

## **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE INGLÊS E DE ESPAÑHOL NO ENSINO BÁSICO**

**Maria da Nazaré Marques Cardoso**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

**Orientada por:**

**Elisabete do Rosário Mendes Silva**

**Alexia Dotras Bravo**

Bragança

junho de 2014

“Like a great journey, literature can show you things  
you have never seen before and will never forget.”

<http://www.learner.org/exhibits/literature/>

## **AGRADECIMENTOS**

Às orientadoras pela disponibilidade e principalmente pela paciência demonstrada

Aos professores de Mestrado pelos ensinamentos ao longo dos três anos

Às colegas de Mestrado pelo apoio

Aos amigos

À família

A ti

## RESUMO

Este relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, constitui o resultado da reflexão da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, centrando-se a sua temática na Educação Literária e a utilização dos diferentes géneros textuais para a aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O trabalho foi desenvolvido ao longo de dois anos letivos, aproximadamente, em turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico do concelho de Bragança.

A primeira parte deste relatório apresenta o enquadramento teórico relativamente ao uso do texto literário e o seu benefício no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e onde se analisam os diferentes programas curriculares dos diferentes ciclos de ensino e em que medida é que veiculam o uso do texto literário em contexto de sala de aula.

A segunda parte contextualiza e descreve a prática de ensino supervisionada e os processos didáticos desenvolvidos, refletindo criticamente e fundamentando teoricamente as atividades desenvolvidas.

Vivendo presentemente num mundo global e de mobilidade, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, passe também pelo conhecimento cultural e neste caso literário, com o objetivo de formar uma sociedade plurilingue e pluricultural.

Palavras-chave: educação literária; texto literário; programas; aprendizagem

## ABSTRACT

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master in Teaching English and Spanish in Basic School, focusing on Literary Education and the use of different textual genres for the acquisition and learning of foreign languages.

The study was conducted over two academic years, approximately, in all the cycles of basic education in Bragança.

The first part of this report presents the theoretical framework regarding the use of the literary text and its benefit in the teaching and learning process of foreign languages and also describes and analyzes the different curricula of different levels of education and to what extent they convey the use of literary texts in the context of the classroom.

Finally, the second part describes and contextualizes the practice of the supervised teaching didactic process, reflecting critically and substantiating theoretically the developed activities.

Presently living in a global world where mobility is constant, we believe that the process of teaching and learning a foreign language also goes through cultural knowledge, in this case by literary awareness, with the aim of building a multilingual and multicultural society.

Keywords: literary education; literary text; curriculum; learning process

## RESUMEN

Esta memoria, presentada en la Escuela de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, es el resultado de la reflexión de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del Máster en Enseñanza de Inglés y Español en la Enseñanza Básica centrándose en el tema de la Educación Literaria y el uso de diferentes géneros textuales para la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El estudio se realizó en dos años académicos, aproximadamente, con clases de primero, segundo y tercer ciclo de la educación básica en el municipio de Bragança.

La primera parte de esta memoria presenta el marco teórico sobre el uso del texto literario y su beneficio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y donde se analizan los diferentes planes de estudio de los diferentes niveles de enseñanza y en qué medida transmiten el uso del texto literario en el contexto del aula.

La segunda parte describe y contextualiza la práctica de los procesos didácticos de enseñanza supervisada desarrollados, la reflexión crítica y la teoría para sostener las actividades.

Actualmente, al residir en un mundo global y de movilidad, creemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera pase también por el conocimiento cultural y en este caso literario, con el objetivo de formar una sociedad multilingüe y multicultural.

Palabras-clave: Educación literaria; texto literario; planes de estudio; aprendizaje

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
RESUMEN.....	vi
INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. Educação literária no ensino das Línguas Estrangeiras .....	3
1.1.1. Retrospectiva histórica.....	3
1.1.2. Literatura e texto literário.....	7
1.1.3. O texto literário como recurso didático.....	13
1.1.4. Géneros textuais.....	19
1.2. A educação literária nos programas do Ministério da Educação .....	24
1.2.1. Análise das Orientações Programáticas de Inglês para o 1º ciclo .....	25
1.2.2. Análise do Programa de Inglês para o 2º Ciclo .....	29
1.2.3. Análise das Metas Curriculares de Inglês para o 2º e 3º Ciclo.....	33
1.2.4. Análise do Programa de Espanhol para o 2º Ciclo .....	35
1.2.5. Análise do Programa de Espanhol para o 3º Ciclo .....	36
1.3. Análise do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	38
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	41
2.1. Contextualização das escolas e das turmas da PES .....	42
2.2. Descrição das práticas de ensino .....	46
2.2.1. A prática de ensino de Inglês 1º Ciclo .....	46
2.2.2. A prática de ensino de Inglês 2º Ciclo .....	48
2.2.3. A prática de ensino de Espanhol 2º Ciclo .....	52
2.2.4. A prática de ensino de Espanhol 3º Ciclo .....	56
2.3. Reflexão Final .....	62
CONCLUSÃO.....	66
BIBLIOGRAFIA .....	68

DOCUMENTOS LEGAIS .....	72
SITOGRAFIA .....	73
APÊNDICES .....	74
Apêndice 1 .....	75
Apêndice 2 .....	76
Apêndice 3 .....	77
Apêndice 4 .....	78
Apêndice 5 .....	79
Apêndice 6 .....	80
Apêndice 7 .....	81
Apêndice 8 .....	83
Apêndice 9 .....	84
Apêndice 10 .....	85
Apêndice 11 .....	86
Apêndice 12 .....	87
Apêndice 13 .....	88
Apêndice 14 .....	89
Apêndice 15 .....	91
Apêndice 16 .....	92
Apêndice 17 .....	94
Apêndice 18 .....	95
Apêndice 19 .....	96
Apêndice 20 .....	97
Apêndice 21 .....	98
Apêndice 22 .....	100
Apêndice 23 .....	100

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado de Inglês e Espanhol da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança no qual se insere a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Inglês e Espanhol nos três ciclos de Ensino Básico.

A escolha do tema resultou de diversas leituras efetuadas durante a componente curricular do Mestrado, aqui a didática do ensino através da Educação Literária despertou o meu interesse e a minha atenção. Pretende-se assim refletir sobre o uso do texto literário nas aulas de Prática de Ensino Supervisionada. A escolha prende-se também com a inexistência de um cânone literário no espaço escolar do ensino das Línguas Estrangeiras (LE) que consideramos fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento intercultural dos alunos com vista ao crescimento de uma população plurilingue e pluricultural.

Relativamente ao trabalho efetuado ao nível da planificação e lecionação, este foi realizado com vista a verificar o impacto do enfoque relativamente ao uso do texto literário, ao nível da motivação e conseqüente sucesso das aprendizagens dos alunos. Todas as leituras realizadas para a consecução deste relatório tiveram como linha orientadora o texto literário e o seu potencial enquanto facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Como tal, o relatório assenta sobretudo na análise das informações recolhidas nas orientações programáticas nacionais do Ministério da Educação (ME) e nas recomendações europeias veiculadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). De forma a sustentar e complementar de modo empírico as reflexões e fundamentações teóricas apresentadas ao longo deste relatório, proceder-se-á à análise da prática pedagógica desenvolvida e a sua conseqüente análise crítica.

Ao longo da prática pedagógica alguns entraves impediram a concretização e conseqüente implementação do tema proposto pois sendo a prática pedagógica realizada na turma da professora cooperante da escola, houve algumas dificuldades para a concretização e realização de atividades que fossem ao encontro do tema proposto de início. O facto de por vezes seguirmos metodologias sugeridas, prosseguir com unidades iniciadas, adotar o manual como principal recurso nas aulas, seguir demasiada abordagem gramatical entre outros, impede a implementação de atividades lúdicas e a

utilização de diferentes tipologias de texto motivadoras como inicialmente seria proposto para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A prática de ensino supervisionada requeria, neste caso, uma maior liberdade de atuação e oportunidade de acompanhar os alunos ao longo de um ano letivo completo, de modo a compreender todos os processos, aplicar as atividades e desenvolver o projeto do tema para a obtenção de resultados mais concretos.

Este relatório será assim constituído por duas grandes partes. Na primeira apresenta-se o enquadramento teórico relativamente ao tema proposto resultante de todas as leituras para a consecução deste trabalho que tiveram como linha orientadora a Educação Literária e o seu potencial enquanto facilitadora de aprendizagens eficazes e efetivas. Analisam-se os diferentes programas curriculares dos diferentes ciclos, bem como as diretrizes veiculadas pelo QEQR para estudar em que medida é que os objetivos e as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação contemplam o uso do texto literário em contexto de sala de aula.

A segunda parte apresenta sobretudo a prática pedagógica e as atividades, seguida da análise crítica e fundamentação teórica dos exemplos práticos desenvolvidos relativos ao trabalho realizado em torno da Educação Literária.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. Educação literária no ensino das LE**

### **1.1.1. Retrospectiva histórica**

A proliferação de abordagens e métodos é uma prominente característica do ensino contemporâneo das línguas estrangeiras. A invenção de novas práticas e abordagens para desenhar e conceber currículos e materiais, reflete um compromisso para encontrar a maneira mais eficaz para o ensino das línguas estrangeiras.

O professor tem à sua disposição, mais do que nunca, uma panóplia de metodologias pelas quais pode optar e perante a variedade de métodos e matérias, tem de eleger aquele ou aqueles de acordo com as necessidades do aprendente. No entanto a diversidade de métodos também aportam visões muito divergentes acerca do que é a língua e de como é apreendida. O bom profissional deve ser conhecedor das diferentes abordagens, das teorias subjacentes a cada uma delas, dos seus objetivos, do modelo curricular defendido por cada uma, do papel do professor, dos materiais mais apropriados e os procedimentos e técnicas mais eficazes. Sendo assim entende-se que a melhor abordagem para o ensino das línguas estrangeiras é adaptar cada método à situação de ensino-aprendizagem tendo em conta experiências de ensino anteriores e as necessidades dos nossos alunos como referem Lightbown & Spada:

To be sure, the most important influence on teachers' decisions is their own experience with previous successes or disappointments, as well as their understanding of the needs and abilities of their students (Lightbown & Spada, 2006; xv).

De acordo com a citação, o mais importante e por vezes demorado, é a adequação de uma metodologia eficaz aos alunos, para isso seria apropriado e estritamente necessário uma maior estabilidade da carreira docente, para que este pudesse acompanhar os seus discentes mais do que um ano letivo, para assim conhecer melhor os seus alunos e adotar práticas eficazes para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O uso do texto literário remonta aos tempos em que este era utilizado como modelo para conduzir aprendizagens de cariz gramatical e para o estudo de um modelo de língua. Os textos literários foram o centro de uma metodologia baseada na tradução e

no estudo de referentes gramaticais. Era uma metodologia pouco motivadora e que não servia os interesses dos aprendentes nem os critérios funcionais da aprendizagem, sendo relegados para segundo plano e tanto professores como alunos demonstravam uma certa atitude de afastamento em relação às produções literárias na aula de língua estrangeira devido ao seu cariz muito tradicional como se constata também da opinião de Gilroy e Parkinson:

La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural / funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era ‘comunicativa’, la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje (Gilroy y Parkinson, 1996: 213 citado em Mendoza, 2004: 22).

Nesse sentido a literatura, considerada uma arte, é também um instrumento de comunicação, pois transmite os conhecimentos e a cultura de um país e de uma comunidade e o texto literário, com todas as suas vertentes irmana as marcas do instante em que foram escritas, ajudando-nos a compreender as mudanças de comportamento do homem ao longo dos tempos e a refletir acerca de nós mesmos.

A educação literária definida por Mendoza, no seu trabalho *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: El intertexto lector*, tem como finalidade “formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conozca a éste a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias” (95) fomentando a formação de hábitos de leitura para proporcionar prazer estético aos alunos para assim formarem e constituírem as suas próprias enciclopédias culturais específicas. A interpretação de textos e os comentários resultantes de tal ação são as ferramentas didáticas para indagar sobre a função poética da linguagem, que causa estranheza e surpresa no leitor, sobre a sua essência literária, mas também se devem considerar dois elementos fundamentais de qualquer texto literário: as condições de produção e de receção do texto. Assim, a literatura pode ser concebida como uma situação comunicativa específica onde os interlocutores são o escritor e o leitor.

A literatura e o texto literário sofreram uma notável transformação nos métodos de ensino-aprendizagem da LE, principalmente no Espanhol, com a entrada de muitas

referências literárias nos manuais escolares e têm vindo a ser reconhecidos, porque possibilitam muitas atividades de trabalho, tanto para professores como para alunos e o abandono do seu uso deixou de ser desculpa para a apresentação de conteúdos. O tempo de exclusão e afastamento da literatura e do texto literário das aulas de LE deve-se essencialmente à falsa crença da inutilidade e inadequação desse tipo de texto, devido à sua complexidade linguística. Acreditamos que essa razão se prende com a confusão que se faz da literatura, no seu sentido mais amplo, e o texto literário como amostra viva da língua meta.

la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia (Cassany, Luna y Sanz, 2000: 486).

