna-se fundamental, por um lado, para que o professor conheça os seus limites de ação; por outro lado, para que, numa futura reforma do sistema de ensino, sejam repensados também os espaços de aula, sobretudo no que diz respeito à sua influência na aprendizagem.

1.2 A educação literária

O segundo suporte teórico prende-se com as atividades didáticas realizadas em torno do texto literário. Reúne referências bibliográficas mais heterogéneas, que se debruçam sobre diferentes abordagens ao ensino da literatura, desde a seleção dos elementos contextuais a serem estudados até, por exemplo, ao desenvolvimento de oficinas de escrita. Neste sentido, o *corpus* deste pilar teórico consiste nos seguintes textos: Aguiar e Silva (2010), Dias (2020), Leite et al. (2017), Lima (2021), Machado &

Berlezzi (2021), Mancelos (2007), Pereira (2005), Plácido (2015), Rehfeldt & Silva (2019) e Ribas & Noronha (2022).

Em primeiro lugar, consideramos que o texto de Aguiar e Silva (2010) se revela imprescindível para a reflexão sobre o ensino da literatura, uma vez que aborda os principais desafios que se colocam aos professores nos momentos de trabalhar o texto literário. O confronto das teses do professor português com os princípios teóricos relativos à AC demonstram que existe uma compatibilidade de ideias, ou seja, que uma educação literária eficiente deve ser simultaneamente uma educação literária criativa. Se, como se argumentou anteriormente, a AC valoriza a participação dos alunos e a partilha dos seus pontos de vista sobre os conteúdos lecionados (Beghetto, 2016), tornar-se-á então uma noção importante para facilitar a criação de percursos que valorizem uma leitura significativa do texto literário. Uma das ideias principais de Aguiar e Silva consiste precisamente na defesa de que a formação de leitores depende de uma interação expressiva entre texto e aluno, em que se reconheça sempre a dimensão subjetiva deste. Como afirma,

A leitura e interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários (2010, p.214).

Além disso, nota ainda o professor português que o trabalho em torno do texto literário é necessariamente um esforço de reinvenção e de potencialização da linguagem: “Os textos literários (...) reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, a língua portuguesa” (*ibid*, p.215). Relembramos, porém, que esta tarefa (criativa) é exigida tanto à instância de produção como à instância de receção, uma vez que as capacidades criativas em torno da língua devem ser demonstradas tanto pelo escritor como pelo leitor. No contexto de ensino, este processo só se torna possível, por um lado, se forem criadas condições para que possam surgir desembaraçadamente

diferentes leituras, esquecidas de uma (suposta) resposta certa; por outro lado, se os alunos forem incentivados a criarem os seus próprios textos literários.

Ora é justamente com estes objetivos que as restantes referências bibliográficas supracitadas avançam com propostas didáticas, atividades que vão no sentido de duas orientações distintas. Porém, enquanto a primeira se foca no trabalho sobre o texto literário desde a instância de produção, a outra fá-lo desde a instância de receção. O conjunto de textos refere-se, em primeiro lugar, à possibilidade de criação de oficinas de escrita literária, tanto nas aulas de língua materna – Lima (2021), Mancelos (2007), Pereira (2005) e Plácido (2015) – como nas aulas de língua estrangeira – Dias (2020) e Plácido (2015); em segundo lugar, referem-se também à possibilidade de elaboração de *podcasts* como percurso criativo no estudo do texto literário - Leite et al. (2017), Machado & Berlezzi (2021), Rehfeldt & Silva (2019) e Ribas & Noronha (2022).

No trabalho sobre o texto literário na língua materna, as oficinas de escrita supõem uma transformação do papel tradicional dos alunos frente aos conteúdos do domínio de Educação Literária, que se traduz na mudança de uma aprendizagem desde a leitura para uma que parta desde a escrita. Que vantagens se retiram desta mudança de abordagem? Segundo o texto de Pereira (2005), este percurso de aprendizagem alternativo permite aos alunos “descobrirem, por dentro, internamente, vivenciando-a, portanto, nomeadamente em trabalho oficial, a originalidade linguística do texto literário” (p.141). Na disciplina de Português, no domínio de Educação Literária, se se trata justamente de trabalhar com (e através de) as potencialidades (originais) da língua, por que não trabalhar a partir da própria criatividade dos alunos?

Por outro lado, como se demonstra no artigo de Dias (2020), os exercícios de escrita criativa têm uma potencialidade muito interessante no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Seguindo uma metodologia de “*enfoque por projectos*”, o autor dá conta de uma atividade didática cujo objetivo consistiu na escrita de uma obra literária. Os momentos de escrita, encarados como “um campo de treinos, uma caixa de areia, um laboratório, um recreio ou até uma floresta, no sentido iniciático medieval” (p.171), isto é, como exercícios experimentais com a língua, permitem o desenvolvimento de uma consciência linguística, mas também identitária, na língua estrangeira. Trata-se de um processo importante, segundo o autor, porque a

aprendizagem de uma língua não se cinge ao aspeto linguístico, mas inclui necessariamente a experiência de uma outra cognição e de uma outra mundividência pautada por diferenças culturais e sociais, que vão promover uma reconfiguração da identidade do aprendente (*ibid*, p.168).

No que diz respeito ao domínio da oralidade no contexto de ensino do texto literário, consideramos que uma das estratégias que melhor se articula com o desenvolvimento do pensamento criativo é a criação de *podcasts*. Apesar da sua popularidade, sobretudo na última década, o formato áudio (ainda que possa incluir uma componente visual) *podcast* – uma emissão pública gravada, ou seja, “um meio de publicar um conteúdo audiovisual na *web* [que permite ao ouvinte] usufruir de conteúdos devidamente programados no momento em que achar apropriado” (Leite et al., 2017, p.46) – é uma ferramenta relativamente recente, já que o primeiro programa com esta designação foi lançado na rádio apenas em 2004.

Segundo Ribas & Noronha (2022), trata-se de um tipo de conteúdo digital muito inovador, que pode ser utilizado no ensino como material didático, ou seja, fonte de estudo e pesquisa, ou como projeto a ser levado a cabo pelos alunos e possível elemento de avaliação (p.3). Além de não implicar o uso de recursos extraordinários ou dispendiosos – para elaborar um *podcast*, apenas é necessário um computador ou telemóvel que possua um microfone e acesso à internet – os autores sublinham ainda que, à diferença dos programas de rádio, este formato oferece maior variedade temática e tem ainda a vantagem de permitir aos seus ouvintes ouvir e visitar um episódio em qualquer momento:

A produção de áudio [em formato *podcast*] difere do modelo tradicional de muitas rádios pela maior variedade de acesso e o foco no conteúdo. O arquivo pode ser em formato MP3 e ser ouvido *on-line*, via *streaming* (Fleischer & Mota, 2021, citado em Ribas & Noronha, 2022, p.5).

Estes aspetos permitem que a produção do trabalho seja simplificada, e, por outro lado, que a sua divulgação seja mais eficaz.

Além das facilidades que encontramos para a elaboração de um *podcast*, que outras vantagens poderíamos obter desta ferramenta? O uso de *podcasts* em contexto

de ensino não é inédito nem se trata de uma estratégia exclusiva das aulas de línguas. Aliás, durante a pandemia e o ensino à distância, transformou-se numa das alternativas válidas aos tradicionais trabalhos de grupo realizados e apresentados presencialmente (*ibid*, p.5). Daremos então conta de duas experiências contextuais, descrevendo sucintamente a sua utilização e respetivos resultados.

Através de um trabalho cooperativo entre professores e alunos, relata-se em Machado & Berlezzi (2021) a elaboração de um *podcast* com o objetivo de analisar o texto “Tempo Português” de Eduardo Lourenço. Os autores descrevem as etapas da produção do trabalho, que são comuns, na sua maioria, a todas os *podcasts*, independentemente do seu conteúdo:

a definição do objetivo do *podcast*; a elaboração e escrita de um roteiro a ser seguido; o ensaio a partir da leitura do roteiro; a gravação incluindo o processo de adaptação do roteiro; a edição do material elaborado; ideias e sugestões para a criação de um logo; definição de um local virtual para abrigar o arquivo (...) e, por fim, a apresentação do *podcast* (p.246).

Evidentemente a estas tarefas adicionar-se-ia o trabalho de pesquisa sobre o tema a ser abordado.

Os autores encontraram várias vantagens na produção de um trabalho em formato *podcast* (*ibid*, p.248). Destacamos, por um lado, que a atividade, ao ser colocado num meio digital, permitiu ao aluno trabalhar através de uma “linguagem que lhe é familiar” (*ibid*, p.248); permitiu também, por outro lado, que se destacasse e se colocasse no centro do percurso didático a leitura e análise realizada pelo aluno. Segundo o autor, este último aspeto é fundamental porque se trata justamente de “algo que o coloca no centro da aprendizagem” (*ibid*, p.248). Além disso, criaram-se condições para que se desenvolvesse o pensamento criativo nas duas vertentes analisadas anteriormente: a *intrapsicológica*, no momento de análise do texto e elaboração do trabalho, e a *interpsicológica*, na altura da sua apresentação e discussão.

Um outro artigo – Rehfeldt & Silva (2019) – dá conta da elaboração, em pequenos grupos, de *podcasts* com características semelhantes. Apesar de ter sido realizada numa área de estudo diferente, apresentou uma metodologia muito

semelhante. Ainda assim, os autores atribuem mais importância a algumas etapas que estavam subentendidas na proposta do artigo anterior. Por exemplo, reforça-se o papel da pesquisa bibliográfica e propõe-se ainda uma fase de preparação, em que se discutiu sobre a utilização do *podcast* em sala de aula, em que se ouviram alguns trabalhos-modelo e em que se incentivou os alunos a verbalizarem as suas opiniões de forma desinibida (p.1187).

As conclusões dos autores vão ao encontro das observações de Machado & Berlezzi (2021). Sublinham-se, entre outros aspetos, o desenvolvimento do trabalho autónomo e os bons índices de motivação dos alunos, que se deveram à liberdade de escolha do tema, à maior familiaridade com que se expressaram no formato *podcast* e ainda à interação dentro dos grupos (*ibid*, pp. 1188-1189). Esclareça-se ainda, para terminar, que, à semelhança do artigo referido anteriormente, neste percurso didático também se criaram as mesmas condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, reforçadas, neste caso, pelas atividades de desinibição que foram propostas no início da atividade.

1.3 Documentos orientadores de ensino

Ambos os pilares teóricos contemplados na elaboração do relatório de estágio articulam-se com os documentos orientadores de ensino. Teve-se em conta, portanto, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (2018) para cada disciplina e ano de escolaridade. Além disso, pensando na vertente de Espanhol, teve-se logicamente a atenção de incorporar o *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (2002) e o respetivo *Volumen Complementario* (2021) na pesquisa bibliográfica, uma vez que os documentos se conciliam com as propostas apresentadas nos suportes teóricos anteriores.

Em relação ao PASEO (2017), consideramos que os princípios da AC, aplicados ao ensino do texto literário, procuram desenvolver sobretudo quatro áreas de competência fundamentais: “Sensibilidade estética e artística”; “Linguagens e textos”; “Pensamento crítico e pensamento criativo”; “Raciocínio e resolução de problemas” (p.11). Além disso, as recomendações propostas pelos suportes teóricos do relatório vão ao encontro

de um ponto importante do capítulo “Visão”, quando se afirma que o jovem deve ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p.15). Por último, consideramos ainda que a proposta teórica se articula de forma positiva com os valores desejáveis de “curiosidade, reflexão e inovação” (p.17).

Da mesma forma, o suporte teórico do relatório enquadra-se dentro dos objetivos propostos nos documentos relativos às AE. Assim, na disciplina de Português no 12º ano, julgamos que as abordagens criativas ao texto literário, ao valorizar uma relação próxima e significativa entre o aluno e a Literatura e ao permitir uma maior variedade de perspetivas sobre o texto, vão ao encontro do desenvolvimento da educação literária,

Não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesas do século XX, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura (2018, p.3).

Na disciplina de Espanhol, os documentos relativos às AE (2018) dos 9º, 10º e 11º anos de escolaridade coincidem em que a competência comunicativa pode ser trabalhada mediante textos heterogéneos. Neste sentido, o texto literário pode ser aproveitado sobretudo nos âmbito das atividades de compreensão e produção escrita, assegurando, ao mesmo tempo, um cuidado com a competência intercultural.

Por último, o texto literário é ainda contemplado pelo MCER (2002) e pelo respetivo *Volumen Complementario* (2021) dentro dos “tipos de texto” suscetíveis a serem trabalhados na aula de língua estrangeira (2002, p.93). Além disso, consideramos que o trabalho criativo em torno do texto literário pode estar em conformidade com dois aspetos: por um lado, com o desenvolvimento das competências gerais, particularmente com “*las destrezas y las habilidades (saber hacer)*” (2002, p.102) e “*la competencia «existencial» (saber ser)*” (2002, p. 103); por outro lado, com o desenvolvimento das competências comunicativas da língua, em especial “*Las competencias lingüísticas*” (2002, p.106) e “*La competencia sociolingüística*” (2002, p.116). Repare-se também que o *Volumen Complementario* valoriza, nas atividades de expressão escrita, as estratégias que promovam uma aprendizagem que passe por

exercícios com “*vocabulario básico y frases sencillas*” até exercícios que trabalhem “*la complejidad del discurso*” (2021, p.79). Neste sentido, consideram-se mesmo atividades de “*escritura creativa*” (2021, p.79) e estabelece-se um quadro de descritores de desempenho para cada nível (2021, pp.79-80).

Capítulo 2: Contexto da PES

2.1 Enquadramento institucional

2.1.1 Vertente de Português (Escola Secundária Padre António Vieira)

A PES na vertente de Português realizou-se na Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV), do Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA), uma escola que abrange tanto o 3º ciclo como o ensino secundário. Além disso, segundo a página do agrupamento de escolas¹, foi aberto recentemente o Centro Qualifica de Alvalade, que “passou a oferecer também educação para adultos (cursos de básico e secundário, formações modulares e Português para estrangeiros) e RVCC, em horário pós-laboral”.

O estabelecimento encontra-se em funcionamento há mais de 50 anos, sendo que, a partir de 1974, sofreu reformas estruturais, das que se destaca a passagem de liceu masculino para escola secundária. Ultimamente, em cada ano letivo, a ESPAV costuma ter entre 1000 e 1500 alunos. Deve-se sublinhar que a escola apresenta uma grande variedade cultural porque, além de ter alunos de 33 nacionalidades distintas, conta com uma grande percentagem de alunos estrangeiros (cerca de um quinto dos discentes).

A ESPAV possui um bloco único comunicado interiormente por elevadores e rampas de acesso entre pisos. As instalações são modernas e, além de disporem de computadores e projetores sempre funcionais, as salas de aula têm boas condições de luminosidade. Por norma, a cada turma é atribuída uma sala, o que permitiu uma redução da circulação dos alunos no espaço escolar durante o período da pandemia em que as restrições eram mais rígidas. Além disso, esta medida deu liberdade aos alunos para que pudessem personalizar continuamente as suas salas com decoração própria. Apesar de existir, na maioria delas, uma disposição de mesas tradicional – carteiras direcionadas para o quadro, separadas e alinhadas em filas paralelas –, podemos

¹ Sobre a ESPAV. Consultado a 22 de julho de 2022 em <https://aealvalade.edu.pt/index.php/aea-novo/escolas/espav/espav-historia>

encontrar algumas salas em que as mesas se encontram agrupadas para permitir uma melhor dinâmica em trabalhos de grupo.

O ano letivo decorreu com normalidade, isto é, durante o tempo em que estive presente na escola, não assisti a nenhum desacato grave entre os alunos ou o corpo docente, que sempre mantiveram uma boa relação com os membros da direção e os auxiliares escolares.

2.1.2 Vertente de Espanhol (Escola Secundária Professor José Augusto Lucas)

A PES na vertente de Espanhol realizou-se em Linda-a-Velha, na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL), do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas (AELAVQ), uma escola que abrange o 3º ciclo e o ensino secundário.

As suas instalações são amplas e luminosas: a grande maioria das salas de aula recebe luz solar a qualquer altura do dia e, entre os pavilhões azuis e brancos, existe uma área aberta considerável, que conta com vários espaços ajardinados. Apesar de se tratar de uma escola antiga – leva mais de 20 anos de funcionamento –, a sua estrutura mantém-se fiel à descrição que podemos encontrar na página *web* do agrupamento de escolas:

A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (...) é constituída por quatro pavilhões com salas de aulas (que incluem a Biblioteca/Centro de Recursos, os Laboratórios de Física, Química, Ciências, Geologia, Matemática e Fotografia, as salas de Informática, o Anfiteatro, a sala da Associação de Estudantes, a Reprografia), dois pavilhões tecnológicos (Oficina de Artes, Construção Civil, Mecanotecnia, Electrotecnia), um pavilhão de serviços (salas do Conselho Executivo, Secretaria, papelaria, bar e refeitório, PBX, sala polivalente de alunos - com Ludoteca - sala de professores, Serviços Especializados de Apoio Educativo, sala de directores de turma) e um pavilhão gimnodesportivo.²

² A Escola – Estruturas e recursos. Consultado a 22 de julho de 2022 em <http://esproflucas.net/escola.htm>

A ESPJAL funciona através de regimes semestrais, com uma paragem entre períodos em janeiro. Organizando-se em função deste modelo, para lá das reuniões em fim de semestre, os professores agendam reuniões de avaliação intercalar em dezembro e abril.

O ano letivo decorreu com normalidade, isto é, durante o tempo em que estive presente na escola, não assisti a nenhum desacato grave entre os alunos ou o corpo docente, que sempre mantiveram uma boa relação com os membros da direção e os auxiliares escolares.

2.2 Observação de aulas

2.2.1 Observação de aulas de Português

Caracterização das turmas

De acordo com a disponibilidade da professora cooperante Luísa Costa na ESPAV, foi possível fazer a observação de aulas em duas turmas diferentes (12ºLH1 E 12ºLH2). Ambos os grupos faziam parte do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Apesar de tudo, como se verá, as turmas apresentam uma caracterização muito diferenciada.

Por um lado, a turma do 12ºLH1 tratava-se de um grupo com 19 alunos (11 raparigas e 8 rapazes). O número reduzido de membros deveu-se, por um lado, à escolha das mesmas disciplinas opcionais de 12ºano e à incorporação de um aluno com necessidades especiais de educação. Apesar da excelente relação entre alunos e professores e da existência de um ambiente favorável à aprendizagem, o aproveitamento escolar da turma na disciplina de Português durante o ano letivo foi apenas suficiente, salvo algumas exceções, que se destacaram pela positiva ou negativa, obtendo uma classificação insuficiente ou boa.

A turma do 12ºLH2, por outro lado, tratava-se de um grupo mais extenso, formado por 26 alunos (17 raparigas e 9 rapazes). Desde o início até ao fim do ensino secundário, a turma sofreu poucas alterações, sendo sempre composta maioritariamente pelos mesmos alunos. A professora Luísa Costa indicou ainda que o

seu aproveitamento escolar na disciplina de Português era muito positivo: a maioria dos alunos teve resultados bons ou muito bons, tanto no presente ano letivo como nos dois anos anteriores do ensino secundário. Ao longo do ano letivo, a turma manteve uma boa relação interpessoal e estabeleceu-se, além de laços de confiança, um bom ambiente entre alunos e professores.

Observação de aulas

A fase de observação de aulas dividiu-se em dois momentos. Em primeiro lugar, procedeu-se a uma recolha de dados gerais importantes num contexto de ensino, que dizem respeito às condições das salas, à dinâmica das aulas e relação entre a professora Luísa Costa e os seus alunos. Neste sentido, criaram-se alguns parâmetros gerais de observação, que serviram também aos relatórios na vertente de Espanhol.

Como se aclarou anteriormente, as condições materiais da ESPAV são muito boas, uma vez que a escola, além de salas de aula equipadas com todo o material tecnológico necessário, dispõe de uma grande variedade de recursos, disponíveis tanto nas salas de estudo como na biblioteca.

Da recolha de dados proveniente dos parâmetros de observação estabelecidos para os relatórios iniciais (ANEXOS 1 e 2), pode-se ainda saber que todas as salas em que ambas as turmas tinham aulas recebiam luz solar. Assim sendo, raramente era utilizada a luz elétrica para a iluminação dos espaços. Uma vez que as condições climatéricas não supunham nenhum problema, e, por outro lado, não existia nenhuma barreira sonora que impedisse a comunicação, deduziu-se que havia um ambiente favorável à aprendizagem da disciplina. Aliás, como se pode ler num dos relatórios de observação:

A disposição e as condições da sala de aula pareceram-me indicadas para uma aula de Português. O computador e o projetor, que facilitaram a exposição da ficha de trabalho, funcionaram perfeitamente. A temperatura e a luminosidade eram adequadas e todos os alunos tinham visibilidade tanto para a professora como para o quadro. Além disso, não houve nenhum obstáculo sonoro que impedisse a comunicação entre todos. (ANEXO 1)

Por outro lado, a relação entre a professora Luísa Costa e os seus alunos era muito positiva. Em ambas as turmas, além da ausência de qualquer problema disciplinar durante as aulas, mantinha-se um ambiente simpático e agradável, fruto da confiança existente entre professora e alunos. Desta forma, os alunos sentiam-se confortáveis em participar nas aulas e em expor dúvidas ou problemas. As aulas, por sua parte, eram dinâmicas e frequentemente se trabalhava mais do que um domínio por sessão. A professora cooperante optava por diferentes estratégias e variava com regularidade as suas abordagens aos conteúdos lecionados. As observações iniciais dão conta de vários aspetos favoráveis a um clima de aprendizagem, que contribuíram para uma primeira impressão muito positiva. Aliás, nas reflexões presentes num dos relatórios iniciais, refere-se que

(...) a professora demonstrou uma relação muito positiva com os alunos, e revelou-se muito próxima ao manter algumas conversas com eles sobre temas alheios aos conteúdos letivos. (ANEXO 2)

Após o contacto inicial com ambas as turmas, os parâmetros dos relatórios de observação alteraram-se com o objetivo de recolher dados mais específicos e relevantes para o foco teórico-prático da PES. Desta forma, na segunda fase de observação, pretendeu-se dar conta de dois aspetos relativos à participação oral dos alunos: por um lado, nos relatórios desta fase, registou-se a quantidade de participações orais por aula (solicitadas e não solicitadas pela professora Luísa Costa); por outro lado, anotaram-se as reações da professora cooperante, assim como a progressão da intervenção do(s) aluno(s). Nesta etapa, os relatórios incidiram exclusivamente sobre as aulas (ou parte delas) em que se trabalhou o domínio da Educação Literária.

Ao trabalhar o trabalho criativo em torno do texto literário, considerou-se relevante analisar estes aspetos, uma vez que através da participação oral dos alunos em aula se consegue trabalhar a *dimensão interpsicológica*, que, como defende Beghetto (2016), se revela essencial para o estímulo da criatividade. É desta forma, ou seja, do confronto de leituras, opiniões ou pontos de vista pessoais (*intrapsicológicos*), com a contribuição do(a) professor(a) e alunos, que se chega desejavelmente a novas ideias (criativas) sobre o assunto estudado.

Assim, através do relatório de observação (ANEXO 4), verificámos que, numa aula de 100 minutos, os alunos da turma 12^oLH1 intervieram oralmente (contam-se apenas as intervenções para comentar ou levantar dúvidas sobre o conteúdo lecionado) um total de 9 vezes, sendo que a grande maioria das intervenções (8 de 9) foi instigada pela professora Luísa Costa. Na turma 12^oLH2, observamos através do relatório de observação (ANEXO 3) que houve um total de 16 intervenções, das quais, mais uma vez, a grande maioria foi a pedido da professora (15 de 16). Neste aspeto, a turma do 12^oLH1, apesar de ter participado menos vezes do que o 12^oLH2, conta com um número de alunos consideravelmente mais baixo. Em todo o caso, a frequência da participação oral dos alunos de ambas as turmas foi positiva, mas melhorável.

Por outro lado, através do segundo parâmetro de observação, notou-se também que as intervenções dos alunos eram geralmente curtas e isoladas. Ou seja, à exceção de uma participação oral de uma aluna na turma 12^oLH2 (ANEXO 3), as restantes, em ambos os relatórios de observação, dizem respeito a perguntas e comentários curtos, cujo raciocínio original não era escrutinado. Dentro do foco teórico-prático do relatório, este aspeto revela-se particularmente importante, uma vez que a leitura tem necessariamente uma dimensão subjetiva que deve ser valorizada. Recorde-se que o leitor aborda o texto através da “sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários” (Aguiar e Silva, 2010, p. 214). Torna-se então necessário que as aulas permitam aos alunos expor, de forma mais contínua e profunda, a sua relação com o texto. Lembre-se também que, segundo Darras (2011), a valorização de perspetivas pessoais e divergentes é um dos motores do pensamento criativo e que o erro (neste caso, de análise do texto literário) não deve ser julgado, mas sim trabalhado de forma construtiva e despreocupada (p. 95). A propósito deste aspeto, escreve-se ainda nos relatórios de observação:

(...) a grande maioria das participações surgiu a pedido da professora Luísa Costa, normalmente questões a que os alunos respondiam de forma muito sucinta ou, em todo o caso, não muito desenvolvida. (...) Desde o ponto de vista do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, julgo que a turma beneficiaria de mais oportunidades para aprofundar e partilhar as suas

interpretações sobre o texto literário, ainda que possam cometer erros.
(ANEXO 3)

Além de contribuir apenas com 9 participações para o desenrolar da aula, nesta turma não se verificou nenhum seguimento às intervenções efetuadas. Desta forma, houve muito espaço para a partilha de dúvidas ou interpretações sobre a obra literária lecionada. (ANEXO 4)

Posto isto, os dados recolhidos demonstram que, de acordo com um foco criativo de ensino do texto literário, a participação oral dos alunos, em aula, na análise de textos literários se revela insuficiente. Terminada a fase de observação de aulas, este foi um dos aspetos a que se deu mais importância na planificação de aulas na vertente de Português.

2.2.2 Observação de aulas de Espanhol

Caracterização das turmas

Como se referiu na introdução do relatório, durante a PES na vertente de Espanhol foi possível trabalhar com turmas do 3ºciclo e do ensino secundário. Assim sendo, o trabalho deu início com a observação de aulas de duas turmas do 9ºano (9ºC e 9ºE), uma turma do 10º ano (10ºG) e uma turma do 11ºano (11ºG), ambas do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

As turmas do 9ºC e 9ºE, compostas respetivamente por 28 e 26 alunos, eram grupos ativos, dinâmicos e com bom aproveitamento escolar. Ao longo do ano letivo, os alunos demonstraram-se interessados e motivados, participando de forma ativa nas atividades propostas pelos professores. Em ambas as turmas, a participação sempre foi constante e espontânea, o que permitiu que as aulas decorressem a um bom ritmo e com normalidade.

A turma do 10ºG, composta por 20 alunos, era um grupo reduzido e com um aproveitamento escolar suficiente. Ainda assim, ao longo do ano letivo, nas aulas dadas tanto pelos professores estagiários (André Alexandre e Joana Louro) como pela professora cooperante Daniela Moreira, a turma demonstrou um grande desinteresse pelas atividades levadas a cabo. Aliás, nas reuniões de professores, os restantes docentes apontaram observações semelhantes nas suas respetivas disciplinas. Além do mais, apesar de se ter incitado constantemente à sua participação, não se obteve uma colaboração positiva por parte dos alunos, o que comprometeu a dinâmica e a fluidez da maioria das aulas. Ainda assim, os alunos não revelaram problemas de indisciplina e manteve-se um ambiente pacífico em sala de aula ao longo do ano letivo.

A turma do 11ºG foi o grupo que causou mais dificuldades à PES por revelar vários problemas disciplinares. A turma, apesar de ser composta apenas por 21 alunos, demonstrou continuamente falta de espírito de trabalho e um comportamento inadequado em sala de aula. A impressão dos restantes professores da turma foi semelhante, visto que houve consenso ao admitir que a turma tinha graves problemas de disciplina. Neste grupo, os alunos também colocavam vários obstáculos à dinâmica e fluidez das aulas, sobretudo através do ruído que geravam, o que obrigava os

professores a interromperem constantemente o seu discurso ou as atividades em decurso.

Posto isto, enquanto nas turmas do ensino básico foi possível planificar várias atividades por sessão, nas turmas do ensino secundário os professores em ano de PES foram obrigados a reduzir o número de atividades propostas por sessão. Podemos verificar esta adaptação através de uma comparação entre as planificações de aulas para o 9º ano (ANEXOS 20 e 21) e as planificações de aulas para as turmas de 10º e 11º ano (ANEXOS 18 e 19).

Observação de aulas

Numa fase inicial, à semelhança da observação de aulas na disciplina de Português, os relatórios de observação de aula³ tiveram como objetivo dar conta das condições e da disposição dos materiais na sala de aula. Além disso, procurou-se anotar a relação estabelecida entre a professora e os alunos, isto é, pretendeu-se saber se havia entre ambos uma relação profissional, cordial e de confiança e respeito mútuos, que permitisse um ambiente de trabalho propício à aprendizagem.

Segundo os parâmetros de observação, os relatórios iniciais das turmas do 9ºano demonstraram que em ambos os grupos estavam reunidas as condições necessárias e ideais para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem de uma língua estrangeira. Verificou-se que a grande maioria das salas de aula eram apropriadas, uma vez que, além de garantirem a entrada de luz natural, conseguiam ainda manter uma temperatura amena e agradável ao longo de todo o ano letivo. Além disso, a professora tinha à sua disposição um quadro, um computador e um projetor funcionais, que se mantiveram sempre em boas condições⁴.

No que diz respeito à relação entre a professora Daniela Moreira e os alunos, em ambas as turmas se constatou que existia um ambiente descontraído e de confiança,

³ Encontram-se dois exemplos de relatórios iniciais de observação de aula nos ANEXOS 5 e 6

⁴ Nos ANEXOS 5 e 6 encontra-se informação mais detalhada sobre os aspetos mencionados.

mantendo-se, em todo o caso, o respeito e a cordialidade entre ambas as partes. Verificou-se ainda que a dinâmica das aulas se manteve idêntica ao longo do período de observação inicial, isto é, o papel da professora passava invariavelmente por indicar as atividades do manual a serem realizadas e, terminado o período estipulado, incitava à participação dos alunos na sua correção⁵.

Por outro lado, os relatórios iniciais de observação de aula das turmas dos 10º e 11º anos revelaram aspetos mais díspares, uma vez que, durante as sessões observadas, se verificaram condições favoráveis e desfavoráveis ao normal decorrer das aulas. Digase, em todo o caso, que as salas de aula disponíveis, à semelhança do que foi anotado a respeito das turmas do ensino básico, apresentavam boas condições materiais, já que também dispunham de luz natural, uma temperatura amena e materiais funcionais à disposição de professores e alunos.

Apesar de tudo, sobre estes aspetos registam-se duas circunstâncias desfavoráveis. Em primeiro lugar, num dos relatórios de observação (ANEXO 8) verificamos que uma das salas em que a turma 11ºG tinha uma aula semanal de turnos não dispunha totalmente de luz natural e que a temperatura nem sempre era a mais adequada, apresentando-se demasiado fria nos meses de inverno e demasiado quente nos meses de verão. Ainda assim, durante a aula mencionada, referiu-se que o balanço geral das condições em sala de aula era positivo. Escreve-se, a propósito, no relatório de observação:

A disposição e as condições da sala de aula pareceram-me indicadas para uma aula de ELE. O computador e o projetor, que facilitaram a exposição dos exercícios e respetivas soluções, funcionaram perfeitamente. A temperatura e a luminosidade eram adequadas e todos os alunos tinham visibilidade tanto para a professora como para o quadro. Além disso, não houve nenhum obstáculo sonoro que impedisse a comunicação entre todos (ANEXO 5).

⁵ Sobre estes aspetos também se encontra informação mais detalhada nos ANEXOS 5 e 6.

O segundo aspeto negativo prende-se com um inconveniente numa das salas em que todos os alunos do 11ºG tinham uma aula semanal. Dado o perfil do grupo – indisciplinado e ruidoso – a disposição das mesas não era a mais adequada, isto porque se constituíam três filas horizontais – cada uma com cerca de 10 mesas – que se encontravam desniveladas – separadas por degraus, tal como acontece num anfiteatro. A organização do espaço ocupado pelos alunos levava a que a comunicação entre eles fosse facilitada, o que, devido ao seu comportamento, prejudicava o ritmo e a fluidez das sessões.

Após esta fase de recolha de dados gerais sobre as condições das salas e a relação entre professora e alunos, os parâmetros de observação dos relatórios foram alterados, numa segunda fase, com o objetivo de obter dados mais específicos e relevantes para o foco teórico-prático da PES.

Posto isto, procurou-se dar conta de dois aspetos fundamentais. Por um lado, tornou-se necessário fazer o registo das intervenções dos alunos numa aula de ELE, no sentido de apurar em que língua comunicavam os alunos com mais espontaneidade. Para isso, procedeu-se a uma anotação da frequência com que os alunos falavam em espanhol e na sua língua materna. Relativamente ao segundo aspeto, procurou-se discernir em que circunstâncias a participação era realizada em português e o que motivava este fenómeno.

Uma vez mais, os dados recolhidos apontam para prestações díspares consoante o grupo observado. Nas turmas de ensino básico, a participação oral dos alunos era realizada quase exclusivamente na língua estrangeira. No 9ºC, numa das aulas observadas, registou-se um total de 23 participações orais em espanhol, sendo que apenas 3 intervenções foram realizadas em português (ANEXO 7). No relatório de observação da turma 9ºE (ANEXO 8), os resultados foram semelhantes, já que se registou um total de 20 participações orais em espanhol e apenas 3 intervenções foram realizadas em português.

Sendo desejável que a grande maioria das intervenções fosse realizada na LE, na turma do 10º ano registou-se um desempenho intermédio. Num dos relatórios de observação de aula (ANEXO 9), do total de 31 intervenções realizadas pelos alunos, 11 foram realizadas em português e 20 foram realizadas em espanhol.

Por último, na turma do 11º ano, as observações apontaram para um desempenho menos desejável. Numa das aulas observadas (ANEXO 10), registaram-se 25 participações orais, sendo que 17 foram realizadas na língua materna dos alunos e apenas 8 foram realizadas na LE.