Nesse sentido e no contexto didático atual bem como no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o texto literário tende a ser rejeitado nas atividades de formação linguístico-comunicativa diárias, porque se considera um tipo de produção peculiar e particular que apresenta usos da língua que ficam muitos distantes da autêntica necessidade comunicativa e dos objetivos didáticos estabelecidos para uma aprendizagem pragmática e funcional.

Os profissionais responsáveis pela elaboração dos manuais e compêndios educativos, têm relegado os textos literários para segundo plano, a favor de textos não literários que proporcionam situações comunicativas do quotidiano, porque o contexto presente no texto literário não é o mais frequente para a vida quotidiana dos alunos. Os manuais seguem as tendências e críticas metodológicas acompanhando os métodos e assim passaram também da **gramática descritiva** ao enfoque comunicativo nos anos 70 e 80, mais tarde baseou-se o processo ensino-aprendizagem no **ensino por tarefas** (*task-based learning*), ainda hoje uma metodologia ligada à ação conjuntamente utilizada atualmente com o **enfoque no aluno** e na sua autoaprendizagem. Com isto, as aprendizagens atuais “se centran en facilitarnos las herramientas lingüísticas y modas culturales más actuales para enfrentarnos a los contextos comunes” (Ortega Larrea, 2007: 311).

Se as referências literárias já foram recurso indispensável para a aprendizagem da gramática e do léxico e se o ensino de uma LE passou em tempos pelo treinamento e tradução de vocábulos e listas de vocabulário presentes em obras literárias, com certeza

que esses textos literários podem continuar a ser objeto de leitura, interpretação e análise. Se outrora os textos literários eram os únicos textos de referência para o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, consideramos que o uso do texto literário continua a ser um recurso valioso, visto que continua hoje em dia a conter a língua que deve ser apreendida e entendida. Estando a aprendizagem mais virada para a abordagem comunicativa, o ensino das línguas por via do texto literário, foi cada vez mais revezado por textos não literários, acreditando-se que estes transmitiam melhor a língua falada do quotidiano e necessária para dotar um falante competente. Nesse momento a literatura deixou de ter um papel relevante nas aulas de língua estrangeira e passou a ser só habitual em níveis mais avançados.

Apesar dos textos de cariz não literário serem considerados de fácil abordagem, porque contemplam linguagem do uso diário do aluno, consideramos que a literatura possui também textos em que a forma de tratamento pode ser simples e acessível e através dos quais o aluno consegue desenvolver a sua competência linguística ao mesmo tempo que cresce a nível pessoal e cultural.

No entanto, esta tipologia de texto aparece novamente como sugestão nos novos programas educacionais e veiculada pelo QECR, porque o texto literário não é uma produção estranha no contexto social e cultural, mas sim um recurso valioso para a formação linguístico-comunicativa. Para além de apresentarem uma realidade mais ficcional, nos textos literários as palavras assumem diferentes significados, levam a expressar emoções e sentimentos no leitor que no final interpreta e representa a realidade à sua maneira.

Podemos enunciar alguns exemplos de textos literários como as peças teatrais, os romances, as histórias, os contos, as adivinhas, as fábulas e os poemas. O texto literário apresenta-se numa forma mais artística, com uma função estética que pode suscitar diferentes interpretações de leitores distintos. O texto literário é ao mesmo tempo igual a todos os outros, no entanto diferente pela linguagem.

Cabe esclarecer que a o ensino da literatura no contexto escolar deve ser muito bem definido. No seu mesmo artigo Mendoza (2001: 95) refere que se debe delinear “cuál es la concepción del hecho literario que se quiere transmitir – que parte del núcleo de la formación lecto-literaria”. Até podemos concordar com a ideia de que a literatura é uma área difícil de ensinar, mas insistimos em dizer que é uma arte que se pode ler, estudar, perceber e experimentar. A literatura pode ser estudada através dos diferentes géneros textuais concretos que veiculam modelos e convenções, os quais o leitor

interpreta e descodifica, para que a interação entre a obra e o leitor se concretize. A literatura e a língua encontram-se diretamente associados formando um conjunto coeso. Não se ensina literatura sem ensinar a língua, nem a língua sem a literatura. Cabe esclarecer que a literatura como arte chega em forma de obra literária e por conseguinte através da interação do texto com o leitor. É por isso que a literatura faz também parte da competência falante e o ideal é ativar e motivar essa capacidade desde as primeiras idades, implementando e proporcionando aos nossos alunos uma leitura de exigência gradual para fazer crescer e desenvolver o conhecimento desta relação sólida que é a literatura e a língua.

Consideramos que o ensino da literatura e por conseguinte o uso do texto literário, se deve integrar numa prática em que os alunos são sujeitos do dizer e do pensar e por essa razão a literatura deve fazer parte do currículo escolar e deve ser entendida como uma prática para dotar o aluno de ferramentas com as quais possa agir sobre o mundo que o rodeia, que possa transformá-lo através da sua ação e afirmar a sua liberdade e dessa maneira talvez consigamos dotar os nossos alunos de uma capacidade linguística plural, pela qual eles poderão inclusive utilizar e fazer uso correto de qualquer regra gramatical.

A União Europeia tem procurado fomentar a divulgação da literatura infanto-juvenil e a educação intercultural, dos países europeus, incluindo Portugal e Espanha, com o objetivo de proporcionar a educação intercultural através da leitura da literatura infantil, seleccionando fragmentos literários e criando um cânone literário capaz de dar a conhecer diferentes culturas, com a finalidade de contribuir para a educação artística e criatividade através dos livros, unindo assim o verbal com o icónico e construir uma sociedade mais plurilingue e pluricultural.

### **1.1.2. Literatura e texto literário**

A aquisição de conhecimento linguístico e cultural passa inevitavelmente pela leitura, seja ela de textos literários ou não literários. A diferença fundamental reside na questão de num texto literário impera a função estética e num texto não literário predomina a função utilitária. Desse modo um texto literário leva-nos a diversas interpretações devido à sua plurissignificação e conotação da sua mensagem, em que as palavras ganham novo sentido para além dos que já possuem, enquanto num texto não literário prevalece uma linguagem mais automatizada e convencional.

Entre os materiais a utilizar para desenvolver as atividades de formação e de aprendizagem da língua estrangeira, a literatura no seu termo geral e os textos literários como a forma de a dar a conhecer, encontram-se um pouco esquecidos, porque se considera que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua. No entanto, a diversidade de textos literários oferece possibilidades suficientes para trabalhar adequadamente um contributo de *input* para a aprendizagem a partir de materiais literários, tal como se refere na citação seguinte:

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos (Lazar, 1993: 3 citado em Mendoza, 2004: 22).

Uma arte em que podemos expressar opiniões, emoções e sentimentos é uma arte verdadeira, real e autêntica. A análise pormenorizada do texto ou mesmo encará-lo como produto “de uso e correção gramatical é uma atitude que o empobrece pois deixa totalmente na sombra (...) a mais-valia da criação literária” (Fonseca, 2000: 1). É evidente que o texto literário manifesta-se sempre como resultado de um conjunto de usos da língua, pois a sua dimensão linguística é óbvia e o texto literário e a literatura não são necessariamente sinónimos de complexidade linguística, porque são muitas as ocasiões em que a produção literária mostra uma simplicidade expositiva, a gramática e a claridade da sua composição.

Guilian Lazar defende que a relação da língua e da literatura tem uma função formativa e uma ligação direta com a aprendizagem linguístico-comunicativa.

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados (Lazar, 1993: 23 citado em Mendoza, 2004: 1).

Para Mendoza a narrativa contemporânea “posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo” (Mendoza, 2004: 2). Com a utilização de textos literários em contexto de sala de aula, o aluno tem acesso a uma ampla linguagem literária, de modo a extrair conhecimentos e aplicações práticas, pragmáticas e funcionais. Por isso as atividades formativas de LE relacionadas com a leitura de obras literárias ou fragmentos literários não deviam ser mais difíceis de apreender do que outro tipo de texto, a saber, artigos jornalísticos, anúncios publicitários ou um folheto de instruções, porque cada modalidade discursiva tem a sua especificidade e em conjunto formam a riqueza expressiva de uma língua.

O uso didático da literatura e do texto literário na aula de LE e as possibilidades de análise que oferecem para o processo ensino-aprendizagem nas suas diferentes vertentes são fundamentais, não unicamente porque é muito importante que os alunos conheçam todos e cada um dos textos, mas porque o ensino dos textos literários resulta ser uma ferramenta essencial para o ensino-aprendizagem de vocabulário, gramática, ortografia e de conteúdos relacionados com a aprendizagem da língua meta. Centrar o texto literário no ensino-aprendizagem dos alunos, resulta numa renovada visão da sua presença no currículo e na aula de LE, porque os textos literários podem originar numa metodologia funcional e prática aliada ao prazer e desenvolvimento do conhecimento social e cultural.

A criação e subsequente valorização de um *cânone literário* dirigido à população infanto-juvenil que aprende uma língua estrangeira conduziriam a um estudo mais alargado da língua. O *cânone literário* é um conjunto de obras e textos ligados a um valor estético e a uma relação das obras com o seu contexto histórico e social. Além disso é “ una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullà, 1998: 12 citado em Dotras Bravo, 2013: 115).

Se considerarmos que a aprendizagem de uma LE goza de uma posição dominante no mundo e que como exigência de um mundo global está presente em diversas situações que envolvem o universo do aluno, um *cânone literário* parece-nos ser de grande importância, referindo que em termos curriculares de uso da literatura, os programas de Espanhol já contemplam indicações e sugestões de análise de textos e obras literárias. No entanto não devemos ficar agarrados a textos clássicos e conservadores. Para Mendoza o *cânone literário* é um conjunto de obras que “se presentan idóneas para formar literariamente” (Mendoza, 2006: 355). A ligação desse

conjunto de obras e os alunos é feita através do professor que na função como mediador deve escolher e optar pelos melhores textos que se adaptam e são adequados ao nível etário e linguístico dos seus alunos, com o objetivo de fomentar e criar hábitos de leitura. No seu artigo sobre o cânone infantil e escolar, Alexia Dotras Bravo refere que antes de selecionar qualquer obra para leitura em contexto escolar é preciso delinear muito bem o efeito pretendido com essa mesma obra.

En primer lugar, porque se trata de la selección de clásicos —todavía sin definir, sin acotar—; en segundo lugar, porque se mezclan los conceptos de «clásico», «canon» y «*corpus*» relacionados, a la vez o por separado, con la literatura adulta e infantil; en tercer lugar, porque estamos hablando de ¿lecturas para estudio o lecturas para disfrute?; y, en cuarto lugar, porque las cuestiones que rodean al canon infantil nos conducen a tal multiplicidad de factores, agentes, ámbitos y formas genéricas que resulta complicado delimitar el campo de estudio (Dotras Bravo, 2013: 121).

Nessa perspetiva e subscrevendo a opinião da autora é preciso decidir se o uso de uma obra literária se faz apenas para disfrutar do prazer da leitura ou se o objetivo é a sua análise linguística. Estando a literatura diretamente relacionada com o ensino e a aprendizagem, porque transmite também um conhecimento estético-literário, um cânone literário não é estático, pelo contrário, está em constante mudança de acordo com a formação que pretendemos alcançar.

En la reflexión básica que ha motivado el presente estudio, se considera que, didácticamente, el profesorado ha de poder elevar a la categoría de canon escolar o formativo el conjunto de materiales literarios que usa en el aula para el desarrollo de las habilidades lingüístico-literarias (Mendoza, 2002: 3 citado em Dotras Bravo, 2013: 123).

No plano nacional as referências literárias destinadas ao ensino e aprendizagem de obras e textos literários, têm-se reduzido apenas à formação da língua materna que inclui nos seus currículos do ensino básico e secundário obras de leitura obrigatória. Para além de serem objeto de estudo as referências literárias são sobretudo modelos históricos indispensáveis para a formação linguístico-comunicativa de qualquer indivíduo. Entre tantos recursos de ensino para as LE, a falta de um cânone literário parece-nos ser uma grande lacuna no contexto escolar, visto que a literatura destaca-se principalmente pelo seu valor autêntico, sociocultural e linguístico. Como já foi referido não se ensina língua sem o ensino da literatura, desse modo achamos fundamental a

criação de um cânone literário para o ensino das LE incluindo todos os gêneros textuais. Enquanto isso, cabe ao professor libertar-se da crença e da ideia de que o texto literário é uma tipologia difícil de trabalhar e que não é do interesse do aluno, porque como a prática pedagógica de este relatório testemunha o uso de referências literárias na sala de aula é perfeitamente exequível. Fomentar o uso da literatura e de fragmentos literários nas aulas de LE permite ao professor desenvolver e diversificar metodologias que possam assentar em atividades cognitivas do processo de recepção do texto que no nosso entender são essenciais porque aumentam a participação e cooperação na percepção de significados e as atividades inerentes à recepção do texto resultam em tarefas específicas de compreensão e produção centrando a interação resultante na obra, no texto e no leitor, o que faz da leitura uma experiência de aprendizagem linguística, de prazer estético e de conhecimento pragmático e cultural.