Nas turmas do ensino básico e na turma do 10º ano, a observação de aulas com este foco permitiu ainda identificar as duas circunstâncias mais frequentes em que os alunos não comunicavam na LE. Como se pode observar nos relatórios (ANEXOS 7, 8 e 9), os alunos recorriam à sua língua materna sobretudo para fazer intervenções ou pedidos não relacionados com as atividades levadas a cabo, ou, por outro lado, para se exprimirem quando não sabiam alguma palavra ou expressão necessária para concluir a intervenção. Em ambos os casos, o recurso à língua materna não se revelou problemático, uma vez que, como seria desejável, a grande maioria da comunicação ocorria na LE, sobretudo a que era necessária à realização das atividades.

Na turma do 11º ano (ANEXO 10), em contrapartida, a participação realizada através da língua materna era espontânea e, por isso, ocorriam em diversas circunstâncias. Isto significa que, além de a utilizarem para fazer intervenções ou pedidos não relacionados com as atividades, os alunos recorriam ao português para realizar os exercícios e participarem oralmente nas atividades.

Considerou-se relevante ter em conta estes dois aspetos na fase de observação de aulas na vertente de Espanhol, visto que o foco da nossa investigação – o trabalho criativo em torno do texto literário – depende, como se referiu no enquadramento teórico, da criação de oportunidades para a reflexão individual, ou seja, numa *dimensão intrapsicológica*, mas também de momentos de partilha de opinião e pontos de vista em grupo, numa *dimensão interpsicológica*. No caso das aulas de ELE, é fundamental que este processo ocorra através do uso da LE, de forma a estimular todas as competências necessárias à aprendizagem do espanhol.

Capítulo 3: Transposição didática dos pressupostos teóricos

3.1 Didática do Português

A base teórica e a observação de aulas serviram como ponto de partida para a planificação de aulas. Por um lado, pretendeu-se entender a criatividade dentro da conceção dos autores do *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011), isto é, como uma qualidade essencial e democrática, que deve ser analisada dentro do contexto sociocultural de cada indivíduo. Além disso, desejou-se ainda que os alunos tivessem um papel mais ativo no trabalho com o texto literário, e que as suas abordagens, análises e interpretações fossem sempre recebidas e comentadas de forma construtiva. Tornou-se necessário, por outro lado, que este processo ocorresse através de trabalho individual e de trabalho de grupo, uma vez que o suporte teórico nos indica que o pensamento criativo beneficia da reflexão pessoal e do confronto com perspetivas divergentes.

A observação de aulas revelou-se essencial para entender as dinâmicas em sala de aula, e, desta forma, aferir as possíveis barreiras às duas atividades propostas inicialmente, comentadas e revistas no primeiro capítulo: a criação de *podcasts* e a escrita de textos literários. Tanto a ESPAV, como a professora cooperante Luísa Costa, como ambas as turmas com que foi possível trabalhar na vertente de Português, não dificultaram a planificação e respetiva lecionação de aulas segundo esta orientação teórico-prática.

Após uma das reuniões semanais entre a professora cooperante e o professor estagiário, acordou-se que o mais conveniente seria levar a cabo a lecionação das aulas previstas na PES de forma contínua e centrada num único texto literário. Assim sendo, decidiu-se que a unidade didática se planearia em torno do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca. Por outro lado, face aos resultados obtidos através dos parâmetros de observação dos relatórios, pretendeu-se também, em ambas as turmas, que os alunos tivessem um papel mais ativo durante o estudo do texto literário, e que as suas participações fossem mais relevantes para o desenrolar das aulas.

Neste sentido, a atividade de criação de *podcasts* (e conseqüentemente o domínio da oralidade) assumiu um papel central na planificação de aulas. Como se pode observar através dos planos de aula (ANEXOS 11,12,13,14,15 e 16), pretendeu-se que a maioria das sessões iniciasse com um trabalho realizado pelos alunos, seguido de um debate sobre o tema abordado. Desta forma, foi possível aliar as propostas de abordagens criativas ao texto literário e o cumprimento dos diferentes objetivos e conteúdos previstos no programa.

Em ambas as turmas, a planificação das aulas (e da atividade central) foi idêntica e previu diferentes fases. Em primeiro lugar, dividiram-se os alunos em grupos de três ou quatro elementos, a que se atribuiu um tema em particular. No seu *podcast*, cada grupo deveria abordar um aspeto do texto definido *a priori*, analisando-o, debatendo-o em grupo, e explicando as diferentes perspetivas de cada membro. Valorizaram-se os aspetos particulares de cada leitura, essenciais, segundo Aguiar e Silva (2010), para a formação de leitores interessados e motivados. Os temas tratados, por sua vez, eram diversos, e a calendarização dos trabalhos foi pensada de modo a que houvesse uma relação lógica entre o conteúdo dos *podcasts* e as aulas lecionadas.

Além disso, os alunos deveriam ainda seguir uma estrutura de trabalho, elaborada pelo professor, que estivesse de acordo com o género *podcast* (ANEXO 17). Definiu-se também que cada membro do grupo iria dispor de cerca de três minutos para intervir, levando a que a duração do trabalho fosse idealmente entre 9 e 12 minutos. A gravação do *podcast* deveria ser feita através da plataforma *Anchor*, um *website* que permite a gravação e edição de ficheiros áudio. Terminada a elaboração do trabalho fora do contexto de aula, os alunos deveriam apresentá-lo e reproduzi-lo para os restantes membros da turma. O ficheiro final seria ainda guardado na plataforma *Spotify*, permitindo ao grupo a opção de partilhá-lo livremente ou mantê-lo em modo privado, e ainda oferecendo a possibilidade de ser revisitado a qualquer momento pelas pessoas com acesso ao conteúdo digital.

Porém, antes da apresentação, e para garantir que o trabalho estava devidamente estruturado, os grupos deveriam entregar uma planificação ao professor, que, além disso, também teria acesso ao *podcast* antes de ser partilhado em aula, para fazer uma pequena revisão. Após a apresentação, nas datas previstas (eram

apresentados um ou dois trabalhos em cada aula de 100 minutos), seguir-se-ia um debate com toda a turma, em que seria possível confrontar os pontos de vista expostos no *podcasts* com as opiniões dos restantes alunos.

Esta sequência, em ambos os momentos, pareceu-nos indicada como proposta de AC, já que Burnard argumenta precisamente que “creative learning involves participation and is developed in relationships between people engaged in collaborative activities in which they develop their thoughts together” (2011, p.141). Além disso, garante o cumprimento de todas as etapas previstas para a elaboração de um *podcast*, que, recorde-se, segundo Machado & Berlezzi (2021), seriam:

a definição do objetivo do *podcast*; a elaboração e escrita de um roteiro a ser seguido; o ensaio a partir da leitura do roteiro; a gravação incluindo o processo de adaptação do roteiro; a edição do material elaborado; ideias e sugestões para a criação de um logo; definição de um local virtual para abrigar o arquivo (...) e, por fim, a apresentação do *podcast* (p.246).

De novo, pretendeu-se com isto atribuir mais relevância à participação dos discentes, dando prioridade, através do confronto de perspetivas, à *dimensão interpsicológica* e conseqüentemente ao pensamento criativo. Aliás, para garantir a participação de todos os alunos, esta sequência de atividades repetiu-se em várias aulas, cujas planificações se encontram nos ANEXOS 13, 14, 15 e 16.

Neste período da aula (geralmente os primeiros 50 minutos), o papel do professor passaria pela moderação dos debates, de forma a garantir que o tema do trabalho constituía o assunto central da discussão. Além disso, com o objetivo de estimular o pensamento criativo, deveria fazer perguntas que projetassem os temas do debate desde pontos de vista divergentes.

Análise de dados

A atividade revelou-se bem-sucedida? Os alunos revelaram entusiasmo, e, talvez devido à boa relação entre os membros de ambas as turmas, demonstraram confiança e à vontade na elaboração e apresentação dos trabalhos. De acordo com o respaldo teórico do relatório, procurou-se analisar, através da realização de perguntas

específicas, todos os *podcasts* criados ⁶. Pretendeu-se valorizar três aspetos fundamentais: em primeiro lugar, a exposição de experiências pessoais de leitura, um dos pontos levantados por Aguiar e Silva (2010); em segundo lugar, a discussão de perspetivas sobre o tema abordado, essencial para o desenvolvimento criativo, como sugere Beghetto (2016); por último, a eficiência no tratamento do tema, ou seja, a relevância e o rigor científico da discussão, uma das condições para que o trabalho pudesse servir para a aprendizagem dos alunos (os que elaboraram o *podcast* e os colegas que o escutaram).

Perguntas/descriptores de análise:

- Os alunos articularam a leitura da obra com o seu universo de experiências?

Das avaliações resultantes da audição dos trabalhos, concluiu-se que em 7 *podcasts* (de um total de 9) os alunos relacionaram, pelo menos uma vez, o texto literário com o seu universo de experiências. Ao analisar no conto a aparição da rádio num meio rural, foram vários os *podcasts* em que os alunos relataram o seu vínculo – mais ou menos significativo – a este meio de comunicação.

Deu-se, desta forma, um passo na direção de uma leitura mais desejável, com *identidade própria*, isto é, em que entram em cena a *memória* e a *imaginação* do leitor, como sublinhado por Aguiar e Silva (2010). O trabalho que mais correspondeu a esta expectativa foi o *Podcast 8* (ANEXO 24H), em que os alunos se demonstraram muito confortáveis com o tema que trabalharam, e em que se estabeleceram permanentemente relações entre o texto literário e o universo de experiências dos membros do grupo.

Por outro lado, a discussão em torno da questão do aparecimento da rádio, que se tomou aqui por exemplo, enriqueceu a perceção dos alunos sobre este meio de comunicação. Muitos deles confessaram – nos *podcasts* e nos debates em aula – que

⁶ Note-se que apenas serão analisados os *podcasts* que se encontram *online* na plataforma *Sportify*, uma vez que os restantes trabalhos, ao não terem sido disponibilizados de forma pública, existem apenas em formato áudio “mp3”. Sendo assim, o conjunto de *podcasts* analisados

ouviam muito poucas vezes a rádio, e, quando o faziam, era de forma involuntária, nas viagens de carro que realizavam.

Por fim, sublinhamos a pertinência de um dos *podcasts*, com o título “Arte Interligada”, em que os participantes relacionaram o texto literário com outras obras – livros, músicas, quadros – com que tivessem tido contacto anteriormente. As relações de intertextualidade foram bem conseguidas, e os alunos deram a conhecer aos colegas outras obras cuja temática se relacionava com o conto “Sempre é uma companhia”. Citemos alguns excertos do *podcast*, a propósito do tema da condição feminina:

Mat. – [O conto] evidencia claramente a posição da mulher na sociedade dos anos 40. Vou citar um excerto que nos indica que a mulher de Batola estava submetida à prepotência do marido, e sofria até de violência doméstica: “O fim daquelas crises tem dado que falar. Já muitas vezes, de há 30 anos para cá, aconteceu a gente da aldeia ouvir gritos aflitivos para os lados da aldeia. Era o Batola, bêbedo, a espancar a mulher”.

Mar. – Acho que conseguimos associar esta relação de frieza e tensão com a relação de Inês Pereira e Brás da Mata na *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Lembram-se dessa obra?

B. – Eu lembro-me!

Mar. – Brás da Mata é um homem autoritário, violento, tirano, que rapidamente destrói as idealizações matrimoniais de Inês. Passo a citar: “Vós não haveis de falar/ com homem nem com mulher que seja;/ Nem somente ir à igreja/ não vos quero eu leixar. / Já vos preguei as janelas, / porque não vos ponhais nelas. / Estareis aqui encerrada/ nesta casa, tão fechada, / como freira d’Oudivelas.”. Há em ambas [as personagens] uma falta de amor e um certo desencanto, e a submissão da mulher à vontade do homem é evidente em ambas as obras.

B – Ou seja, estamos aqui na presença de dois casamentos infelizes, digamos assim.

Mar. – Exato, sem amor, há um desencanto, porque Inês Pereira tinha aqueles ideais de matrimónio, e Brás da Mata destruiu completamente essas perspetivas, essas expectativas que ela tinha. Inês pensava que ia ter liberdade, que ia sair de casa da mãe, e ia fazer o que quisesse...

B. – Ela pensava que ia ter muito mais autonomia.

F. – E também não se podia divorciar...

Mat. – Ah claro! Exatamente. Não era uma opção. Em ambas as épocas era completamente impensável. Eles tinham de se conformar com a relação que tinham.

(*Podcast 9*, 6:14 – 8:25, ANEXO 24I)

➤ Durante o podcast, existem pontos de vista diferenciados?

A exposição de leituras e pontos de vista diferenciados traduziu-se no resultado natural do processo da atividade. Ao terem uma ocasião privilegiada, em dinâmica de grupo, para expor opiniões sobre o texto literário, cumpriu-se um requisito essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo. Trata-se do estímulo da *esfera interpsicológica*, que se concretiza através do contacto com outras mundividências, como sugere Beghetto (2016).

Apesar de ser o resultado expectável de um trabalho em formato *podcast*, infelizmente neste aspeto não se verificou em todos os grupos. Isto ocorreu nos seguintes trabalhos: *Podcast 1* (ANEXO 24A), e o *Podcast 6* (ANEXO 24F). Depois de ouvir os trabalhos, julgamos que o problema consistiu na forma como os alunos encararam a elaboração do *podcast*, mais como um elenco de características da obra do que um espaço de debate e troca de opiniões.

Ainda assim, sublinhamos o esforço positivo dos restantes grupos em criar uma discussão acesa e cativante, em que os participantes realizaram leituras pessoais do conto literário. Aliás, em certos momentos, divergiram na opinião que revelam sobre certo aspeto do texto. A título de exemplo, citamos um excerto do podcast presente no ANEXO 24G:

F. – [O vendedor de telefonias é] um homem bastante elegante, afável, cativante, conveniente e calculista.

M. – A sério? Olha que eu acho que não... porque, se fores ver no conto, há um episódio que ele tem com a mulher do Batola, em que foi bastante arrogante para ela. A mesma não gostou porque ele foi super informal.

F. – Visto que ele está a tentar vender as telefonias, (...) é normal, no meu ponto de vista, que ele seja um homem duro.

(*Podcast 7, 3:09-3:44*)

- Os trabalhos mantiveram rigor científico, que comprovasse uma leitura atenta e cuidada do texto?

O rigor científico foi o aspeto em que se notou uma variação mais acentuada, uma vez que os grupos demonstraram níveis de desempenho muito díspares. Neste caso, as capacidades dos alunos refletiram-se no rigor e na profundidade das análises literárias.

Notamos, a título de exemplo, um excerto de um trabalho em que a interpretação do conto não revelou o rigor esperado:

B. - A ação desse conto é concentrada maioritariamente na casa de Batola e da mulher.

(...)

B. – Como é esse espaço psicológico, E?

E. – O espaço psicológico, maioritariamente de Batola, gira em torno da aldeia e de sua casa.

(ANEXO 24D, *Podcast 4, 1:40-1:47 ,4:35-4:48*)

Torna-se importante referir, apesar de tudo, que as incorreções científicas se converteram numa parte significativa do debate que se seguia à apresentação dos *podcasts* em aula. Desta forma, conseguiu-se trabalhar o erro construtivamente, e,

sempre que se justificou, recapitular algum conteúdo abordado nas aulas respetivas ao conto literário.

Por outro lado, notamos também análises literárias cujo rigor científico se revelou um aspeto bastante positivo. Em geral, tratam-se de trabalhos que conseguiram aliar uma boa análise literária – pessoal e interpessoal – a uma viva troca de impressões. Cite-se, a título de exemplo, um excerto de um dos *podcasts*, que vem a propósito da caracterização dos protagonistas do conto:

S. – Temos ainda a mulher de Batola, que não se lhe conhece o nome. Porque é que achas que isto acontece, L?

L. – Principalmente porque importa mais o seu papel do que a sua identidade.

S. – Sim, partilho da mesma opinião. De facto, a mulher contrasta bastante com o retrato do marido, sem dúvida. Não têm nada a ver um com o outro. Ao contrário do marido, ela é serena, dinâmica, muito trabalhadora, organizada, sensata, e ainda domina em casa e na loja. Basicamente é ela quem faz tudo.

(ANEXO 24C, *Podcast 3*, 1:37-2:08)

A segunda proposta inicial – a escrita criativa de textos literários – acabou por ter menos expressão na vertente de Português da PES. Devido à exigência da preparação para o exame de Português e ao tempo excessivo que se dedicou à atividade de elaboração de *podcasts*, a professora cooperante e o professor em ano de estágio resolveram não levar a cabo as atividades de escrita criativa, inicialmente calendarizadas para os meses finais do ano letivo. Ainda assim, algumas delas tiveram lugar no clube de escrita “Alvalade por escrito”, um dos projetos criados pelos professores de Português André Alexandre e Catarina Rosa, ambos em ano de estágio na ESPAV. No subcapítulo 3.3.1 – Atividades realizadas na ESPAV –, explica-se com mais detalhe os exercícios criados, assim como os seus objetivos e resultados.

3.2 Didática do Espanhol

À semelhança do que ocorreu na PES na vertente de Português, a planificação de aulas para a disciplina de Espanhol não contemplou uma das propostas iniciais. Neste caso, não se trabalhou o domínio da oralidade através da elaboração de *podcasts*. Nas turmas do ensino secundário (10ºG e 11ºG), verificou-se que os grupos não possuíam o perfil indicado para realizar a atividade, uma vez que os alunos . Entendeu-se que a falta de motivação e os problemas de disciplina dos alunos fariam com que este tipo de trabalho, que exigia um considerável esforço de planificação, execução e apresentação, se tornasse inviável. Relativamente às turmas de ensino básico (9ºC e 9ºE), apesar dos grupos criarem um contexto propício à realização da atividade, não se dispôs de tempo suficiente para a elaboração de um *podcast*: além da reduzida carga horária da disciplina de Espanhol, o facto de existir dois professores em ano de estágio a acompanhar as mesmas turmas levou a que não fosse recomendável a realização de tarefas com esta extensão.

Em contrapartida, foi possível levar a cabo várias atividades que propunham uma abordagem ao texto literário através de estratégias diversas, entre elas os exercícios de escrita criativa. O trabalho com a língua estrangeira realiza-se, neste caso, através da exploração das suas potencialidades, experimentado e jogando com as suas possibilidades. As planificações de aulas relevantes para o foco teórico-prático do relatório previram várias fases na abordagem ao texto literário, mas que podem ser agrupados em dois momentos-chave: em primeiro lugar, uma reação ao texto literário, quer através de comentários livres, perguntas de interpretação ou exercícios análogos, cujo objetivo passaria por garantir que todos os alunos entendiam o sentido global do texto; em segundo lugar, um momento de escrita criativa, em que os alunos criavam textos literários originais, ou, seguindo o tema da obra tratada, escreviam sobre as suas próprias experiências.

A escolha dos textos teve em conta a operacionalização conceitos-chave previstos no *Volumen Complementario* do MCER (2021): a extensão e a variedade textuais; os género textual; a temática; o tipo de linguagem; a facilidade da leitura; o grau de compreensão (p.70). Assim sendo, priorizaram-se textos literários de curta extensão (pequenos contos ou excertos de obras mais extensas), que pudessem ser lidos

na íntegra em aula e que estivessem relacionados com o tema da unidade didática que estava a ser trabalhada. Tão importante como a continuidade temática das unidades foi a escolha de textos adequados ao nível de língua dos alunos. Para isso, serviu-nos de apoio a tabela com descritores recomendados presente no *Volumen Complementario* do MCER (2021). Ainda que se previsse que os alunos desconheceriam eventualmente algumas palavras, assegurou-se sempre que a compreensão geral do texto não seria comprometida.

Sendo assim, os textos utilizados foram os seguintes: um excerto de “Los años intoxicados” e um excerto de “Verde rojo anaranjado”, ambos em *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016) de Mariana Enriquez (ANEXOS 18 e 19 respetivamente); “Instrucciones para llorar” (adaptado), em *Historias de cronopios y de famas* (1962) de Julio Cortázar (ANEXO 20); um excerto de *Nada* (1945) de Carmen Laforet (ANEXO 22); “El viaje más largo” (texto na íntegra, em *365 microcuentos* de Sir Helder Amos (ANEXO 23).

Após a escolha dos textos, à semelhança das atividades realizadas na vertente de Português, enquanto processo de aprendizagem, o foco dirigiu-se à valorização da dimensão subjetiva da experiência de leitura, assim como a partilha de impressões com os restantes alunos da turma. Como consequência, a criação do texto formava parte de um processo em que, como sugere Dias (2020), se consegue aliar, de forma significativa, o trabalho linguístico à expressão de uma mundividência própria de cada aluno, marcada por aspetos sociais e culturais específicos (p.168).

Assim sendo, como se pode ver nos planos de aula presentes nos ANEXOS 18, 19, 20, 21, 22 e 23, solicitou-se sempre uma leitura individual do texto, em silêncio. Seguiu-se uma leitura em voz alta, em que se faziam paragens para os alunos comentarem o que tinham acabado de ler. Normalmente, neste intervalo, confirmava-se o significado global do texto e os alunos faziam perguntas ou comentários relacionados com a temática em causa. Uma vez mais os alunos percorriam as etapas necessárias – sugeridas por Beghetto (2016) – ao desenvolvimento do pensamento criativo, já que a leitura em silêncio privilegiava a reflexão *intrapsicológica*, e o comentário oral, em confronto com as restantes opiniões da turma, suscitava uma reflexão *interpsicológica*.

Além disso, esta troca de impressões – numa dinâmica com toda a turma – para lá de esclarecer os alunos sobre o sentido do texto, servia de preparação para as perguntas de *comprensión lectora* que se seguiam. As questões eram variadas, e, com o objetivo de reforçar os comentários anteriores, podiam ir desde a identificação de vocabulário relacionado com um tema (como exemplifica a segunda pergunta na ficha de trabalho do ANEXO 23E à identificação da informação essencial em cada parágrafo, como exemplifica o ANEXO 22B. Em todo o caso, tendo sempre em conta o nível em que se encontrava cada turma, estas questões iam ao encontro dos objetivos propostos no MCER (2002), que sugerem o preenchimento de *“los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyente”* (p.74).

Por outro lado, os exercícios de escrita criativa funcionavam geralmente como o desfecho das atividades em torno de um texto literário. Não foi sempre possível encaixar este tipo de exercícios nos planos de aula, uma vez que consumiam muito tempo e a carga horária das turmas era reduzida, sobretudo nas turmas de ensino básico. Ainda assim, realizaram-se algumas atividades deste tipo, presentes nos ANEXOS 18, 19, 20 e 21.

Em todos os exercícios, o ponto de partida para a escrita criativa foi a temática ou o enredo do texto literário analisado anteriormente. Acima de tudo, procurou-se ter em conta as orientações do *Volumen Complementario* do MCER (2021, pp.79-80), nomeadamente nos descritores utilizados para as atividades de escrita criativa. Assim sendo, houve exercícios que procuraram chegar a *descripciones de experiencias* (ANEXOS 19, 20 e 22); houve variação nos *tipos y complejidad de textos* (como exemplificam os ANEXOS 18, 19, 20 e 21); adequaram-se também as exigências em relação ao *uso de la lengua*, segundo a nível de cada turma. A tabela presente nas páginas supracitadas do *Volumen Complementario* do MCER (2021) serviu-nos também para a análise de dados que se segue.

Por fim, realçamos a influência do artigo de Dias (2020), citado no subcapítulo 1.2, no que diz respeito às abordagens propostas em cada exercício de escrita criativa. Tendo sempre como horizonte a potencialização das habilidades (linguísticas) criativas dos alunos, as atividades tiveram ainda como objetivo a exposição de uma

mundividência, de uma opinião, isto é, de parte do pensamento de cada aluno. À semelhança do que propõe Dias, procurámos momentos de reação ao texto “que fosse[m] poroso[s] à diversidade que os aprendentes quisessem explorar no resgate e na (re)descoberta da sua voz” (*ibid*, p.171). Assim, como preparação, as questões que antecederiam os exercícios de escrita criativa exigiam uma reflexão sobre o texto que teriam acabado de ler. Como exemplo, destacamos as perguntas “¿Cuál es tu opinión sobre los comportamientos de...” e “¿Cómo nos hace sentir [este texto]?” nos ANEXOS 19B e ANEXO 20B respetivamente.

Análise de dados

Terminada a fase de planificação e lecionação de aulas, torna-se necessário analisar os resultados obtidos na recolha de algumas fichas de trabalho. Uma vez que a inclusão de todos os dados levaria a uma análise demasiado extensa, decidiu-se eleger apenas alguns para figurarem no relatório. Desta forma, selecionaram-se, como dados a serem analisados, a resolução dos alunos das seguintes fichas de trabalho: ANEXO 18E; ANEXO 19B; ANEXO 20B; Anexo 21C.

A interpretação do trabalho dos alunos realizou-se à luz do foco teórico-prático do relatório. Assim sendo, pretendeu-se aferir, por um lado, se os alunos foram capazes de aceder ao sentido global dos textos, identificando temáticas e linhas narrativas ou argumentativas. Apesar de se terem escolhido cuidadosamente os textos, evitando barreiras estilístico-linguísticas intransponíveis, sentimos a necessidade de nos certificar que os alunos entenderam o texto na sua globalidade. Sendo esta uma etapa imprescindível para uma abordagem ao texto literário, normalmente foi comprovada através das perguntas que se sucediam imediatamente à leitura do texto. Converte-se, desta forma, no primeiro aspeto a ser analisado.

Além disso, para a análise de dados, considerou-se ainda relevante avaliar a capacidade criativa com que os alunos respondiam às atividades de escrita propostas⁷.

⁷ Note-se que os textos criados pelos alunos serão transcritos tal e como foram realizados. Ao inseri-los no relatório, não foi feita nenhuma correção por parte do professor.

De que forma? Por um lado, analisando a aptidão dos alunos para se colocarem num ponto de vista específico, selecionado pelas perguntas. Por outro lado, verificando a capacidade dos alunos em construir cenários coerentes – diálogos, situações hipotéticas –, que devolvessem e acrescentassem ao texto um sentido renovado.

➤ Os alunos foram capazes de aceder ao sentido global do texto?

A análise de resultados comprovou que, durante a realização das atividades, a compreensão do texto literário não se tornou uma barreira relevante para os alunos. Em geral, a linguagem que os textos empregam, ainda que alguns tenham várias décadas, foi acessível às diferentes turmas. A análise incidiu, portanto, sobre as perguntas que se sucediam imediatamente aos textos, em concreto a pergunta 3 do ANEXO 18E, a pergunta 3 do ANEXO 19B e a pergunta 1 do ANEXO 20B.

Relativamente ao ANEXO 18E, verificou-se que, de um total de 19 fichas analisadas, e de um total de três questões colocadas, houve 3 fichas que apresentaram apenas uma resposta correta, 4 fichas que apresentaram duas questões corretas, e 12 fichas que foram resolvidas de forma totalmente correta. A realização dos exercícios foi feita de forma individual.

Por outro lado, no que diz respeito ao ANEXO 19B, apurou-se que, de um total de 20 fichas analisadas, e de um total de três questões colocadas, houve 2 fichas em que se verificou apenas uma resposta correta, 3 fichas cujos resultados apontam para duas respostas corretas, e 15 fichas em que os alunos acertaram a totalidade das questões. A realização desta atividade foi feita de forma individual.

Em relação à pergunta 1 do ANEXO 20B note-se que, de um total de 16 fichas analisadas, e também de um total de três questões colocadas, houve 1 ficha cujos resultados apontam para apenas uma questão correta, 2 em que foram acertadas duas questões, e 13 em que se respondeu corretamente a todas as questões. Nenhuma ficha apresentou respostas erradas às três questões. Esclareça-se ainda que o professor deu a indicação de que a ficha fosse realizada em dinâmica de pares e que apenas uma pequena parte dos alunos a realizou de forma individual.

De qualquer das formas, os resultados demonstram que a compreensão do sentido global das obras – o primeiro passo para o trabalho sobre o texto literário – foi

bem conseguida para a grande maioria dos alunos. Sublinhe-se também que este aspeto foi reforçado através da leitura e comentário dos textos em voz alta, tornando-se na etapa do processo menos problemática.

- Os alunos foram capazes de se colocarem nos pontos de vista exigidos pelas questões?

De este aspeto dependia o desenrolar do pensamento criativo dos alunos, uma vez que a abordagem ao texto literário desde outra perspetiva se convertia numa das condições imprescindíveis para a estimulação da sua criatividade. A análise deste aspeto debruçou-se sobre a pergunta 4 do ANEXO 19B, a pergunta 3 do ANEXO 20B e a pergunta 1 do ANEXO 21C, apesar de esta última não surgir na sequência de um trabalho sobre um texto literário.

Assim sendo, da análise a 20 fichas que constam no ANEXO 19B, constatamos que todos os alunos foram capazes de escrever o texto a partir do ponto de vista indicado. Estes resultados são muito positivos e evidenciam que, após a leitura, comentário e correção dos primeiros exercícios sobre o texto literário, os alunos conseguiram interagir, num cenário hipotético e de forma coerente, com uma das personagens. Note-se que, ainda assim, nem todos foram capazes de desenvolver o tema de forma significativamente, como veremos no próximo ponto de análise.

Por outro lado, da análise que se debruçou sobre a pergunta 3 do ANEXO 20B, notou-se, uma vez mais, que todos os textos evidenciam uma compreensão efetiva da questão e do ponto de vista de que partiriam para criar uma versão renovada do texto de Cortázar. Além de comprovar que todos os alunos tinham sido capazes de interpretar o exercício, estes resultados demonstram ainda que partiam esclarecidamente de uma perspetiva que permitiria devolver um significado ao texto lido e comentado previamente. Sublinhe-se, no entanto, que este aspeto não implica necessariamente que os alunos construíssem o seu próprio texto de forma coerente e criativa.

Por último, no que diz respeito à pergunta 1 do ANEXO 21C, verificou-se que os resultados não foram tão positivos. Isto significa que, de um total de 15 fichas analisadas, apenas em 8 se demonstrou uma compreensão dos pressupostos do exercício. Nos restantes 7 casos verificou-se que os alunos não entenderam totalmente

em que consistia a tarefa, alguns porque ignoraram a instrução de descrever um hipotético comportamento de um colega, outros – a maioria dos casos – porque não compreenderam o conceito de monólogo. Reconheceu-se, neste caso, que a complexidade das instruções dificultou, em vários casos, a realização da tarefa. As instruções deveriam, portanto, ser mais claras e estar mais segmentadas. Houve, apesar de tudo, alguns resultados positivos, presentes nos ANEXOS 25 e 26.

- A partir das questões apresentadas, os alunos demonstraram capacidade para interagir, de forma construtiva, com diferentes aspetos do texto literário?

Os resultados a esta questão novamente variaram consoante o exercício solicitado. Relativamente ao ANEXO 19B, pelo que se analisa na atividade de escrita, todos os alunos demonstraram compreender globalmente o sentido do texto. Perante o que foi solicitado – interação imaginária, por mensagem de telemóvel, com uma das personagens do conto –, os alunos foram capazes de a aconselhar de forma muito positiva, fazendo sugestões no sentido de melhorar o seu estado de saúde. Tomamos como exemplo dois textos criados, citando algumas parágrafo:

Yo creo que debes intentar salir de casa, y conocer otras personas. Es necesario que comuniqués con el exterior. (ANEXO 27)

(...)

Espero que hagas ejercicio físico para activar tu cuerpo; des paseos al aire libre y encuentres nuevos hobbies que no involva tecnologías. (ANEXO 28)

Em linhas gerais, em todos os textos se demonstrou preocupação pelo estado de saúde da personagem e se propuseram este tipo de conselhos, ainda que houvesse alguns em que o conteúdo da mensagem desenvolveu-se de outras formas. Repare-se no exemplo presente no ANEXO 29, em que a aluna imagina o estado anímico da mãe, acrescentando informação ao texto original (“Mira tu mama, siempre triste porque te ama y quiere que mejores”).

Em relação ao ANEXO 20B, foi possível verificar, uma vez mais, que os alunos entenderam os propósitos da atividade, já que todos criaram um texto com instruções para desenvolver um aspeto de personalidade. Assim sendo, foram capazes de, à semelhança do que faz o narrador do texto de Cortázar, dar indicações para explicar o que está na

base de um comportamento humano. Assim, surgiram textos cujos títulos são, por exemplo, *“Instrucciones para ser feliz”*, *“Instrucciones para ser extrovertido”* ou *“Instrucciones para ser creativo”*.

De forma mais ou menos interessante, alguns textos descreveram comportamentos que estão na base de determinados traços de personalidade. Note-se, como exemplo, o texto *“Instrucciones para ser creativo”* (ANEXO 30) em que se dão as seguintes indicações: *“Para ser creativo las personas tienen que tener bastantes ideas para hacer cosas y inventar métodos de pensamiento distintos”*. Ou, em alternativa, como se observa no ANEXO 31, instruções para ser feliz: *“Para ser una persona feliz, hay que ser una buena persona, gustarle a uno mismo, hay que sonreír pelo menos una vez al día”*. Em ambos os casos, verifica-se uma tentativa de explicação do que significa ser e comportar-se de uma determinada maneira.

Por último, apesar de cerca de metade dos alunos não terem entendido as instruções e, como consequência, não terem correspondido às expectativas da atividade, houve alguns textos que demonstraram aspetos positivos. Ao construir um monólogo em que se colocavam na pele de um colega, alguns alunos imaginaram como seriam as suas reações em determinados contextos. Desta vez, partindo de uma perspetiva alheia, basearam-se nos traços psicológicos de outra pessoa para desenvolver um pensamento.

Sublinhe-se a originalidade de dois textos, que concebem a reação dos colegas ao saber que terão um novo irmão. Apesar de ser o exercício em que se demonstraram mais dificuldades na correção linguística, ambos os alunos foram capazes de imaginar uma situação – algo desagradável para os colegas em ambos os casos –, e de referir os problemas que dela surgiriam:

¿Como puede? Otro hermano, no puede. Si yo con una es un problema, imagina con dos. Já estoy viendo todo, mudar las fraldas, aguantar com lo choro, y quando crescer voy hacer junto de mi hermano... (ANEXO 25)

Yo no puedo ter un hermano ja tengo un pequeño. Madre voy ter que hacer muchas cosas (...) gracias madre no te preocupes fica contente. (ANEXO 26)

3.3 Participação nas atividades escolares

3.3.1 Atividades realizadas na ESPAV

A participação no Plano Anual de Atividades da ESPAV concretizou-se através de duas atividades distintas.

Lisboa dos escritores

No primeiro semestre, realizou-se uma visita de estudo em Lisboa com três turmas do 12ºano (12ºLH1, 12ºLH2 e 12ºCSE), que consistiu num passeio por vários locais da cidade, cujo espaço estivesse relacionado com alguma obra literária do programa de Português do 12ºano. Assim sendo, o roteiro foi elaborado pela professora cooperante Luísa Costa e pelo professor em ano de estágio André Alexandre, que definiram 10 pontos relevantes para a visita. O percurso foi disponibilizado aos alunos através de um mapa criado na plataforma *Google MyMaps*. Além disso, todos os alunos tinham ainda à disposição um guia do roteiro com informações sobre os locais e citações dos textos literários que representavam. Ambos os recursos estão disponíveis no ANEXO 32. Com esta atividade, pretendeu-se conhecer e visitar alguns locais de Lisboa que figuram nas obras literárias que os alunos estudariam ao longo do ano letivo.

Alvalade por escrito

A outra atividade, que ocupou o segundo semestre inteiro, surgiu a partir da iniciativa dos professores de Português em ano de PES na Escola (André Alexandre e Catarina Rosa), e consistiu na criação de um clube literário para os alunos de Português no ensino secundário. Durante as reuniões semanais do grupo, as atividades que se levaram a cabo foram diversas, ainda que se privilegiassem os exercícios de escrita criativa. Além disso, em solidariedade com os novos alunos ucranianos que chegaram à escola após o eclodir da guerra, os membros do clube compuseram uma exposição com o título “Nós e a Ucrânia”, que contava com imagens do conflito e textos da sua autoria (ANEXO 33). Também se assinalou o Dia da Poesia: desta vez, os alunos escolheram alguns poemas para declamar à janela dos utentes da Associação Mais Proximidade, responsável pelo combate ao isolamento de vários idosos de Lisboa.

3.3.2 Atividades realizadas na ESPJAL

Cita a ciegas con un libro

Na ESPJAL, por outro lado, os professores em ano de PES (André Alexandre e Joana Louro) contribuíram para o PAA da escola através da organização de uma atividade literária, cujo objetivo consistia no incentivo dos alunos à leitura. A atividade, que juntou as disciplinas de Espanhol, Inglês e Português, passou pela escolha de diferentes livros, que foram embalados e colocados à disposição na biblioteca. No papel de embrulho, escreveram-se informações gerais, destinadas a facilitar a escolha que os alunos teriam de fazer. Assim sendo, os alunos requisitaram os livros, com base na língua em que estavam escritos e os temas que abordavam, não tendo alguma ideia do seu título e autor. Encontramos nos anexos algumas fotografias tiradas nos dias em que durou a atividade (ANEXO 34).

Assinalamos ainda que, para promover a atividade no espaço escolar, foram afixados vários cartazes (ANEXO 35) por toda a escola, que estavam adaptados às três línguas escolhidas⁸. Além disso, também se entregou um pequeno papel (ANEXO 36) a cada aluno, em que poderiam escrever um pequeno comentário sobre a obra. Esse papel, no momento da entrega, seria deixado dentro do livro, e estaria acessível para a próxima pessoa que o requisitasse. No fim da atividade, as pessoas envolvidas consideraram que a iniciativa tinha tido bons resultados, uma vez que a grande maioria dos livros foi requisitada. Ainda que não garanta que todos os alunos realizaram a leitura do livro, julgámos que a boa adesão à atividade foi sinal positivo.

⁸ Em Espanhol “*Cita a ciegas con un libro*”; em Inglês “*Blind date with a book*”; em Português “*Encontro às cegas com um livro*”

Conclusões

A elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada tornou-se uma tarefa simultaneamente complexa e estimulante. Os primeiros contactos com os alunos desde a perspetiva docente tornaram clara a magnitude do desafio que seria lecionar as primeiras aulas com o horizonte teórico-prático proposto neste trabalho. Refere-se sobretudo ao regresso ao ensino secundário, à adaptação ao papel de professor, à gestão das relações interpessoais com os colegas de trabalho, ao confronto com a urgência de fazer cumprir todos os conteúdos letivos, enfim, a todas as circunstâncias que implicam o início desta nova etapa.

As aulas observadas, lecionadas ora pelas professoras cooperantes, ora pela colega de estágio serviram inequivocamente para refletir sobre diversos aspetos associados à tarefa do professor, mas também sobre a influência do contexto escolar na sua ação. Retomo, a propósito desta questão, alguns excertos das primeiras aulas observadas, que evidenciam o despertar para questões problemáticas do exercício da profissão:

A colega demonstra-se atenta e disponível para ajudar todos os grupos, o que leva a que os alunos se sintam confortáveis em colocar questões. Isto nem sempre aconteceu nas aulas anteriores.

(...)

Vários alunos realizam a sua apresentação oral e não prestam atenção ao trabalho dos colegas, o que revela certamente o seu desinteresse pelas restantes apresentações.

(...)

A leitura em silêncio tornou-se inútil para vários alunos, uma vez que decidem não realizá-la.

(...)

Apesar de revelar problemas disciplinares e ser muito ruidosa, os alunos da turma, em geral, realizaram as atividades e apresentaram respostas interessantes.

Ainda assim, fruto do que é próprio do trabalho docente e do apoio recebido de tantas pessoas, o balaço do ano letivo foi considerado positivo. Se a prática de ensino supervisionada partiu com o objetivo de estimular o pensamento criativo através de diferentes abordagens ao texto literário, seria legítimo afirmar que o percurso realizado iluminou vários aspetos desta tema.

Em primeiro lugar, revelou-se surpreendente a capacidade criativa de vários alunos, que mobilizaram conhecimentos muito diversos para o trabalho sobre o texto literário. A facilidade e descontração com que os alunos relacionaram as leituras com o seu universo de experiências e a habilidade com que criaram outros textos tornaram-se nos aspetos mais positivos a retirar da prática de ensino supervisionada, com este específico foco teórico-prático. Significa sobretudo que a grande maioria dos alunos é recetiva a este tipo de propostas e consegue trabalhar desta forma.

Por outro lado, principalmente através da componente prática do trabalho, tornou-se evidente a influência que o contexto escolar exerce sobre a planificação de atividades a serem levadas a cabo. Para lá dos pressupostos teóricos que guiam a ação do docente, a lecionação de aulas exige um trabalho de campo que obriga a mudanças nas abordagens, nas estratégias, ou nos níveis de exigência colocados. Naturalmente devem agregar-se à equação as especificidades da turma (em particular, os seus níveis motivacionais e a existência ou não de problemas disciplinares), assim como as características individuais de cada aluno, que fazem com que as atividades sejam mais ou menos efetivas.

Por último, sublinhe-se a importância de trabalhar no desenvolvimento do gosto pela literatura, talvez o motor principal que permite que se continuem a explorar formas criativas de abordar o texto literário. Dentro e fora do contexto escolar, o apreço pelos livros é a condição para que, ao longo dos tempos, os consigamos reler e atribuir-lhes novos significados.

Referências bibliográficas

- Abbs, P. (2011). Creativity, the arts and the renewal of culture. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 99–106. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch11>
- Aguiar e Silva, V. M. de. (2010). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa* (Vol. 1, pp. 207–216). Almedina.
- Banaji, S. (2011). Mapping the rhetorics of creativity. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 36–44. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch4>
- Beghetto, R. A. (2016). Creative Learning: A Fresh Look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 6–23. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.6>
- Burke, C. (2011). Creativity in school design. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 417–427. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch42>
- Burnard, P. (2011). Constructing assessment for creative learning. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 140–149. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch15>
- Darras, B. (2011). Creativity, creative class, smart power, social reproduction and symbolic violence. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 90–98. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch10>
- Dezuanni, M., & Jetnikoff, A. (2011). Creative pedagogies and the contemporary school classroom. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 264–272. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch28>
- Dias, J. C. (2020). O escritor, o detetive e o Twine: A ficção interativa ao serviço da escrita criativa na aula de português língua estrangeira. *Matlit Revista Do Programa de Doutorado Em Materialidades Da Literatura*, 8(1), 167–188. https://doi.org/10.14195/2182-8830_8-1_9
- Drotner, K. (2011). The cult of creativity: Opposition, incorporation, transformation. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 72–80. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch8>

- Estruturas e recursos*. (s.d.). ESPJAL. <http://esproflucas.net/escola.htm>
- Jones, K. (2011a). Capitalism, creativity and learning. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 15–26. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch2>
- (2011b). Democratic creativity. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 81–89. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch9>
- Leite, Q. dos S. S., Aranha, S. D. de G., & Leite, B. S. (2017). A produção de podcasts por estudante do Ensino Médio sobre a língua portuguesa e a comunicação verbal. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 7(02), 44–64. <https://doi.org/10.36524/dect.v7i02.196>
- Lima, F. B. de. (2021). Da página em branco à educação do desejo: Escrita criativa e utopia no ensino de literatura. *Revista X*, 16(3), 884–902. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79685>
- Machado, A., & Berlezzi, F. L. (2021). Produção de podcast como metodologia ativa no ensino-aprendizagem de Literatura Portuguesa. *Letras & Letras*, 37(1), 237–249. <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n1-2021-14>
- Mancelos, J. de. (2007). Um pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*, 5, 14–15.
- Matsunobu, K. (2011). Creativity of formulaic learning: Pedagogy of imitation and repetition. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 45–53. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch5>
- McDougall, J., & Trotman, D. (2011). ‘Real audience pedagogy’: Creative learning and digital space. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 273–282. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch29>
- Oliveira, J. M. da S. (2010). A criatividade: Uma abordagem transversal à origem, aos processos, técnicas, efeitos e experiências. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Pereira, L. Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? Em L. Dionísio & R. Vieira de Castro (Eds.), *O Português nas Escolas, Ensaio sobre a língua e Literatura no Ensino Secundário* (pp. 133–145). Almedina.

- Plácido, C. E. D. A. (2015). O ensino de Escrita Criativa nas aulas de línguas. *Revista DisSol - Discurso, Sociedade e Linguagem*, 2, 184–192. <https://doi.org/10.35501/dissol.v0i2.54>
- Pope, R. (2011). 'Creativity' and its others: The ongoing project of definition, debate and demonstration. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 107–116. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch12>
- Rehfeldt, M. J. H., & Silva, M. S. da. (2019). Podcast como recurso de aprendizagem: Um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa. *Ensino em Re-Vista*, 1171–1194. <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-10>
- Ribas, P., & Noronha, A. (2022). Podcasts em sala de aula: Tecnologias educativas e pedagogias orais. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, 9(16), 1–17. <https://doi.org/10.21680/2446-5674.2022v9n16ID25414>
- Runco, M. A., & Pagnani, A. R. (2011). Psychological research on creativity. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 63–71. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch7>
- Sefton-Green, J. (2011a). Judgement, authority and legitimacy: Evaluating creative learning. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 311–319. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch33>
- et. al. (2011b). *Routledge International Handbook of Creative Learning*. Taylor and Francis.
- Sobre a ESPAV*. (s.d.). Agrupamento de Escolas de Alvalade. <https://aealvalade.edu.pt/index.php/aea-novo/escolas/espav/espav-historia>
- Wiggins, G. (2011). Creative learning. *Routledge International Handbook of Creative Learning*, 320–332. <https://doi.org/10.4324/9780203817568.ch34>

Documentos orientadores de ensino

Despacho n.º 6478/2017. (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, Ed.). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Despacho n.º 6944-A/2018. (2018). Aprendizagens Essenciais—Ensino Básico (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Despacho n.º 8476-A/2018. (2018). Aprendizagens Essenciais—Ensino Secundário (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Instituto Cervantes, España, Ministerio de Educación, C. y D., & Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya.

Instituto Cervantes, España, Ministerio de Educación, C. y D., & Subdirección General de Cooperación Internacional. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya.

Instituto Cervantes, España, Ministerio de Educación, C. y D., & Subdirección General de Cooperación Internacional. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación : volumen complementario* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Índice de anexos

Observação de aulas.....	57
ANEXO 1.....	57
ANEXO 2.....	60
ANEXO 3.....	63
ANEXO 4.....	66
ANEXO 5.....	68
ANEXO 6.....	71
ANEXO 7.....	74
ANEXO 8.....	76
ANEXO 9.....	78
ANEXO 10.....	81
Planificação de aulas e materiais	83
ANEXO 11.....	83
Anexo 11A.....	84
Anexo 11B.....	84
Anexo 11C.....	86
Anexo 11D.....	88
ANEXO 12.....	100
Anexo 12A.....	101
Anexo 12B.....	106
ANEXO 13.....	108
Anexo 13A.....	110
ANEXO 14.....	111
Anexo 14A.....	112
ANEXO 15.....	113
Anexo 15A.....	114
ANEXO 16.....	115
Anexo 16A.....	116
ANEXO 17.....	117
Anexo 17A.....	118
ANEXO 18.....	119
Anexo 18B.....	127

Anexo 18D.....	129
Anexo 18E.....	129
ANEXO 19.....	132
Anexo 19A.....	135
Anexo 19B.....	137
Anexo 19C.....	140
ANEXO 20.....	141
Anexo 20B.....	145
ANEXO 21.....	147
Anexo 21A.....	149
Anexo 21B.....	151
Anexo 21C.....	152
ANEXO 22.....	153
Anexo 22B.....	155
ANEXO 23.....	158
Anexo 23B.....	162
Anexo 23D.....	163
Anexo 23E.....	171
Análise de resultados	173
ANEXO 24.....	173
Anexo 24A.....	173
Anexo 24B.....	173
Anexo 24C.....	173
Anexo 24D.....	173
Anexo 24E.....	173
Anexo 24F.....	173
Anexo 24G.....	173
Anexo 24H.....	173
Anexo 24I.....	174
ANEXO 25.....	175
ANEXO 26.....	176
ANEXO 27.....	177
ANEXO 28.....	178
ANEXO 29.....	179

ANEXO 30.....	180
ANEXO 31.....	180
Plano Anual de Atividades	181
ANEXO 32.....	181
ANEXO 33.....	197
ANEXO 34.....	202
ANEXO 35.....	205
ANEXO 36.....	208

Anexos

Observação de aulas

ANEXO 1

Relatório de observação de aulas



Turma: 12ºLH2

Data e hora: 24/09/2021 | 100' (8:00-9:40)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais.

Por um lado, procurar-se-á descrever a disposição da sala de aula, isto é, a sua dimensão e os materiais disponíveis dentro dela, bem como a forma como se distribuem no espaço. Além disso, referir-se-ão dados relativos à temperatura e à luminosidade dentro da sala. Esta componente de observação tem como objetivo fundamental apurar se as condições do espaço de aula são indicadas ao ensino da disciplina de Português

Por outro lado, descrever-se-á, de forma geral, a relação entre a professora e os alunos. Analisar-se-á em particular o papel da professora e a forma como interpela os alunos.

Por considerarmos relevante para os objetivos da observação, referiremos o sumário da aula, isto é, os conteúdos que serão lecionados.

Descrição da observação:

Disposição e condições da sala de aula:

A salas de aula é semelhante às restantes observadas na ESPAV. Além de dois quadros brancos e um suporte – uma tela (outro quadro branco) - para o projetor, das mesas e cadeiras dirigidas para os quadros e, portanto, para o professor, de um computador e de um ou dois armários pequenos, as salas não dispõem de outro mobiliário menos comum. Existe uma linha de janelas que permite que entre muita luz natural desde manhã. A temperatura é amena – cerca de 18º celsius – e. Assim sendo, não se revela necessário o recurso à luz elétrica.

A ocupação do espaço é livre, mas mantém-se constante todas as semanas, isto é, os alunos sentam-se sempre nos mesmos lugares. O professor move-se no espaço restante entre os quadros e as mesas dos alunos.

Sumário e decurso da aula:

O sumário consistiu na realização e correção de uma ficha de trabalho sobre noções de versificação durante os primeiros 45 minutos. A segunda parte da aula reservou-se para a escrita de um texto sobre os conteúdos das aulas anteriores. O título do texto deveria ser comum a todos os alunos: “Cesário Verde: de incompreendido a poeta amado”.

Em geral, cumpriu-se com as atividades propostas, ainda que alguns alunos não tenham terminado o texto proposto para a segunda parte da aula.

- Participação dos alunos:

Todos os alunos realizaram os exercícios da ficha de trabalho que ocupou a primeira parte da aula, e cerca de 2/3 participaram oralmente na sua correção. A maioria das intervenções foi realizada a pedido da professora, ainda que, em três ocasiões, dois alunos se voluntariaram a participar. Para cada exercício, sem exceção, houve, pelo menos, uma proposta de resposta por parte dos alunos. Na segunda parte da aula, os alunos escreveram individualmente o texto que lhes foi pedido. Apenas dois alunos

pediram pontualmente o apoio da professora durante o exercício, com o objetivo de esclarecer alguma dúvida.

- Papel da professora:

A professora começou por relembrar os conteúdos estudados nas aulas anteriores e, de seguida, projetou na tela a ficha sobre as noções de versificação, lendo com os alunos as perguntas e explicando, por palavras suas, os seus objetivos.

Os alunos iniciaram os exercícios e a professora foi esclarecendo dúvidas pontuais. Finalizada a ficha de trabalho e ultrapassados os primeiros 30 minutos de aula, a professora passou à correção dos exercícios. A professora solicitou a participação dos alunos em cada exercício, pedindo a alguns alunos que partilhassem as suas respostas. Além de reforçar positivamente as resposta corretas, respondeu de forma construtiva às propostas incorretas. Sublinhe-se que a grande maioria das respostas propostas pelos alunos estava correta.

Na segunda parte da aula, ao iniciar a atividade de escrita do texto, o papel da professora limitou-se a apoiar dois alunos que levantaram questões.

Reflexões:

A disposição e as condições da sala de aula pareceram-me indicadas para uma aula de Português. O computador e o projetor, que facilitaram a exposição da ficha de trabalho, funcionaram perfeitamente. A temperatura e a luminosidade eram adequadas e todos os alunos tinham visibilidade tanto para a professora como para o quadro. Além disso, não houve nenhum obstáculo sonoro que impedisse a comunicação entre todos.

Em geral, a turma demonstrou-se concentrada e interessada, mantendo o contacto visual com a professora ou olhando para os materiais ou atividades em curso. Ainda que as atividades realizadas não fossem propícias a uma contínua participação dos alunos, esperava-se que contribuíssem com mais intervenções orais voluntárias para um decurso mais fluído da aula. Além destas dinâmicas, existem apenas alguns apartes (mais por parte do professor que da parte dos alunos), geralmente no tempo de transição entre atividades.

Por último, destaque-se que a professora demonstrou uma relação muito positiva com os alunos, incentivando-os à participação oral na correção da ficha de trabalho.

ANEXO 2

Relatório de observação de aulas



Turma: 12ºLH1

Data e hora: 24/09/2021 | 100' (9:55 - 11:35)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais.

Por um lado, procurar-se-á descrever a disposição da sala de aula, isto é, a sua dimensão e os materiais disponíveis dentro dela, bem como a forma como se distribuem no espaço. Além disso, referir-se-ão dados relativos à temperatura e à luminosidade dentro da sala. Esta componente de observação tem como objetivo fundamental apurar se as condições do espaço de aula são indicadas ao ensino da disciplina de Português

Por outro lado, descrever-se-á, de forma geral, a relação entre a professora e os alunos. Analisar-se-á em particular o papel da professora e a forma como interpela os alunos.

Por considerarmos relevante para os objetivos da observação, referiremos o sumário da aula, isto é, os conteúdos que serão lecionados.

Descrição da observação:

Disposição e condições da sala de aula:

A salas de aula é idêntica à que é descrita no relatório do ANEXO 1: o professor e os alunos têm à sua disposição dois quadros brancos e um suporte – uma tela (outro quadro branco) - para o projetor, mesas e cadeiras dirigidas para os quadros e, portanto, para o professor, um computador e de um armário pequeno. As salas dispõe ainda de um quadro de cortiça, em que estão afixados diversos trabalhos. Existe uma linha de janelas que permite que entre muita luz natural desde manhã. A temperatura é amena e não se revela necessário o recurso à luz elétrica.

A ocupação do espaço é livre, mas mantém-se constante todas as semanas, isto é, os alunos sentam-se sempre nos mesmos lugares. O professor move-se no espaço restante entre os quadros e as mesas dos alunos.

Sumário e decurso da aula:

Uma vez que ambas as turmas seguiram o mesmo plano de aula, o sumário consistiu na realização e correção de uma ficha de trabalho sobre noções de versificação durante os primeiros 45 minutos. A segunda parte da aula reservou-se para a escrita de um texto sobre os conteúdos das aulas anteriores. O título do texto deveria ser comum a todos os alunos: “Cesário Verde: De incompreendido a poeta amado”.

Cumpriu-se com o que foi proposto para a primeira parte da aula, mas apenas dois alunos terminaram o texto que estava previsto para a segunda parte.

- Participação dos alunos:

Todos os alunos realizaram os exercícios da ficha de trabalho que ocupou a primeira parte da aula. Cinco alunos participaram oralmente na sua correção. Um aluno voluntariou-se para responder à maioria das questões. Apesar disso, a professora deu oportunidade a outros alunos de responderem. À semelhança da aula observada no ANEXO 1, a professora insistiu para que houvesse pelo menos uma participação por parte dos alunos em cada resposta. Na segunda parte da aula, os alunos escreveram

individualmente o texto que lhes foi pedido. Nenhum aluno pediu o apoio da professora durante o exercício, com o objetivo de esclarecer alguma dúvida.

- Papel da professora:

A professora começou por relembrar os conteúdos estudados nas aulas anteriores e, de seguida, projetou na tela a ficha sobre as noções de versificação, lendo com os alunos as perguntas e explicando, por palavras suas, os seus objetivos.

Os alunos iniciaram os exercícios e a professora foi esclarecendo dúvidas pontuais. Finalizada a ficha de trabalho e ultrapassados os primeiros 50 minutos de aula, a professora passou à correção dos exercícios. A professora solicitou a participação dos alunos em cada exercício, pedindo a alguns alunos que partilhassem as suas respostas. Além de reforçar positivamente as resposta corretas, respondeu de forma construtiva às propostas incorretas.

Na segunda parte da aula, ao iniciar a atividade de escrita do texto, a professora manteve-se atenta a eventuais dúvidas

Reflexões:

Tendo como termo de comparação a observação de aulas da turma anterior (ANEXO 1), as minhas reflexões relativamente à disposição e às condições da sala de aula mantiveram-se.

Em geral, esta turma revelou-se significativamente menos concentrada, apesar do esforço da professora em manter a atenção de todos os alunos. Assim sendo, a dinâmica da aula foi pobre, sobretudo em comparação à turma anterior.

Ainda assim, a professora demonstrou uma relação muito positiva com os alunos, e revelou-se muito próxima ao manter algumas conversas com os alunos sobre temas alheios aos conteúdos letivos.

ANEXO 3

Relatório de observação de aulas



Turma: 12ºLH2

Data e hora: 22/10/2021 | 100' (8:00 – 9:40)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais, ambos relacionados com a participação oral dos alunos.

Procurar-se-á, por um lado, anotar a quantidade de participações orais na aula observada (solicitadas e não solicitadas pela professora Luísa Costa), com o objetivo de obter um indicador do envolvimento espontâneo da turma na aula. Além disso, anotaremos o tipo de participação, a resposta da professora, e ainda verificaremos se a interação teve algum seguimento. Este último parâmetro de avaliação terá como objetivo analisar a interação entre a professora e o aluno que participa, procurando saber se os alunos são capazes de explicar com mais detalhe o raciocínio subjacente à interpretação textual dos alunos.

Quantidade de participações orais:

Participações orais solicitadas pela professora	Participações orais não solicitadas pela professora	Total de participações
15	1	16

Interação professora/aluno:

<u>Tipo de participação</u>	<u>Reação da professora</u>	<u>A intervenção teve algum seguimento?</u>
Participação 1 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 2 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção sucinta de um erro de interpretação	Não
Participação 3 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação de parte da resposta dada. Correção sucinta de outra parte.	Não
Participação 4 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 5 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 6 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 7 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção sucinta de um erro de interpretação	Não
Participação 8 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção sucinta de um erro de interpretação	Não
Participação 9 (questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção sucinta de um erro de interpretação.	Sim – A aluna revelou que continuava sem perceber uma passagem do texto em análise e explicou o seu raciocínio. A professora avançou com uma interpretação plausível para a passagem textual. A aluna, por fim, respondeu que ficou esclarecida.
Participação 10 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 11 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não

Participação 12 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 13 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não
Participação 14 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não
Participação 15 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não
Participação 16 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não

Reflexões:

A turma 10^oLH2 pareceu-me um grupo participativo, contribuindo oralmente para o normal funcionamento e desenrolar da aula com um total de 16 intervenções. Ainda assim, a grande maioria das participações surgiu a pedido da professora Luísa Costa, normalmente questões a que os alunos respondiam de forma muito sucinta ou, em todo o caso, não muito desenvolvida.

Julgamos que a participação 9, uma intervenção espontânea para resolver uma dúvida de interpretação, oferece um exemplo mais desejável de participação oral, uma vez que o aluno tem a oportunidade de explicar o seu raciocínio de forma mais evidente. Desde o ponto de vista do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, julgo que a turma beneficiaria de mais oportunidades para aprofundar e partilhar as suas interpretações sobre o texto literário, ainda que possam cometer erros.

ANEXO 4

Relatório de observação de aulas



Turma: 12ºLH1

Data e hora: 22/10/2021 | 100' (9:55 – 11:35)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais, ambos relacionados com a participação oral dos alunos.

Procurar-se-á, por um lado, anotar a quantidade de participações orais na aula observada (solicitadas e não solicitadas pela professora Luísa Costa), com o objetivo de obter um indicador do envolvimento espontâneo da turma na aula. Além disso, anotaremos o tipo de participação, a resposta da professora, e ainda verificaremos se a interação teve algum seguimento. Este último parâmetro de avaliação terá como objetivo analisar a interação entre a professora e o aluno que participa, procurando saber se os alunos são capazes de explicar com mais detalhe o raciocínio subjacente à interpretação textual dos alunos.

Quantidade de participações orais:

Participações orais solicitadas pela professora	Participações orais não solicitadas pela professora	Total de participações
8	1	9

Interação professora/aluno:

<u>Tipo de participação</u>	<u>Reação da professora</u>	<u>A intervenção teve algum seguimento?</u>
Participação 1 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção sucinta de um erro de interpretação	Não
Participação 2 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 3 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 4 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Correção de um erro de interpretação	Não
Participação 5 (resposta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 6 (resposta sucinta a questão sobre o conteúdo lecionado)	Confirmação da resposta dada	Não
Participação 7 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não
Participação 8 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não
Participação 9 (dúvida sobre uma das perguntas da ficha de trabalho)	Esclarecimento sucinto da dúvida	Não

Reflexões:

As conclusões desta análise vão ao encontro do que foi refletido no anterior relatório de observação. No entanto, a turma 10^oLH1 apresenta resultados mais negativos em termos de participação oral. Além de contribuir apenas com 9 participações para o desenrolar da aula, nesta turma não se verificou nenhum seguimento às intervenções efetuadas. Desta forma, houve muito espaço para a partilha de dúvidas ou interpretações sobre a obra literária lecionada.

ANEXO 5

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 11ºG (um dos turnos)

Data e hora: 14/12/2021 | 50' (15:00 - 15:50)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais.

Por um lado, procurar-se-á descrever a disposição da sala de aula, isto é, a sua dimensão e os materiais disponíveis dentro dela, bem como a forma como se distribuem no espaço. Além disso, referir-se-ão dados relativos à temperatura e à luminosidade dentro da sala. Esta componente de observação tem como objetivo fundamental apurar se as condições do espaço de aula são indicadas ao ensino de ELE.

Por outro lado, relatar-se-ão as interações entre a professora e os alunos. Observar-se-ão em particular a forma como a professora interpela os alunos e aborda os conteúdos a serem lecionados. Além do mais, também se registarão as participações dos alunos nas atividades, bem como as suas intervenções orais. Esta componente de observação tem como objetivo analisar a frequência com que os alunos participam (oralmente e nas atividades escritas), assim como o papel da professora na aula.

Descrição da observação:

Disposição e condições da sala de aula:

A dimensão da sala é apropriada para turmas pouco numerosas. Apresenta uma disposição convencional, com três filas na vertical, de quatro mesas cada uma, dirigidas para a mesa da professora, que tem à sua disposição um computador, e para o quadro. A temperatura é amena – cerca de 15º celsius – e, apesar de haver sol, não é possível aproveitar por completo a luz natural porque um dos dois estores disponíveis se encontra avariado. Utiliza-se, portanto, a luz elétrica para compensar a falta de luz natural.

Apenas nove alunos compareceram à aula, dos onze esperados, ocupando-se, portanto, cinco mesas (uma mesa com apenas um aluno e quatro mesas com dois alunos cada).

- Participação dos alunos:

Todos os alunos realizaram os exercícios e todos, à exceção de um, participaram oralmente na sua correção. As intervenções foram realizadas de forma alternada e por iniciativa própria dos estudantes. Nem sempre intervieram colocando o braço no ar, mas respeitou-se, de forma geral, o tempo de intervenção de cada aluno. Para cada exercício, sem exceção, houve uma ou várias propostas de resposta por parte dos alunos.

- Papel da professora:

A professora começou por dar a indicação dos exercícios do manual, a serem realizados de forma autónoma. Além disso, definiu um tempo determinado para cada exercício.

Enquanto os alunos iniciavam as atividades, a professora projetou também os exercícios no quadro. Ultrapassado o tempo estabelecido para cada exercício, incitou à participação dos alunos, pedindo-lhes que propusessem oralmente as suas respostas.

Todas as propostas apresentadas estavam corretas, à exceção de três. Em duas delas, a professora explicou por que razão a solução não era acertada e indicou a resposta correta. Relativamente à outra proposta incorreta, a professora solicitou a participação de um aluno que tivesse uma solução diferente, pedindo-lhe para explicar

como teria chegado à sua resposta. Nos três casos, a professora perguntou, para se certificar, se subsistiam dúvidas. Nenhum aluno levantou questões.

Antes do final da aula, a professora voltou a perguntar se algum dos alunos tinha dúvidas relativas ao conteúdo revisto. Uma vez mais, nenhum dos alunos levantou questões.

Reflexões:

A disposição e as condições da sala de aula pareceram-me indicadas para uma aula de ELE. O computador e o projetor, que facilitaram a exposição dos exercícios e respectivas soluções, funcionaram perfeitamente. A temperatura e a luminosidade eram adequadas e todos os alunos tinham visibilidade tanto para a professora como para o quadro. Além disso, não houve nenhum obstáculo sonoro que impedisse a comunicação entre todos.

Ao ser uma aula dedicada à finalização de uma unidade didática, privilegiou-se a consolidação dos conteúdos estudados nas últimas aulas. Aproveitou-se a hora para se resolver por escrito alguns exercícios, sobretudo os que se relacionavam com os conteúdos gramaticais. Houve bastante participação por parte dos alunos, o que ajudou a criar um ambiente dinâmico em sala de aula. A professora demonstrou uma relação positiva com os alunos, incentivando-os constantemente à participação nas atividades, de forma escrita ou oralmente.

ANEXO 6

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 10ºG

Data e hora: 07/12/2021 | 50' (15:00 - 15:50)

Objetivos da observação:

A seguinte observação de aula terá dois focos principais.

Por um lado, procurar-se-á descrever a disposição da sala de aula, isto é, a sua dimensão e os materiais disponíveis dentro dela, bem como a forma como se distribuem no espaço. Além disso, referir-se-ão dados relativos à temperatura e à luminosidade dentro da sala. Esta componente de observação tem como objetivo fundamental apurar se as condições do espaço de aula são indicadas ao ensino de ELE.

Por outro lado, relatar-se-ão as interações entre a professora e os alunos. Observar-se-ão em particular a forma como a professora interpela os alunos e aborda os conteúdos a serem lecionados. Além do mais, também se registarão as participações dos alunos nas atividades, bem como as suas intervenções orais. Esta componente de observação tem como objetivo analisar a frequência com que os alunos participam (oralmente e nas atividades escritas), assim como o papel da professora na aula.

Descrição da observação:

Disposição e condições da sala de aula:

A dimensão da sala é apropriada para turmas de 25 a 30 alunos. Apresenta uma disposição convencional, com quatro filas na vertical - de quatro mesas cada uma - dirigidas para o quadro e para a mesa da professora, que tem à sua disposição um computador. A temperatura é amena e a luz solar é suficiente para iluminar a sala, pelo que não se torna necessário recorrer ao uso de luz elétrica. Apesar das boas condições da sala de aula, os alunos sentados na primeira mesa da primeira fila, que se encontra junto à porta de entrada, não conseguem ter uma visibilidade completa para o quadro, devido ao reflexo da luz.

Todos os alunos compareceram à aula, e todas as mesas estavam ocupadas com, pelo menos, um aluno.

- Participação dos alunos:

Pelo que foi possível observar, a grande maioria dos alunos realizaram os exercícios e vários deles participaram oralmente na sua correção. As intervenções foram realizadas ora a pedido da professora, ora por iniciativa própria dos alunos. De todas as intervenções, apenas em duas ocasiões os alunos colocaram o braço no ar para responder. Também se notou alguma agitação no comportamento dos alunos. Ainda assim, não houve problemas disciplinares sérios e as atividades decorreram com normalidade.

- Papel da professora:

A professora começou por recapitular os conteúdos lecionados na aula anterior, relembrando os alunos o tema que estava a ser tratado na unidade em questão.

De seguida, indicou aos alunos para realizarem um exercício presente no manual. Após o tempo estipulado, corrigiu o exercício, solicitando, na maioria dos casos, a um aluno em específico para propor uma correção para cada alínea.

Uma parte significativa das propostas de resposta (5 de 7) estavam erradas. Posto isto, a professora sentiu a necessidade de recapitular o conteúdo lecionado na aula anterior e a oferecer pistas para a resolução do exercício. Após esta fase, a

professora indicou aos alunos para realizarem o exercício seguinte do manual. Após o tempo estipulado, seguiu-se o mesmo esquema de correção e os alunos propuseram oralmente soluções aos exercícios. Desta vez, notou-se uma ligeira melhoria, e apenas 3 das 9 propostas de correção estavam erradas.

A professora reformulou a explicação oferecida anteriormente e, no final, perguntou aos alunos se persistia alguma dúvida. Nenhum deles levantou questões.