A orientação do ensino baseada no uso regular do texto literário pode aparecer no espaço escolar como um documento linguístico e como unidade de comunicação. Para além de que apresenta qualidades e peculiaridades estéticas que quando aplicadas na aula suscitam interesse devido à sua inter-relação de saberes, de conhecimentos, de vivências culturais e de integração nas distintas áreas de saberes que compõem a competência linguística e literária. Entre as manifestações culturais relacionadas com o âmbito da comunicação, o discurso literário ocupa um espaço amplo e diversificado que oferece abundantes apoios como para o uso criativo da LE.

A obra literária, que primeiramente é uma criação artística, quando é utilizada na aula de LE contém variadíssimas possibilidades didáticas de formação linguística, porque o seu discurso se interrelaciona com o uso do quotidiano, com os particulares usos criativos e estéticos, que no contexto da formação da LE se mostram como um material completo e um recurso básico para a formação linguística integral, um expoente máximo dos potenciais usos do sistema da língua e uma ampla amostra de *input* para a aprendizagem e para a formação linguística.

Um dos princípios metodológicos que fundamentam o uso do texto literário é defendido por Krashen que considera o seu uso *comprehensible input*. Segundo Krashen, para que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se concretize, o aluno necessita informação de entrada que contenha exemplos das várias formas da língua, daí que o texto literário representa assim um *input* controlado, ou seja, progressivo e a todo o momento suscetível de ser adequado ao nível de quem aprende e que resulte como plataforma para a prática comunicativa da língua.

Para a construção do indivíduo, este necessita de adquirir competências discursivas e assim a literatura e a interpretação de textos literários deve ser uma necessidade humana para a construção do eu. Do ponto de vista didático, o ato de ler e interpretar confere ao aluno uma aprendizagem do significado da palavra, porque o discurso literário é um discurso privilegiado para que a construção do sentido e a construção do eu se impliquem irremediavelmente. A literatura e o texto literário geram uma linguagem específica que permite ao indivíduo aumentar as suas capacidades de interação e participação na vida social, bem como desenvolver as suas capacidades mentais, de atitude, emocionais e pessoais.

Ler é fundamental na nossa sociedade porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. A leitura regular de textos literários melhora de maneira inconsciente a nossa produção textual, vocabulário, estruturas gramaticais e ortografia. É a leitura regular de textos que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que mais tarde se reflete na produção textual por parte do aluno. À medida que a escolaridade vai avançando também a utilização do texto literário pode ser mais complexa. Deve-se valorizar e estimular o uso do texto literário na sala de aula, porque oferece uma diversificação e complexidade textual. O seu uso é decisivo na aquisição da compreensão do texto e da linguagem, sendo além disso, um repositório de linguagem formal e de vocabulário variado, para além de um inestimável património que deve ser conhecido e estudado.

Dentro do leque dos textos complexos, o texto literário ocupa um lugar relevante porque nele convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua. Ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo (cf. ACT, 2006). Para tal, pressupõe o Programa também uma adequada contextualização das obras a estudar, no respeito pela sua historicidade, de modo a que elas não surjam aos olhos dos alunos “como ilhas sonâmbulas num lago preguiçoso; ou como acidentes num percurso de lógica dificilmente apreensível (Gusmão, 2011: 188 citado em Buesco, 2013: 7).

Concordando com o autor citado, ao ler textos literários, os alunos têm de fazer frente a uma linguagem pensada para falantes nativos e deste modo, adquirem uma maior familiaridade com uma grande variedade de usos linguísticos, de formas e convenções da língua escrita para além de incorporar uma grande quantidade de

informação cultural. O contacto com o texto literário deve ser permanente porque só a linguagem não literária não chega para formar a identidade do próprio *eu*, ou seja, a literatura e o texto literário, segundo Long e Carter, “serve como modelo cultural, para a apreciação de diferentes culturas para além da própria, serve como modelo de linguagem para o desenvolvimento e crescimento em termos de competência linguística e serve como modelo para o crescimento pessoal devido ao seu compromisso com os textos literários” (Long, 1987: 289).

Tudo isto se relaciona estritamente com a nova abordagem da Estética de Receção, em que o leitor deixa de ser um mero espetador para ser considerado como um cocriador. Portanto o objetivo da educação literária é conferir ao leitor as ferramentas necessárias para adquirir competência ao nível da leitura, para conseguir competências de interpretação, para se tornar um leitor autónomo, criador, ativo e crítico que supere o discurso não literário por vezes estereotipado.

### **1.1.3. O texto literário como recurso didático**

A leitura constitui como todos sabemos, um dos mais preciosos instrumentos de enriquecimento e aprofundamento do imaginário e do nosso mundo íntimo. No entanto, o confronto com a realidade que nos envolve leva-nos a reconhecer, sombriamente, que há um considerável afastamento da prática da leitura por parte de muitos estratos da população e dos jovens particularmente. As crianças, enquanto seres dependentes da ação de quem lhes está próximo, são também afetadas por esta corrente. A nossa responsabilidade é, nesta circunstância, terrível e marcante, porque a sua apetência pelas histórias continua a ser fortíssima. A leitura contribui, sem dúvida, para estimular a imaginação, a sensibilidade, a fantasia e a capacidade de abstração.

Hoje em dia em Portugal ainda não existe uma verdadeira cultura de e para a infância. Melhorámos as taxas de analfabetismo nos últimos anos, a escola tornou-se inclusiva e sem dúvida muito mais abrangente, mas temos ainda o problema da iliteracia funcional para combater. Muitas pessoas não têm capacidade de compreender, atribuir significado ou tirar prazer de um texto ou de uma leitura.

Os objetivos da educação literária prendem-se principalmente com a aquisição de diversas competências comunicativas através de atividades de análise, interpretação e produção de textos literários, procurando que o aluno construa uma atitude positiva face aos textos literários e face à leitura como atividade gratificante e prazerosa, resultando

numa autoaprendizagem em que o aluno descobre as diferenças existentes nos mecanismos da linguagem poética.

O discurso literário é complexo, ambíguo e pleno de significado e cheio de espaços vazios que preenchem o aluno-leitor através de indícios linguísticos, de provas textuais sobre o valor e significado profundo que transmite o texto, da coerência discursiva e a simbologia de personagens, espaços e tempos. Para Umberto Eco:

O texto está, portanto, cheio de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque um texto é um mecanismo preguiçoso que vive de mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz. (...) Em segundo lugar porque à medida que se passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a **iniciativa interpretativa** (...). Um texto quer que alguém o ajude a funcionar (Eco, 1993: 55).

Nesta perspectiva de que é necessário inculcar nas nossas crianças e adolescentes hábitos de leitura, para assim adquirirem competências ao nível da leitura e principalmente ao nível da capacidade e iniciativa de análise e interpretação, os textos resultam num melhoramento da formação comunicativa, linguística e literária do indivíduo. No nosso entender o texto literário ainda continua a ser para todas as idades um importante meio de conservação e de transmissão do conhecimento e do saber, e acima de tudo, uma privilegiada forma de acesso à criação literária. Com efeito, a par da progressiva alteração do tradicional instrumento de leitura, assiste-se à progressiva substituição do convívio desta prática por outros tipos de lazeres e de preferências, sobretudo numa época onde o multimédia e o audiovisual imperam com a sua atratividade junto dos jovens. No nosso entender nada substitui o texto literário como instrumento de prazer, mas também como um elemento essencial de aprendizagem, de reflexão, de estudo e de entendimento acerca do mundo que nos rodeia. Apesar de o livro não deter um espaço central devemos aproveitar a utilização de outros suportes, como o recurso aos meios tecnológicos para reforçar a cultura do livro.

Os valores transmitidos pela televisão, pelo cinema e pela música, estimulam o culto do espetáculo e da mediatização influenciando a atitude especialmente dos jovens para com a leitura que vão formando o espírito com novas categorias mentais de perceção e de receção, mas os media podem ser aproveitados como recurso atrativo para canalizar e apresentar fragmentos literários. As transformações da sociedade também

contribuem para a imposição de novos ritmos na organização quotidiana do indivíduo, dissuasores e impeditivos de uma leitura silenciosa que exige tranquilidade.

O confronto com a realidade que nos envolve leva-nos a reconhecer, sobriamente, que há um considerável afastamento da prática da leitura, por parte de muitos extratos da população e dos jovens em particular (...) a nossa responsabilidade é, nesta circunstância, terrível e marcante, porque a sua apetência pelas histórias continua ser fortíssima (...) A leitura contribui, sem dúvida, para estimular a imaginação, a sensibilidade, a fantasia e a capacidade de abstração (...) como tem sido recorrentemente reafirmado, a escola não constitui uma instituição diretamente indutora de hábitos de leitura, contribuindo, de algum modo, para a dominância do carácter instrumental e lógica funcionalista da leitura (Gil, 2002: 61).

Nesse sentido cabe ao professor promover dentro da sala de aula o contacto com o texto literário, para que o aluno desenvolva certas características e competências emocionais e linguísticas que só o texto literário pode oferecer. Devemos procurar dentro das novas ferramentas tecnológicas ao dispor as que podem complementar a apresentação e ensinamentos da arte literária, procurando as mais adequadas que sirvam os interesses dos alunos e que os despertem novamente para o prazer da leitura.

Assim sendo o texto literário assume distintas possibilidades formativas porque abarca saberes culturais, pragmáticos e sociolinguísticos e na aula de LE o texto literário é um expoente linguístico no processo de ensino-aprendizagem, porque é o centro da leitura orientada e pautada por objetivos específicos por vezes distintos dos previstos pelo próprio autor. Revela-se também como um expoente discursivo para a ativação das competências e estratégias de receção literária e as de aprendizagem linguística do aluno, bem como um expoente cultural condicionado por fatores sociolinguísticos, pragmáticos e estéticos da cultura em que se inscreve.

Sem as componentes culturais e pragmáticas, a aprendizagem de LE estaria incompleta, porque as manifestações culturais acompanham a aprendizagem da língua e o discurso literário contempla abundantes apoios para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A aprendizagem de uma LE não pode passar somente por uma série de atividades sobre conteúdos de carácter normativo ou de aplicação de análise estática, pois a leitura e a interpretação do discurso literário permitem aceder a conhecimentos sobre a funcionalidade do sistema. Como material didático é um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação

da diversidade sociocultural e também um documento real adequado à atividade da aula para desenvolver as competências do aluno.

La enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural (Sitman & Lerner, 1994: 231).

O uso de textos literários funciona como modo de interação textual que transmite significados resultando em interpretações específicas e pessoais do leitor. A interação permite ativar conhecimentos prévios e ampliar conhecimentos, competências, habilidades e estratégias, desenvolvendo novos usos linguísticos de valores pragmáticos e de criação artístico-literária. A leitura regular de diferentes tipologias de textos literários possibilita reconhecer os elementos, normas e funções dos vários discursos comunicativos. Dessa maneira o aluno atualiza os seus saberes linguísticos, pragmático-comunicativos e textuais, mediante o discurso literário.

Existem variadíssimas razões para a presença do texto literário na didática e formação linguística e comunicativa na aula de LE, porque a leitura continuada desse género de texto faculta o acesso ao discurso literário e aos usos linguísticos que nele aparecem. O conhecimento de uma língua passa pela capacidade de utilizá-la com propriedade e adequação pragmática. Do ponto de vista de uma perspectiva funcional, o conhecimento de uma língua requer que o falante e aprendente adquira mais conhecimentos do que aqueles que exclusivamente dizem respeito à norma gramatical da língua meta, porque esse tipo de conhecimento acaba por ser insuficiente e limitado para resolver com eficácia as diferentes situações de interação comunicativa. O discurso literário contempla o discurso quotidiano e o discurso poético, sem existir rutura entre essas formas de discurso, porque as duas apoiam-se nos princípios gerais que regulam o uso e a estrutura dos significados. Através dos textos literários, o aluno de língua estrangeira enfrenta uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimento de elementos, de relações e de usos linguísticos e também de atribuição de valores expressivos. A orientação da focagem dos métodos e dos procedimentos que requerem o tratamento didático e formativo das criações literárias projeta-se em procedimentos baseados nas habilidades de interação entre o texto e o recetor.

A presença de materiais literários nas atividades da aula completa as tarefas de aprendizagem habituais e amplia os modelos linguísticos com os quais os alunos podem interagir didaticamente, para além de que os textos literários são um excelente recurso para a aula de LE, porque apresentam possibilidades de interpretação e aquisição de novos conhecimentos através de atividades formativas específicas e estabelecem um equilíbrio entre os conhecimentos temáticos e linguísticos, as capacidades pessoais do aluno e os objetivos da aprendizagem.

À semelhança do que sempre foi o ensino de uma LE, os recursos linguísticos que aparecem nos fragmentos literários são a base para muitas atividades diversificadas que enriquecem a competência interativa e comunicativa. A compreensão do texto pode constituir uma atividade lúdica e gratificante quando o leitor percebe que consegue compreender textos literários na língua estrangeira que aprende, porque se apercebe que no discurso escrito do texto literário aparecem exemplos de língua oral, modalidades discursivas próprias das situações habituais do quotidiano. Cada ato de leitura faz com que o leitor formule interpretações sobre o conteúdo, o significado e também sobre os aspetos gramaticais, funções e uso. Lazar refere precisamente a importância formativa desse equilíbrio.

Al parecer cualquier nuevo aprendizaje de lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y de construcción de inferencias que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modismo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o qué implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conversación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de niveles de significado, circunstancia que exige del lector / aprendiz su intervención activa para desenmascarar las implicaciones y presupuestos tácitos del texto en cuestión (Lazar, 1993: 19).

Cabe assim ao aluno leitor a descodificação dos significados que o texto lhe apresenta, interpretá-los e produzi-los numa situação comunicativa e ao professor a promoção do texto literário e rentabilizá-lo através de atividades que podem passar pelo estudo e investigação técnico do texto ou pelo simples prazer de ler uma obra ou texto literário que no final conduza a uma reflexão e atitude crítica.

A leitura de textos literários não deve ser simplesmente um exercício ou atividade complementar da aprendizagem da língua, mas sim um recurso básico e

globalizante para o desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão e um momento desafiante de autoaprendizagem ao nível dos saberes, experiências e reações. O uso do texto literário autêntico tem sido substituído por textos pseudoliterários criados para o ensino da língua, presentes no manual escolar, que sendo um dos principais instrumentos de trabalho, senão o único, na sala de aula, submete toda a atividade docente aos conteúdos por ele veiculados, substituindo uma programação cuidada do professor face aos alunos que tem perante si e impedindo uma liberdade de escolha no que respeita ao uso dos diversos tipos de texto. Mesmo a vontade do uso regular do texto literário na sala de aula é desencorajadora perante os programas extensos que permitem pouca margem de manobra na escolha de outras atividades enriquecedoras como o caso do uso de diferentes géneros textuais.

En una educación personalizada, el libro debe, pues, concebirse como un subsidio de auto aprendizaje orientado, es decir, como un elemento auxiliar que comparte con otros recursos su función didáctica de encauzar al alumno, experimentación, seguidas de la expresión creativa de lo comprendido y asimilado en la una y en la otra. No se trata de un medio al servicio de una didáctica cerrada, intensamente dirigida, antes bien debería constituir una mera orientación hacia un aprendizaje por descubrimiento. Para ello el libro tendría que proporcionar al alumno la estimulación necesaria para este aprendizaje, sucintándole el deseo eficaz y manteniéndole perseverante en la acción subsiguiente y en la atención requerida para su realización correcta, sin descuidar los criterios de evaluación de los resultados. Todo ello exige que el manual escolar sea elaborado no en función del profesor, sino del alumno (Salas, 1990: 187 citado em Adragão, 1992: 167).

O uso do texto literário, um pouco relegado dos manuais escolares de LE, pode assim estimular a aprendizagem de uma língua e cada texto poderá solicitar um tipo de abordagem em particular. É da competência do professor a escolha dos diferentes tipos de texto literário a utilizar na sala de aula, de acordo com as suas características, os interesses dos alunos, os objetivos da disciplina e as metas a atingir.

A inclusão de textos literários na aula de LE permite também complementar as atividades habituais de aprendizagem, como a aquisição de novo vocabulário ou de novos conhecimentos através de atividades formativas específicas. O uso de textos literários estabelece assim um equilíbrio entre os interesses temáticos e linguísticos, as capacidades do aluno e os objetivos do processo ensino-aprendizagem.

O ensino da língua seja ela materna ou língua estrangeira, desempenha um importante papel na formação integral do aluno. É necessário alertar para o uso do texto

literário, porque concebe um rico manancial linguístico e um maior uso desse material poderia contribuir para o crescimento de valores e atitudes que resulta de se fundamentar a educação formal nos valores e nas opiniões implícitas nas tradições literárias.

É preciso transformar o ensino das línguas num dos mais imaginativos e vivos aspetos do *currículum* e não um dos mais aborrecidos, para que os objetivos emanados pelo QECR que pretende a promoção e transmissão da cultura para a realização do indivíduo se possam concretizar. O ensino e mais propriamente a didática da literatura e com ela a utilização do texto literário em contexto de sala de aula não é tarefa fácil e não há estratégias didáticas eficazes, para desencadear reflexões, colher elementos e resolver questões que permitam suscitar e orientar leituras. Para isso é fundamental encarar o texto literário como um sistema natural de comunicação e quanto mais cedo se processar a intervenção junto do público-alvo, que são os nossos alunos, mais fortemente se instalará e desenvolverá o gosto pela leitura e aquisição da competência linguística. A função da leitura de um texto literário é isso mesmo, é criar o gosto pelo alargar de horizontes, estimular a criatividade e aprofundar os conhecimentos numa determinada área de especialidade a qual a globalização nos nossos tempos exige.

#### **1.1.4. Géneros textuais**

Entre a literatura infanto-juvenil podemos encontrar diversos fragmentos literários que podem despertar o interesse dos alunos e que os ajudam a compreender e a refletir sobre conceitos sociais. Desde modo, acreditamos que o texto literário pode ir ao encontro das expectativas da educação para a cidadania.

Os **Álbuns ilustrados** são esteticamente muito atrativos para o recetor e proporcionam momentos de prazer dependendo da capacidade do leitor para a interpretação das imagens. Em 2007 Emma Bosch define-o como “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la pagina, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (in Gallego, 2013: 82). O álbum ilustrado assume assim um carácter visual fascinante que através das suas imagens cativantes desperta nos seus leitores a imaginação ao contrário dos livros ilustrados em que o texto se limita a descrever o conteúdo da imagem.

La regla de oro para el profesorado sugerida por Juan Amos Comenio (1659), el primer creador de libros de imágenes, es que, en la medida de lo posible, todo debe ser filtrado por los sentidos. El creía que la adecuada presentación y explicación de las imágenes podía ayudar a establecer una conexión más cercana entre estas, la palabra escrita y la realidad. Casi 350 años más tarde, todavía se anima a los lectores a mirar, sentir y escuchar mientras establecen contacto con el mundo real que los rodea. La interacción entre el texto, la imagen y la economía lingüística presente en los libros de imágenes puede, transcurrido un periodo de tiempo, propiciar que los adultos traten de desarrollar la conciencia de los niños con respecto a este tipo de narrativa, especialmente los subtextos (Fernández, Valero & Martínez, 2012: 410).

Os álbuns ilustrados são narrativas simples e um bom recurso devido ao sentido de humor, à moral que transmitem e são também textos abertos que permitem o desenvolvimento da imaginação, reflexão e interpretação.

Las imágenes llegan a ser un tipo de escritura en cuanto cobran significado y que –como la escritura– son un aspecto del lenguaje que requiere unas normas (...) una imagen puede ser un tipo de discurso para nosotros de la misma forma que un artículo de periódico; incluso los objetos pueden llegar a ser un discurso, si significan algo” (Barthes, 1957: 110-111 citado em Fernández, 2012: 411).

A leitura de uma imagem pode resultar num processo de significação em que o aluno através da sua interpretação pode deduzir vários significados podendo ser conduzido a vários fins formativos dependendo do objetivo didático que se pretende.

Os álbuns ilustrados são um bom recurso didático para as faixas etárias do 1º e 2º ciclo, porque despertam a curiosidade e a imaginação dos alunos. Compor uma breve história através das imagens, ordenar imagens, recontar a história, trabalhar o vocabulário ou trabalhar em grupo para obter diferentes tipos de interpretação que as imagens podem suscitar, resultam em atividades lúdicas que despertam no aluno atitudes, emoções e pensamentos reais.

Os **Contos e as Histórias Infanto-juvenis**, que são uma tradição cultural oral e que assenta também na produção de livros para crianças e jovens, não esquecendo os abecedários e as cartilhas pedagógicas que estão nas origens da literatura infantil, são um recurso didático privilegiado junto dos que ouvem e leem. Entenda-se aqui por conto e histórias todo o livro, que apesar de conter imagens, contempla também um texto breve que descreve acontecimentos e personagens. É uma narrativa curta e ficcional onde a ação se centra principalmente num único tema ou episódio. Este tipo de texto encanta, diverte e instrói e no nosso entender deve ser aproveitado como atividade

pedagógica fascinante. Enquanto no álbum ilustrado o aluno contempla a imagem e associa o texto num conto ou história infantil o aluno associa o texto a imagens.

São hoje em dia imprescindíveis nas aulas de LE porque nos oferecem a possibilidade de “presentar léxico en un contexto, practicar ciertas estructuras gramaticales de modo significativo, dar a conocer modismos o expresiones propias de la lengua aprendida” (Larrea, 2007: 312) ou simplesmente ler o texto sem a pressão da análise que abertamente nos parece a mais encantadora, porque o aluno acaba por apreender todo o restante mencionado na citação.

A leitura e interpretação dos contos e histórias fomentam a imaginação que o aluno experiencia devido ao contacto com o mundo da ficção, que lhe traz encanto e onde se pode alhear do mundo quotidiano e onde o *alter-ego* se transforma em personagens heroicas. No entanto devemos prestar atenção ao tipo de conto e histórias que utilizamos como recurso didático, procurando sempre escolher esse género de fragmento literário mais atual e adequado à faixa etária dos alunos, para veicular ideais e valores mais atuais do que os representados nas edições mais antigas. Para Larrea (2007: 313) os contos e histórias podem-se adequar ao nível linguístico dos nossos alunos, reescrevendo o texto original, utilizando o vocabulário e estruturas gramaticais de interesse para o objetivo da aula, sem alterar o argumento nem a função das personagens principais, pois desse modo mantem-se viva a originalidade cultural do texto. É o caso dos contos e histórias populares como o caso de *La caperucita roja* de Charles Perrault e a versão dos irmãos Grimm, que ao longo dos tempos resultaram em várias versões, inclusive com finais diferentes, mas que mantiveram a sua originalidade textual.

O critério de seleção de um conto ou história infantil prende-se principalmente com a faixa etária dos alunos e com o nível linguístico dos mesmos. Pascuala Morote classifica os contos de tradição oral em dois grandes grupos, “ los que destinados para niños de preescolar y primaria e los cuentos para preadolescentes, adolescentes y adultos, que pueden ser realistas, maravillosos o de animales” (Morote, 2002: 169-176).

Fazendo uma pesquisa acerca dos mais diversos contos e histórias nas atuais ferramentas tecnológicas ao nosso dispor, para encontrar o mais adequado, o professor encontra variadíssimas versões, sejam elas em *PowerPoint*, com guias didáticos, com voz narradora servindo de atividade para compreensão oral ou mesmo com guia de atividades de interpretação e gramatical destinado a tarefas pós- leitura. Contudo é preciso escolher as melhores e as mais adequadas, pois existem no mercado versões

deturpadas e adulteradas que não fazem jus à originalidade e à verdadeira essência do texto. Em suma, os contos e histórias infantis já fizeram as delícias de gerações passadas, mas como texto intemporal que é faz e pode fazer as delícias de gerações futuras se aproveitarmos para os dar a conhecer num ambiente propício de estudo e conhecimento que é a escola.

Outro dos géneros literários bastante atrativos é o uso das **Adivinhas** no processo de ensino-aprendizagem, visto que os enigmas que resultam da leitura e interpretação das adivinhas estão ligados às culturas dos povos e como já referimos o ensino de uma língua está sempre relacionado com a cultura da mesma. Desta feita, pensamos que a reativação deste género literário, recupera também a memória coletiva de um povo e os jogos de entretenimento são de um grande valor e constituem meios excelentes de aproximação à poesia popular e onde encontramos recursos e formas de estilo e linguagem básicas para a aprendizagem de uma LE.