Reflexões:

À semelhança do que se observou no relatório anterior (ANEXO 5), a disposição e as condições da sala de aula pareceram-me indicadas para uma aula de ELE. O computador e o projetor, que facilitaram a exposição dos exercícios e respectivas soluções, funcionaram perfeitamente. A temperatura e a luminosidade eram adequadas e todos os alunos tinham visibilidade total para o quadro, à exceção de uma mesa. Não houve nenhum obstáculo sonoro que impedisse a comunicação entre todos.

Nesta aula, a professora optou por dedicar o tempo à realização e correção de exercícios escritos. Apesar da agitação demonstrada pelos alunos, houve um ambiente dinâmico e demonstrou-se interesse pelas atividades propostas. Uma vez mais, a professora demonstrou uma relação positiva com os alunos, incentivando-os constantemente à participação nas atividades, de forma escrita ou oralmente.

ANEXO 7

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 9ºC

Data e hora: 13/01/2022 | 50' (9:55 - 10:45)

Objetivos da observação:

A seguinte observação pretende dar conta de dois aspetos. Por um lado, teve como propósito o registo das participações orais dos alunos, com o objetivo, por sua vez, de identificar em que língua comunicam os alunos de forma espontânea. Com isto, pretende-se saber se os alunos se sentem cómodos a utilizar a língua estrangeira, o desejável numa aula de ELE.

Por outro lado, considerou-se pertinente identificar em que circunstâncias os alunos comunicavam na língua materna, com o objetivo de entender o que motivava este fenómeno.

Descrição da observação:

- Intervenções dos alunos em espanhol:

Foi realizado um total de 23 participações orais em espanhol.

A professora comunicou exclusivamente em espanhol durante toda a aula.

A maior parte das intervenções surgiu a pedido da professora, sobretudo para propor respostas aos exercícios indicados. Ainda assim, em 3 ocasiões, os alunos

perguntaram em espanhol e em 1 ocasião, uma aluna perguntou à professora o que era suposto responder num dos exercícios.

- Intervenções dos alunos em português:

Houve um total de 3 intervenções em português.

Uma aluna interveio na sua língua materna para questionar a professora sobre um assunto alheio à aula - uma exposição no refeitório sobre a Islândia. A professora respondeu em português

Em duas ocasiões, uma aluna solicitou a ajuda da professora para a realização de um exercício. Apesar de ter colocado as questões em português, a professora respondeu em espanhol ambas as vezes.

Reflexões:

A turma revelou bastante à vontade para falar em espanhol, o que demonstra a sua boa relação interpessoal, não demonstrando embaraço quando a professora fazia correções.

Durante o decurso da aula, os alunos comunicaram quase sempre na língua estrangeira, como se pode ver através dos registos do relatório.

ANEXO 8

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 9ºE

Data e hora: 12/01/2022 | 12:05 – 12:55

Objetivos da observação:

A seguinte observação pretende dar conta de dois aspetos. Por um lado, teve como propósito o registo das participações orais dos alunos, com o objetivo, por sua vez, de identificar em que língua comunicam os alunos de forma espontânea. Com isto, pretende-se saber se os alunos se sentem cómodos a utilizar a língua estrangeira, o desejável numa aula de ELE.

Por outro lado, considerou-se pertinente identificar em que circunstâncias os alunos comunicavam na língua materna, com o objetivo de entender o que motivava este fenómeno.

Descrição da observação:

- Intervenções dos alunos em espanhol:

Foi realizado um total de 20 participações orais em espanhol.

A professora comunicou exclusivamente em espanhol durante toda a aula.

Inicialmente, os alunos intervieram oralmente na aula, por indicação da professora, para recapitular os conteúdos da aulas anterior. As restantes intervenções

orais em espanhol foram para propor respostas aos exercícios realizados, sendo que uma intervenção foi realizada com o objetivo de esclarecer o significado de uma palavra.

- Intervenções dos alunos em português:

Houve um total de 3 intervenções orais em português.

Duas das intervenções tiveram como objetivo pedir à professora para ir à casa de banho. A professora respondeu em espanhol e insistiu que esse tipo de pedidos deveriam ser feitos na língua estrangeira.

A outra intervenção em português ocorreu no fim da aula, em que um aluno perguntou se já estava na hora de sair para o intervalo. A professora respondeu afirmativamente em português.

Reflexões:

Com um desempenho muito semelhante à turma observada no relatório anterior (ANEXO 7), o grupo demonstrou conforto no uso da língua estrangeira, recorrendo ao português muito poucas vezes. No tempo de aula, falou-se quase exclusivamente em espanhol, como se analisa pela descrição, o que se traduz num indicador muito positivo para o trabalho a ser desenvolvido com a turma.

ANEXO 9

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 10ºG

Data e hora: 11/01/2022 | 12:05 – 12:55

Objetivos da observação:

A seguinte observação terá como objetivo registar a língua em que comunicam oralmente os alunos durante a aula.

Neste sentido, procurar-se-á dar conta da frequência com que os alunos falam em espanhol ou na sua língua materna (português). Tratando-se de uma aula de ELE, os dados recolhidos terão relevância para analisar a espontaneidade com que se comunica em espanhol.

Registar-se-ão com mais detalhe os momentos em que os alunos recorrem à sua língua materna para comunicar, uma vez que estes dados serão importantes para que seja possível responder, durante a fase de reflexão, às seguintes questões: Em que circunstâncias se expressam os alunos na LM ou na LE? Por que razão?

Descrição da observação:

- Intervenções dos alunos em espanhol:

Foi realizado um total de 20 participações orais em espanhol.

A professora comunicou exclusivamente em espanhol durante toda a aula.

Alguns alunos responderam oralmente aos exercícios, sempre em espanhol. A professora solicitou a intervenção de diferentes alunos para cada exercício. Houve duas intervenções, por parte de duas alunas, a perguntar sobre o significado de uma palavra em espanhol.

- Intervenções dos alunos em português:

Houve um total de 11 intervenções em português.

Alguns alunos intervieram na sua língua materna para interpelarem a professora acerca da utilização do manual. Apesar de terem recebido respostas exclusivamente em espanhol, os alunos seguiram a conversa em português.

Às perguntas de resposta aberta - colocadas pela professora e que não constam do manual – todos os alunos que intervieram responderam exclusivamente em português.

Registam-se ainda algumas questões que alguns alunos colocaram à professora relativamente às instruções dos exercícios. Foram realizadas, uma vez mais, na sua língua materna

- Outras observações:

A aula foi interrompida 10 minutos antes devido a um projeto de leitura da escola. Os alunos dedicaram esse tempo a ler um livro à sua escolha. Durante este período, não houve nenhuma intervenção oral.

Reflexões:

Através dos dados que resultaram da observação, podemos deduzir que os alunos não comunicam oralmente em espanhol durante todos os momentos da aula. Apesar de o fazerem durante a correção dos exercícios solicitados, expressam-se na sua língua materna nas restantes circunstâncias, desde os pedidos de instrução até às respostas abertas que promoveram pequenas intervenções. A professora, ainda assim, comunicou exclusivamente em espanhol durante toda a aula.

Posto isto, concluímos que os alunos nem sempre tomam a iniciativa de falar na língua estrangeira durante o decurso da aula. Além da correção oral de exercícios de

resposta fechada, em nenhum outro momento intervêm espontaneamente em espanhol.

Relatório de observação de aulas



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

Turma: 11ºG

Data e hora: 13/01/2022 | 15:05 – 16:55

Objetivos da observação:

A seguinte observação terá como objetivo registar a língua em que comunicam oralmente os alunos durante a aula.

Neste sentido, procurar-se-á dar conta da frequência com que os alunos falam em espanhol ou na sua língua materna (português). Tratando-se de uma aula de ELE, os dados recolhidos terão relevância para analisar a espontaneidade com que se comunica em espanhol.

Registar-se-ão com mais detalhe os momentos em que os alunos recorrem à sua língua materna para comunicar, uma vez que estes dados serão importantes para que seja possível responder, durante a fase de reflexão, às seguintes questões: Em que circunstâncias se expressam os alunos na LM ou na LE? Por que razão?

Descrição da observação:

- Intervenções dos alunos em espanhol:

Foi realizado um total de 8 participações orais em espanhol.

A professora comunicou exclusivamente em espanhol durante toda a aula.

Todas as intervenções foram a pedido da professora, e todas se traduziram em propostas de solução para os exercícios realizados.

- Intervenções dos alunos em português:

Houve um total de 17 intervenções em português.

Em várias ocasiões, os alunos utilizaram a sua língua materna para participar nas atividades propostas. A professora foi insistindo, ao longo da aula, para que os alunos comunicassem em espanhol.

Ao serem solicitados para propor uma solução a uma pergunta de resposta aberta, um aluno e uma aluna indicaram que não sabiam explicar o que queriam dizer em espanhol. Apesar da professora insistir para que o tentassem, os alunos recusaram-se a responder.

Note-se ainda que houve 3 pedidos para ir à casa de banho realizados em português. Em todas as ocasiões, a professora respondeu em espanhol.

Reflexões:

De todas as turmas observadas nos relatórios anteriores (ANEXOS 7, 8 e 9), este grupo foi o que revelou mais dificuldades para se expressar na língua estrangeira. Além de responderem e se comunicarem na maioria das vezes em português, alguns dos alunos não se sentiam confortáveis em falar em espanhol.

Além disso, a turma revelou vários problemas disciplinares e a aula ficou comprometida por constantes paragens realizadas pela professora, que se traduziam em repreensões.

Concluimos que o grupo necessita de trabalhar nas suas relações interpessoais e, em linha com os seus problemas disciplinares, não se demonstra totalmente preparado para as exigências próprias da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Planificação de aulas e materiais

ANEXO 11

Planificação de aulas de Português – 09/03/2022

Português 12º ano						Duração: 100'
Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”)						
Sumário:						
- Início do estudo do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca – visionamento de uma entrevista ao escritor.						
- O contexto da obra – síntese de diversos textos sobre fatores histórico-culturais.						
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade (compreensão)	- Conhecer informações relevantes sobre a biografia de Manuel da Fonseca.	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)	Conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	- Partilha inicial de conhecimentos que os alunos têm sobre o escritor Manuel da Fonseca; - Visionamento da entrevista do jornalista Fernando Assis Pacheco ao escritor Manuel da Fonseca (anexo 1); - Realização de uma ficha de trabalho (anexo 2) sobre a entrevista supracitada. - Correção da ficha de trabalho (anexo 3).	- Computador - Projetor - Entrevista a Manuel da Fonseca. - Ficha de trabalho. - <i>PowerPoint</i> com a correção da ficha de trabalho.	50'
Leitura	- Ler e identificar a informação mais relevante sobre aspetos do contexto histórico-literário da obra de Manuel da Fonseca.	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)		- Leitura de um dos textos presentes na segunda ficha de trabalho (anexo 4) e identificação das informações mais relevantes. - Discussão em grupo: os alunos que leram o mesmo texto juntam-se em pequenos grupos e discutem-no. Devem partilhar as informações que destacaram.	- Segunda ficha de trabalho.	15'
Escrita	- Realizar a síntese de um dos textos relativos ao contexto histórico-literário da obra de Manuel da Fonseca.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)		- Escrita, em pequenos grupos, de uma síntese sobre um dos textos relativos ao contexto histórico-literário da obra de Manuel da Fonseca.	- Segunda ficha de trabalho. - Caderno. - Caneta.	30'
Oralidade (expressão)	- Expor a síntese de um texto de forma oral.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/		- Leitura em voz alta e explicação sobre a síntese produzida anteriormente. - Esclarecimento de eventuais dúvidas.	- Segunda ficha de trabalho. - Caderno	15'

		informado (A, B, G, I, J)				
		Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)				
Avaliação: formativa						
Anexo(s): entrevista a Manuel da Fonseca (anexo A); ficha de trabalho (anexo B); <i>PowerPoint</i> com a correção da ficha de trabalho (anexo C; segunda ficha de trabalho (anexo D).						

Anexo 11A

Hiperligação para a entrevista a Manuel da Fonseca:

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/manuel-da-fonseca/>

Anexo 11B

Ficha de trabalho

1. Vê com atenção a entrevista do jornalista Fernando Assis Pacheco ao escritor Manuel da Fonseca.



1.1 Completa os seguintes pontos com as informações necessárias sobre a biografia do autor.

Dados biográficos gerais (locais onde nasceu, estudou, trabalhou, etc.):

- _____

Bibliografia e traduções para o estrangeiro:

- _____

Para Manuel da Fonseca, contar e escrever histórias requer/implica:

- _____

Sobre a Tuna a que pertenceu, Manuel da Fonseca conta que:

- _____

Em Lisboa, o grupo de amigos de Manuel da Fonseca caracterizava-se por:

- _____

O poema que Manuel da Fonseca recita no final da entrevista conta a história de:

- _____

Anexo 11C

(Texto extraído do PPT)

Dados biográficos gerais (locais onde nasceu, estudou, trabalhou, etc.):

Manuel da Fonseca nasceu numa vila do Alentejo – Santiago do Cacém – em 1911. Passou a infância na terra natal mas realizou estudos num liceu em Lisboa, cidade em que, terminado o seu percurso académico, viria a trabalhar. Teve empregos muito variados, tais como: empregado de escritório, empregado comercial, funcionário de uma agência de publicidade, etc.

Bibliografia e traduções para o estrangeiro:

A primeira publicação do escritor foi em 1940, com um livro de poemas intitulado *A rosa dos ventos*. Dois anos depois, publicou *Planície e Aldeia nova*. Em 1943, sai o seu primeiro romance – *Cerromaior*. Mais tarde, em 1951, publica *O fogo e as cinzas*, livro de contos em que está presente “Sempre é uma companhia”. Uns anos depois – 1958 – sai a público *Seara de vento e Poemas completos*. Só em 1968 e 1973 se conheceram os seus últimos livros: trata-se, respetivamente, de *Um anjo no trapézio* e *Tempo de solidão*. O escritor tem alguns livros traduzidos, sobretudo na Europa de Leste, mas também em Inglaterra.

Para Manuel da Fonseca, contar e escrever histórias requer/implica:

Em primeiro lugar, Manuel da Fonseca valoriza as frases concisas e os argumentos inesperados, à semelhança do modo de contar histórias dos homens da sua terra. Esta inspiração releva-se muito importante, uma vez que o facto de esses homens terem experienciado os acontecimentos que relatam contribui para a eloquência e espontaneidade do discurso oral. Por isso, o escritor português sente-se muito influenciado pelas histórias que ouve na sua terra.

Em Lisboa, o grupo de amigos de Manuel da Fonseca caracterizava-se por:

Apesar de existirem músicos que tocavam diversos instrumentos – bandolins, violas, violinos – conseguia chegar-se a canções com harmonia. A Tuna terminou por

volta de 1930 devido à ação da censura, promovida pelos “homens que dominaram o país”.

Em Lisboa, o grupo de amigos de Manuel da Fonseca caracterizava-se por:

Sobretudo pela diversidade de origens: além de chegarem de diferentes zonas do país, o grupo era composto por estudantes universitários e trabalhadores com empregos avulsos (em escritórios ou em fábricas). Por outro lado, partilham uma visão crítica sobre a Educação e o discurso do regime.

O poema que Manuel da Fonseca recita no final da entrevista conta a história de:

A morte de Helena, a mulher inalcançável que representa a liberdade e a emancipação dos trabalhadores (“gente de foice e arado / homens do cais pescadores”). O poeta, “no frio da cela do forte”, observa-a desde o outro lado do rio. A causa do transtorno trata-se da repressão sofrida por todos, representada pela “mão que nos condena”.

Anexo 11D

1. Lê com atenção os seguintes textos e seleciona a informação mais relevante.

Neorrealismo

Corrente literária de influência italiana que anexa algumas componentes da literatura brasileira, nomeadamente a da denúncia das injustiças sociais do romance nordestino. Quer na poesia, quer na prosa, o neorrealismo assume uma dimensão de intervenção social, agudizada pelo pós-guerra e pela sedução dos sistemas socialistas que o clima português de ditadura mitifica.

A sua matriz poética concentra-se no grupo do “Novo Cancioneiro”, coleção de poesia, com Sidónio Muralha, João José Cochofel, Carlos de Oliveira, Manuel da Fonseca, Mário Dionísio, Fernando Namora e outros.

No romance, Soeiro Pereira Gomes, com *Esteiros*, e Alves Redol, com *Gaibéus*, de 1940, inauguraram, na ficção, uma obra extensa e representativa, que também muitos dos outros poetas mencionados (sobretudo os quatro primeiros) contribuíram para enriquecer.

O romance neorrealista reativa os mecanismos da representação narrativa, inspirando-se das categorias marxistas de consciência de classe e de luta de classes, fundando-se nos conflitos sociais que põem sobretudo em cena camponeses, operários, patrões e senhores da terra, mas os melhores dos seus textos analisam de forma acutilante as facetas diversas dessas diversas entidades, o que se pode verificar, nomeadamente, em *Uma Abelha na Chuva*, de Carlos de Oliveira, *Seara de Vento*, de Manuel da Fonseca, *O Dia Cinzento*, de Mário Dionísio e *Domingo à Tarde*, de Fernando Namora.

Instituto Camões (2001). Neorrealismo. Retirado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/periodos-e-tendencias/neorrealismo.html#.YiJUC-jP02w>.

(...) Apesar da diversificação e enriquecimento estético-formal então verificados, as preocupações político-sociais manter-se-iam, todavia, como matriz de uma produção cultural que não abandonara o seu propósito de consciencialização junto de uma comunidade de leitores que, mesmo perante a malha da censura e da perseguição política, não parara de aumentar, observando-se inclusive, nessa época, um acréscimo de popularidade e reconhecimento crítico entre os principais nomes do movimento neorrealista.

(...)

O Neorrealismo pode ser hoje observado, com distanciamento e objetividade, como um dos mais importantes movimentos culturais que o nosso País conheceu ao longo do século XX. Desenvolvendo-se num momento extraordinário de viragem político-social em termos internacionais, que vai dos anos 30 ao pós-guerra, redefinindo coordenadas de ação e pensamento, ao desenhar uma nova e intensa dicotomia entre o sistema capitalista e a hipótese comunista, o neorrealismo significou entre nós uma espécie de projeção artística das ambições políticas e sociais de uma parcela significativa da oposição portuguesa. Se outro valor não tivesse, o ímpeto de liberdade que subjaz a toda a criatividade neorrealista chegaria para fazer deste movimento um marco decisivo da nossa memória coletiva mais recente.

Museu do Neo-Realismo (s.d.). O que é o Neorrealismo?. Retirado de <http://www.museudoneorealismo.pt/pages/1120>.

[Um dos escritores mais representativos do movimento neorrealista português,] Manuel da Fonseca, autor alentejano, deixou-nos uma arte profundamente ligada ao homem português e à sua terra, abrindo espaço a homens esquecidos da História, figuras da margem – camponeses, vagabundos, loucos, bêbados, mendigos, malteses, moças do Sul, jovens órfãos ou mesmo alguns patrões em desvio –, mas ao mesmo tempo figuras representativas da condição sócio-histórica do português do seu tempo. Os sintomas da miséria em Portugal, como a mendicância e o recurso à bebida como meio de fuga da realidade assoladora, são evidentes ao longo de uma obra que se revela como um grito contra todas as formas de opressão e de interdição da vida.

(...) Sendo arte – literária ou pictórica – em linguagem, estes gestos e vivências não se restringem apenas a uma atmosfera datada, mas a qualquer tempo em que o sujeito é desprovido de sua condição básica de subsistência, de sua liberdade e de sua dignidade e a qualquer realidade em que se faça do poder um exercício impositivo de autoridade. Enquanto não mudarem as relações de dominação na sociedade, a arte que não descuida de um diálogo com o tempo continuará a pintar imagens contra a violência ao pensamento e à vida, continuarão a existir poetas...

De fomes, lutas e privações: a experiência neorrealista ou a documentação do tempo português (2014). Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Vol. 6, nº 12.

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre os textos.

1. Lê com atenção o seguinte texto e seleciona a informação mais relevante.

Portugal dos anos 50: a vida rural

Portugal na década de 1950 é um país maioritariamente agrícola e o Alentejo, nomeadamente, o distrito de Beja, é a expressão clara desta realidade. Nas duas décadas anteriores, muito devido à campanha do trigo lançada em 1929, assiste-se, a sul, a um aumento significativo da área semeada deste cereal e ao crescimento da população ativa na agricultura. Este incremento agrícola não se faz, no entanto, pela via da intensificação da produção nem pela mecanização, mas sim pelo aumento da área cultivada, onde os pequenos seareiros desempenham um papel fundamental desbravando o mato das piores terras do latifúndio com base em contratos de parceria à terça, à quarta ou à quinta. E tudo isto ocorre num quadro dum estrutura fundiária onde domina a grande propriedade, com cerca de dois por cento dos proprietários agrícolas a serem detentores de perto de 50 por cento da área agrícola do Baixo Alentejo, num contexto económico e social onde pequenos proprietários, rendeiros e seareiros, bem como os assalariados rurais, vivem mergulhados em condições de vida muito duras. Em termos de formas de exploração da terra, no distrito de Beja, domina a exploração por conta própria. No entanto, nos concelhos de piores terras o arrendamento e a parceria atingem um peso significativo, caso de Castro Verde, onde 76 por cento da terra é explorada sob a forma desta última modalidade: a parceria. A explicação reside no facto de ser, para os proprietários, mais lucrativa esta forma de exploração do que por conta própria, ou seja, com recurso a mão de obra assalariada. É de sublinhar, ainda, a existência nesta década, no Baixo Alentejo, segundo o “Inquérito Agrícola de 1952”, de 14 705 explorações agrícolas familiares, 73 por cento do total, facto bem revelador do peso social e económico importante dos pequenos e médios agricultores, os quais, apesar da pouca terra que possuem, ajudam a viabilizar os vários ofícios sediados nas vilas ligados ao trabalho do campo: ferradores, ferreiros, albardeiros, abegões, etc..

Na década de 1950, apesar do modelo de desenvolvimento agrícola referido, assente na conquista de incultos sem alteração dos modos de produção, estar a dar sinais de esgotamento, ainda é a tração animal que domina e onde o trabalho braçal nas tarefas agrícolas (ceifa, debulha, monda, apanha da azeitona, etc.) desempenha um papel fundamental. Um bom exemplo desta realidade é a situação existente em 1948, à entrada,

portanto, da década de 1950, na herdade dos Machados, um latifúndio com 6000 hectares do concelho de Moura, onde, a par dos dois únicos tratores existentes, a tração animal é fornecida por 44 mulas, 20 burros, 170 bois e 80 vacas e onde se empregam permanentemente 450 homens, a que se somam 100 a 150 mulheres na monda, 60 a 80 homens na ceifa e 250 homens e 350 mulheres na apanha da azeitona. No entanto, é nos anos 50 do século passado que o processo de mecanização começa a ter o seu incremento, atingindo valores significativos na década seguinte. Para se ter uma ideia desta mecanização real, mas muito lenta, basta referir que de 1952 a 1960, em todo o Alentejo, passa-se de 1401 a 3894 tratores e de zero ceifeiras-debulhadoras a 278.

Atendendo aos dados estatísticos, verifica-se que em 1950, no distrito de Beja, existem 69.679 assalariados rurais, o que significa 83,3 por cento da população ativa agrícola. Apesar da importância em número, peso social e económico das classes intermédias dos campos do Baixo Alentejo, como referido, a esmagadora maioria do trabalho agrícola é efetuada pelos assalariados rurais, aos quais se juntam em determinadas épocas do ano, nomeadamente, durante o período das ceifas, ranchos de trabalhadores – homens e mulheres – provenientes, sobretudo, do Algarve. Os grandes proprietários, os que possuem mais de 500 hectares, são poucos, não mais de dois por cento, mas as suas explorações ocupam cerca de 50 por cento da área agrícola disponível do Baixo Alentejo. Vivem, em regra, na sede do concelho em habitações bem reveladoras da posição social ocupada, e que é a cimeira numa estrutura social fortemente hierarquizada que tem na base os trabalhadores de jorna. São ainda estes grandes proprietários agrícolas que controlam todo o aparelho político e corporativo local do “Estado Novo”. *“Em termos gerais pode-se dizer que, no final dos anos 50 do século passado, o salário médio de um assalariado rural, fora do período da ceifa (...) não [era] suficiente para adquirir um cabaz constituído por um litro de azeite, uma dúzia de ovos e um litro de feijão, facto bem demonstrativo das condições difíceis em que vivem os trabalhadores do campo”.*

Diário do Alentejo (2019). Os campos do Baixo Alentejo na década de 1950 revisitados. Retirado de agroportal.pt/os-campos-do-baixo-alentejo-na-decada-de-1950-revisitados/

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre o texto.

1. Lê com atenção o seguinte texto e seleciona a informação mais relevante.

O aparecimento da Rádio em Portugal

A rádio é um meio de comunicação extraordinariamente rico, com uma narrativa singular e para muitos, fascinante. A compreensão da Rádio não pode dissociar-se do país e da sua História, no contexto do desenvolvimento económico, cultural e social, numa observação que se deve desenvolver a partir das estruturas que desenham a operacionalidade deste meio. (...)

A rádio é um meio que tem assumidamente uma relação privilegiada com o público, não só pela estrutura da comunicação como por se assumir como um meio de comunicação bidireccional, que potencia a participação dos receptores na comunicação. Atravessamos numa fase de transição, um momento particular na rádio portuguesa, caracterizado essencialmente pela mudança, ou pela existência de elementos que propiciam essa mudança. Este momento vai seguramente aumentar as potencialidades comunicativas da rádio e, pelas suas características, transformar a rádio num meio essencialmente interactivo.

Com um passado que remonta ao início do século XX, o enquadramento histórico do meio em Portugal, apresenta diversas fases que aqui se enunciam: Depois de um longo percurso de carácter instrumental e com uma comunicação fundamentada num modelo consensual de subserviência ao regime, a rádio inovou a sua comunicação e desenvolveu novos modelos de carácter dialógico, baseados num cariz fortemente emotivo e experimentalista, contrastantes com o cunho monocórdico que vigorou até meados da década de setenta em virtude do regime político autoritarista que instalado até então.

Os chamados anos de ouro da rádio, que oscilam entre 1930 e 1950, traduziram-se num fenómeno de radiodifusão que procurava reconstruir a realidade dentro do estúdio, com dramatizações e espetáculos produzidos na própria estação emissora. Os programas humorísticos estavam sob vigilância da censura, obrigando a manobras linguísticas para que os textos passassem. Muitos “sketches” faziam piadas disfarçadas ao regime, à semelhança do que se fazia no teatro de revista.

O regime político autoritário¹ estabelecido em Portugal tinha um serviço de censura prévia às publicações periódicas, emissões de rádio e de televisão, e de

fiscalização de publicações não periódicas nacionais e estrangeiras, velando permanentemente pela pureza doutrinária das ideias expostas e pela defesa da moral e dos bons costumes. As relações da rádio com o poder político centravam-se numa estratégia de manipulação da opinião pública em defesa dos valores proclamados pelo Estado Novo. Ao efeito de novidade da escuta deste novo meio, juntou-se o monopólio da comunicação, que consolidou o poder de Salazar. A radiodifusão estava reservada aos governantes e todas iniciativas que pudessem prejudicar o regime eram imediatamente proibidas.

Ao longo dos anos que o salazarismo, e depois, o marcelismo, dominaram a comunicação social, a rádio revelou-se um aparelho técnico e discursivo ao serviço dos interesses de poder, e um instrumento para a legitimação da ditadura. Era o Estado que atribuía as frequências, e por isso, o sistema estava altamente controlado.

Nesta altura, a rádio servia para distrair a população, fazendo-a esquecer, ainda que por breves momentos, da situação de fechamento a que o país estava votado.

O grande objetivo da programação centrava-se na função de entretenimento, estabelecendo uma comunicação radiofónica pouco original, através de programas que procuravam acima de tudo, distrair os ouvintes dos verdadeiros problemas que afetavam a nação.

Os anos 50 foram marcados pelo aparecimento da televisão em Portugal. Perante o fascínio que o novo meio despoletou, a rádio foi obrigada a mudar. A criatividade não deixou de se revelar, e a rádio apresentou alguns programas que surpreenderam a sociedade. Procurou inovar o seu discurso, dependente não só da novidade introduzida por um novo meio de comunicação, mas sobretudo para contrariar a uniformidade da comunicação instrumentalizada pelo Estado Novo. Foi o nascimento de uma nova fase na rádio portuguesa, mais moderna, em oposição à anterior. Testaram-se novas configurações, que se opunham no campo do discurso e da expressão, e desenvolveram-se novas ideias especialmente no campo da música e da ficção.

Paula Cordeiro (2003). A Rádio em Portugal: um pouco de história e perspectivas de evolução.

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre o texto.

1. Lê com atenção o seguinte texto e seleciona a informação mais relevante.

A censura durante o Estado Novo

A censura foi usada pelo Estado Novo como instrumento político, para evitar ideias contrárias ao regime e para condicionar a discussão de opiniões. A censura transformou-se numa espécie de Lei do Silêncio, que incluía não só a censura propriamente dita, do lápis azul e da tesoura, mas também a repressão interior, pela autocensura. Esta é a censura do medo: do medo da prisão, do medo da agressão, do medo de perder o emprego, do medo de fazerem mal aos familiares, do receio de ser, frequentemente, incomodado por certos telefonemas anónimos, enfim, o medo de ser perseguido.

(...)

Os jornais eram submetidos à rotina diária do controlo prévio, prática que se tornou mais apertada por altura da celebração do décimo aniversário da Revolução Nacional, em 1936. Um funcionário do periódico, dia após dia, ia a uma Comissão de Censura com as provas do seu jornal. De lá regressava com dois carimbos apostos. Um, com a palavra “visado”, o outro com uma das variantes possíveis: “autorizado”, “autorizado com cortes”, “suspensão”, “retirado” ou “cortado”. Qualquer das situações era desconhecida dos leitores, pois nenhuma publicação poderia dar conta de qualquer corte, total ou parcial, com espaços em branco.

A par da censura de tesoura e lápis, como referimos atrás, uma outra pairava. Era aquele cutelo a pairar por cima da cabeça – que poderia cair a qualquer momento –, que levava o jornalista, o escritor, o artista, o cidadão em geral, à autocensura. Isto é, sobretudo os profissionais da escrita – mas, no fundo, todos os criadores portugueses – aprenderam a fazer a profilaxia do que não seria passível de transpor a apertada malha do crivo do poder político. Crivo esse que, praticado logo após o golpe de 28 de Maio de 1926, se tornou ainda mais difícil de passar com o início da II Guerra Mundial, que levou a criar, no ano de 1940, um Gabinete de Coordenação dos Serviços de Propaganda e Informação, que tutelava as relações com os jornais e com a rádio, e que ficou subordinado ao próprio chefe do Governo, Oliveira Salazar.

(...)

Dentre os vários domínios em que o Estado Novo, frequentemente de forma subtil, muito interferiu na formação das mentes portuguesas, há dois fundamentais: as traduções (não feitas ou limitadas) e a proibição da circulação de muitas obras. Quanto ao primeiro aspecto, embora com contornos semelhantes ao segundo, é um trabalho que precisa de ser feito ou, pelo menos, aprofundado. Relativamente à segunda dimensão, havia critérios claramente estabelecidos: “Para além da arbitrariedade e da subjetividade da censura, encontram-se critérios para a proibição e apreensão de livros.”. As principais temáticas eram: a ideologia socialista; a oposição ao regime; a contestação à política colonial do Estado Novo; a reforma agrária; a pobreza; a liberdade religiosa; a emancipação da mulher; a sexualidade; a crítica dos costumes vigentes. Como também havia notícias que não deveriam aparecer, tais como os suicídios, os abortos, os emigrantes, as barracas, os homossexuais, os crimes passionais. Iguamente nada se podia publicar sobre presos políticos, atentados, manifestações. Havia também palavras interditas como proletariado, luta de classes, revolução, comunismo, vermelho (termo reservado apenas para as forças republicanas durante a Guerra Civil de Espanha e para os comunistas soviéticos; devia ser substituído por encarnado). Determinados nomes deviam ser arredados de qualquer menção: Marx, bispo do Porto, Álvaro Cunhal, Mário Soares, José Afonso. Uma forma mais astuta de a censura tentar diluir os problemas era, por exemplo, dividir o nome dos mortos da guerra colonial por vários jornais e em notícia de relevo muito diminuto.

Concluamos: no ideário e na ação do Estado Novo esteve a intencionalidade da homogeneização mental. Nesse sentido se inseria o mito da estabilidade, que Salazar tentou incutir nas mentes portuguesas. Nos costumes, nos valores, nas dinâmicas sociais, nada se devia alterar. A vida, em funcionamento orgânico, devia ser pautada pela quietude marasmática.

Manuel Gama (2009). Da censura à autocensura no Estado Novo. Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM)

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre o texto.

1. Lê com atenção o seguinte texto e seleciona a informação mais relevante.

Estado Novo: o papel da mulher na sociedade

Em Portugal, o Estado Novo esforçou-se por conservar a mulher no seu posto tradicional, como mãe, dona-de-casa e em quase tudo submissa ao marido. A Constituição de 1933 estabeleceu o princípio da Igualdade entre cidadãos perante a Lei, mas com algumas exceções. No documento constavam referências às “diferenças resultantes da sua [mulher] natureza e do bem da família”. A mulher via-se, assim, relegada para um plano secundário na família e na sociedade em geral.

Luísa Neto é docente na Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Esta doutorada em Direitos Fundamentais explica qual a situação da mulher perante a Lei, durante a ditadura: “A constituição de 1933, que era a constituição que vigorava antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, não estabelecia efetivamente o princípio da igualdade, pelo menos material. Formalmente estabelecia o princípio da igualdade, mas na prática ele não tinha grande vigência”.

“A mulher praticamente não tinha direitos. Se se tratasse de uma mulher casada, os direitos eram exercidos pelo chefe de família. Aliás, a expressão do pai de família (...) daí e do entendimento que era voz comum nessa altura”, realça.

A lei portuguesa designava o marido como chefe de família, donde resultava uma série de incapacidades para a mulher casada, contrariamente à mulher solteira, que era considerada cidadã de plenos direitos: “a mulher não tinha direito de voto, a mulher não tinha possibilidade de exercer nenhum cargo político, e, mesmo em termos da família, a mulher não tinha os mesmos direitos na educação dos filhos”, diz a magistrada.

Nesta altura, a Lei atribuía à mulher casada uma função específica: o governo doméstico, o que se traduzia pela imposição dos trabalhos domésticos como obrigação. E os poderes especiais do pai e da mãe em relação ao filho resultavam na sobrevalorização do pai e subalternidade da mãe, que, como recomendava a lei, apenas devia ser «ouvida».