As *adivinhas* são perguntas em formato de charadas que fazem as pessoas pensar e divertir-se, sendo também um desafio à mente humana estimulando o raciocínio. São igualmente usadas como recurso didático no ensino da LE, no nosso caso no ensino do Espanhol como *adivinanzas* e na língua inglesa como *riddle*.

Quanto à sua denominação ou classificação é difícil determinar a sua autoria, pois são fragmentos literários de tradição oral complicados de agrupar por grupos semânticos devido ao seu grande número de exemplos.

Miguel de Cervantes Saavedra por exemplo emprega as *adivinanzas* com bastante regularidade, no entanto chama atenção para o seu carácter ambíguo e contraditório:

Es muy oscura y es clara,  
tiene mil contrariedades,  
encúbrenos las verdades,  
y al cabo nos las declara,  
nace a veces de donaire,  
otras de altas fantasías,  
Y suele engendrar porfías,  
aunque trate cosas de aire.

Sabe su nombre cualquiera,  
hasta los niños pequeños:  
son muchas y tienen dueño  
de diferente manera.  
No hay vieja que no se abrace  
con una de eses señoras:

son de gusto algunas horas,  
cuál cansa, cuál satisface.

Sabios hay que se desvelan  
por sacarles los sentidos,  
y algunos quedan corridos  
cuanto más sobre ello velan.  
Cuál es necia, cuál curiosa,  
cuál fácil, cuál intrincada,  
pero seo o no sea nada,  
decidme qué es cosa y cosa”.

(Miguel de Cervantes Saavedra, 1585)

As adivinhas podem ser consideradas uma atividade linguística ligadas ao passatempo, entretenimento e diversão, ou seja, uma atividade lúdica que pode proporcionar momentos de grande ambiente de descontração na sala de aula, ao mesmo tempo que são um jogo linguístico importante para a aquisição de vocabulário e estilos de linguagem simples, capazes de serem interpretados e assimilados pelos alunos. São fragmentos literários breves onde se condensam versos e palavras que representam coisas, animais, ideias para além de outros onde a linguagem é metafórica, própria da linguagem poética e onde a polissemia das palavras permite jogar com o seu significado, que nos podem conduzir a ideias e representações diferentes da realidade.

Podem também constituir uma atividade intercultural, essencial na educação atual, na medida em que os alunos podem comparar as adivinhas e analisar as suas diferenças e semelhanças. As adivinhas, com todas as suas figuras de estilo e a sua linguagem imaginária, constituem uma riqueza estilística e linguística em forma de poesia tradicional de caráter lúdico.

Outras das riquezas linguísticas atrativas são as **Fábulas** que no nosso entender são um dos recursos didáticos entre os textos literários capazes de suscitar o interesse dos alunos. Bravo-Visallante (1977: 111) no seu livro sobre a história da literatura infantil refere-se às teorias de John Locke e da sua obra intitulada *Thoughts Concerning Education* (1690) Tomo II em que o autor questiona o que se deve ensinar às crianças, porque depois de a criança aprender a ler temos que lhe proporcionar leituras de textos de acordo com as suas capacidades.

Parece-me que para o efeito não se lhe pode dar nenhum melhor do que as Fábulas de Esopo, que sendo próprias para divertir e ocupar a imaginação, simultaneamente podem sugerir boas reflexões (...) se cada fábula estiver

representada por uma gravura, o livro agrada-lhe-á muito mais e interessar-se-á também muito mais pela sua leitura, motivo que servirá para alargar os seus conhecimentos” (Locke, 1690 citado em Bravo-Villasante, 1977: 111).

Este testemunho expressa bem o que esperar de um texto como as fábulas, que na sua estrutura são textos de jogos breves e simples, protagonizados por animais que falam, escritos em prosa com intenção didática, principalmente devido à sua vertente moral que enuncia certos comportamentos e atitudes. As fábulas suscitam o interesse dos alunos, visto que animais, forças da natureza ou objetos apresentam-se com características humanas.

O objetivo é que os alunos reflitam acerca da importância do texto como forma de entretenimento e desenvolvam as suas competências de leitura e interpretação. Este tipo de texto também permite uma diversificação de atividades em contexto de sala de aula, como a leitura, o trabalho em pares, a descrição mediante ilustração e o recontar da história como forma de apresentação oral.

As fábulas têm surgido como textos literários dedicados à população infanto-juvenil, relembrando para tal as fábulas de Esopo que apresentam um caráter artístico e didático. As Fábulas são textos literários com uma vasta tradição seja ela escrita ou oral, assim consideramos que este género literário deva ser apresentado aos nossos alunos como ensinamento cultural.

## **1.2. A educação literária nos programas do Ministério da Educação**

Após uma apresentação do enquadramento teórico quanto à Educação Literária em contexto de sala de aula e dos seus benefícios para o processo ensino-aprendizagem, passamos então a uma breve análise dos Programas de Inglês e de Espanhol do Ministério da Educação.

Os Programas e Orientações Programáticas aqui analisados e veiculados pelo Ministério da Educação têm como objetivo estudar em que medida é que os mesmos fazem referência ou não à educação literária em contexto de sala de aula.

Pretende-se com isto analisar e perceber em que medida é que cada programa refere e inclui nos currículos das disciplinas de Inglês e de Espanhol a componente da educação literária e quão importante se revela na aquisição de competências linguísticas e comunicativas.

### 1.2.1. Análise das Orientações Programáticas de Inglês para o 1º ciclo

O programa do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico pressupõe que a aprendizagem da Língua Inglesa assente no desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras de uma posterior aprendizagem formal. Nesse sentido, o estudo pressupõe uma análise perante a abordagem literária do seu conteúdo e de que maneira veicula a sua aplicação.

Tendo como *Referência as Orientações Programáticas do Programa do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico de 2005 e 2006* podemos perceber que estes assentam essencialmente em quatro pontos fulcrais. A introdução da Língua Inglesa no contexto escolar partiu sobretudo devido da importância que assume como língua global, como formação global para uma consciência plurilingue e pluricultural e dos benefícios que traz para a mobilidade dentro do espaço europeu. O ensino das LE é no nosso entender muito importante devido à crescente globalização e necessidade de saber comunicar e interagir em diferentes situações do quotidiano com diferentes falantes dentro do espaço europeu.

De acordo com o descrito anteriormente, as orientações programáticas referem que é de grande relevância promover o desenvolvimento da diversidade linguística e cultural para dotar os nossos alunos de competências interpretativas e comunicativas com o mundo que os rodeia, proporcionando assim experiências significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras o mais precocemente possível.

As Orientações Programáticas promovem o ensino da língua inglesa numa vertente **da educação** mais direcionada **para a comunicação** em que a língua inglesa deve ser usada para fins comunicativos e em que as estratégias utilizadas são predominantemente as atividades lúdicas, visto que nos primeiros anos escolares a criança ainda não desenvolveu plenamente as suas competências de leitura.

Uns dos aspetos positivos veiculados pelas Orientações Programáticas é que não obrigam ao cumprimento de um referencial curricular.

Importa, pois que as atividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesse de cada turma (ME, 2006: 7).

O facto é que esta diretriz nem sempre é posta em prática. O uso comum é a adoção de um manual, segui-lo, e implementar os conteúdos, as estratégias e as atividades nele contidas. A articulação interdisciplinar dificilmente é concretizada, visto que logo à partida os currículos das diferentes áreas disciplinares não a promovem. Para haver articulação interdisciplinar, os currículos das diferentes áreas disciplinares deveriam conter o mesmo alinhamento de tópicos ao longo do ano letivo e o trabalho mútuo entre professores deveria ser no sentido de fazer coincidir conteúdos para facilitar a compreensão e memorização dos conteúdos.

No entanto os programas de áreas disciplinares, como por exemplo, o Estudo do Meio e Língua Portuguesa, não coincidem com o programa de Inglês no que respeita ao alinhamento da aprendizagem de tópicos comuns. Para haver a desejada articulação interdisciplinar os professores das diferentes áreas curriculares têm de reunir e alterar programas para que um determinado tópico seja lecionado ao mesmo tempo na sala de aula. Ora isso requer um trabalho minucioso por parte dos professores, que nem sempre é possível concretizar. Nesse sentido deveria haver um maior cuidado por parte de quem elabora os programas curriculares do 1º ciclo, com o intuito de promover e facilitar essa interdisciplinaridade que bem ministrada resulta numa aprendizagem muito mais positiva e consciente para os alunos.

Como atividades interdisciplinares (*Cross-curricular activities*) as Orientações Programáticas propõem uma série de atividades como *Arts and Crafts, Songs and Chants, Drama, Stories, Games* e um Projeto final.

Focando mais a nossa atenção na utilização do texto literário, verificamos que a referência a *Chants, Drama e Stories* nos permite a utilização de vários tipos de texto em contexto de sala de aula. A utilização de *Chants* que permite aos alunos a memorização de pequenos versos e vocabulário simples; as atividades de expressão dramática de textos simples, com falas simplificadas, as histórias infantis, principalmente histórias conhecidas do público alvo, facilitando assim a compreensão da mesma, associando imagens e vocabulário.

No entanto e segundo as Orientações Programáticas, “as histórias, no contexto do 1º ciclo, não devem ser utilizadas como pretexto para ensinar vocabulário e/ou gramática; devem ser apreciadas pelo aluno e usadas pelo professor apenas como histórias que ele conta à turma” com o intuito de promover o gosto pela leitura e “como as histórias são muito apelativas, aconselha-se a utilização de histórias tradicionais, visto que o facto de o aluno já as conhecer facilita a compreensão das mesmas.”

No nosso entender as orientações programáticas revelam-se pouco exigentes e pouco criativas no sentido da utilização do texto literário visto que no panorama atual, o professor tem à sua disposição uma série de recursos e materiais capazes de suscitar a atenção e curiosidade dos alunos, nomeadamente versões mais modernas e atualizadas de textos literários como o caso dos contos, das histórias infantis e outros.

Quando há articulação interdisciplinar, como as orientações programáticas tanto defendem, o contar de uma história conhecida, pode ser o mote para o aumento da competência linguística. Se o objetivo passa unicamente pelo contar da história, não dando lugar a nenhum outro tipo de atividade, a história depressa cai no esquecimento do discente porque não foi trabalhada não havendo lugar a uma compreensão do texto.

Segundo Krashen (1983), se a história não é conhecida dos alunos e se o professor apenas conta a história, o processo ensino-aprendizagem não se concretiza. Para o aluno apreciar a história ela tem que pertencer ao seu mundo, pelo menos nesta faixa etária que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e fazer parte da sua memória até porque as orientações vão no sentido de contar histórias em articulação com a área de Língua Portuguesa. Ora se os alunos já conhecem a história porque não utilizá-la com o intuito de apreender novas competências linguísticas? Daí que as Orientações Programáticas defendem dois pontos de vista no que respeita à utilização de histórias infantis. Por um lado defende a sua utilização em articulação com outras áreas disciplinares, mas por outro lado defende a sua utilização mas sem a intervenção ou interação do aluno. Ou seja a abordagem de uma história infantil, previamente abordada na área curricular de LM, vai facilitar a compreensão da mesma na área curricular de Inglês. A aprendizagem do vocabulário é facilitada através, como já foi referido, da associação de imagens e do próprio conteúdo da história que por sua vez já é conhecido por parte do aluno. No entanto consideramos que a leitura de um conto infantil, de uma história ou mesmo de um poema, nem sempre obriga a uma análise pós-leitura. A leitura de um fragmento literário pode ser concretizada sem a pressão de atividades didáticas e apenas pela beleza e prazer perante o texto.

Para além de o documento orientador apresentar uma lista de temas destinados ao ensino do Inglês no 1º Ciclo, a exploração desses temas processa-se de um modo gradual desde o mundo pessoal da criança até um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes. Para cada tema propõem-se sugestões de exploração segundo o seguinte esquema (ME, 2005: 16):

## Objectivos de Aprendizagem ("Sou capaz de...")

- Actividades
- Vocabulário
- Estruturas
- Actividades finais
- Histórias/Livros
- Canções/Rimas
- Sítios na Internet
- Actividades intercurriculares

Para os doze temas sugeridos pelas orientações programáticas não há uma ordem certa de exploração ficando a cargo do professor gerir esses temas consoante o grupo de alunos e respetivos interesses. Dentro das sugestões de exploração de cada tema encontramos um quadro com indicações específicas de objetivos, atividades e materiais. Cada tema apresenta assim sugestões no que respeita a *Histórias e Livros* que se adaptam à faixa etária dos alunos. As sugestões encontradas apenas se prendem com histórias e contos infantis, não dando lugar a mais nenhum tipo de texto literário o que apesar de ser o mais adequado à faixa etária dos alunos nestes anos de escolaridade não impede a utilização de outros textos literários simples como por exemplo as adivinhas, lendas ou fábulas. Mais adiante no mesmo documento encontramos uma outra referência a outras atividades de uso mais frequente no ensino e na aprendizagem do Inglês como jogos, aspetos interculturais e novamente alguns exemplos de histórias, enumerando algumas das razões para o seu uso (ME, 2005: 43).