Outro dos problemas que a mulher enfrentava na altura acontecia nas situações de reconstituição da família. O divórcio era proibido, devido ao acordo estabelecido com a Igreja Católica na Concordata de 1944, pelo que todas as crianças nascidas de uma nova relação, posterior ao primeiro casamento, eram consideradas ilegítimas. E havia duas

alternativas no ato do registo: a mulher ou dava à criança o nome do marido anterior ou assumia o estatuto de “mãe incógnita”. O que não podia era dar o seu nome e o do marido atual.

Também em relação ao trabalho, a mulher deparava frequentemente com grandes limitações. E o acesso a determinadas profissões era-lhe completamente vedado, como nos diz Luísa Neto: “no que diz respeito à questão profissional, a mulher não tinha direito de acesso a determinados lugares que se considerava que deviam ser ocupados por homens”. A magistratura, a diplomacia e a política são apenas alguns dos exemplos de sectores profissionais a que a mulher não podia aceder.

Maria José Magalhães é hoje assistente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação. Realiza investigação sobre a questão do género e participa em alguns grupos e publicações feministas. Sobre o tema, escreveu o livro “Movimento Feminista e Educação – Portugal, décadas de 70 e 80”. E descreve assim a situação da mulher naquela altura: “Antes do 25 de Abril, muitas mulheres não podiam casar com quem queriam, as mulheres casadas não podiam mexer na sua propriedade, as enfermeiras não podiam casar, as professoras não podiam casar com qualquer pessoa: tinham que pedir autorização para casar, e saía em Diário da República a autorização para ela casar com o senhor fulano de tal”.

Além disso, naquela altura estava escrito em decreto-lei que uma professora só podia casar com um homem que tivesse um vencimento superior ao dela. “Uma mulher casada não podia ir para o estrangeiro sem autorização do marido, não podia trabalhar sem autorização do marido. O marido podia chegar a uma empresa ou estabelecimento público e dizer: eu não autorizo a minha esposa a trabalhar. E ela tinha que vir embora, tinha que ser despedida”, contou ao JPN Maria José Magalhães.

Anabela Couto (2005). O retrato da mulher durante o Estado Novo. JornalismoPortoNet (JPN).

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre o texto.

1. Lê com atenção os seguintes textos e seleciona a informação mais relevante.

Portugal e a Segunda Guerra Mundial

"Em Portugal, representava-se a felicidade, para que Deus acreditasse nela." Saint-Exupéry. A 1 de Dezembro de 1939, estala o conflito entre as ideologias fascistas e as democracias europeias. Hitler ataca a Polónia, e a Inglaterra e a França declaram-lhe guerra. É o início da Segunda Guerra Mundial. Em Lisboa, Salazar é um homem dividido entre a Espanha franquista e a velha aliada, a Inglaterra democrática. A sua preocupação é preservar o regime e manter o Império. Qualquer pequeno descuido pode pôr em perigo o Estado Novo ou a própria independência nacional. A neutralidade surge assim como forma ideal de garantir os objetivos estratégicos da política externa portuguesa. Logo no dia 1 de Setembro, Salazar emite uma nota oficiosa a declarar que a aliança com a Inglaterra não obriga Portugal a entrar na guerra.

Essa posição tinha sido, aliás, acordada com a Inglaterra, que não pretendia arrastar Portugal para o campo dos beligerantes, preferindo facilidades na guerra económica e no uso de bases nos Açores, sem que fosse posta em causa a neutralidade portuguesa. Mas em 1940 o país viveu momentos angustiosos, perante a ameaça de invasão da Península. As forças de Hitler estacionadas nos Pirinéus estavam preparadas para invadir Portugal, 48 horas depois de atravessarem a fronteira espanhola. E o elevado número de fugitivos que nos meses de Maio e Junho procuraram aqui refúgio podia ser um pretexto para Hitler. Neutral, Portugal não deixou por isso de sentir consequências do conflito, ao nível social, político e económico. Disso nos falam historiadores e testemunhas da época.

Fernanda Bizarro (1999). Portugal e a Segunda Guerra Mundial (1940-1946). RTP – Crónica do século.

Os responsáveis nacionais tinham uma visão clássica do posicionamento português no mundo. Consideravam que a aliança com a Inglaterra era a sua principal referência e a única garantia da manutenção do Império e das comunicações marítimas. Simplesmente, moderavam esta opinião com a ideia de que Portugal podia e devia obter uma maior margem de manobra dentro da aliança, o que se justificava pela perda de importância da Inglaterra e o crescimento do poder alemão e italiano na Europa.

Esta era, pelo menos, a visão de Luís Teixeira de Sampaio e de Oliveira Salazar, embora outras personalidade marcantes para a política externa nacional, como Armindo Monteiro, achassem que a margem de manobra em relação a Londres não era muito maior que a normal e o país não se podia iludir com a ideia que havia uma alternativa à Secular Aliança. Os EUA eram encarados pela generalidade do Governo português como um rival da Europa e temidos pelo seu espírito pragmático e "materialista" e por fomentarem o fim dos Impérios europeus.

É preciso recordar que Portugal ajudou a criar uma situação difícil na Península antes de 1939 ao apoiar a formação de um regime em Espanha claramente favorável ao Eixo, que podia ser tentado a entrar na guerra caso as democracias ocidentais estivessem à beira da derrota. A situação leva a que Lisboa considere a manutenção da neutralidade espanhola um dos objectivos centrais da política externa, sempre na ilusão de que tem grande influência em Madrid. É uma ilusão que se vai manter como uma constante nos anos da guerra e será mantida depois através do mito de que foi Portugal que "segurou" a Espanha e a impediu de entrar na guerra ao lado do Eixo.

Este será um ponto central da propaganda do Estado Novo. Por detrás dele está a ideia ilusória de que o regime de Franco se deixaria orientar na sua política externa pelos "conselhos" do pequeno Portugal e até talvez por sentimentos de gratidão desenvolvidos durante a guerra civil. A Espanha, obviamente, orientou-se na sua política externa sempre pela sua leitura do que eram os interesses do Estado e do regime.

António José Telo (1999). A neutralidade portuguesa na Segunda Guerra Mundial. Revista JANUS.

1.1 Elabora um resumo (150 palavras) que inclua as informações mais relevantes sobre os textos.

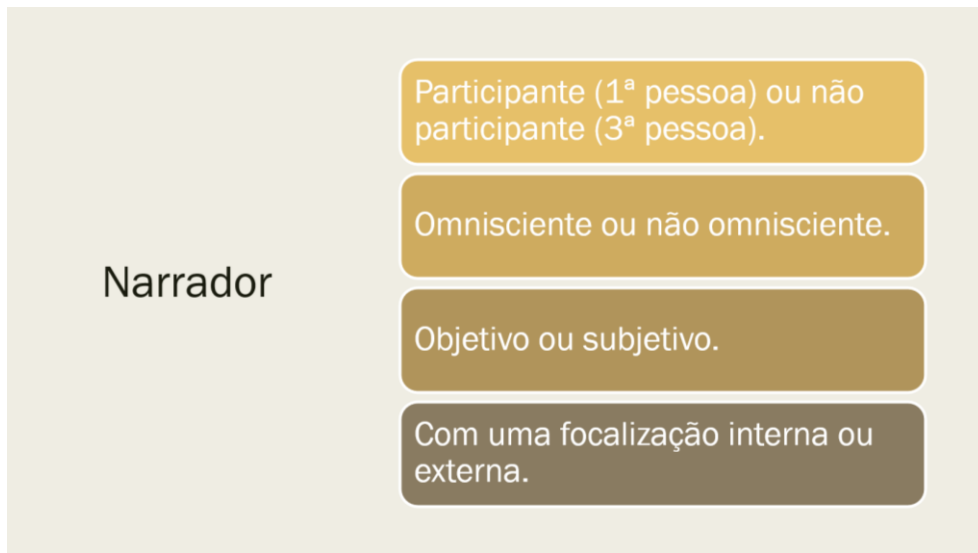
ANEXO 12

Planificação de aulas de Português – 11/03/2022

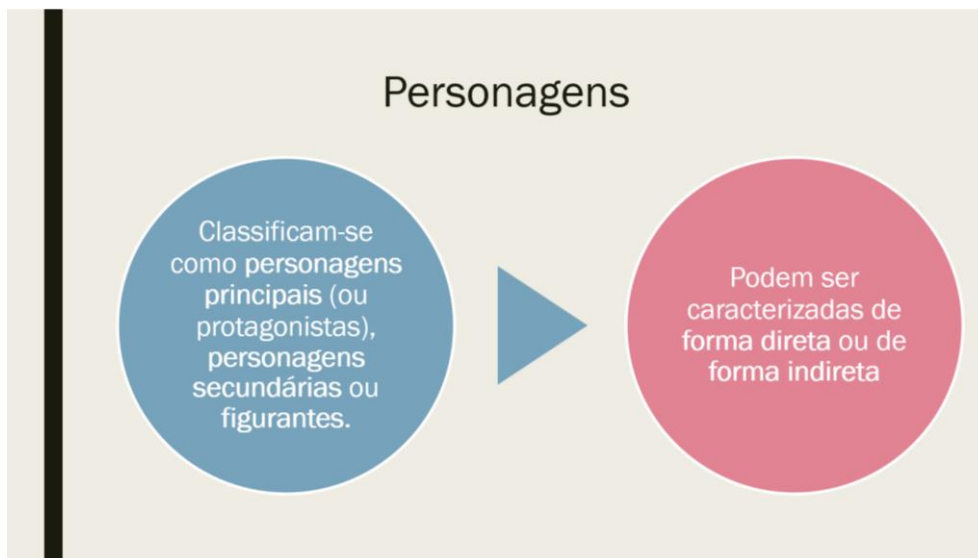
<p>Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”)</p> <p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação do estudo do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca: as categorias da narrativa. - As características do género literário “conto” – realização e correção de uma ficha de trabalho. 						
Português 12º ano						Duração: 100’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, conhecer e sistematizar as categorias da narrativa. - Identificar, conhecer e sistematizar as categorias da narrativa do conto “Sempre é uma companhia”. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>	<p>Conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca</p> <p>Conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da atividade iniciada na aula anterior. - Escrita do início de uma narrativa (20-30 palavras). <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e classificação dos elementos narrativos dos textos criados. - Sistematização das categorias da narrativa através de alguns esquemas projetados (anexo 1). - Identificação – através da leitura do início do conto (primeiros três parágrafos) – e esquematização de algumas categorias da narrativa do conto “Sempre é uma companhia”. - Correção da atividade anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Caderno - Lápis/caneta - PowerPoint “Categorias da narrativa” - Manual 	70’
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer características específicas do conto literário. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do verbete com a definição de “Conto”, presente na ficha de trabalho (anexo 2). - Realização e correção da primeira parte de uma ficha de trabalho relativa ao texto supracitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbetes com a definição de “Conto”. - Ficha de trabalho 	30’
Avaliação: formativa						
Anexo(s): PowerPoint “Categorias da narrativa” (anexo A); Ficha de trabalho (anexo B)						

Anexo 12A

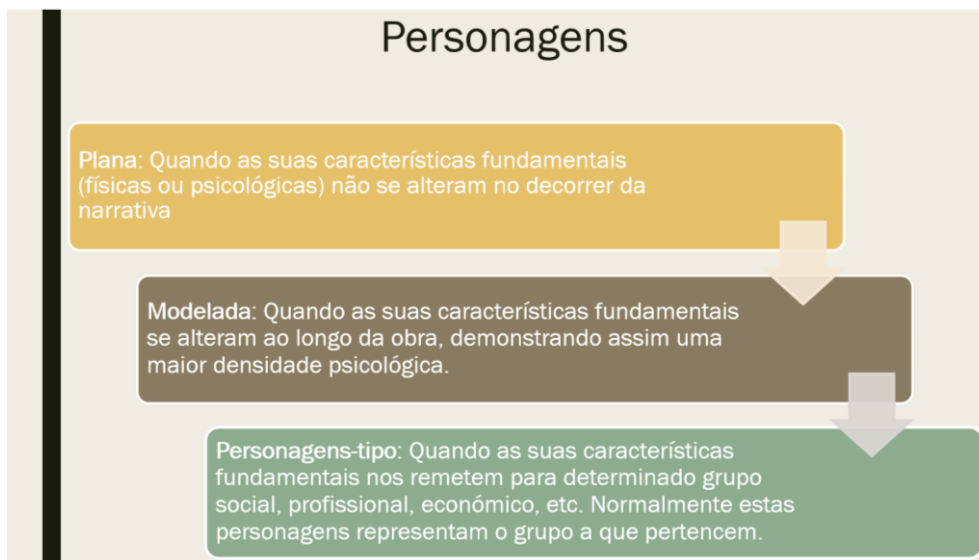
1º Diap.



2º Diap.



3º Diap.



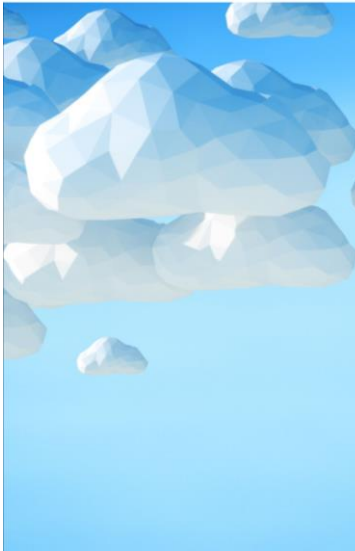
4º Diap.

Tempo

Numa narrativa, o tempo diz respeito ao passar das horas e dos dias que dura uma determinada ação. Falamos de tempo cronológico quando se indicam as datas e a sucessão dos acontecimentos é marcada. Ao estabelecer estes marcos, situa-se a ação num **tempo histórico**.

O **tempo psicológico**, por outro lado, é exprimido pela subjetividade das personagens, que percecionam o tempo de uma forma particular. Assim, um episódio pode parecer mais ou menos demorado segundo a importância que tiver para determinada(s) personagem(ns).

5º Diap.



Tempo

- À ordem em que os acontecimentos são contados pelo narrador chamamos de **tempo discursivo**. É neste sentido que podem surgir as analepses (momento anterior ao acontecimento narrado) e as prolepses (momento posterior ao acontecimento narrado).


6º Diap.



Espaço

- O **espaço físico** consiste no lugar geográfico onde decorre a ação, podendo ser caracterizado como interior, exterior, fechado, aberto, público, privado, etc.
- O **espaço social e cultural** caracteriza o meio em que vivem as personagens, isto é, a sua situação social e económica, os seus valores culturais e as suas tradições e costumes.

7º Diap.



Espaço


- O **espaço psicológico** consiste na percepção que cada personagem tem do espaço físico. Também pode designar um espaço interior relativo às emoções e sensações.

8º Diap.


Ação/intriga

Os acontecimentos da narrativa podem relacionar-se entre si:


- Por **encadeamento** (ordenação temporal das ações).
- Por **encaixe** (introdução de uma ação noutra)
- Por **alternância** (entrelaçamento das ações que se vão desenrolando, separada e alternadamente, podendo fundir-se em determinado ponto da intriga).



Ação/intriga



Quando falamos do centro da linha narrativa, referimo-nos à ação principal.



Quando nos referimos a outros desenvolvimentos da narrativa, mais ou menos relacionados com a ação principal, estamos perante uma ação secundária.

Ficha de trabalho

1. Lê com atenção o seguinte verbete com a definição de “conto”.

Conto

Narração oral ou escrita (verdadeira ou fabulosa); obra literária de ficção, narração sintética e monocrónica de um facto da vida. Podemos afirmar que o contar é tão antigo quanto a vida em comunidade, pois é inerente à natureza humana o falar, a necessidade de comunicarmos ao outro o que sentimos, descobrimos, queremos, desejamos, etc. Como o é também a curiosidade de ouvir, conhecer, sabermos dos outros. E cada qual contando e ouvindo de acordo com a sua imaginação, fantasia, temperamento. Fácil é imaginarmos que, em tempos primitivos, foi das diferenças de temperamento ou fantasia dos que falavam que foram surgindo aqueles que fabulavam. Isto é, os “contadores”, aqueles que (por particular magia da voz e da imaginação) fabulavam os fatos ou acontecimentos e davam-lhes uma forma-de-dizer sedutora, que os seus ouvintes passavam a repetir e que se transformava na versão dominante, no conto que, de geração para geração, era narrado e transformado em detalhes ou variantes, pois como diz o ditado: “Quem conta um conto aumenta um ponto”.

Juan Valera (1824-1905) (...) justifica o fenómeno como resultante da necessidade humana de conhecer e de comunicar-se: “O pouco comum (e difícil) que era a comunicação dos homens de uma região com outras; as vagas notícias sobre a geografia e o perigo das peregrinações por mar e por terra deram origem a multidões de histórias, que se transformaram em contos ou novelas. Gigantes enormes e descomedidos, ogros que viviam de carne humana, pigmeus que combatiam contra gruas, entes fantásticos, ciclopes de um só olho, faunos e sátiros e centauros; repúblicas e reinos que não se sabe onde se localizam ou que afundaram no seio dos mares, tudo isto foi aparecendo e dando assunto a mil narrativas orais, muitas das quais foram escritas depois e criaram a tradição dos contos.”. (...)

Desde as origens, o conto é definido, formalmente, pela brevidade : uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço. Dessa necessidade de brevidade, deriva a grande arte do conto que, mais que qualquer outro género em prosa, exige que o escritor seja um verdadeiro alquimista na manipulação da palavra.

Por muitas que tenham sido as discordâncias entre escritores e teóricos acerca da forma “conto” (Mário de Andrade chegou a dizer: “É conto tudo o que o escritor chamar de conto.”), um dado persiste como indiscutível, ao analisarmos em conjunto aqueles consagrados pelos tempos: a brevidade ou densidade dramática e sedução de linguagem.

Nelly Novaes Coelho (2009). “Conto”. E-Dicionário de Termos Literários.

1.1 De acordo com a autora, “o contar é tão antigo quanto a vida em comunidade”. Como se justifica esta afirmação?

1.2 Como explica Juan Valera a origem da tradição dos contos? Em que circunstâncias se transmitiam e perpetuavam?

1.3 De acordo com a autora do texto, que características definem um conto?

1.4 Comenta a seguinte afirmação de Mário de Andrade: “É conto tudo o que o escritor chamar de conto”.

ANEXO 13

Planificação de aulas de Português – 16/03/2022

Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”) Sumário: - Apresentações orais dos “podcasts” relativos ao conto Sempre é uma companhia. - Início da leitura do conto – leitura e análise da situação inicial. - Funções sintáticas – exercícios de revisão.						
Português 12º ano						Duração: 100’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Expor oralmente, em grupo e em formato podcast, a análise do texto. - Debater sobre um assunto relativo ao texto literário estudado. 	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Criativo (A, C, D, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos apresentam brevemente o tema do seu “podcast” e reproduzem o ficheiro áudio que tenham produzido; - Após a exposição do “podcast” de cada grupo, procede-se a uma fase de perguntas e de debate (5-10 minutos), em dinâmica de turma, sobre o assunto explorado no trabalho. 	Computador; Coluna de som.	40’
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o espaço e as personagens principais do conto. - Identificar e analisar recursos expressivos. - Mover conhecimentos da contextualização histórico-literária para a interpretação textual. 	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de dois excertos do conto literário. - Comentário oral livre sobre as primeiras impressões dos alunos: esperam-se comentários sobre as personagens, o espaço, a ação, o estilo do escritor, etc. - Realização e correção das primeiras perguntas de interpretação que constam na ficha de trabalho (anexo 1). 	Manual; Ficha de trabalho; Caderno, lápis, borracha, caneta.	40’
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, sistematizar e aplicar os conhecimentos 	Questionador (A, F, G, I, J) Conhecedor/	Funções sintáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Comentário, a partir de um excerto do conto literário, sobre diferentes 	Ficha de trabalho; Manual;	20’

	relativos a algumas funções sintáticas	sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)		usos do modificador do nome apositivo. - Recapitulação do conteúdo gramatical em contraste com outras funções sintáticas. - Sistematização do conteúdo gramatical recorrendo a uma tabela do manual. - Realização da segunda parte da ficha de trabalho (anexo 1).	Lápis, borracha.	
Avaliação: formativa						
Anexo(s): anexo A (ficha de trabalho)						

Anexo 13A

Ficha de trabalho

1. Identifica o recurso expressivo presente na frase da linha 19 e na expressão “um olho cheio de tédio”.

1.1 Explica em que consiste a sua expressividade.

2. Como se caracteriza a relação entre Batola e a sua mulher?

2.1 O que pode motivar o comportamento de ambas as personagens?

3. No parágrafo que inicia na l.57, descrevem-se duas formas de comunicação. Identificas e explica as suas diferenças.

4. Que relação se pode estabelecer entre a “aldeia adormecida” e a caracterização psicológica de Batola?

5. Esclarece o sentido da comparação “Um suspiro (...) como um uivo de animal solitário”?

6. Identifica as funções sintáticas das expressões destacadas:

6.1 São ceifeiros, **cansados da faina**, que recolhem. (l.71)

6.2 Aos poucos **o tempo** apagou a lembrança do Rata, **o mendigo**. (l.54)

6.3 **António**, tu não compras isso. (l.135)

6.4 Carregado **de tristeza**, o entardecer demora anos. (l.67)

6.5 A vida do Batola é uma sonolência **pegada**. (l.40)

6.6 Que despropósito de plainos sem fim, todos de roda **da aldeia**. (l.66)

6.7 **Calcinhas**, traz aí uma caixa do modelo pequeno. (l.104)

6.8 O outro, **bem vestido**, adiantou-se até à porta. (l.85)

6.9 Algumas só mostram o telhado **escuro**. (l. 63)

6.10 A princípio, apenas saem **ruídos ásperos da caixinha**. (l.111)

ANEXO 14

Planificação de aulas de Português – 18/03/2022

Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”) Sumário: - Apresentações orais dos “podcasts” relativos ao conto “Sempre é uma companhia”. - Correção do trabalho de casa. - Continuação da leitura do conto literário: leitura e análise de alguns excertos.						
Português 12º ano						Duração: 100’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	- Expor oralmente, em grupo e em formato podcast, a análise do texto. - Debater sobre um assunto relativo ao texto literário estudado.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Criativo (A, C, D, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	- Os alunos apresentam brevemente o tema do seu “podcast” e reproduzem o ficheiro áudio que tenham produzido; - Após a exposição do “podcast” de cada grupo, procede-se a uma fase de perguntas e de debate (5-10 minutos), em dinâmica de turma, sobre o assunto explorado no trabalho.	Computador; Coluna de som.	40’
Gramática	- Reconhecer funções sintáticas em várias frases.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Funções sintáticas	- Correção da segunda parte da ficha de trabalho iniciada na aula anterior.	Ficha de trabalho iniciada na aula anterior	15’
Educação literária	- Analisar o desenrolar da narrativa e identificar a ação disruptora. - Identificar e analisar recursos expressivos.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	- Leitura de um excerto do conto literário. - Comentário oral livre sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o excerto: esperam-se comentários sobre as personagens, o espaço, a ação, o estilo do escritor, etc. - Realização e correção das perguntas de interpretação	Manual; Ficha de trabalho.	45’

				que constam na ficha de trabalho (anexo 1).		
Avaliação: Formativa						
Anexo(s): Ficha de Trabalho (anexo A)						

Anexo 14A

Ficha de trabalho

1. O narrador esclarece que “aquela noite é a véspera de um extraordinário acontecimento” (1.80). A que acontecimento se refere? Por que razão o considera extraordinário?
2. Identifica o recurso expressivo presente na frase “De facto, na tarde seguinte apareceu uma nuvenzinha de poeira para as bandas do sul.” (1.82). Explica o seu efeito.
3. De que forma o narrador nos apresenta o novo aparelho trazido pelos dois homens?
4. Em que medida a rádio contrasta com a monotonia da aldeia? Que características disruptivas apresenta?

ANEXO 15

Planificação de aulas de Português – 23/03/2022

Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”) Sumário: - Apresentações orais dos “podcasts” relativos ao conto Sempre é uma companhia. - Continuação do estudo do conto: leitura e interpretação de um excerto.						
Português 12º ano						Duração: 100’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	- Expor oralmente, em grupo e em formato podcast, a análise do texto. - Debater sobre um assunto relativo ao texto literário estudado.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Criativo (A, C, D, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	- Os alunos apresentam brevemente o tema do seu “podcast” e reproduzem o ficheiro áudio que tenham produzido; - Após a exposição do “podcast” de cada grupo, procede-se a uma fase de perguntas e de debate (5-10 minutos), em dinâmica de turma, sobre o assunto explorado no trabalho.	Computador; Coluna de som.	60’
Educação literária	- Identificar as consequências do aparecimento da telefonia. - Comparar a situação inicial das personagens com a nova situação provocada pelo aparecimento da telefonia.	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)		- Leitura de um excerto do conto literário. - Comentário oral livre sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o excerto: esperam-se comentários sobre as personagens, o espaço, a ação, o estilo do escritor, etc. - Realização e correção das perguntas de interpretação que constam na Ficha de trabalho (anexo 1).	Manual; Ficha de trabalho (anexo 1); Caderno; Lápis e borracha.	40’
Avaliação: formativa						
Anexo(s): Ficha de trabalho (anexo A)						

Ficha de trabalho

1. Qual é a posição da mulher perante a compra do aparelho de rádio?

1.1 Quais as possíveis razões do seu comportamento?

2. Com o aparecimento da telefonia, que alterações se verificaram na dinâmica social da aldeia?

2.1 De que forma a nova situação contrasta com o ambiente descrito na primeira parte do conto? Justifica a tua resposta recorrendo a citações textuais.

ANEXO 16

Planificação de aulas de Português – 25/03/2022

Unidade 2: Contos (“Sempre é uma companhia”) Sumário: - Apresentações orais dos “podcasts” relativos ao conto Sempre é uma companhia. - Continuação do sumário da aula anterior.						
Português 12º ano						Duração: 100’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	- Expor oralmente, em grupo e em formato podcast, a análise do texto. - Debater sobre um assunto relativo ao texto literário estudado.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Criativo (A, C, D, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	- Os alunos apresentam brevemente o tema do seu “podcast” e reproduzem o ficheiro áudio que tenham produzido; - Após a exposição do “podcast” de cada grupo, procede-se a uma fase de perguntas e de debate (5-10 minutos), em dinâmica de turma, sobre o assunto explorado no trabalho.	Computador; Coluna de som.	20’
Educação literária	- Caracterizar a situação final tendo em conta o desenrolar da narrativa. - Analisar a mudança de atitude da mulher de Batola.	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)		- Leitura de um excerto do conto literário. - Comentário oral livre sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o excerto: esperam-se comentários sobre as personagens, o espaço, a ação, o estilo do escritor, etc. - Sistematização dos aspetos mais relevantes do excerto analisado.	Manual; Caderno; Lápis e borracha.	30’
Escrita	- Sistematizar diferentes aspetos do conto literário, tendo em conta os descritores presentes	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)		- Realização de uma Ficha de trabalho (anexo 1), em que, através de pequenos textos, se sistematiza	Ficha de trabalho (anexo 1); Caderno;	50’

	na Ficha de trabalho (anexo 1)	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)		diferentes aspetos do conto literário.	Lápis e borracha.	
Avaliação: formativa						
Anexo(s): Ficha de trabalho (anexo A)						

Anexo 16A

Ficha de trabalho

1. Como reagem os restantes habitantes da aldeia e Batola ao chegar do último dia do empréstimo da telefonia?
2. No final do texto, a mulher de Batola muda de opinião em relação à compra da rádio. Como explicas este comportamento?
3. Tendo em conta os tópicos abaixo enunciados, elabora um pequeno texto que resuma os principais aspetos da obra.
 - 3.1 Caracterização física e psicológica das personagens (Batola, Mulher de Batola, Rata, os habitantes da aldeia e o Vendedor de telefonias).
 - 3.2 Caracterização do espaço: físico, psicológico e sociopolítico.
 - 3.3 A temática principal do conto (solidão e convivialidade).
 - 3.4 O contraste entre a peripécia inicial e a peripécia final.

ANEXO 17

Planificação da atividade “Criação de um podcast”

Português 12º ano						Duração: ’
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Educação Literária/Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma análise literária do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca; - Expor oralmente, em grupo e em formato <i>podcast</i>, a análise do texto. - Trocar apreciações, numa dinâmica de grupo, do texto literário supracitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicador (A, B, D, E, H); - Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J); - Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); - Criativo (A, C, D, J); - Leitor (A, B, C, D, F, H, I); - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G). 	- Conto: “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta a atividade, a ser realizada umas semanas depois, através do documento com as respetivas instruções; - Na sala de aula, na data estabelecida, cada grupo grava o seu <i>podcast</i> enquanto os restantes alunos assistem e tomam notas. - Após a exposição oral de cada grupo, procede-se a uma fase de perguntas e de debate com a restante turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto “Sempre é uma companhia”; - Instruções da atividade (Anexo 1); - Gravador de voz. 	
Avaliação: formativa						
Anexo(s): Instrução da atividade (anexo A)						

Anexo 17A

Instruções para a realização do *podcast* sobre o conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca

O *podcast* deve respeitar a seguinte estrutura formal:

- Introdução:

- Apresentação do *podcast*, do respetivo episódio e dos seus participantes.
- Breve explicação da estrutura do trabalho.

- Desenvolvimento:

- Análise do texto literário desde uma ou duas perspetivas críticas pré-definidas.

As intervenções podem incidir sobre diversos assuntos (o autor e a obra; contextualização histórico-cultural; estrutura formal da obra; análise de recursos expressivos; análise detalhada de uma ou mais personagens.)

- Conclusão:

- Recapitulação das ideias-chave e síntese das opiniões consensuais e divergentes.
- Despedida do *podcast*.



Outras instruções:

- As intervenções devem ser curtas, de forma a criar uma discussão dinâmica em que participem todos os membros do grupo.
- Devem referir todas as obras que citarem no trabalho, indicando o autor e o respetivo título.
- Deve ser entregue aos professores um esquema com a estrutura do *podcast* com, pelo menos, uma semana de antecedência.

Duração: entre 10 e 15 minutos.

ANEXO 18

Planificação de aulas de Espanhol – 28/02/2022

 <p>Escola Secundária Professor José Augusto Lucas</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO LUCAS</p>	
---	--	---

11ºG

UNIDAD DIDÁCTICA: “COMERCIO”

Profesoras orientadoras: Daniela Moreira y Beatriz Moriano

Profesor en prácticas: André Alexandre

IDENTIFICACIÓN

Escuela:

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL) do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas (AELAVQ).

Asignatura:

Español – Lengua Extranjera

Nivel:

11º Curso

Clase: G

Número de alumnos:

21

Libro:

Endirecto.com2

Tiempo:

50 + 50 Minutos

Fecha:

18 de febrero

Tema

Unidad Temática: “A la mesa”

Unidad Didáctica: “Nosotros y la comida”

Objetivos

- Desarrollar las destrezas de comprensión lectora;
- Desarrollar las destrezas de expresión escrita;
- Desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral;
- Desarrollar las destrezas de comprensión audiovisual;
- Ampliar el léxico relacionado con la comida;
- Aplicar los contenidos gramaticales en ejercicios.

Destrezas

- Comprensión lectora.
- Expresión escrita.
- Comprensión oral.
- Expresión oral.

Contenidos

- La comida de España: platos típicos de algunas regiones.
- Las enfermedades relacionadas con la comida.
- Perífrasis verbales del gerundio - ejercicios.

Léxicos

- Vocabulario relacionado con la comida;
- Vocabulario relacionado con las enfermedades vinculadas a la alimentación;

Culturales

- Las comidas típicas de España.

Gramática

- Perífrasis verbales del gerundio.

Nota introductoria y contextualización de la clase

La clase seguirá con la unidad didáctica “A la mesa”, que se inició en la última clase. A partir de un video y de la primera ficha de trabajo, se retoma el tema y se introduce el vocabulario relacionado con la gastronomía española. En esta fase, los alumnos contestan a algunas preguntas relacionadas con el tema y comparten su opinión en relación a las comidas presentadas.

En la segunda parte de la ficha de trabajo los alumnos observan una tabla con los usos de perífrasis verbales del gerundio y realizan algunos ejercicios gramaticales para consolidar el aprendizaje.

En la segunda ficha se trabajan a través de dos actividades. Por un lado, con el objetivo de profundizar en el tema de los problemas de salud y alimentación, los alumnos ven un video sobre trastornos alimentarios y contestan a algunas preguntas. En esta fase, también deben contestar a una pregunta sobre la relación entre las redes sociales y los trastornos alimentarios. Además de trabajar el tema de la unidad, los alumnos deben ser conscientes de que los materiales actuales y los problemas de que hablan siguen siendo relevantes hoy en día.

Por otro lado, los alumnos leen un texto literario sobre un grupo de personajes con graves trastornos alimentarios y contestan a algunas preguntas. En la última pregunta, deben interactuar de forma imaginaria con el mundo de la narrativa, estableciendo de esta forma una relación más significativa con el texto.

Actividades /Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-profesor.

- Audición del audio “Comidas de España” (anexo 1)
- Ficha de trabajo (anexo 2).
- Visionado de un Powerpoint (anexo 3).
- Segunda parte de la ficha de trabajo (anexo 2).
- Visionado del video “Trastornos alimentarios” (anexo 4).
- Ficha de trabajo (anexo 5).

Metodología / Desarrollo

- Saludo inicial.
- El profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien.
(5 min.)
- Actividad de contextualización:
 - Los alumnos recuerdan las actividades de la última clase para retomar el tema de la unidad: se repasa algún vocabulario sobre la comida.
(2 min.)
- Actividad de comprensión oral:
 - Los alumnos escuchan un audio (anexo 1) sobre las comidas típicas de varias regiones españolas.
 - Se entrega una ficha de trabajo (anexo 2), se leen las instrucciones, los alumnos escuchan otra vez el audio y contestan a preguntas sobre las comidas españolas.
 - Después, comparten sus respuestas y las confirman con la corrección proyectada (anexo 3).

- Por último, los alumnos responden a dos pregunta de identificación personal con el texto y comparten sus respuestas con la clase.

(23 min.)

- Actividad de ampliación gramatical:

- Los alumnos comentan la perífrasis “se lleva haciendo” , que consta en el ejercicio anterior y explican su uso / significado.
- Los alumnos leen algunas perífrasis en un tabla com ejemplos e identifican sus diferentes usos.
- Después, recapitulan las formas verbales y hacen algunos ejercicios de aplicación de los contenidos gramaticales en la ficha de trabajo (anexo 2).
- Al final, comparten sus respuestas y las confirman con la corrección proyectada (anexo 3).