- as histórias oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à língua que as crianças estão a aprender;
- as histórias proporcionam momentos de partilha de experiências sociais;
- os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração. As crianças são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados. Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais;
- muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação;

- as histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de atividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares;

No documento do Ministério da Educação de 2005, direcionado ao Ensino do Inglês no 1º e 2º ano de escolaridade apenas se faz referência a histórias tradicionais que, como já anteriormente referido devem ser aplicadas em articulação com a disciplina de Língua Materna, caso isso não se verifique, estas histórias tradicionais não atingirão o objetivo pretendido nem seguirão as orientações emanadas pelo próprio documento orientador. Esperava-se que a referência ao ensino do Inglês do 1º ciclo contempla-se muito mais o ensino da LE através da literatura e de textos capazes de inculcar nas camadas mais jovens o gosto pela leitura numa língua que não a materna.

Do pouco que se sabe o Ministério da Educação pretende tornar o ensino do Inglês obrigatório no 1º ciclo do ensino básico e será de bom senso que as orientações programáticas existentes sejam revistas e examinadas de modo a adaptá-las aos interesses dos alunos e principalmente adaptá-las de maneira que a Educação Literária também ganhe alguma posição de destaque.

O discurso literário é um discurso necessário para a construção da identidade e para aqueles que tendo uma visão tecnológica pensam que este tipo de discurso é pouco útil, podemos afirmar que o discurso literário está mais estreitamente ligado à identidade de cada um do que os outros discursos. A tradição cultural assenta também na escrita de livros especialmente dedicados às crianças e as cartilhas de leitura, as vidas de personagens ilustre, e as fábulas, sempre foram um fundamento da cultura moral e literária das crianças e jovens.

### **1.2.2. Análise do Programa de Inglês para o 2º Ciclo**

No que concerne ao programa de Inglês do 2º ciclo do ensino básico, este foi concebido tendo como referência, para além de outras “o conceito de língua, o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo e as metodologias que mais adequadamente consubstanciam esse papel” (ME, 1996: 5). Lembramos que o papel da aprendizagem de uma língua tem como objetivo preparar os nossos alunos, de modo a adquirirem competência linguístico-comunicativa, para num futuro serem capazes de enfrentar situações comunicativas diversas em LE.

Para além disso defende que uma língua desenvolve as relações interpessoais e valoriza o indivíduo pessoalmente para que possa crescer num mundo global. As

orientações metodológicas vão no sentido de facilitar a execução dos objetivos definidos para a língua estrangeira que se prendem principalmente com o favorecimento e desenvolvimento “equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o pessoal e o intelectual (...) valorizando a dimensão sociocultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e coletivas” e assim “proporcionar o contacto com outras culturas” para a aquisição de “usos linguísticos básicos” (ME, 1996: 5-6). Perante estas finalidades consideramos que a educação literária encaixa perfeitamente nestas diretrizes como veículo de transmissão de tais pressupostos, no entanto analisando o programa, não encontramos grandes referências a textos literários capazes de concretizar os pressupostos de tais finalidades. Apenas encontramos referência quanto ao “criar gosto pela leitura extensiva em língua inglesa” (1996: 9) o que nos parece um pouco pobre para dotar os alunos de uma competência comunicativa sem lhes proporcionar o contacto com diferentes tipos de textos literários.

Quanto aos conteúdos elaborados de acordo com a *Organização Curricular e Programas*, determina que o conjunto de assuntos trabalhados na sala de aula deve ir ao encontro do mundo dos alunos e ao mundo das culturas alvo e o que resulta da relação destes dois mundos.

Os conteúdos abordados são divididos em temas principais e depois em objetivos mais específicos de cada tema que se coadunam na aquisição das competências base da língua.

- Competência linguística: o uso da língua e as suas regras do sistema de funcionamento;
- Competência de compreensão auditiva: interpretar diferentes tipos de texto e desenvolver estratégias de focalização da atenção sobre o discurso oral;
- Competência de expressão oral: desenvolver estratégias de comunicação oral
- Competência de compreensão escrita: desenvolver processos de avaliação do texto e da leitura;
- Competência de expressão escrita: desenvolver processos de construção de texto;

Ao longo dos inúmeros quadros em que são descritos os processos de operacionalização em relação às diferentes competências que o aluno deve adquirir e as estratégias que devem ser preconizadas, em nenhum momento se faz referência aos

diferentes tipos de texto. Dentro dos conteúdos encontramos temas mais específicos que se relacionam com o *eu* caracterizando o seu universo sociocultural e o de outros colegas, o professor e as culturas-alvo, no entanto não sugere qualquer tipo de gêneros textuais e práticas educativas para análise dos mesmos.

Dentro das atitudes, valores e competências encontramos a referência ao desenvolvimento de estratégias de estruturação da aprendizagem a reprodução de histórias e a recitação de pequenos textos como poemas, canções e lengalengas. Na leitura extensiva o objetivo é que o aluno desenvolva “práticas diversas de sensibilização” para a leitura extensiva, construa processos “de interação com o texto” de leitura extensiva, desenvolva processos de “apreciação do texto e avalie os seus progressos como leitor”. A finalidade será também a de que o aluno possa associar ideias ao assunto do texto, especule sobre o sentido do texto, recolha informação, exprima opinião, confirme hipóteses, identifique as intenções do escritor, construa a sua própria *cultural awareness* na interação com o texto, avalie “as dimensões factuais e morais do texto exprimindo a sua opinião, use o texto para criações diversas como a produção de um texto paralelo ou outras atividades de produção e avalie os seus progressos quanto ao entendimento de universos culturais diversos e quanto à motivação e gosto de ler” (ME, 1996: 38-39).

Contudo este desenvolvimento de práticas, de processos e avaliação de texto é um pouco complexo para a análise de uma leitura extensiva quando anteriormente os processos de operacionalização não fazem referência à análise de diferentes tipologias de textos. A análise de texto no nosso entender, deve ser realizada gradualmente para que o aluno adquira competências de compreensão escrita em relação aos diferentes tipos de discurso textuais.

Os temas e conteúdos mencionados ao longo do documento são do nosso ponto de vista muito subjetivos deixando ao critério dos responsáveis pela elaboração dos manuais escolares a escolha e seleção da tipologia de textos a incluir em cada um deles. A tipologia de textos presente na maioria dos manuais segue as diretrizes dos temas propostos pelo currículo nacional, mas fica um pouco aquém no respeitante à sua diversidade discursiva. Entendemos, pois, que apesar das orientações metodológicas sugerirem algumas estratégias para o desenvolvimento curricular dos conteúdos, cabe ao professor, orientar a aprendizagem nesse sentido.

Para que o aluno adquira competência comunicativa e seja capaz de usar a língua de forma adequada e eficazmente é necessário dotá-lo também de diferentes sistemas de

competências como a linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e intercultural e isso consegue-se principalmente quando o aluno interage com diferentes tipos de texto de modo a adquirir diferentes tipos de discurso e conseqüentemente diferentes registos linguísticos para poder conseguir comunicar em diferentes situações do quotidiano.

A organização dos processos de aprendizagem seguem a metodologia do ensino baseado em tarefas (*task-based learning*) em que as componentes dos planos de trabalho se baseiam em *goals, input/data, activities, reviewing, settings and roles* e que são da responsabilidade do professor que escolhe os materiais a utilizar e as estratégias a aplicar. Como no processo de ensino-aprendizagem de uma língua o comum é adoção de um manual escolar, impregnado de conteúdos gramaticais e muito pouca variedade de géneros textuais, sobra muito pouco espaço para a introdução de outra tipologia de textos relevantes para o desenvolvimento da competência discursiva e oral do discente.

A adoção de manuais escolares é o resultado do processo pelo qual a escola ou o agrupamento de escolas avalia a adequação dos mesmos ao respetivo contexto educativo, sob proposta dos departamentos curriculares, devendo ser a escolha devidamente fundamentada em grelhas de apreciação. Perante o leque de escolha de um manual, por vezes verificamos que todos seguem o mesmo alinhamento no que diz respeito à escolha de textos que estão ligados ao mundo do *eu* mas que são de carácter informativo. A variedade de textos literários é muito parca e pouco rica no que concerne a uma linguagem mais literária que possa fornecer ao aluno de ferramentas linguísticas mais variadas. Seria necessário uma nova elaboração do programa e organização curricular para o 2º ciclo, visto que o atual remonta ao ano de 1996, desenvolvê-lo, adequá-lo aos tempos de hoje e aos novos interesses e necessidades dos alunos e professores, definindo novas linhas de orientação e seguindo as diretrizes do QECR no que se relaciona com a aprendizagem e ensino para uma Europa plurilingue e multicultural.

Recentemente foram homologadas as Metas Curriculares de Inglês para o 2º e 3º ciclo, elaboradas segundo as diretrizes do QECR, que vêm complementar os Programas que remontam já aos anos noventa e sobre as quais faremos também uma análise crítica acerca da inclusão de referências à educação literária.

### **1.2.3. Análise das Metas Curriculares de Inglês para o 2º e 3º Ciclo**

As Metas Curriculares (MC) de Inglês para o Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos e homologadas a 13 de maio de 2013 foram criadas no sentido de renovar um pouco e determinar novos objetivos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Segundo Isabel Alçada descreve no seu texto introdutório do site do Ministério da Educação sobre as MC, “os programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino apresentando de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos adquirir e as capacidades gerais a desenvolver” enquanto, “a definição das MC organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino.”

Visando promover o sucesso educativo dos alunos, os programas deverão ser utilizados conjuntamente com as metas curriculares homologadas, as quais enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina. As MC são um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino seguindo as diretrizes do QECR.

Segundo os objetivos do documento e relatado por Isabel Alçada, “O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem.”

As MC estão organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho. Os domínios de referência valorizam a compreensão, a interação e a expressão, tanto na oralidade, como na escrita.

No domínio da Leitura “pretende-se, familiarizar o aluno com diferentes tipologias de texto e incentivar, desde cedo, o gosto pela leitura de pequenas histórias em inglês, valorizando-se a componente da leitura extensiva” (ME, 2008: 4) e “tendo em conta a estreita ligação entre a competência comunicativa e o conhecimento lexical e

gramatical, optou-se por criar este domínio de referência. A abordagem lexical e a investigação dos últimos vinte anos salientam a importância de os alunos adquirirem e entenderem padrões lexicais, suas colocações e expressões idiomáticas (*chunks*) por oposição a palavras isoladas” (ME, 2008: 5).

Segundo indicam as MC para o 2º e 3º ciclo, o perfil de saída dos alunos será o nível indicado no Quadro de Referência (A1 a B1). Quanto à análise do nosso tema, o novo documento também não refere nada de novo em relação à abordagem da educação literária, apenas menciona a leitura e entendimento de pequenos textos narrativos, adaptados de leitura extensiva, com vocabulário familiar em que o aluno identifica as personagens e as descreve, compreende a sequência dos acontecimentos. O documento nomeia objetivos e descritores de desempenho, fala das recomendações europeias e do perfil de saída dos alunos quanto às competências de compreensão, léxico e gramática, interação e produção oral, leitura e escrita. No campo do domínio intercultural, as metas curriculares propõem até ao 8º ano o conhecimento dos países da língua alvo, as suas rotinas, alguns aspetos culturais e temas da atualidade. Apenas no 9º ano de escolaridade encontramos referências mais específicas sobre a aprendizagem de obras célebres de países de expressão inglesa. Cabe então esclarecer que a menção a obras literárias apenas se faz no último ano do terceiro ciclo do ensino básico. Perante esta análise só podemos afirmar que o texto literário não só pode como deveria estar presente em todos os ciclos, ou seja, em todas as idades escolares. Relegá-lo para idades mais avançadas parece-nos constituir apenas um adir em que primeiro se deve ensinar a língua e só depois a literatura.

Sendo assim as MC seguem as tendências curriculares para cada nível de ensino, já emanadas nos programas curriculares anteriores, para a consolidação e aprofundamento de conhecimentos, métodos e competências que permitam o prosseguimento e aprofundamento de estudos de uma LE e a inserção em percursos de vida ativa. Não obstante consideramos que os objetivos deste documento recente, não exploram nem veiculam os pressupostos emanados pelo QECR, que promove o estudo de obras e textos literários num contexto globalizante, em idades precoces, iniciando o seu contacto já no ensino primário, para uma consciência plurilingue e pluricultural. Deste modo os objetivos reiterados no projeto das metas curriculares para a língua inglesa são pouco ambiciosos, porque se mantêm muito à superfície do que seria uma proposta de leituras que conduzissem à efetiva aquisição de uma competência discursivo-comunicativa.