(20 min.)

- Actividad de comprensión audiovisual:

- Los alumnos comentan sus ideas sobre los problemas de salud que pueden derivar de nuestra relación con la comida.
- En seguida, los alumnos ven un video sobre trastornos alimentarios (anexo 4) y apuntan los aspectos/datos que más les han llamado la atención.
- Después, los alumnos comparten con la clase las ideas que hayan apuntado y las discuten entre todos.
- Se entrega una ficha de trabajo (anexo 2), se leen las instrucciones, los alumnos ven otra vez el video y contestan a preguntas sobre los trastornos alimentarios.
- Al final, los alumnos comparten sus respuestas y las confirman con la corrección proyectada (anexo 3).

(20 min.)

- Actividades de comprensión lectora:

- Se entrega una ficha de trabajo (anexo 5) y los alumnos leen un texto literario sobre un trastorno alimentario.

- En seguida, se leen las instrucciones y los alumnos contestan a algunas preguntas de comprensión del texto.

- Al final, comparten sus respuestas y las confirman a través de la corrección proyectada.

(20 min.)

- Actividad expresión escrita:

- Los alumnos comentan el caso particular del personaje literario y proponen formas de mejorar su situación de salud.

- En seguida, leen las instrucciones para la escritura de una carta al médico del personaje, en la que describen su comportamiento actual. En esta actividad, los alumnos deben aplicar los contenidos gramaticales trabajados anteriormente.

- Por último, los alumnos leen sus textos y, entre toda la clase, se corrigen errores gramaticales y de contenido.

(10 min.)

Material/recursos

- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Ordenador

- Proyector
- Fichas de trabajo
- Audio y video
- PowerPoint
- Pizarra

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía

Pacheco, L., Carballo, E., & Sánchez, M. T. (2021). Endirecto.es 2—Espanhol—Nível 4—11.º Ano. Areal Editores.

Anexos

Anexo A – Audio “Comidas de España”

Anexo B – Ficha de Trabajo

Anexo C – Powerpoint “Corrección de la Ficha de Trabajo”

Anexo D – Video “Trastornos Alimentarios”

(https://www.antena3.com/noticias/sociedad/trastornos-alimentarios-son-cada-vez-mas-comunes-pacientes-8-12-anos_2021113061a6499a9e04bd000193815c.html)

Anexo E – Ficha de Trabajo



1. Escucha con atención el audio sobre comidas típicas del mundo hispano.

1.1 Corresponde cada comida a su respectiva descripción.

1. Es un plato de arroz acompañado de verduras y carne o marisco. Tiene origen en la comunidad autónoma de Valencia.

2. Se hace con la pata del cerdo.

3. Tiene origen en Madrid y es un plato que se lleva haciendo con varios ingredientes como el garbanzo, las verduras y el chorizo, con los que también se hace una sopa.

4. Es una comida asturiana que tiene como base un guiso de judías.

5. Es una sopa de tomate que se toma fría. Tiene origen en Andalucía.

6. Los ingredientes de este plato son el huevo, la patata y la cebolla.

7. Es un plato muy similar al gazpacho, pero es más espeso y tiene un sabor a ajo más intenso.

El jamón serrano

El gazpacho

La paella

El salmorejo

La fabada

La tortilla de patatas

El cocido madrileño

2. De las comidas que constan en la tabla, ¿cuál preferirías probar? ¿Por qué razón?

3. Piensa en un plato que te guste y descríbelo. Debes indicar su origen, sus ingredientes y algo sobre su confección.

4. Lee con atención la siguiente tabla.

PERÍFRASIS VERBALES DEL GERUNDIO			
ESTAR + GERUNDIO	QUÉ BIEN HUELE... ¿QUÉ ESTÁS COCINANDO?	IR + GERUNDIO	DAOS PRISA PORQUE VAN LLEGANDO LOS ENTRANTES.
LLEVAR + GERUNDIO	LLEVO ESPERANDO MEDIA HORA POR LA COMIDA...	SEGUIR + GERUNDIO	HAS TERMINADO YA O SIGUES HACIENDO LOS POSTRES?

4.1 Subraya la opción correcta en cada frase.

- a) ¡Es increíble! Ya han pasado dos años y aún **llevas pensando** / **sigues pensando** en aquel restaurante.
- b) Huele muy bien en tu casa. ¿Qué **están preparando** / **siguen preparando** tus padres?
- c) Vosotros ya **vais dos horas esperando** / **lleváis dos horas esperando** por la confirmación de la reserva.

5. Completa las frases con la perífrasis adecuada.

- a) ¡Ya son las 23:00! Yo _____ (cenar) demasiado tarde...
- b) Hoy los amigos de Ana están muy amables. Están metidos en la cocina y _____ (preparar) la comida toda la mañana
- c) ¡Yo ya no puedo comer más! ¿Qué haces tú? ¿Aún _____ (comer)?
- d) La carta de este restaurante _____ (cambiar) en las diferentes épocas del año.

Anexo 18D

Video “Trastornos Alimentarios”

https://www.antena3.com/noticias/sociedad/trastornos-alimentarios-son-cada-vez-mas-comunes-pacientes-8-12-anos_2021113061a6499a9e04bd000193815c.html

Anexo 18E



Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

Ficha de Español



1. Ve la noticia televisiva con atención y apunta en tu cuaderno los aspectos o datos que te parezcan más relevantes.



1.1 Indica si las frases son verdaderas o falsas. Corrige las falsas.

1.1.1 Los trastornos alimentarios son cada vez más comunes en pacientes de entre 8 y 12 años.

1.1.2 Cerca de 4 en cada 10 adolescentes quiere adelgazar pero son muy pocos los que hacen alguna dieta.

1.1.3 Con la pandemia, los casos de trastornos alimentarios han bajado.

1.1.4 Uno de los autores de los mensajes declaraba que había llegado a estar 5 días sin comer.

1.2 Completa los textos con información de la noticia.

“A los 12 años a Natalia le diagnosticaron _____.”

“Trés años después, con _____, Natalia está _____.”

“Solo como una vez para que mi familia no se de cuenta. Salgo a caminhar y si me _____ duermo.”

“La Organización Mundial de la Salud habla que una mujer adulta debería consumir entre _____ y _____ calorías diarias. Sin embargo, en los grupos de chicas con trastornos alimentarios se anima a no pasar de unas _____ a _____ calorías al día”.

2. Una de las profesionales de salud afirma que los trastornos alimentarios muchas veces están relacionados con el uso de las redes sociales. ¿Estás de acuerdo con su opinión? ¿Por qué razón?

3. Lee el siguiente fragmento del cuento “Los años intoxicados”.

Apareció Roxana, la vecina nueva, en nuestra calle. Tenía dieciocho y vivía sola. Su casa quedaba al final de un pasillo y nosotras estábamos tan flacas que podíamos entrar por entre las rejas de la puerta si alguien cerraba con llave. Roxana nunca tenía comida en la casa, las alacenas vacías recorridas por bichos muertos de hambre en busca de migas inexistentes, la heladera enfriando una Coca-Cola y algunos huevos. La falta de comida era buena: nos habíamos prometido comer lo menos posible. Queríamos ser livianas y pálidas como chicas muertas. No queremos dejar huellas en la nieve, decíamos, aunque en nuestra ciudad jamás nevaba.

Mariana Enriquez (2016). “Los años intoxicados”. Las cosas que perdimos en el fuego.

3.1 Indica la opción correcta en cada ejercicio.

3.1.1

a) Roxana vivía con sus padres y siempre se preocupaba con la comida que tenía en casa.

- b) Aunque tuviese apenas 18 años, Roxana vivía sola y apenas tenía comida en casa.
- c) Roxana decía a sus padres que le gustaba la Coca-Cola y los huevos.

3.1.2

- a) Las chicas entraban por las rejas de la puerta porque estaban descompuestas.
- b) Las chicas no podían entrar en casa de Roxana hasta que ellas les abriera la puerta.
- c) Las chicas entraban por las rejas de la puerta porque estaban demasiado flacas.

3.1.3

- a) En el grupo de Roxana, todas querían comer lo menos posibles y asemejarse a chicas muertas.
- b) Las chicas del grupo de Roxana no tenían ningún tipo de trastorno alimentario.
- c) En el grupo de Roxana, todas querían suicidarse.

4. ¿Qué comportamientos revela este grupo de amigas? ¿Los puedes relacionar con algún trastorno alimentario?

5. Imagina que eres amigo/a de Roxana y estás preocupado/a con su estado de salud. Envía una carta al médico(a) de tu amiga, describiendo sus comportamientos alimentarios e indicando los problemas de salud que podrá tener en el futuro.

Estimado doctor(a),

**Saludos cordiales,
Amigo(a) de Roxana**

ANEXO 19

Planificação de aulas de Espanhol – 21/03/2022

Unidad didáctica: Enfermedades tecnológicas

Unidad temática: Salud

Unidad temática: Salud

Clase: 11º G		Fecha:21/03/2022		
Objetivos	Procedimientos	Dinámicas	Materiales y recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none">• Hacer hipótesis sobre el próximo contenido temático.• Definir el concepto de “enfermedad tecnológica”.• Identificar tres enfermedades tecnológicas.• Desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral.• Desarrollar las destrezas de comprensión lectora.• Ampliar el léxico relacionado con las	<ul style="list-style-type: none">• Interacción inicial y escritura del sumario.• Al empezar una nueva unidad, los alumnos comentan posibles temas relacionados con la salud y el profesor direcciona la interacción hacia las enfermedades tecnológicas.• En seguida, los alumnos ven una imagen relacionada con el tema y contestan a la pregunta: “¿Has oído sobre las enfermedades tecnológicas?”• Tras las respuestas propuestas por los alumnos, se proyecta una	En gran grupo	Ordenador y proyector <i>PowerPoint</i> “Enfermedades tecnológicas” (anexo A) Ficha de trabajo “Enfermedades tecnológicas” (anexo B)	30 minutos

	<p>el segundo ejercicio de la ficha de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se corrigen las respuestas con la ayuda de la corrección proyectada. 		n del presente de subjuntivo (anexo C)	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar un texto a través de la realización de una ficha de trabajo. Desarrollar las destrezas de comprensión lectora. Crear un pequeño mensaje dando consejos sobre el tema estudiado. Desarrollar las destrezas de expresión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos leen en silencio un fragmento de un texto literario que describe una enfermedad tecnológica. En seguida, los alumnos leen el texto en voz alta y comentan el significado de cada párrafo. Después, el profesor lee las instrucciones y los alumnos realizan los ejercicios 2 y 3 de la ficha de trabajo. Se corrigen las respuestas a la pregunta 2 con la ayuda de la corrección proyectada y comentan entre todos las respuestas a la pregunta 3. Tras la corrección del ejercicio, los alumnos escriben un texto interactuando de forma ficticia con el personaje literario. Por último, los alumnos leen sus textos en voz alta y se corrigen los errores más frecuentes. 	<p>Individualmente</p> <p>En gran grupo</p> <p>Individualmente</p> <p>En gran grupo</p>	Ficha de trabajo "Enfermedades tecnológicas" (anexo B)	50 minutos

Anexo 19A

1º Diap.



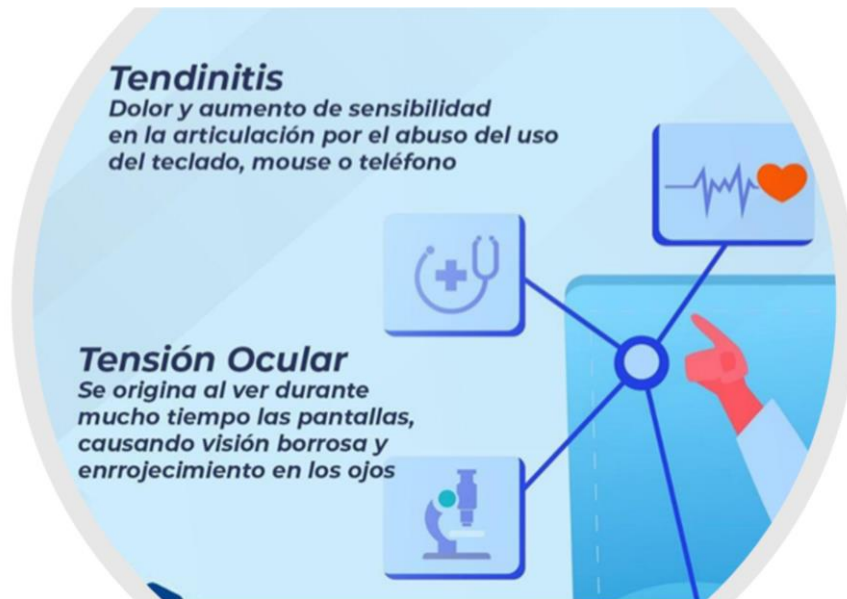
2º Diap.



“Las llamadas nuevas enfermedades tecnológicas consisten en diversas patologías físicas y mentales. Derivan de un uso excesivo o incorrecto de los muchos gadgets que empleamos a lo largo del día.”

Canal Salud IMQ

3º Diap.



4º Diap.



Anexo 19B



Escola Secundária Professor José Augusto Lucas



Ficha de Español

1. Completa los huecos con la enfermedad adecuada a la situación.

Tensión ocular
Tendinitis
Nomofobia

1.1

- Llevo mucho rato escribiendo en el ordenador y me duele la muñeca izquierda.
- Es mejor que vayas a un médico porque puede que tengas una _____ .

1.2

- Tengo que llevar el cargador del móvil para el trabajo. Tengo miedo a que me quede sin carga...
- ¡Qué dramático eres! Seguro que tienes _____ .

1.3

- Mi hermana lleva algunos días con los ojos rojos y dice que ve todo borroso.
- Puede que tenga _____ . A mi hermano le pasó lo mismo.

2. Completa los huecos con los verbos en el Presente de Subjuntivo.

2.1 Ojalá nunca (tú/tener) _____ una enfermedad tecnológica. Lo pasarías fatal...

2.2 ¡Tu móvil tarda mucho en cargarse! Espero que el mío no (tardar) _____ tanto.

2.3 Este año mi único deseo es que no (haber) _____ clases *online*. No me gusta estar delante del ordenador todo el día.

2.4 Hoy salimos de las oficinas y vamos a bajar al parque. Espero que todos (apuntarse) _____ .

2.5 El jefe está de acuerdo pero insiste en que no (vosotros/estar) _____ todo el día en el parque.

2.6 Hemos organizado una reunión para que todos los trabajadores (hablar) _____ de las enfermedades tecnológicas.

3. Lee atentamente el fragmento del cuento “Verde rojo anaranjado”. ¿Qué aspecto del texto te llama más la atención?

VERDE ROJO ANARANJADO

Hace casi dos años que se convirtió en un punto verde o rojo o anaranjado en mi pantalla. No lo veo, no deja que lo vea, que nadie lo vea. Habla muy de vez en cuando, al menos conmigo, pero nunca enciende su cámara, así que no sé si sigue teniendo el pelo largo y la flacura de pájaro. (...)

La gente triste no tiene piedad. Marco vive en la casa de su madre y ella le cocina las cuatro comidas, que deja ante la puerta cerrada, sobre una bandeja. Empezó a hacerlo porque así se lo indicó él, por mensaje de texto. También le indicó: no me esperes, no intentes verme. Ella no le hizo caso. Esperó horas, pero la voluntad de él es monstruosa. Marco puede pasar hambre. Su madre ya intentó dejarlo sin comer durante días. También intentó, por consejo de la psiquiatra, cortar el servicio de internet. Marco consiguió colgarse del wi-fi del vecino hasta que su madre sintió lástima y le devolvió la conexión. (...)

Ahora habla de lo que quiere. En general, de la *deepweb* y el cuarto rojo y los fantasmas japoneses. Pero no le digo eso a su madre: le miento que hablamos de libros y películas que él vee y lee *online*. Ah, suspira ella, no puedo cortar internet, entonces, es lo único que lo conecta con la vida.

Mariana Enríquez (2016). “Verde rojo anaranjado”. Las cosas que perdimos en el fuego

3.1 Aclara el significado de las siguientes expresiones.

3.1.1 “se convirtió en un punto verde o rojo o anaranjado en mi pantalla” (l.1)

3.1.2 “Ella no le hizo caso” (l.8)

3.1.3 “colgarse del wi-fi del vecino” (l.11)

3. ¿Cuál es tu opinión sobre los comportamientos de Marco y de su madre? ¿Conoces algún caso similar?

4. Imagina que Marco es tu compañero de instituto y estás preocupado con su estado de salud. Escríbele un mensaje dándole ánimo y algunos consejos para que mejore su situación actual. De forma a practicar el uso del Presente de Subjuntivo, debes iniciar algunas frases con las expresiones “Espero que...; Es necesario...; Te ayudaría si... “.



Anexo 19C

PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Persona	Terminaciones	-ar hablar	Terminaciones	-er aprender	-ir vivir
<i>yo</i>	-e	hable	-a	aprenda	viva
<i>tú</i>	-es	hables	-as	aprendas	vivas
<i>él, ella, usted</i>	-e	hable	-a	aprenda	viva
<i>noso- tros/-as</i>	-emos	ha- blemos	-amos	apren- damos	vi- vamos
<i>voso- tros/-as</i>	-éis	habléis	-áis	aprendáis	viváis
<i>ellos/-as, ustedes</i>	-en	hablen	-an	aprendan	vivan

Verbos	Conjugación irregular
<i>caber</i>	quepa, quepas, quepa, quepamos, quepáis, quepan
<i>dar</i>	dé, des, dé, demos, deis, den
<i>estar</i>	esté, estés, esté, estemos, estéis, estén
<i>haber*</i>	haya, hayas, haya, hayamos, hayáis, hayan
<i>ir</i>	vaya, vayas, vaya, vayamos, vayáis, vayan
<i>saber</i>	sepa, sepas, sepa, sepamos, sepáis, sepan
<i>ser</i>	sea, seas, sea, seamos, seáis, sean
<i>ver</i>	vea, veas, vea, veamos, veáis, vean

ANEXO 20

Planificação de aulas de Espanhol – 21/03/2022

Unidad didáctica: Nuestra personalidad

Unidad temática: Caracteres

Clase: 9º E				Fecha: 29/04/2022
Contenidos: - Nuestra personalidad – lectura de un texto literario y actividad de escritura.				
Objetivos	Procedimientos	Dinámicas	Materiales y recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Interacción inicial y escritura del sumario. Actividad de calentamiento: los alumnos repasan el tema de la última clase. Después, ven un <i>PowerPoint</i> con características de personalidad que se consideran negativas (tacaño, egoísta...). Además, deben proponer oralmente consejos que darían a una persona que tuviera esa característica. Al dar consejos sobre una persona insensible, los alumnos discuten si es posible enseñar a alguien a ser sensible. 	En gran grupo	Ordenador y proyector	5'
			PowerPoint « Características de personalidad negativas » (anexo A)	10'

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de comprensión lectora: posteriormente se entrega una ficha de trabajo con un texto cuyo título es “Instrucciones para llorar”: los alumnos comentan el título, opinando si es posible enseñar a alguien a llorar. • Los alumnos leen el texto en silencio. Tras terminar la lectura, leen en voz alta y comentan el significado global de cada párrafo. • Al final, se vuelve a plantear la cuestión inicial: se reformula la pregunta: “¿Este texto nos enseña a llorar? ¿Cuál es su objetivo?” • En seguida, los alumnos realizan un ejercicio de comprensión lectora en la ficha de trabajo. • Tras completarlo, se corrigen las respuestas. 	<p>En gran grupo</p> <p>Individulamente</p>	<p>Ficha de trabajo nº1 (anexo B)</p>	<p>3'</p> <p>7'</p> <p>5'</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de expresión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de expresión escrita: Los alumnos escriben un pequeño texto en el que dan instrucciones para desarrollar un determinado tipo de personalidad (ser simpático, ser tímido, ser extrovertido...). • Por último, los alumnos leen oralmente sus textos y se corrigen los errores más frecuentes. 	<p>En parejas</p> <p>En gran grupo</p>	<p>Ficha de trabajo nº1 (anexo B)</p>	<p>15'</p> <p>5'</p>

Anexo 20A

1º Diap.



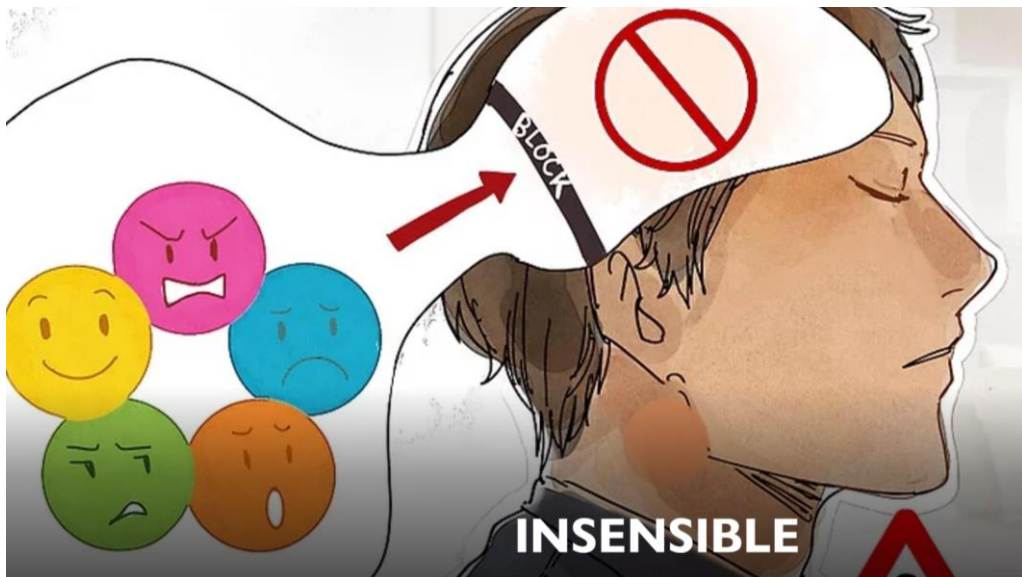
2º Diap.



3º Diap.



4º Diap.





Escola Secundária Professor José Augusto
Lucas



Ficha de Español

1. Lee con atención el siguiente fragmento del cuento “Instrucciones para llorar”.

INSTRUCCIONES PARA LLORAR



Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo (...). Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños lloran con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Julio Cortázar (1962), *Historias de cronopios y de famas*.

1.1 El texto describe un tipo de llanto:

- a) escandaloso y torpe.
- b) medio u ordinario.
- c) semejante a una sonrisa.

1.2 Según el texto, para llorar es necesario producir:

- a) una sonrisa, el llanto, lágrimas y mocos.
- b) un sonido espasmódico.
- c) una contracción del rostro, un sonido espasmódico, lágrimas y mocos.

1.3 La forma de llorar cambia en diferentes edades porque:

- a) los adultos tapan el rostro con las manos y los niños lloran con la manga del saco contra la cara.

- b) los adultos no tapan el rostro y los niños lloran con la manga del saco contra la cara.
- c) los adultos tapan el rostro con las manos y los niños no necesitan hacerlo.

2. ¿Este texto puede enseñar a alguien a llorar? Cómo nos hace sentir?

3. En parejas, escribid una nueva versión de “Instrucciones para ser...”. Debéis crear un texto con instrucciones para desarrollar un tipo de personalidad (ser simpático, ser tímido, ser extrovertido...).

INSTRUCCIONES PARA SER _____

ANEXO 21

Planificação de aulas de Espanhol – 21/03/2022

Unidad didáctica: Nuestra personalidad

Unidad temática: Caracteres

Clase: 9ºC		Fecha:31/03/2022		
Objetivos	Procedimientos	Dinámicas	Materiales y recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none">Aplicar contenidos gramaticales.	<ul style="list-style-type: none">Los alumnos observan algunos errores gramaticales relacionados con las perífrasis de obligación. Estos errores serán retirados de los textos que se hayan producido en la actividad de escritura de la clase anterior. (Los errores serán proyectados en la pizarra y su autor será anónimo)En seguida, realizan los ejercicios de gramática (sobre las perífrasis de obligación) que constan en la ficha de trabajo nº1.Por último, se corrigen las respuestas con la ayuda de la corrección escrita.	<p>En gran grupo</p> <p>Individualmente</p>	<p>Ordenador y proyector</p> <p>PowerPoint “Errorres de la ficha de trabajo” (anexo A)</p> <p>Ficha de trabajo nº1 “Ejercicios de gramática” (anexo B)</p>	20’

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de mediación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, los alumnos escriben un texto – en forma de monólogo teatral – en el que deben imaginar a un compañero de clase en una situación dramática (ficha de trabajo nº2). 	En parejas - Individualmente	Ficha de trabajo nº2 “Monólogo” (anexo C)	15’
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tras escribir los textos, los alumnos deben leerlos de forma expresiva/ teatral. • Por último, se corrigen los errores gramaticales más frecuentes, sobre todo los que estén relacionados con las perífrasis de obligación. 	En gran grupo	Ficha de trabajo nº2 “Monólogo” (anexo C)	15’

Anexo 21A

1º Diap.

• “Para ser un bueno deportista, tienes que entrenar mucho, tienes que gustar de hacer deporte.”

• “Para ser un **buen** deportista, tienes que **entrenar** mucho, **te tiene que gustar** el deporte.”

2º Diap.

• “No debéis ser agresivo o perezoso.”

• “No debéis ser agresivos o perezosos.”

3º Diap.

- “Tienta hablar con otras personas.”
- “**Intenta** hablar con otras personas.”

4º Diap.

- “Debes dicer buenos dias.”
- “Debes **decir** buenos días.”



1. Rellena los huecos con las perífrasis de obligación (*tener que*, *hay que* o *deber* + infinitivo). Debes utilizar cada perífrasis dos veces.

De manera personal:

Tener que + infinitivo

Deber + infinitivo

–*Debes sentarte bien.*

–*¡Tienes que escucharme!*

De manera impersonal:

Hay que + infinitivo

–*Para entrar en la Universidad, hay que pasar un examen (todo el mundo).*

1.1 ¡Chicos, atención! En la boda de vuestra hermana _____ (llevar) traje y corbata.

1.2 Él y su madre _____ (leer) las instrucciones de la nueva nevera antes de encenderla.

1.3 Para entrar en cualquier sala de cine _____ (ponerse) la mascarilla.

1.4 Yo y Sergio vamos a sacar una buena nota en la prueba, pero antes _____ (estudiar) algunas horas.

1.5 _____ (sacar) los perros a pasear todos los días, ellos necesitan salir de casa.

1.6 He tardado demasiado tiempo en hacer este maratón, _____ (entrenar) más.



Ficha de Español

1. Escribe un monólogo en que describas el comportamiento de tu compañero/a en una de las siguientes situaciones.

Situaciones:

1. Te enteras que tu madre está embarazada y vas a tener un hermano/a.
2. Acabas de romper el móvil nuevo que tus padres te regalaron hace dos semanas.
3. Te enteras que, hace una semana, tu mejor amigo/a celebró su cumpleaños y no te invitó a la fiesta.
4. El gobierno acaba de comunicar que vamos a entrar en una nueva fase de confinamiento y no podrás salir de casa.
5. Tú y tu familia se van a mudar a otro país. Debes despedirte de tus amigos.

_____ (Título del monólogo)

_____ (Nombre de vuestro/a compañero/a):

_____ (Autor/a)



ANEXO 22

Planificação de aulas de Espanhol – 04/04/2022

Unidad didáctica: Cambiándome de lugar

Unidad temática: De vacaciones

Clase: 10ºG		Fecha: 05/04/2022		
Contenidos: - Cambiando de lugar – lectura de un texto literario y realización de una ficha de trabajo.				
Objetivos	Procedimientos	Dinámicas	Materiales y recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar las destrezas de comprensión oral y de comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Interacción inicial y escritura del sumario. Actividad de contextualización: los alumnos recuerdan el tema explorado en la última clase; después, contestan oralmente a las preguntas “¿Habéis viajado en los últimos meses? ¿A dónde habéis ido? ¿Cómo os habéis sentido?”. Actividad de comprensión oral: en seguida, escuchan una grabación de un fragmento de un texto sobre el tema. Mientras lo escuchan, apuntan los aspectos que más les hayan llamado la atención. Tras la audición de la grabación, los alumnos comentan lo que hayan apuntado. 	En gran grupo	Ordenador y proyector	5'
		Individualmente	Audio del capítulo I de <i>Nada</i> – 1:01-2:57 (anexo A) Ficha de trabajo “Texto literario - Carmen Laforet” (anexo B) Powerpoint “Corrección”	5'

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de comprensión lectora: se entrega una ficha de trabajo con el texto que acaban de escuchar y los alumnos lo leen en voz alta. • Tras la lectura del texto, los alumnos realizan los ejercicios de comprensión lectora de la ficha de trabajo. • Finalmente, se corrigen las respuestas con la ayuda de la corrección proyectada. 		de las actividades” (anexo C)	20’
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de expresión escrita: los alumnos comparan sus experiencias personales de viaje con el relato del personaje literario: escriben un texto narrativo en el que describen un viaje que hayan hecho. • Actividad de interacción oral: en seguida, los alumnos leen el texto producido por un(a) compañero(a) de clase y lo comentan en dinámica de parejas. • Actividad de mediación oral: finalmente, los alumnos deben contar la historia de su compañero(a) de clase a otros alumnos que no la hayan escuchado. 	Individualmente	Ficha de trabajo “Texto literario - Carmen Laforet” (anexo B)	10’
		En parejas		5’
		En pequeños grupos		5’

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas
Ficha de Español

1. Lee atentamente el fragmento de la novela Nada.

Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado y no me esperaba nadie. Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran estación de Francia y los grupos que se formaban entre las personas que estaban aguardando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso.

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis ensueños por desconocida. Empecé a seguir –una gota entre la corriente– el rumbo de la masa humana que, cargada de maletas, se volcaba en la salida. Mi equipaje era un maletón muy pesado –porque estaba casi lleno de libros– y lo llevaba yo misma con toda la fuerza de mi juventud y de mi ansiosa expectación.

Un aire marino, pesado y fresco, entró en mis pulmones con la primera sensación confusa de la ciudad: una masa de casas dormidas; de establecimientos cerrados; de faroles como centinelas borrachos de soledad. Una respiración grande, dificultosa, venía con el cuchicheo de la madrugada. Muy cerca, a mi espalda, enfrente de las callejuelas misteriosas que conducen al Borne, sobre mi corazón excitado, estaba el mar.

Carmen Laforet, *Nada*, 1945.

1.1 ¿Qué informaciones hay en cada párrafo? Corresponde los items de cada columna.

- 1) Primer párrafo
- 2) Segundo párrafo
- 3) Tercer párrafo

- a) A la chica, que lleva un maletón pesado - con muchos libros -, le fascina la gran ciudad.
- b) A la chica le cuesta respirar el aire del mar, que está a sus espaldas.
- c) La chica llega a Barcelona y observa las personas y la gran estación de Francia.



1.2 Abajo puedes ver algunas fotografías de lugares en España. ¿Cuáles representan el texto?

A)



B)



C)



D)



1.3 Completa los huecos con las palabras adecuadas.

Excitada	Asustada	Ilusionada	Caminar
	Triste	Encanto	Fascinación
Joven	Terror	Leer	Infantil

1.3.1 La chica es _____ y llega por primera vez a una gran ciudad. Por lo que lleva en su maleta, podemos afirmar que le gusta _____.

1.3.2 Por ser la primera vez que viaja sola, la chica se siente _____ y _____.

1.3.3 Las luces, el olor y la gente de Barcelona le provocaba _____ y _____.

1.4 ¿Alguna vez te has sentido como la chica del texto? Describe algún viaje que hayas hecho, contando lugares que has visitado, con quién has ido, los mejores recuerdos que guardas, etc.

ANEXO 23

Planificação de aulas de Espanhol – 23/05/2022

Unidad didáctica: Diferentes formas de viajar

Unidad temática: De vacaciones

Clase: 11ºG		Fecha: 23/05/2022		
Contenidos: - Visionado de un <i>vlog</i> sobre un viaje - ejercicios. - Creación de un plan de viaje. - Lectura de un texto literario sobre el tema – ejercicios.				
Objetivos	Procedimientos	Dinámicas	Materiales y recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de expresión oral. • Desarrollar las destrezas de comprensión audiovisual. • Desarrollar las destrezas de expresión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción inicial y escritura del sumario. • Actividad de contextualización: los alumnos hablan de lo que han hecho en la última clase; se retoma el tema y responden oralmente a las preguntas: “¿Dónde podemos inspirarnos para viajar? ¿Cómo obtenemos informaciones sobre destinos turísticos” • Actividad de comprensión audiovisual: después de los comentarios iniciales, los alumnos ven un <i>vlog</i> sobre un viaje; antes de empezar, definen el significado de 	En gran grupo	Ordenador y proyector	5'
		En gran grupo	Pizarra y bolígrafo <i>Vlog</i> “Marruecos” (anexo A) Ficha de trabajo “ <i>Vlog</i> ” (anexo B) PowerPoint “Corrección	5' 15'

	<ul style="list-style-type: none"> • Por último, después de cada presentación los alumnos comentan los viajes, en general, y los aspectos que se pueden mejorar. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de comprensión lectora. • Desarrollar las destrezas de expresión oral. • Desarrollar las destrezas de expresión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de comprensión lectora: se entrega una ficha de trabajo, los alumnos leen el título del texto y anticipan oralmente su tema. • En seguida, los alumnos leen el texto y comentan su significado global. • Posteriormente los alumnos realizan algunos ejercicios de comprensión lectora. • Tras la realización de los ejercicios, se corrigen las respuestas con la ayuda de la corrección proyectada. • Por último, los alumnos contestan a la siguiente pregunta de respuesta libre: “¿Cómo interpretas el cuento? ¿Qué mensaje transmite?”; los alumnos debaten sus respuestas oralmente. • Actividad de interacción oral: después, los alumnos debaten oralmente, a partir de la siguiente 	<p>En gran grupo</p> <p>Individualmente</p> <p>En gran grupo</p> <p>En gran grupo</p>	<p>Cuaderno y bolígrafo</p> <p>Ficha de trabajo “Microcuento” (anexo E)</p>	<p>5’</p> <p>15’</p> <p>5’</p>

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

Ficha de Español

1. Ve con atención el vlog “Marruecos”. ¿De qué habla el chico que está grabando?



2. Completa las siguientes frases:

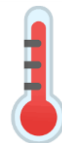
2.1 Al inicio del vídeo, el viajero cuenta tres curiosidades sobre Marruecos:

2.2 Mientras está grabando, la plaza de Yamaa el Fna está casi vacía porque

2.3 Durante el Ramadán, los musulmanes no deben

3. En tu opinión, ¿es importante conocer la cultura y las costumbres de los países que visitamos? ¿por qué?

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas
Ficha de Español



El guía para un viaje.... ¡Caliente!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje a un destino caliente. Debéis encontrar un lugar con temperaturas altas y buenas soluciones para refrescarnos. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:



Escola Secundária Professor José Augusto Lucas
Ficha de Español



El guía para un viaje.... ¡Helado!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje a un destino frío. Debéis encontrar un lugar con temperaturas bajas y buenas soluciones para mantenernos calientes cuando sea necesario. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:



Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

Ficha de Español



El guía para un viaje.... ¡Ecológico!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje ecológico, es decir, un viaje sostenible que respete el medio ambiente. Debéis planear un viaje con un impacto ambiental muy reducido y que, a la vez, sea divertido. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

Ficha de Español



El guía para un viaje.... ¡Aventurero!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje a un destino donde se puedan hacer actividades de riesgo. Debéis planear un viaje lleno de adrenalina y, por supuesto, garantizar la seguridad de todos. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:



El guía para un viaje.... ¡Deportivo!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje donde se puedan hacer muchas actividades deportivas. Debéis encontrar un lugar con una temperatura adecuada y buenas condiciones para la práctica deportiva. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas
Ficha de Español



El guía para un viaje.... ¡Animalesco!

¡Enhorabuena! Os han elegido para planear el viaje de fin de curso de este año. La asociación de estudiantes de vuestra escuela os pide un viaje donde se puedan ver varias especies de animales. Debéis encontrar un lugar con la posibilidad de visitar un zoo, hacer un safari y/o ver un acuario. La naturaleza y los animales serán el enfoque de vuestro viaje. Rellenad el siguiente formulario.

- ¿Cuál es nuestro destino turístico?

- ¿Cuántos días nos quedaremos?

- ¿Qué debo llevar en la maleta?

- ¿Qué lugares visitaremos?

- ¿Qué actividades haremos?

- ¿Cómo nos desplazaremos?

- ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre el destino turístico?

- Otras informaciones sobre el viaje:

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

Ficha de Español

1. Lee con atención el título del microcuento. ¿De qué hablará el texto?

El viaje más largo

Cuando la monja se subió al bus, se encontró con que el único asiento que quedaba disponible era al lado de una horripilante bruja de piel verde y nariz puntiaguda que miraba ensimismada a través de la ventanilla.

Persignándose y tomando nerviosamente su lugar, la monja examinó mejor a la bruja y su peculiar atuendo, porque llevaba puesta una túnica negra y un gran sombrero puntiagudo y, convencida de que esta era una prueba divina, sacó su rosario y comenzó a rezar para sí misma entre susurros.

Pero al escuchar los rezos de su vecina, la bruja salió de su ensimismamiento, la miró con el rabillo del ojo y, sintiéndose muy incómoda, comenzó a recitar cantitos satánicos para tranquilizarse.

Y de esta forma transcurrió el viaje, entre oraciones y sortilegios, hasta que finalmente, gracias a Dios o Satanás, no lo sé, ambas mujeres llegaron sanas y salvas a su destino pensando que, a pesar de que el trayecto solo había durado un par de horas, el viaje había sido eterno.

Sir Helder Amos, *365 Microcuentos*, 2016

2. Rellena las tablas con las expresiones relacionados con Dios y Satanás.



3. El texto habla de una situación incómoda. Descríbela y explica por qué es incómoda.

4. ¿Cómo interpretas el cuento? ¿Qué mensaje transmite?

Análise de resultados

ANEXO 24

Lista de *podcasts* elaborados por ambas as turmas (hiperligações)

Anexo 24A

Podcast 1 – <https://anchor.fm/paulo-ricardo139/episodes/Autor--Obra-e-movimento-literario-neorealista-e1g6vfp>

Anexo 24B

Podcast 2 – <https://anchor.fm/carolina-vaz-gomes>

Anexo 24C

Podcast 3 – <https://anchor.fm/samira-mahomed0/episodes/Manuel-da-Fonseca---Sempre--uma-companhia--Realizado-por-Samira-e-Leandro-e1fs5vs>

Anexo 24D

Podcast 4 – <https://anchor.fm/bia-feitoza/episodes/Sempre--uma-companhia---Manuel-da-Fonseca-e1g3tfp>

Anexo 24E

Podcast 5 – <https://anchor.fm/rute-isabel/episodes/PODCAST-PORTUGUS-e1g46vq>

Anexo 24F

Podcast 6 – <https://anchor.fm/andreia-gomes76/episodes/Conto-Sempre--uma-companhia-de-Manuel-da-Fonseca-e1c16tl>

Anexo 24G

Podcast 7 – <https://anchor.fm/mariana-raposo0/episodes/Personagens-e1fq6si>

Anexo 24H



Podcast 8 – <https://anchor.fm/priscila-tavares06/episodes/Solido-e-convivialidade-e1g53h1>

Anexo 24!

Podcast 9 – <https://anchor.fm/beatriz-rodrigues96/episodes/Arte-Interligada-Sempre--uma-Companhia-de-Manuel-da-Fonseca-e1g06ae>

ANEXO 25

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 21C

 Escola Secundária Professor José Augusto Lucas 

Ficha de Español

1. Escribe un monólogo en que describas el comportamiento de tu compañero/a en una de las siguientes situaciones.

Situaciones:


1. Te enteras que tu madre está embarazada y vas a tener un hermano/a.
2. Acabas de romper el móvil nuevo que tus padres te regalaron hace dos semanas.
3. Te enteras que, hace una semana, tu mejor amigo/a celebró su cumpleaños y no te invitó a la fiesta.
4. El gobierno acaba de comunicar que vamos a entrar en una nueva fase de confinamiento y no podrás salir de casa.
5. Tú y tu familia se van a mudar a otro país. Debes despedirte de tus amigos.

_____ 1 _____ (Título del monólogo)

(Nombre de vuestro/a compañero/a):



¿Cómo puede?? Otra hermana, no puede. Si ya con una es un problema imagina ~~se~~ de estar viviendo todo, mudar las fraldas, aguantar con la chore, y y cuando crecer voy hacer una revolta junto de mi hermana y ya estoy exabado. Bien ahora nada mas puedo hacer.

(Autor/a)



ANEXO 26

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 21C

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas
Ficha de Español

1. Escribe un monólogo en que describas el comportamiento de tu compañero/a en una de las siguientes situaciones.

Situaciones:

1. Te enteras que tu madre está embarazada y vas a tener un hermano/a.
2. Acabas de romper el móvil nuevo que tus padres te regalaron hace dos semanas.
3. Te enteras que, hace una semana, tu mejor amigo/a celebró su cumpleaños y no te invitó a la fiesta.
4. El gobierno acaba de comunicar que vamos a entrar en una nueva fase de confinamiento y no podrás salir de casa.
5. Tú y tu familia se van a mudar a otro país. Debes despedirte de tus amigos.

Madre embarazada (Título del monólogo)

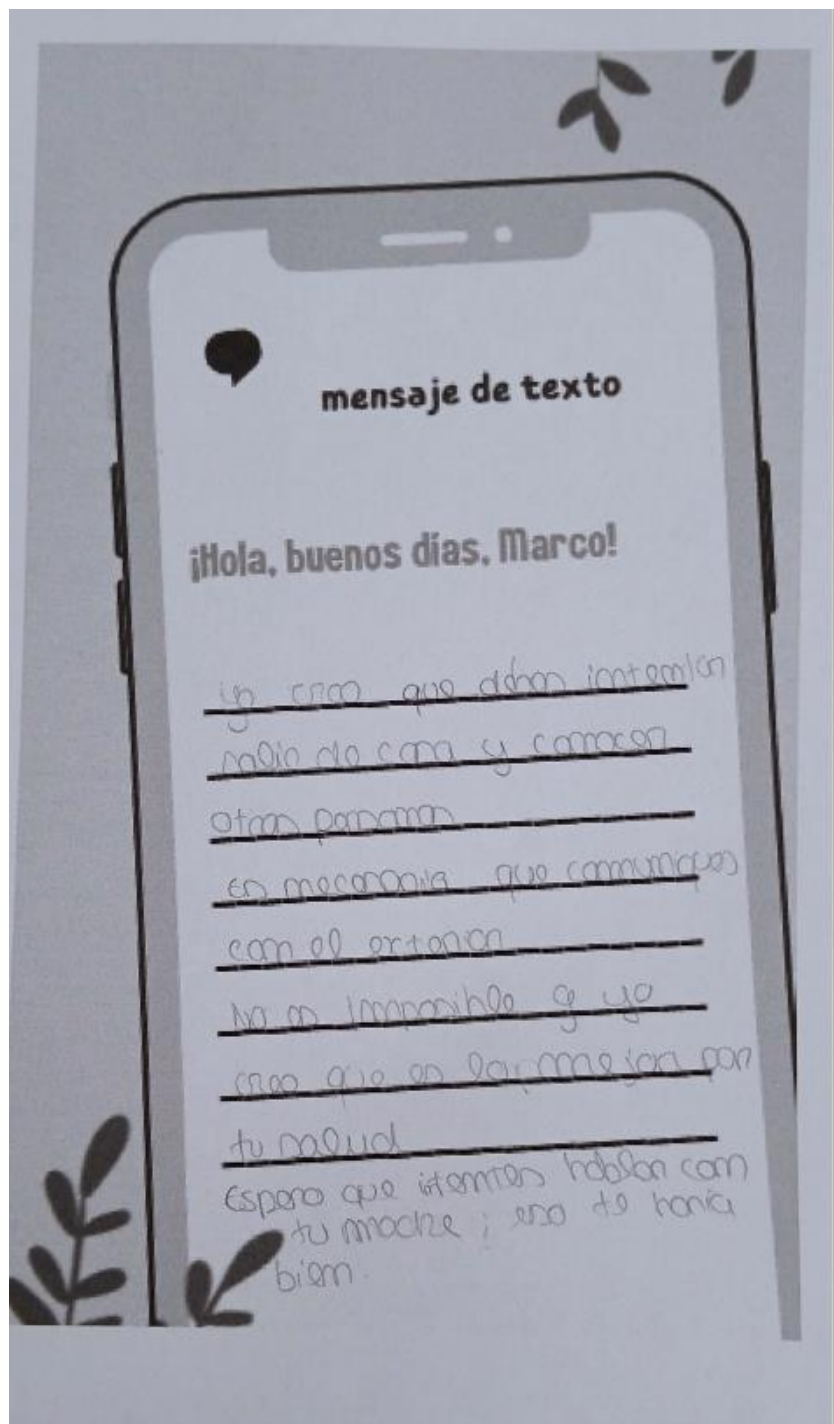
(Nombre de vuestro/a compañero/a):

yo no puedo tener un hermano je tengo un pequeño madre voy tener que hacer muchas cosas madre mas tambien espere que usen con salud e grupo igual a mi, gracias madre no te preocupes jira contente.

(Autor/a)

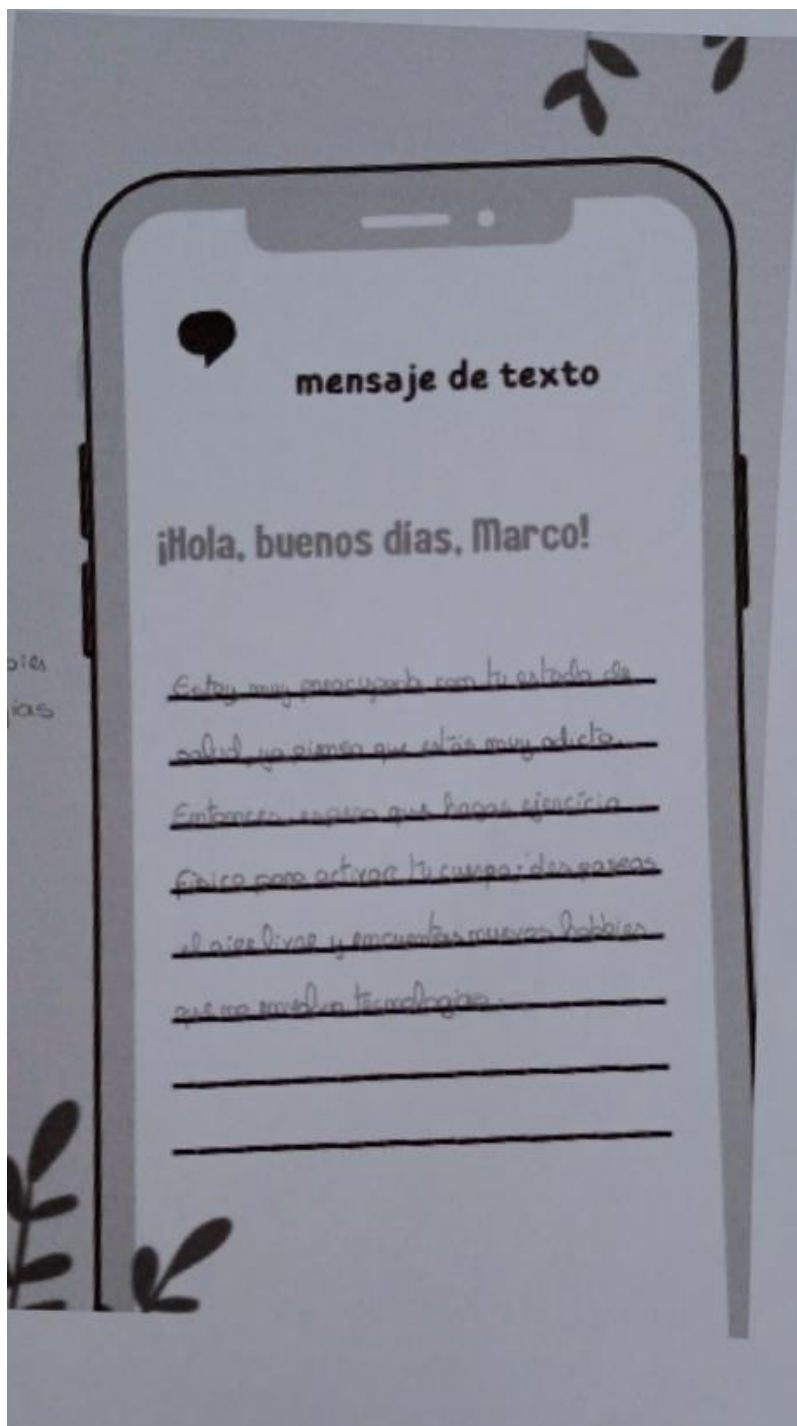
ANEXO 27

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 19B



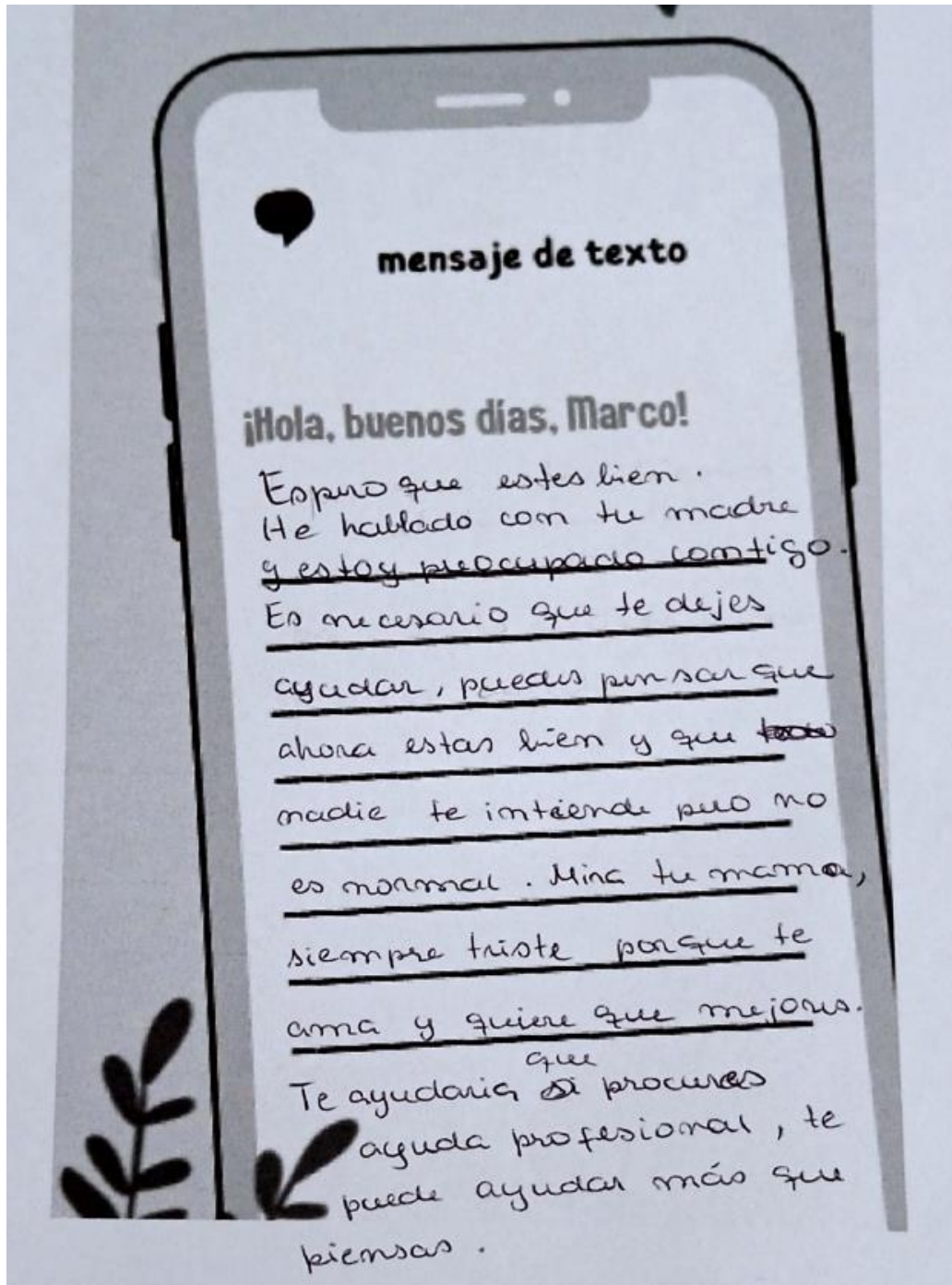
ANEXO 28

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 19B



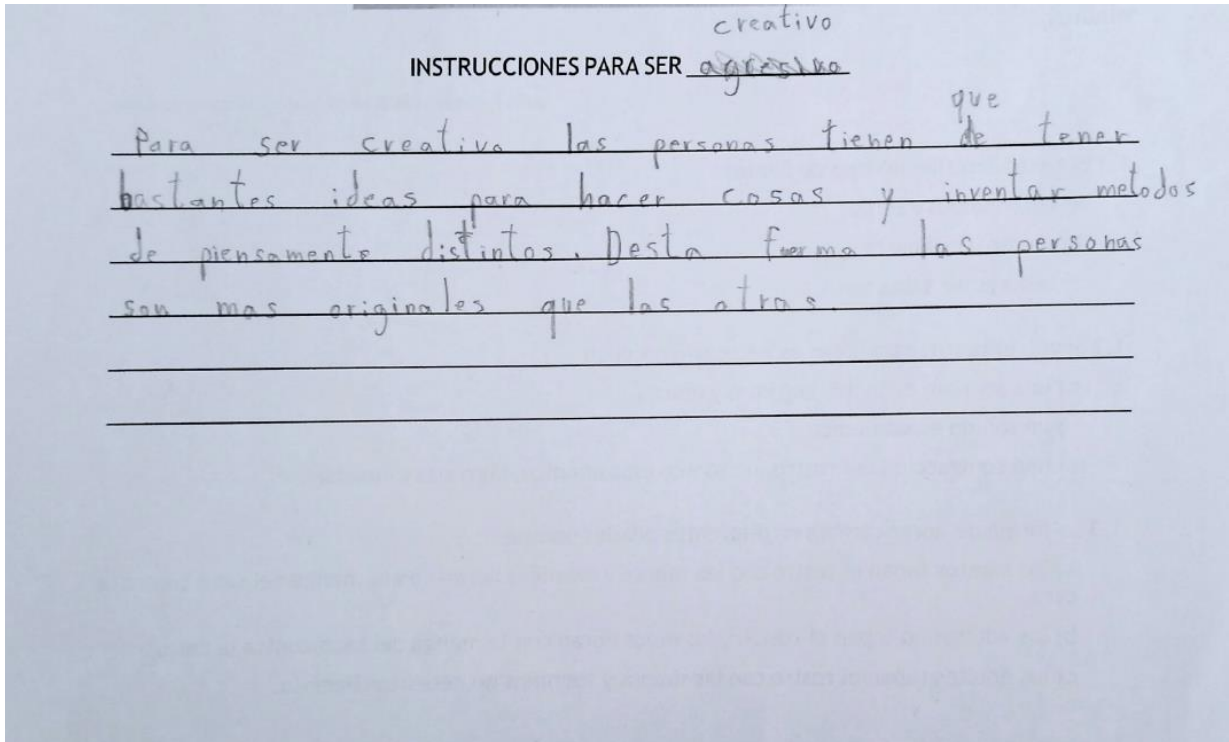
ANEXO 29

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 19B



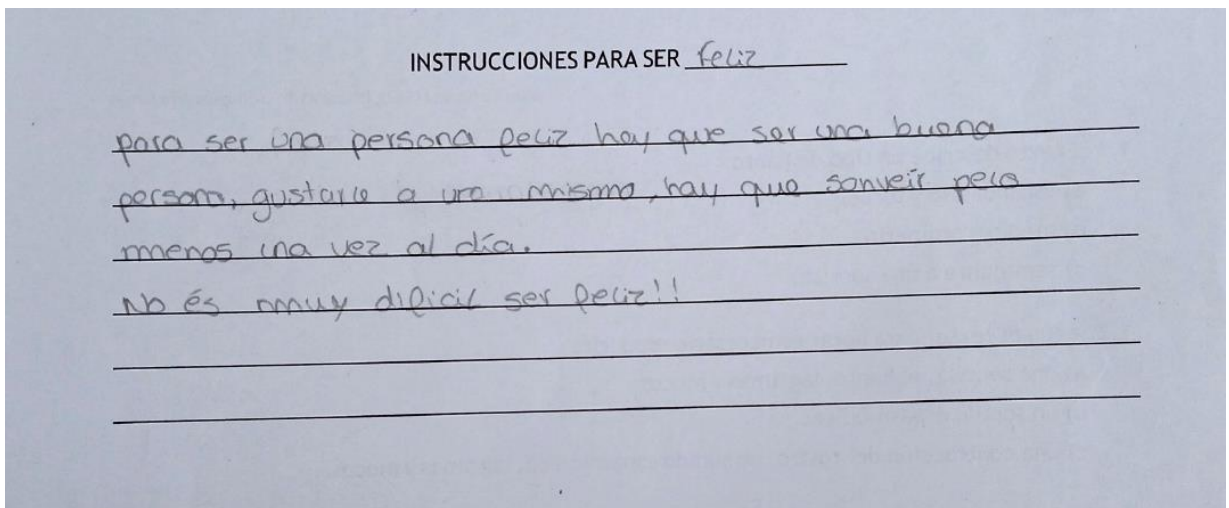
ANEXO 30

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 19B



ANEXO 31

Exemplo de texto criado por aluno a partir da ficha presente no ANEXO 19B



Plano Anual de Atividades

ANEXO 32

Lisboa dos poetas: percurso pela cidade

Lisboa dos Anos 20

Ponto 1 – Loja de Ferragens de José Anastácio Verde

Rua dos Fanqueiros:

No quarteirão do lado par, logo ao início da Rua dos Fanqueiros e fazendo esquina para a Rua de Alfândega, esteve instalada durante umas dezenas de anos, a loja de Ferragens de José Anastácio Verde, pai de Cesário Verde, que foi um comerciante muito bem sucedido e dono de uma quinta em Linda-a-Pastora, situada a uns quinze quilómetros da capital. Em 1852, casa com Maria da Piedade dos Santos, mãe de Cesário Verde, e o casal vai morar para um andar de um prédio na Rua da Padaria, próximo da Sé de Lisboa.

(...) Eu descia,

Sem muita pressa, para o meu emprego,

Aonde agora quase sempre chego

Com as tonturas duma apoplexia.

E rota, pequenina, azafamada,

Notei de costas uma rapariga,

Que no xadrez marmóreo duma escada,

Como um retalho de horta aglomerada,

Pousara, ajoelhando, a sua giga.

(“Num bairro moderno”)

Ponto 2 – Local de nascimento de Cesário Verde

Rua da Padaria:

No dia 23 de fevereiro de 1855, nascia num prédio da Rua da Padaria, na baixa Pombalina, o filho do comerciante da Rua dos Fanqueiros, de seu nome José Joaquim Cesário Verde.

No entanto, em 1857, com apenas dois anos de idade, ele e sua família são forçados a refugiarem-se na sua quinta em Linda-a-Pastora, devido a um surto de peste na cidade de Lisboa.

Poesia:

Ai daqueles que nascem neste caos,

E, sendo fracos, sejam generosos!

As doenças assaltam os bondosos

E – custa a crer – deixam viver os maus!

(“Nós”)

Ponto 3 – Sé de Lisboa e Aljube

Sé de Lisboa:

A Sé Patriarcal de Lisboa, ou Basílica de Santa Maria Maior, é a igreja mais antiga da atual capital portuguesa: edificada no século XII, sofreu inúmeras intervenções ao longo do tempo, nomeadamente após o terremoto de 1755.

Dedicada à Mãe de Deus, a Sé de Lisboa é um dos ex-libris da cidade e um dos mais significativos monumentos do país, pelo seu valor histórico, religioso e artístico. A sua construção iniciou-se em 1147, quando o primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques, reconquistou a cidade aos mouros e foi edificada sobre uma mesquita muçulmana – que por sua vez, como as escavações arqueológicas vieram confirmar, fora construída sobre um anterior templo cristão visigótico.

Aljube:

O edifício atual que podemos observar, onde esteve instalada a cadeia do Aljube, data do séc. XVIII, sendo que, em 1755, após o terramoto, o plano pombalino de reconstrução da cidade implicou um alargamento das instalações. Em 1845, o Aljube foi destinado à prisão de mulheres, retidas até à sua transferência para o Convento das Mónicas. Mais tarde, durante o Estado Novo, passaram pela cadeia mais de 30 mil homens – presos políticos. A estátua – manter o preso em pé, na mesma posição durante horas ou dias seguidos-, a privação do sono – estar constantemente a ser acordado -, e, sobretudo, muita

pancada, eram práticas recorrentes nas continuadas sessões de tortura com efeitos devastadores que, muitas vezes, deixavam marcas para sempre.

Este edifício guarda uma história de repressão com 37 anos, que é contada agora pelo Museu do Aljube, Museu da Liberdade e da Resistência.

Visita ao Museu

Poesia:

Toca-se às grades, nas cadeias. Som
Que mortifica e deixa umas loucuras mansas!
O Aljube, em que hoje estão velhinhas e crianças,
Bem raramente encerra uma mulher de “dom”!

E eu desconfio, até, de um aneurisma
Tão mórbido me sinto, ao acender das luzes;
À vista das prisões, da velha Sé, das Cruzes,
Chora-me o coração que se enche e que se abisma.

A espaços, iluminam-se os andares,
E as tascas, os cafés, as tendas, os estancos
Alastram em lençol os seus reflexos brancos;
E a Lua lembra o circo e os jogos malabares.

(“O sentimento dum Ocidental”)

Ponto 4 – Terreiro do Paço - Avenida Ribeira das Naus

“Da Rua do Comércio, onde está, ao Terreiro do Paço distam poucos metros [...] mas Ricardo Reis não se aventurará à travessia da praça, fica a olhar de longe” (17); “Fernando Pessoa sorri e dá as boas-tardes, respondeu Ricardo Reis da mesma maneira, e ambos seguem na direção do Terreiro do Paço”.

“Ricardo Reis desceu ao Chiado, a Rua Nova do Almada, queria ver os barcos de perto, da beirinha do cais, e quando atravessava o Terreiro do Paço lembrou-se de que em todos estes meses nunca fora ao Martinho da Arcada” (p. 263); “não chove, apetece andar, agora sim, desce toda a Rua Augusta, já é tempo de atravessar o Terreiro do Paço, pisar aqueles degraus do cais até onde a água nocturna e suja se abre em espuma”. José Saramago, O ano da morte de Ricardo Reis

Terreiro do Paço – a renovada estação fluvial

Paragem para observar o estilo arquitetónico e referir o papel de Cassiano Branco que conviveu com modernistas como Almada Negreiros e ele próprio um homem da época. Os seus projetos alternam entre o apogeu do Modernismo em Portugal e o respeito pela tradição, numa época de grande perturbação política. Entre 1928 e o fim dos anos 30, o seu percurso foi pontuado por projetos radicais, futuristas e utópicos, alguns nunca realizados, que encerra um dos ciclos mais notáveis da arquitetura portuguesa, e que refletem, sobretudo, o desejo de Cassiano Branco em transformar Lisboa, para a qual projetou a maioria dos seus trabalhos, numa grande metrópole, plena de edifícios modernos, salas de espetáculos, cafés, e outros espaços de ócio, luz e movimento, à imagem das principais cidades europeias.

Poesia:

Nas nossas ruas, ao anoitecer,

Há tal soturnidade, há tal melancolia,

Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia

Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina,

O gás extravasado enjoa-me, perturba;

E os edifícios, com as chaminés, e a turba

Toldam-se duma cor monótona e londrina.

Batem carros de aluguer, ao fundo,

Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!

Ocorrem-me em revista, exposições, países:

Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.

Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos;
Embrenho-me, a cismar, por boqueirões, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atracam botes.

E evoco, então, as crónicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!

(“O sentimento dum Ocidental”)

Ponto 5 – Rua do Alecrim (ou outra qualquer rua de Lisboa que suba até ao Chiado)

Poesia:

E saio. A noite pesa, esmaga. Nos
Passeios de lajedo arrastam-se as impuras.
Ó moles hospitais! Sai das embocaduras
Um sopro que arrepiá os ombros quase nus.

Cercam-me as lojas, tépidas. Eu penso
Ver círios laterais, ver filas de capelas,
Com santos e fiéis, andores, ramos, velas,

Em uma catedral de um comprimento imenso.

As burguesinhas do Catolicismo

Resvalam pelo chão minado pelos canos;

E lembram-me, ao chorar doente dos pianos,

As freiras que os jejuns matavam de histerismo.

Num cutileiro, de avental, ao torno,

Um forjador maneja um malho, rubramente;

E de uma padaria exala-se, inda quente,

Um cheiro salutar e honesto a pão no forno.

E eu que medito um livro que exacerbe,

Quisera que o real e a análise mo dessem;

Casas de confecções e modas resplandecem;

Pelas vitrines olha um ratoneiro imberbe.

Longas descidas! Não poder pintar

Com versos magistrais, salubres e sinceros,

A esguia difusão dos vossos reverberos,

E a vossa palidez romântica e lunar!

(“O sentimento dum Ocidental”)

Hotel Bragança na Rua do Alecrim onde terá ficado o Ricardo Reis. Iniciou a sua atividade como Hotel em 1924 pelas mãos do brasileiro Mário Xara Brazil. Começou por ser uma pensão, “Pensão de família” e em 1924 já era “Hotel Bragança” que ocupava todo o edifício à exceção do piso de entrada pela Rua do Alecrim que era ocupado pela Agência de Navegação a “Liverpool Brazil and River Plate Steam Navigation Company, limited”. Hoje é o “Lx Boutique Hotel”. Foi aqui que viveu Ricardo Reis. Foi aqui que se sentou e escreveu, na mente de Fernando Pessoa. O edifício do antigo Hotel Bragança,

na Rua do Alecrim, nº 12, junto ao Cais do Sodré, é um marco da história da cidade, pois foi o hotel preferido do poeta Fernando Pessoa onde, hospedado no quarto 201, escreveu parte das suas obras.

“O motorista olhou pelo retrovisor, julgou que o passageiro não ouvira, já abria a boca para repetir, Para onde, mas a resposta chegou primeiro, ainda irresoluta, suspensiva, Para um hotel, Qual, Não sei [...] Um que fique perto do rio, cá para baixo, Perto do rio só se for o Bragança, ao princípio da Rua do Alecrim, não sei se conhece” José Saramago, O ano da morte de Ricardo Reis

Do outro lado, a estação dos caminhos de ferro que fazem a ligação entre Lisboa e Cascais. Projetada pelo arquiteto Pardal Monteiro, foi inaugurada em 1928. Desde o início dos anos 30 que o Estoril, com as suas praias, o seu casino e os seus hotéis, era a principal estância balnear do país.

Estátua de Eça de Queirós, Largo Barão de Quintela/Rua do Alecrim

“Enquanto se vai subindo a Rua de Alecrim pelas calhas dos elétricos ainda correm regueirinhos de água [...] Ricardo Reis para diante da estátua de Eça de Queirós ou Queiroz, por cabal respeito da ortografia que o dono do nome usou [...] Sobre a nudez forte da verdade o manto diáfano da fantasia, parece clara a sentença” José Saramago, O ano da morte de Ricardo Reis

Ponto 6 – Largo do Chiado e “A brasileira”

Com o nome de um poeta quinhentista, é o largo mais cosmopolita e mais animado da cidade. Foi o centro da vida social e cultural do séc. XIX: habitado e frequentado pela burguesia lisboeta, foi o primeiro bairro da cidade a ser iluminado a gás; aqui se localizavam os melhores cafés, lojas, teatros, cinemas, hotéis e clubes da cidade, sendo local de reunião de poetas, pintores e escritores.

O café “A brasileira”, inaugurado em 1905, foi criado por Adriano Telles, um emigrante português no Brasil, que se casou com a filha de um produtor de café da região de Minas Gerais, o que lhe permitia, portanto, vender café do Brasil. Em relação à estátua, trata-se de uma homenagem feita pelos proprietários do estabelecimento, por ser o local em que Pessoa tomava o seu café.

“Há vários Chiados no Chiado.

Há, primeiro, o Chiado da manhã – esperto, cinematográfico, anónimo, bulfício de corpos, farândola de destinos – com uma grave e emotiva sugestão de atividades humilde.