#### **1.2.4. Análise do Programa de Espanhol para o 2º Ciclo**

O programa de Espanhol Nível de Iniciação foi apenas homologado recentemente no ano de 2008 em colaboração com Assessoria de Educação da Embaixada de Espanha. Numa altura em que o Espanhol entrou em força no nosso país, registou-se uma demora na elaboração de um programa de Espanhol para o 2º ciclo e agora que foi homologado a oferta formativa de Espanhol no 2º ciclo deixou de integrar a maior parte dos currículos escolares. Ainda assim prevalecem em muitas escolas os clubes de línguas estrangeiras, oferecidos como atividades extra curriculares, que continuam a oferecer o Espanhol como enriquecimento curricular.

À medida dos programas curriculares para os três ciclos de Inglês, também o programa de Espanhol de 2º ciclo, considera o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. O programa corresponde também aos objetivos e competências emanadas pelo QECR que pretendem orientar o professor na concretização dos mesmos. A análise do programa será feita com base no tema proposto neste relatório, em encontrar nos seus conteúdos e processos de operacionalização marcas de sugestões em relação à utilização e uso do texto literário em contexto de sala de aula.

As finalidades e objetivos do programa propõem favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia e logo aqui encontramos um pressuposto válido para a introdução da educação literária e o uso do texto literário para a concretização desse objetivo. É tarefa do professor selecionar os critérios sob os quais se realiza a seleção lexical e as categorias, estruturas, processos e relações gramaticais e a via de transmissão do significado destes elementos aos alunos, para que estes adquiram competências básicas de receção da língua oral e escrita, desenvolvam a capacidade para reconhecer as normas sociais que regem os usos linguísticos, adquiram um conhecimento geral adequado dos conteúdos socioculturais da realidade espanhola e hispano-americana e valorizem e respeitem a própria cultura e a dos países hispano-falantes.

Quanto à compreensão da leitura, o programa pressupõe que o aluno do 5º e 6º ano, no final do 2º ciclo de escolaridade atinja o nível de referência A1, devendo para isso identificar e compreender textos simples e autênticos relacionados com o mundo de experiências do aluno, de forma global e específica. Não encontramos referência ao uso

do texto literário, mas nas atividades propostas, o programa refere a compreensão da leitura como um recurso imprescindível para atingir um bom nível de competência comunicativa e neste nível a compreensão da leitura guarda uma estreita relação com o desenvolvimento da competência linguística, porque o texto escrito constitui uma base para receber o *input* linguístico, para aumentar vocabulário e servir de amostra de determinadas estruturas morfossintáticas e funções comunicativas. Sendo assim o professor tem ao seu dispor diferentes canais escritos, entre eles o texto literário, que pode servir para a concretização destes objetivos.

Muitas das sugestões de atividades descritas no programa, requerem a produção de textos, como elaborar um livro de turma, fazer dramatizações, memorizar e recitar poemas, escrever cartas, daí que para a concretização de tais tarefas os alunos necessitam primeiramente textos modelo, que perante tais sugestões podem ser perfeitamente o uso do texto literário. No final também encontramos sugestões de recursos e materiais para trabalhar as diferentes competências e dentro das atividades de expressão e compreensão escrita, encontramos sugestões que vão ao encontro do texto literário, como contos, histórias breves, narrativas espanholas e textos literários com exercícios bem como coleções de leituras adequadas à faixa etária.

Em suma, o professor tem de utilizar recursos, materiais didáticos e atividades variadas e motivadoras adequadas ao contexto e pode ainda incluir também o texto literário, que deve seguir também uma perspectiva lúdica, porque não vamos ensinar somente as funções comunicativas, as estruturas linguísticas, o léxico e a gramática, mas igualmente aspetos culturais e pragmáticos referentes ao uso dessa língua mas que são perfeitamente exequíveis através da literatura.

### **1.2.5. Análise do Programa de Espanhol para o 3º Ciclo**

A elaboração do programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular tendo como referencial a Lei de Bases do sistema Educativa e o Decreto-Lei nº 286/89. Nesta base os pressupostos assentam em três pontos fulcrais que são o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, favorecendo o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a cultura por ela veiculada, promovendo o desenvolvimento equilibrado de capacidade cognitivas, sócio afetivas e estético-culturais.

Os objetivos gerais prendem-se sobretudo com a aquisição de competências básicas de comunicação na língua espanhola em que compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social, é fundamental bem como conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural.

Dentro da competência de leitura o aluno no final de ciclo deve conseguir compreender textos escritos, incluindo os textos literários, utilizando diversas estratégias de leitura e identificando diferentes registos de discurso.

Segundo as orientações metodológicas, o programa enumera alguns tipos de texto com os quais o aluno deve ter contacto. Tendo presente que uma situação de leitura deverá decorrer de uma motivação com um determinado objetivo, deve-se desde início estabelecer os diversos tipos de texto: descritivos, prescritivos, argumentativos mas também expressivos e narrativos.

As orientações também vão no sentido de propor textos que o aluno já conhece na sua língua materna, para que possa inferir a partir da sua experiência. Também encontramos ao longo do programa sugestões de leitura para este nível de escolaridade com coleções de leitura direcionadas para os contos e pequenos textos literários como mostram os seguintes exemplos:

- Siles Artés, J, *Histórias para conversar* (1,2 y 3), SGEL, Madrid, 1987
- Luque Durán, J, *Narraciones españolas* (1,2 y 3), SGEL, Madrid, 1988
- López Ruiz, J., *Historietas y pasatiempos* (1,2,y3), Edi-6, Madrid,1987
- Colección, *Leer en Español*, Santillana y Universidad de Salamanca

Em suma podemos considerar que os programas de Espanhol do 2º e 3º ciclo realçam a necessidade da utilização do texto seja ele literário ou não literário para o desenvolvimento da competência linguística, ao contrário dos programas de inglês dos três ciclos que pecam por falta de sugestões de utilização no que respeita ao uso da literatura e do texto literário.

O que se pretende é que os textos de literatura sejam considerados como recursos didáticos válidos nos programas curriculares escolares, para que o aluno tenha contacto com o maior número possível de tipos de discurso para poder assim aumentar e desenvolver a sua competência discursiva e comunicativa.

### **1.3. Análise do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

O QEQR é um quadro de referência para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa e também para países fora desta zona geográfica. O documento apresenta níveis de proficiência linguística, com descritores de desempenho simples e claros, para que os seus objetivos sejam entendidos e para que os alunos adquiram os conhecimentos e capacidades necessários para cada domínio, no final de cada ano de escolaridade. O QEQR foi elaborado com o intuito de estabelecer critérios de igualdade na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Estes critérios são apresentados e explicados no Capítulo 1. Considera-se mais importante esclarecer o que se entende por ‘exaustivo’. Significa, simplesmente, que deverá encontrar-se no Quadro de Referência tudo o que for necessário para descrever os objetivos, os métodos e os produtos. O esquema de parâmetros, categorias e exemplos, apresentado no Capítulo 2 (de forma resumida no do quadro inicial) e mais pormenorizadamente nos Capítulos 4 e 5, pretende dar uma imagem clara das competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias). Os níveis comuns de referência, apresentados no Capítulo 3, permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência, através dos parâmetros do esquema descritivo (QEQR, 2011: 13).

Deve-se encontrar no Quadro de Referência tudo o que é necessário para descrever os objetivos, os métodos e os produtos, baseando-se no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEQR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (QEQR, 2001: 19).

Dentro das suas finalidades e objetivos da política linguística do Conselho da Europa o QECR visa também defender e preservar o património cultural “com a adoção de uma ação comum na área da cultura.”. Para isso o QECR enuncia quatro princípios básicos:

- que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa;
- constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;
- que os Estados-membros, ao adotarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas;

(QECR, 2001: 20)

Segundo os princípios do QECR e dentro do “rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa” **estamos certos de que também se inclui o texto literário como política de aprendizagem.** Com base neste pressuposto o professor pode e deve introduzir atividades de receção, produção e interação apoiadas em materiais variados e de acordo com a necessidade de formação dos seus alunos e assim “o texto literário ocupará um lugar de pleno direito” (Bizarro, 2008: 358). Guérette (1995) defende que “ a literatura infantil e juvenil desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual, afetivo, social e cultural dos jovens” (Bizarro, 2008: 359) para além de ser um recurso privilegiado para a obtenção da competência comunicativa em qualquer língua. A leitura de obras e textos literários capacita as nossas crianças e jovens de ferramentas linguísticas que mais cedo ou mais tarde se revelam na sua identidade, no seu saber estar e saber fazer.

Ao longo do documento encontramos variadíssimas referências à preservação do património cultural tais como “ adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo

sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” e um conhecimento vasto e profundo de um povo obtém-se principalmente através da sua escrita que podemos incluir no “ manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas” e “ promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de ação, associada a capacidades sociais e a responsabilidade” (QECR, 2001: 22).

Perante os objetivos e medidas veiculadas pelo QEQR, aqui mencionadas, achamos que o adquirir destas competências passa pela aprendizagem através da Educação Literária, ou seja, através da leitura de diferentes tipos de texto que promovam e apresentem “a riqueza e a diversidade da vida cultural” para que através do texto os alunos “ reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de ação.” É também através do contacto com diferentes tipologias de texto que o aluno obtém competência comunicativa em diferentes registos de discurso e se adapta às diferentes circunstâncias e determinados ambientes para ao longo da sua vida construir uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. O objetivo é o locutor poder, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com o interlocutor.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QEQR, 2001: 29).

O texto é assim definido “como qualquer sequência discursiva (falada ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa” (QEQR, 2001: 30).

No que refere às atividades linguísticas o QECR menciona ainda que a receção oral e escrita são obviamente, processos primários, mas necessários para a interação e para isso é necessário a aplicação de atividades linguísticas e o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem, na medida em que a sua realização envolve tarefas que requerem o processamento, pela receção, produção, interação e mediação de textos orais e escritos. Muitos foram já os autores que equacionaram a presença dos textos literários na sala de aula como Vandendorpe, (1992) para quem “ a leitura de textos literários permite atingir três grandes ordens de objetivos: de tipo sócio afetivo, de tipo estético-cultural e de tipo intelectual” (citado em Bizarro, 2008: 359) para além de corresponder, segundo Rosa Bizarro, a três tipos fundamentais de objetivos, nomeadamente “comunicativos, culturais e formativos”. Apesar de o ensino de LE não ter como objetivo primordial o ensino da literatura e a formação dos nossos alunos em especialistas literários, não deixa de beneficiar dos contributos dados por essa área científica. Nessa perspetiva:

O diálogo Linguística – Literatura apoiam (...) o trabalho da Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras, no sentido de promover (...) o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes de vária ordem, com particular destaque para o funcionamento da Língua (...) mas também do Mundo, de Si e do Outro, num diálogo intercultural consentâneo com os desafios educacionais de hoje. (Delors, 1996; Conselho da Europa citado em Bizarro, 2008: 362)

Concordando com o citado, reiteramos que para conhecer uma língua e outras culturas é preciso que esta relação dialógica se mantenha para que possa existir uma compreensão plena e multidisciplinar da beleza que a influência da linguagem e das línguas desempenha na vida de cada um.

## **2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A elaboração do Relatório Final tem por base a descrição das aulas ao longo das práticas de ensino supervisionadas, que só foram possíveis devido à colaboração das escolas que disponibilizaram as turmas, às professoras cooperantes das respetivas turmas e ao auxílio das professoras orientadoras da Escola Superior de Educação, a Professora Doutora Elisabete Silva e Professora Doutora Alexia Dotras Bravo.

Nesta parte do relatório serão apresentadas as práticas pedagógicas realizadas nos diferentes ciclos de ensino. Na descrição da prática de ensino apenas se procede à

descrição das aulas em que foi possível a prática e implementação de recursos e materiais de acordo com a sequência dos conteúdos descritos no plano anual da disciplina e com o tema apresentado, visto que a prática diária do recurso constante a textos literários seria no nosso entender uma abordagem densa que impediria o trabalho de outras atividades necessárias para a aprendizagem de outros conteúdos da LE como recapitulação de itens gramaticais, produção de texto, interação oral, revisões e avaliação.

Foi o caso da prática pedagógica no 1º ciclo de Espanhol em que a turma era constituída por alunos do 1º e 2º ano com níveis linguísticos diversos, de maneira que se optou pela lecionação de conteúdos básicos da língua, não dando lugar à leitura e interpretação de nenhum texto de cariz literário. Por essa razão as restantes aulas da PES apesar do recurso a textos e outras atividades lúdicas e de entretenimento, não estiveram diretamente ligadas ao ensino do texto literário na sala de aula.