Há depois o Chiado quase deserto do meio-dia às duas – o Chiado-intervalo, esperando que Lisboa almoce para que Lisboa passeie.

A seguir o Chiado instável, indeciso, das três e das quatro – mulheres que desfilam, no drama de fazerem as suas compras nas lojas do centro; homens que o interesse agita ou que o dever orienta; gente que passa, que passa, que passa, continuamente, sem parar em parte nenhuma.

Por fim, o Chiado máximo, o Chiado das cinco horas e dos cinco sentidos, match de luxos, arena de flirts, esplendor de pastelarias vibrantes.

Depois outro intervalo – o jantar. E, no epílogo, já sob os arcos voltaicos acesos, o Chiado da conversa, da má-língua, dos grupos irónicos, dos noctâmbulos”

João Ameal e Luís de Oliveira Guimarães, O Chiado, Lisboa, 1924.

Ponto de encontro, durante décadas, de várias gerações de intelectuais, foi palco de tertúlias artísticas e literárias. Pelas suas mesas terão passado atores, escritores, jornalistas, políticos, pintores, entre outras personalidades. Aqui expuseram as telas dos modernistas em 1925, Almada Negreiros, Eduardo Viana, Jorge Barradas, António Soares, Stuart Carvalhais, José Pacheco e Bernardo Marques. A renovação acabou por não ser bem sucedida, seriam necessários vários anos para que as obras expostas fossem consagradas como essenciais e os seus autores elevados à categoria de figuras incontornáveis do movimento modernista em Portugal (aquelas obras já não se encontram lá tendo sido substituídas por outras). A localização, paredes meias com a Havaneza conferia-lhe o “monopólio da intelectualidade” que frequentava o Chiado.

No lado direito o Hotel Borges e a Pastelaria Benard, na época uma sofisticada casa de chá. Na Rua Nova do Almada a pastelaria Ferrari. Olhando para baixo, os Grandes Armazéns do Grandela e os Grandes Armazéns do Chiado. Criados à semelhança dos grandes armazéns parisienses, eram verdadeiros centros comerciais com dezenas de secções onde se podia encontrar quase tudo.

No cinema...

Em 1928 abria como cinema o São Luís com o filme de Fritz Lang, Metropolis. Nasciam os clubes, os “dancings”, os clubes noturnos da baixa devido à concentração nesta zona da cidade o “Maxim’s no Palácio Foz, o Clube dos Patos, ao Largo do Picadeiro, o “Turf club”. Em 1918 (na esquina da Rua das Portas de Santo Antão com a Rua do Jardim do Regedor, é inaugurado o Bristol Clube. O Jazz-band atuava no Teatro Gymnasio, no Teatro da Trindade, no Clube dos Patos, no Bristol, Tivoli.

Na classe alta, as noites do Estado Novos são elitistas e reservadas pouco variando entre o casino, o teatro, a ópera e a vida social dentro de casa.

Ponto 7 – Largo das Igrejas

Igreja do Loreto:

É a igreja da comunidade italiana de Lisboa desde 1518, primitivamente edificada junto à muralha ocidental da cidade. Foi reconstruída em 1785, depois do terramoto. No interior, destacam-se os mármore italianos, as pinturas dos retábulos dos altares laterais e as dos nichos sobranceiros, algumas pinturas simulando estátuas, e ainda a pintura do teto da nave, atribuída a Pedro Alexandrino. São ainda dignos de nota a sacristia e o órgão setecentista.

Igreja de Nossa Senhora da Encarnação:

Igreja paroquial inaugurada em 1708, foi totalmente destruída pelo Terramoto de 1755. Reedificada pelo arq. Manuel Caetano de Sousa ainda no século XVIII, as obras prolongaram-se até 1873. Na fachada

tardo-barroca, seis pilastras coríntias acentuam a verticalidade do imóvel, compartimentando o corpo central. O portal, com colunas coríntias, engloba um baixo-relevo que terá pertencido à igreja primitiva. Sobre as portas laterais, dois nichos abrigam pequenas estátuas seiscentistas. O conjunto é coroado por um frontão triangular, já de meados do século XIX. Interiormente apresenta nave única, sem transepto, com capela-mor profunda e abóbadas de canhão. Quatro capelas pouco profundas ladeiam a nave. Este imóvel integra a "Lisboa Pombalina", classificada como Conjunto de Interesse Público.

Poesia:

Duas igrejas, num saudoso largo,
Lançam a nódoa negra e fúnebre do clero:
Nelas esfumo um ermo inquisidor severo,
Assim que pela História eu me aventuro e alargo.

Na parte que abateu no terremoto,
Muram-me as construções retas, iguais, crescidas;
Afrontam-me, no resto, as íngremes subidas,
E os sinos dum tanger monástico e devoto.

("O sentimento dum Ocidental")

Ponto 8 - Largo de Camões

Largo de Camões:

O monumento a Luís de Camões simboliza a justa homenagem dos portugueses a uma das suas figuras maiores do Renascimento, cuja obra épica e lírica alcançou uma dimensão universal. No pedestal, ricamente ornamentado, foi utilizada a pedra lioz, cuja brancura se harmoniza tão bem com o sol de Lisboa; a estátua do poeta, da autoria de Vítor Bastos, é em bronze fundido e pesa 9700 kg. O conjunto tem uma altura total de 11,49 m e a primeira pedra foi colocada na presença do rei D. Luís I, em 1862, tendo ficado concluído em 1867.

Camões, representado com coroa de louros na cabeça, segura na mão esquerda a espada e com a direita apertada contra o peito o poema épico "Os Lusíadas", sua obra maior. O fuste, particularmente bonito e

interessante, assenta em quatro degraus e é rematado na face central com o brasão das armas de Portugal, tal como era representado no séc. XV.

Poesia:

Mas, num recinto público e vulgar,
Com bancos de namoro e exíguas pimenteiras,
Brônzeo, monumental, de proporções guerreiras,
Um épico doutro ascende, num pilar!

(“O sentimento dum Ocidental”)

Bairro Alto e Largo de Camões

“Este bairro é castiço, alto de nome e situação, baixo de costumes”

“Ricardo Reis atravessou o Bairro Alto descendo pela Rua do Norte chegou ao Camões, era como se estivesse dentro de um labirinto que o conduzisse sempre ao mesmo lugar, a este bronze afidalgado e espadachim”; “Todos os caminhos vão dar a Camões” (p. 41).

Ponto 9 – Largo de São Carlos

Largo de S. Carlos e Casa Fernando Pessoa:

Deve o seu nome ao Teatro de São Carlos, edificação neoclássica projetada pelo Arqtº. José da Costa e Silva. Foi pioneiro na expressão lúdica da cidade, e a sua construção relâmpago (demorou cerca de seis meses) deve-se, sobretudo, ao grande impulso dado pelo Intendente de Pina Manique. A fachada não apresenta grandes requintes decorativos, pelo contrário, é sóbria e inspirada no teatro della Scalla de Milão.

No edifício em frente, nasceu Fernando Pessoa, no dia 13 de Junho de 1888. Atualmente, a Casa Fernando Pessoa, que também foi a casa habitada pelo escritor nos últimos 15 anos de vida, tem uma exposição, em três pisos, sobre a vida e obra do poeta e uma biblioteca especializada em poesia mundial. É um lugar de literatura que cruza memória, criação literária e leitura, que são as palavras-chave da nova exposição de longa duração da Casa Fernando Pessoa. O objetivo é dar a conhecer o poeta, de forma mais abrangente, intimista, acessível e participativa.

Rua António Maria Cardoso

Antiga sede da PVDE, a Polícia de Vigilância e defesa do Estado (de 1933 a 1945) depois PIDE, hoje condomínio de luxo.

“na manhã de quarta-feira que vêm trazer uma contrafé a Ricardo Reis. Levou-lha o próprio Salvador, em mão de gerente, dada a importância do documento e a sua proveniência, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado”; “no dia dois de Março lá estarei, às dez horas da manhã, Rua António Maria Cardoso, fica aqui muito perto, primeiro sobe a Rua do Alecrim até à esquina da igreja, depois vira à direita, ainda outra vez à direita, adiante há um cinema, o Chiado Terrasse, do outro lado da rua está o Teatro de S. Luís” (ll. 107-108).

“Já todo o pessoal do hotel sabe que [...] foi chamado à polícia, alguma ele teria feito por lá, ou por cá, quem não queria estar na pele dele bem eu sei, ir à PVDE, vamos a ver se o deixam sair, contudo, se fosse caso de prisão não lhe tinham mandado a contrafé, apareciam aí e levavam-no.”

Ponto 10 – Miradouro do Adamastor

O miradouro de Santa Catarina, designado também de miradouro do Adamastor, está situado numa das sete colinas de Lisboa e é um dos retiros mais conhecidos dos observadores da cidade. Conta a tradição que, do século XVI ao século XVIII, se apreciava desde aqui a movimentação dos navios no rio Tejo. Por isso, também desde este lugar se viu a imponente partida da família real portuguesa para o Brasil, surgindo assim o prolóquio popular “ver navios do alto de Santa Catarina”.

A estátua que podem ver trata-se de uma alegoria ao Adamastor, a figura monstruosa imaginada por Camões e descrita n’*Os Lusíadas*, símbolo do Cabo das Tormentas, que vociferava ameaças aos navegadores que por ali passassem. Imagem de forte dramatismo patente numa cabeça de velho disforme, com fortes braços e olhar assustador, esculpida em mármore azulino como se fosse modelada pela erosão do mar. Nesta representação escultórica, da autoria de Júlio Vaz Júnior, imprimiu-se um sentido subjetivo, que se lê no subtítulo do trabalho “A Visão do Estatuário”, na medida em que, ao colocar à sombra do gigante uma pequena representação em bronze de um homem (o próprio escultor), procurou-se expressar a fragilidade da vida humana. Foi erigida por iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa e inaugurada a 10 de junho de 1927, no Jardim do Alto de Santa Catarina.

Poesia:

(...) uma figura

Se nos mostra no ar, robusta e válida,

De disforme e grandíssima estatura,
O rosto carregado, a barba esquelada,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.

Tão grande era de membros, que bem posso
Certificar-te, que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo:
Com um tom de voz nos fala horrendo e grosso,
Que pareceu sair do mar profundo:
Arrepiam-se as carnes e o cabelo
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo.

(Os Lusíadas, Canto V)

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo:

«El-Rei D. João Segundo!»

(Mensagem, IV)

Ponto 11 – Largo do Carmo

Largo e Convento do Carmo:

O Largo do Carmo é atualmente um lugar calmo e tranquilo mas a sua história evoca outros momentos mais agitados na história de Portugal. Os edifícios pombalinos e o chafariz do séc. XVIII, a meio da praça, são os sinais da reconstrução do local, depois da destruição provocada pelo terramoto de 1755, embora o vestígio mais evidente seja as ruínas do Convento do Carmo, que acabou por não ser totalmente recuperado.

Uma das partes do convento está ocupado pelo quartel da Guarda Nacional Republicana (G.N.R.). Foi aqui que teve lugar um dos episódios mais significativos da Revolução dos Cravos, em 1974. No dia 25 de Abril, o primeiro-ministro do governo que esteve no poder durante 48 anos, Marcelo Caetano, refugiou-se no quartel. Na praça, estava uma companhia das Forças Armadas que conduziram o movimento e milhares de cidadãos que incentivavam o desenrolar dos acontecimentos. Acabaram por tomar o quartel com sucesso, dirigidos pelo capitão Salgueiro Maia.

Poesia:

E eu sonho o Cólera, imagino a Febre,
Nesta acumulação de corpos enfezados;
Sombrios e espectrais recolhem os soldados;
Inflama-se um palácio em face de um casebre.

Partem patrulhas de cavalaria

Dos arcos dos quartéis que foram já conventos:

Idade Média! A pé, outras, a passos lentos,

Derramam-se por toda a capital, que esfria.

Triste cidade! Eu temo que me avives

Uma paixão defunta! Aos lampiões distantes,
Enlutam-me, alvejando, as tuas elegantes,
Curvadas a sorrir às montras dos ourives.

(“O sentimento dum Ocidental”)

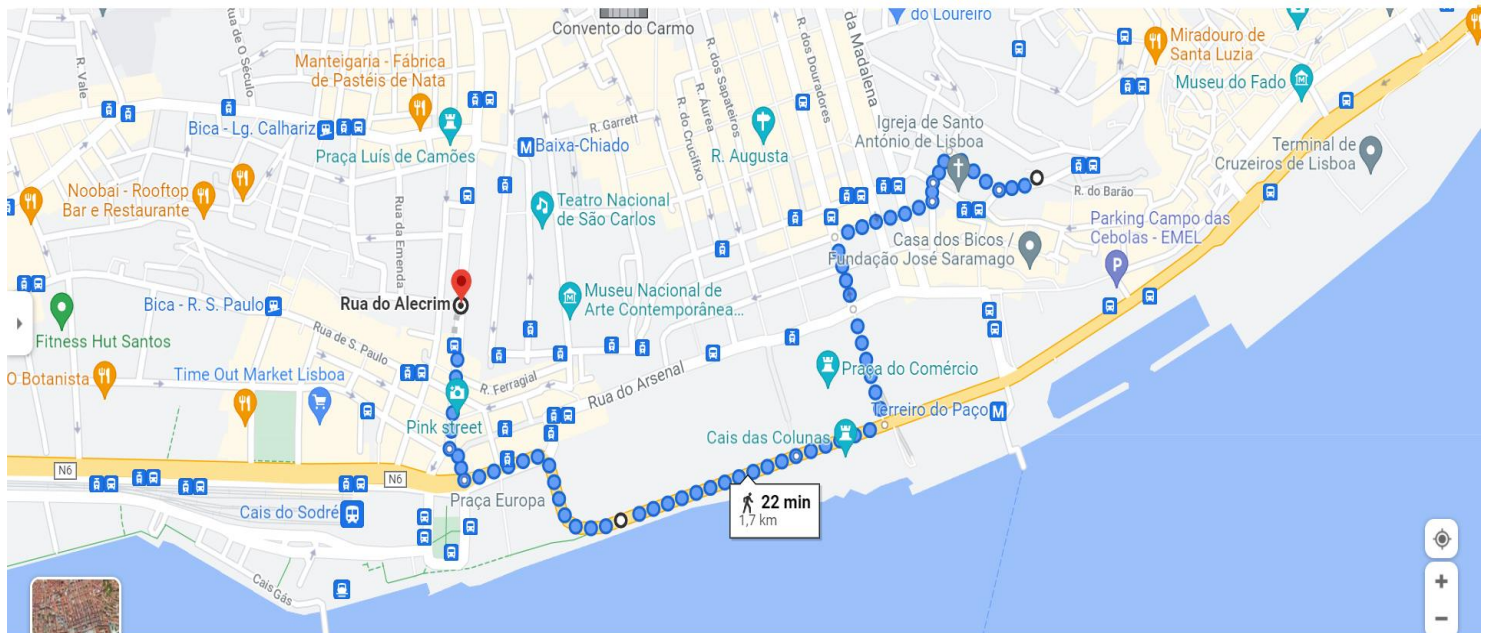
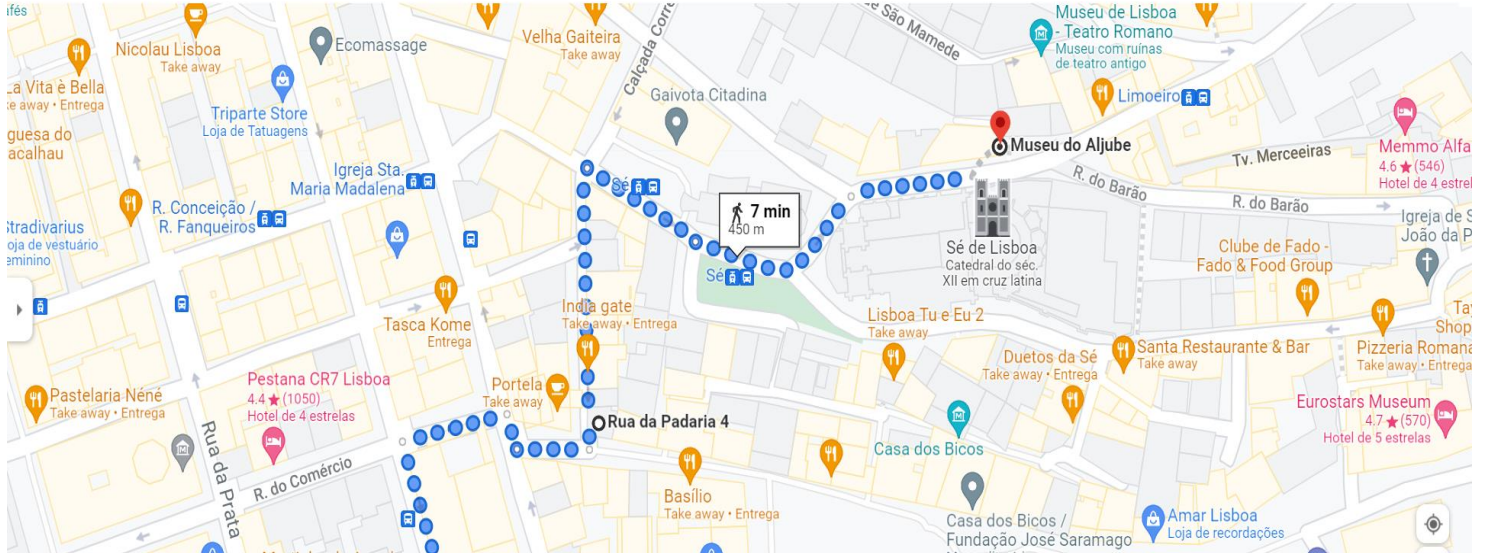
Um poema atual sobre a cidade de Lisboa:

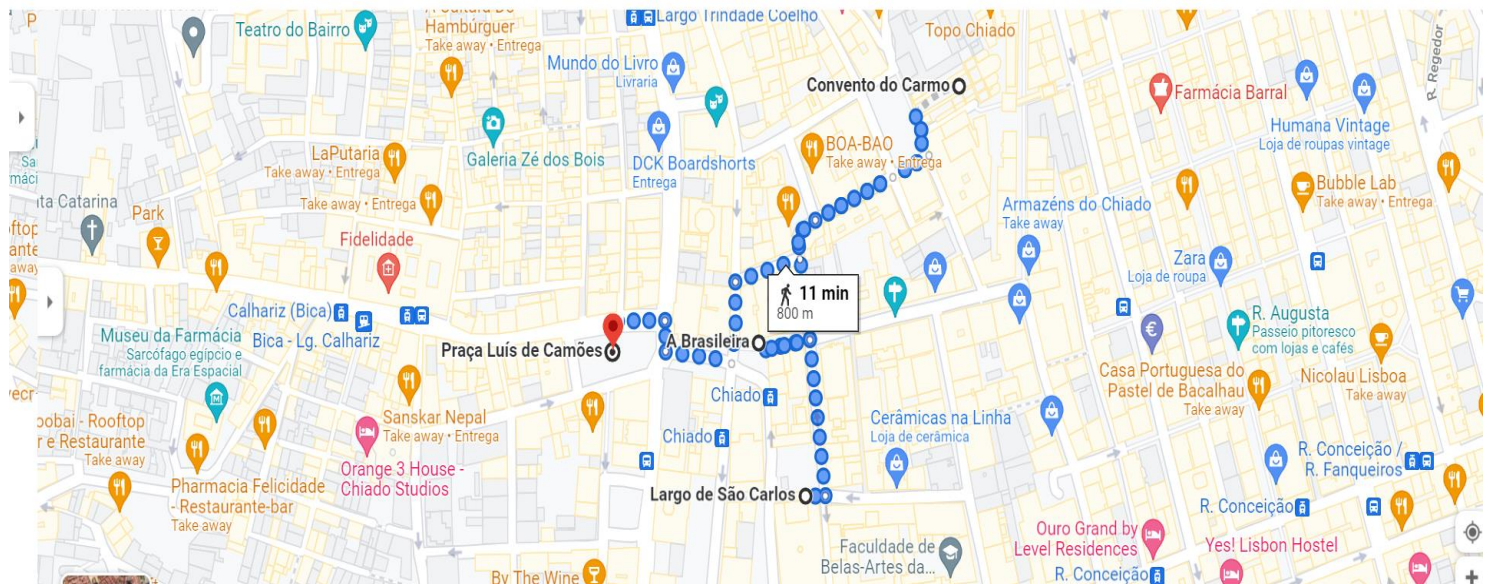
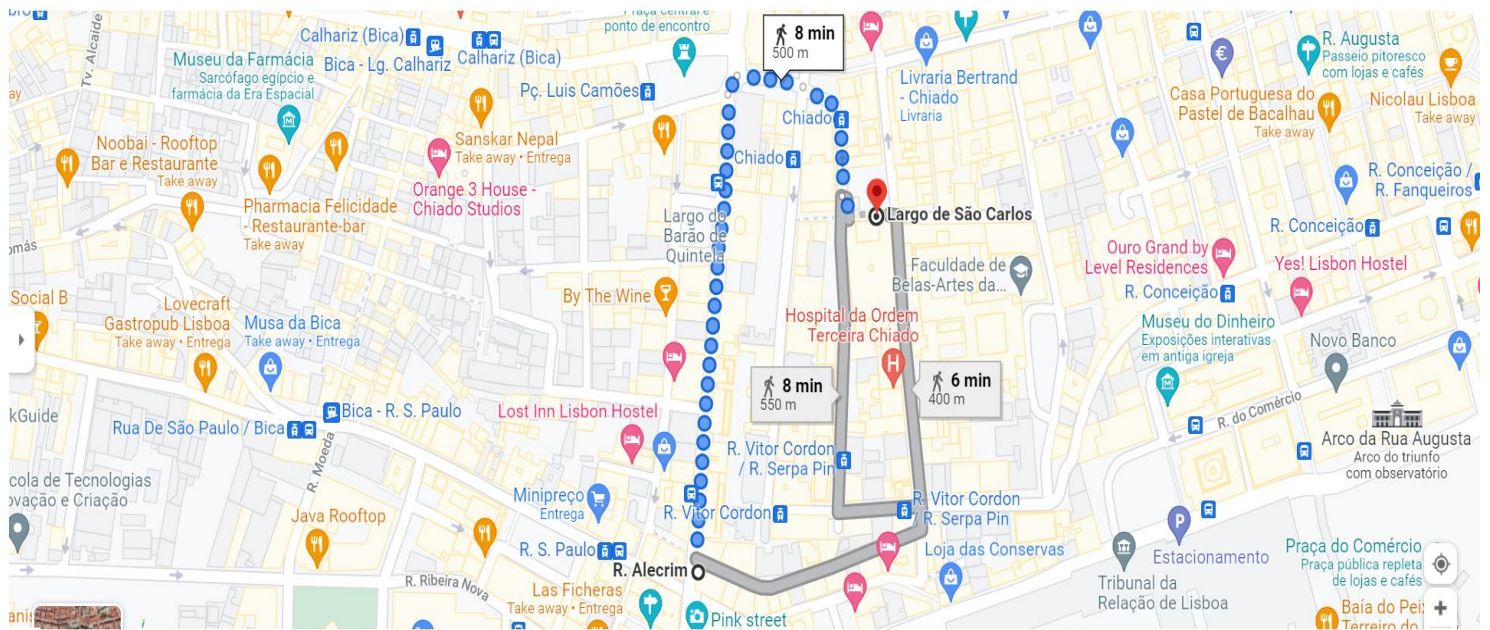
Lisboa ainda

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas
tem praças cheias de ninguém
ainda tem sol mas não tem
nem gaivota de Amália nem canoa
sem restaurantes sem bares nem cinemas
ainda é fado ainda é poemas
fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa
cidade aberta
ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste
e em cada rua deserta
ainda resiste.

(Manuel Alegre, 20 de março de 2020)

Mapa do percurso (Google Maps)





ANEXO 33

Elementos da exposição sobre a Guerra na Ucrânia



Os homens assemelham-se a crianças:
ambos sonham ser donos do mundo,
mas uns brincam com a imaginação e bonecos,
os outros brincam com armas e humanos.

Ambos não pensam
que, mediante a forma de brincar,
podem trazer um malefício.
Estão cegos, porque o alvo é só o benefício.

Soa impensável comparar o homem racional (que é irracional)
a uma criança que talvez consiga ser mais racional que um adulto.
Poderia, talvez, comparar-se a um animal...
No final, aquela criança torna-se naquele miserável adulto,
e o animal permanece sempre igual.

Júlia Torres

No meio do confronto cidadãos inocentes

Que pereceram cedo demais.

Que ganância colossal tu sentes

Com os objetivos dos teus ideais.

Tamanha irreverência da zona mais a leste,

Que tanto prejuízo tem causado

A uma nação já tão destruída

Que luta por respeito ao passado.

Pouco tempo passou e há tantos refugiados,

Que tanta esperança conseguem ter...

Ao serem tão apoiados

Com a cabeça erguida a fé têm de manter.

Que homem perdido está neste mundo,

Com ideias subversivas e intenções de conquista?

Uma Mente completamente perturbada,

E um carácter antagonista.

Paulo Rodrigues

A guerra: tão triste, tão cruel para todos. Imagino-me a ter que fugir do meu país, da minha casa, largar tudo e, muitas vezes, largar família, irmãos, maridos, pais que têm que ficar lá obrigatoriamente a combater. Como é que alguém consegue ser tão cruel?

Em pleno 2022, começarem uma guerra durante uma pandemia mortífera, localizada num país, mas afetando todo o mundo, afetando familiares que estão espalhados por todo o mundo. Ausência de exportações, subida de preços de vários produtos, caos, ansiedade ao ver as notícias, ao ver que é real, ao ver jovens a morrer que tinham um futuro pela frente, idosos a morrer que lutaram toda a vida para, no fim, morrerem desta forma tão brusca e violenta. Ao ver muitas outras pessoas que não conseguiram salvaguardar as suas vidas e dos respetivos familiares e amigos. Como é que é possível estar a jantar, no conforto da minha casa e com o afeto dos meus pais e, em simultâneo, ver na televisão pessoas da minha idade a fugir e a chorar por estarem a largar toda a sua vida? Como é possível vermos tudo isto e não conseguirmos fazer nada para travar todo este caos, nada mais que ajudar os que se estão a refugiar nas fronteiras, com bens alimentares, roupa quente entre outros? Apelo para que todos os que puderem ajudar o façam para que o horror seja menor e as pessoas consigam refazer as suas vidas com boas condições. Por outra visão, acredito que muitos russos ou até a maior parte do povo, não é quem este fim e não é a guerra que defendem; muita gente no país também se está a revoltar, no entanto, não está nas mãos deles acabarem com isto. Ou seja, um ponto que temos de perceber é que não devemos generalizar, isto é, repreender a Rússia no geral, pois a maior parte do povo é inocente.

Durante esta pandemia pensámos que as pessoas, depois do horror pandémico, passariam a ser mais humildes umas com as outras, passariam a dar mais valor e todos iríamos aprender. Agora concluo que isto é uma falácia falsa e acho que as pessoas ainda vão ser mais alimentadas com crueldade, frieza e egoísmo.

Carolina Gomes

Como é que é possível escrever um texto sobre o confronto militar ativo na Ucrânia, sendo que milhares de pessoas foram afetadas, e milhões saíram da sua zona de conforto, em busca de melhores condições? A verdade é que é possível escrever sobre isso.

Em pleno século XXI, os adolescentes que jogam Call of Duty percebem esta analogia melhor do que ninguém: parece que estamos perante a nova versão do WW3, em que até os moradores que restam saem em defesa da pátria. Isto sim, é lindo e magnífico de se ver. Por outro lado, as desigualdades militares (e não só) estão bem presentes neste confronto. No lado esquerdo da balança, um exército bastante poderoso, capaz de executar qualquer ordem, pronto a matar para dominar a Ucrânia; do outro lado, um povo humilde, pronto a defender-se de tudo e todos. Vale o que vale, mas quem ficou em território ucraniano, para lutar pelo seu país, tem de ser lembrados como o herói que é, e certamente escrever a história que fez, ao escolher lutar e resistir ao império russo.

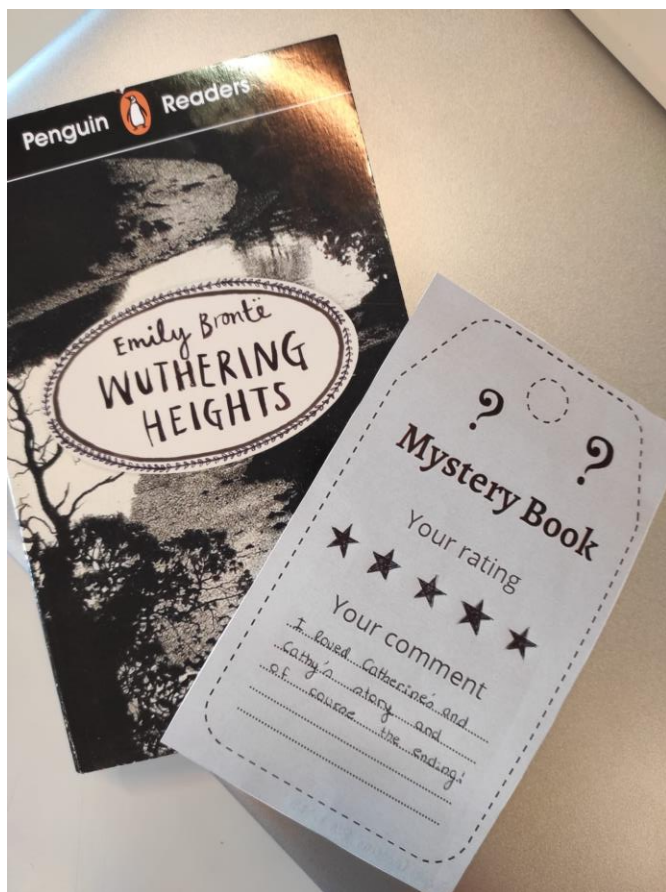
Pessoalmente, quero e espero que a Ucrânia vença esta guerra, o mais rapidamente possível, para causar o mínimo de danos. O ideal era que ambos os países chegassem a um consenso. Aliás, o ideal era nem existir esta guerra idiota. Penso ainda que com as limitações e punições impostas ao líder russo, e à Rússia, Putin considerará o que está a fazer, terá consciência dos seus atos e parará com esta invasão.

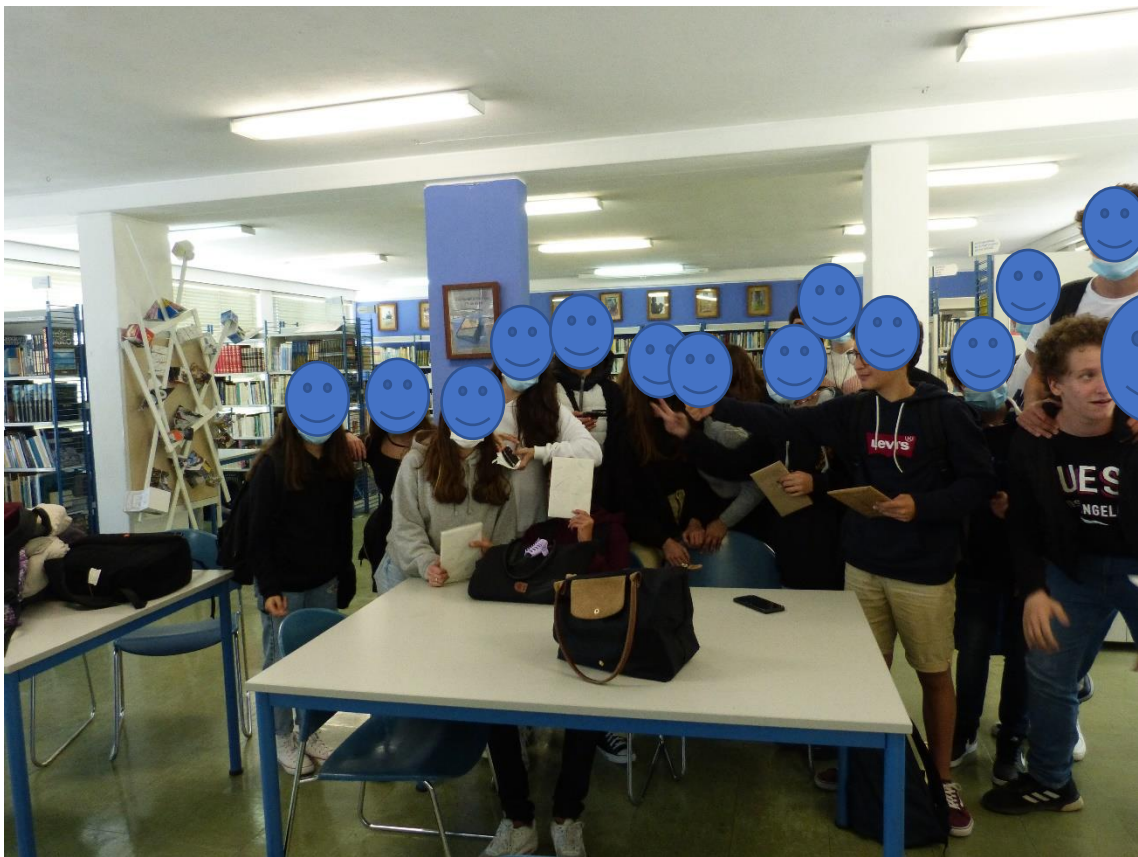
Por fim, será que nós, portugueses e não só, «nós» - residentes no Ocidente da Europa – numa situação semelhante, seríamos capazes de fazer exatamente o mesmo que estes heróis fizeram?

Guilherme Marques

ANEXO 34

Fotos relativas à atividade de celebração do Dia Mundial do Livro









World Book Day



**BLIND DATE
WITH A BOOK**

APRIL 26TH AND 27TH

AT THE SCHOOL LIBRARY

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas



DIA MUNDIAL DO LIVRO

Encontro às cegas com um livro

26 E 27 DE ABRIL DE 2022
NA BIBLIOTECA DA ESPJAL

ESCOLA SECUNDÁRIA PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO LUCAS

ANEXO 36

Modelos das folhas de avaliação dos livros requisitados

?

?

Livro Mistério

Avaliação

☆☆☆☆☆

Comentário

.....

.....

.....

.....

?

?

Mystery Book

Your rating

☆☆☆☆☆

Your comment

.....

.....

.....

.....

?

?

Libro Misterio

Tu evaluación

☆☆☆☆☆

Comentario

.....

.....

.....

.....