## **2.1. Contextualização das escolas e das turmas da PES**

A **Escola da Santa Casa da Misericórdia** onde se realizou a prática de ensino supervisionada do 1º ciclo de Espanhol representa um equipamento emblemático localizado na cidade de Bragança. A escola fica situada no centro da cidade e os alunos que a frequentam vivem nos diferentes pontos da mesma e funciona em regime normal. Sendo a escola uma instituição dinâmica e com vida própria, inserida numa comunidade com as suas próprias especificidades, pretende com o projeto educativo que haja um lugar especial e oportunidades diferenciadas para todos os alunos.

As atividades de Enriquecimento Curricular foram selecionadas de acordo com o Projeto Educativo incluindo o espanhol que não é de carácter obrigatório na escola para todos os níveis de ensino. Tem a duração de uma hora semanal. A sala onde os alunos tinham espanhol era uma sala normal de aula não estando equipada com nenhum material audiovisual. A turma era composta por alunos do 1º e do 2º ano e as aulas decorriam á quarta-feira durante 60 minutos das 14 às 15 horas da tarde.

Era uma turma com muitos alunos, em que estes se encontravam sentados em mesas dois a dois estando alguns alunos mais perturbadores sentados individualmente. Sendo uma disciplina extracurricular era necessário cativar atenção dos alunos para a aprendizagem do espanhol através de atividades lúdicas e atrativas para uma maior concentração e motivação.

O estágio iniciou-se a 10 de abril tendo, no entanto semanas antes, houve diversos encontros com a professora cooperante para acertar alguns pontos para o decorrer das aulas. Não havia manual adotado daí que todos os materiais e conteúdos eram da responsabilidade da professora estagiária. A turma apresentava bons índices de conhecimentos, era dinâmica e participativa, daí que o desafio iria ser elevado porque os alunos do 2º ano já tinham alguns conhecimentos do ano anterior.

Como os alunos eram de ano de escolaridade diferente e de faixa etária diferente, foi complicado gerir a turma, visto que ambas as turmas não estavam habituadas a ser lecionadas juntas. As aulas foram planificadas com materiais próprios, porque a sala de aula não continha qualquer recurso ou material tecnológico de apoio e mesmo o quadro era de um tamanho reduzido. Optei por utilizar materiais criados para captar atenção dos alunos. Constantemente era necessário chamar os alunos atenção e desenvolver estratégias em que os alunos eram chamados à participação e interação na aula.

As atividades desenvolvidas foram todas no sentido de trabalho de pares, ilustrações, fichas de trabalho de vocabulário simples e tarefas nas quais os alunos se tinham que movimentar dentro do espaço da sala de aula, porque era por vezes difícil mante-los sossegados. O ensino da LE através da educação literária não foi possível concretizar durante a prática pedagógica devido às características da turma.

A prática de ensino de Espanhol de 1º ciclo não foi incluída na descrição da prática pedagógica, visto que a problemática trabalhada no ponto um deste relatório não teve aplicabilidade.

A **Escola de Santa Clara** onde se realizou a prática de ensino supervisionada do 1º ciclo de Inglês encontra-se localizada na cidade de Bragança e foi construída pela Diocese de Bragança no início dos anos 50. A Escola de Santa Clara funciona no Edifício do Colégio S. João de Brito e sendo uma Instituição Católica a sua ideologia central está fundamentada em pilares religiosos e valores que norteiam os seus membros e a sua ação quotidiana.

As atividades de Enriquecimento Curricular foram selecionadas de acordo com o Projeto Educativo incluindo o Inglês que é de carácter obrigatório na escola para todos os níveis de ensino. Tem a duração de duas horas semanais para todos os alunos. A sala de Inglês estava equipada com material audiovisual e gráfico diverso de forma a proporcionar uma aprendizagem dinâmica e atrativa da língua.

A turma do quarto ano era composta por 26 alunos, composta por 13 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade. Era uma turma com muitos alunos, em que estes se encontravam sentados em grupo o que proporcionava uma maior agitação. No entanto era nesta sala em que se encontravam os materiais que necessitava. Sendo uma disciplina extracurricular era necessário cativar atenção dos alunos para a aprendizagem do Inglês através de atividades lúdicas e atrativas para uma maior concentração e motivação.

O estágio iniciou-se a 6 de maio tendo, no entanto semanas antes, assistido a aulas das outras colegas com o intuito de conhecer a turma e a escola. A turma apresentava bons índices de conhecimentos, era dinâmica e participativa, daí que o desafio iria ser elevado.

Antes de iniciar as aulas reuni com a cooperante da escola, a professora Dora Afonso, para planificar e definir estratégias para as aulas seguintes. Com o programa a chegar ao fim, havia que planificar as últimas quatro unidades, no total de 8 aulas. O manual utilizado era o *Bugs World* da editora Macmillian que continha também um livro de exercícios que os alunos adquiriram no início do ano letivo.

A **Escola Secundária Miguel Torga** onde se realizou a prática de ensino do 2º ciclo de Inglês, foi inaugurada em 1987, situa-se na rua Miguel Torga, no bairro S. Sebastião. Esta escola agora é denominada por Agrupamento de Escolas Miguel Torga, pertencente ao centro escolar de Santa Maria e designada como EB 2,3/S Miguel Torga. As aulas de inglês estão repartidas por duas sessões: uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, perfazendo 135 minutos na totalidade. As aulas de Inglês decorreriam à segunda-feira das 10:20 às 11:50h e quinta-feira das 12:00 às 12:45h. O horário de quinta era um pouco problemático, já que os alunos chegavam sempre atrasados porque iam para o bar, uma vez que só saíam às 13:30h para o almoço.

As aulas lecionadas decorreram na sala de aula atribuída à turma, situada no segundo andar do edifício. Esta sala tinha um computador, quadro branco e videoprojector. A turma do 5º era composta por 19 alunos, 6 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade.

Antes de iniciar a minha prática, reuni com a professora da turma, a professora Margarida Marques, que me caracterizou a mesma, referenciando os alunos que estão sinalizados com necessidades educativas especiais e os que revelam um comportamento mais perturbador. Referiu ainda que, em geral, são todos muito conversadores. O

manual utilizado era o *Way to go* do 5º ano da Porto Editora bem como o livro de exercícios e todos os alunos tinham adquirido o manual escolar no início do ano.

O estágio iniciou-se na unidade dois e seria apropriado a utilização do manual, porque alguns alunos gostam de o utilizar, bem como o livro de exercícios, principalmente porque os alunos se conseguem organizar e orientar melhor. Era importante também incutir aos alunos organização ao nível do caderno e registo de conteúdos.

A **Escola EB23 Paulo Quintela** onde se realizou a prática de ensino de Espanhol do 3º ciclo, situa-se no centro da cidade de Bragança tem alunos a frequentar o segundo e terceiro ciclos. A escola proporciona aos alunos diversas atividades extracurriculares principalmente durante a tarde de quarta-feira, onde funcionam diversos clubes formados pelos professores da escola. Às quartas-feiras funciona também um clube de línguas, normalmente onde se leciona a língua inglesa, mas que durante a prática de ensino proporcionou aos seus alunos a aprendizagem da língua espanhola.

A turma do clube de espanhol variou muito em termos de assistência visto que a participação dos alunos é voluntária e normalmente assistiam ao clube entre 2 a 6 alunos. Estiveram também sempre presentes as duas professoras titulares que normalmente acompanham os alunos no clube, sendo uma delas a professora Teresa Tronjo, cooperante durante o estágio.

A **Escola Secundária Abade Baçal** onde se realizou a prática de ensino de Espanhol do 3º ciclo situa-se no centro da cidade de Bragança e abrange todos os ciclos de ensino. As aulas de Espanhol do 3º Ciclo decorreram numa turma do 8º ano, constituída por 18 alunos que no geral eram bem comportados e nunca apresentaram momentos de indisciplina e com a carga horária de 90 minutos semanais em que o manual adotado intitulava-se *Espanhol 2* de acordo com o ano de escolaridade.

Antes do início da prática letiva, observei uma aula da colega das práticas de ensino supervisionada para assim conhecer a turma e trabalhar com a professora cooperante para delinear os conteúdos que de acordo com o plano anual iriam ser abordados nas aulas seguintes. As práticas foram realizadas na turma da professora cooperante Cláudia Nunes e com a supervisão da Professora Doutora Alexia Dotras Bravo da Escola Superior de Educação de Bragança.

## 2.2. Descrição das práticas de ensino

### 2.2.1. A prática de ensino de Inglês 1º Ciclo

#### ❖ Prática pedagógica de 22 de maio de 2013

**Atividades desenvolvidas:** Apresentação de vocabulário; Leitura e interpretação de pequenos textos relacionados com aparência física; Produção textual de textos de caráter pessoal.

**Recursos e materiais:** Manual escolar; Fotocópias; Imagens de desenhos animados.

**Descrição das atividades:** A aula decorreu na sala de aula dos alunos e o objetivo era que os alunos aprendessem, reconhecessem e aplicassem vocabulário relacionado com a aparência. A professora apresentou aos alunos uns desenhos animados “Phineas e Ferb” conhecidos dos alunos. Este foi o mote para a consolidação do vocabulário da última aula e a introdução de novo vocabulário relacionado com a aparência. Os alunos foram participativos e enumeraram já algum vocabulário apreendido em anos anteriores.

As fichas de trabalho também sofreram algumas alterações. Foi reduzido o vocabulário da ficha de trabalho nº 1 inicialmente proposto, visto que era demasiado para uma aula de 45 minutos e os alunos iriam encontrar alguma dificuldade em reter um tão elevado número de palavras. A ficha de trabalho nº 2 previa a leitura e interpretação de pequenos textos relacionados com a aparência física, que serviria de modelo para a produção de um texto similar de cariz pessoal. Com a ficha de trabalho nº 3 pretendia-se que os alunos descrevessem um colega de turma, seguindo os modelos anteriormente analisados.

As fichas de trabalho basearam-se em fichas já existentes em ESL Printables no entanto foram feitas algumas adaptações de acordo com o objetivo da aula.

**Análise crítica:** Em termos de planificação houve de facto grandes alterações após os comentários e sugestões por parte da professora orientadora. Todas as fichas de trabalho sofreram adequações devido à demasia de vocabulário e tarefas propostas para um curto espaço de tempo.

Durante a aula os alunos estiveram bem comportados, aderiram às atividades propostas e realizaram as fichas de trabalho sem grande dificuldade e com o apoio da professora sempre que solicitada. Os alunos gostaram principalmente do exercício em que tinham que descrever o melhor amigo/a, tarefa que resultou bastante demorada não sendo possível a execução do último passo da aula.

**Fundamentação teórica:** A utilização de pequenos textos, apesar de não serem textos com cariz literário, fomentou o interesse dos alunos pela leitura e interpretação dos mesmos. A simplicidade dos textos apresentados foi facilitadora na compreensão dos conteúdos e permitiu a assimilação do vocabulário que foi empregue na atividade seguinte de produção textual. A escolha dos textos prendeu-se principalmente com o conteúdo dos mesmos que apresentavam uma vertente mais pessoal, de opinião e de interação entre os elementos da turma. Os textos desenvolveram a capacidade interpretativa e criativa dos alunos, que é um dos objetivos do uso do texto em contexto de sala de aula.

#### ❖ **Prática pedagógica de 29 de maio de 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de um conto infantil.

**Recursos e materiais:** Conto “Mouse and the Moon made of cheese”.

**Descrição das atividades:** Para a última aula e no seguimento do tema proposto para o relatório final a professora programou uma *Short Story*. O objetivo era simplesmente o contar de uma história para captar o interesse dos alunos pela leitura. Associado ao conto os alunos também aprenderiam vocabulário relacionado com o mesmo.

O Conto intitulava-se *Mouse and the Moon made of Cheese* para o qual havia o apoio de um PPT com as imagens do conto, ficando a leitura a cargo da professora.

Antes de iniciar a leitura do conto a professora apresentou algumas imagens aos alunos com o propósito de lecionar algum vocabulário imprescindível para a leitura e interpretação do texto. Houve também o recurso a um Peluche (um Rato, protagonista da história) vestido e equipado para a viagem de acordo com a história. O peluche serviu como introdução na medida em que os alunos tiveram primeiro que descrevê-lo e dizer como se apresentava a nível do vestuário. Com esta atividade os alunos reviram o vocabulário da última aula e assim se procedeu à contextualização da história. Segundo as sugestões da professora orientadora podia ter havido mais participação dos alunos durante a história, dramatizando algumas das passagens.

**Análise crítica:** Como o tema principal do relatório final é a educação literária, pretendia-se que a aula fosse dedicada à leitura de um conto. O objetivo não era a análise textual minuciosa do texto, mas sim a leitura/audição do conto apenas para incutir nos alunos o gosto pela leitura. Ainda assim e com a ajuda de imagens o vocabulário foi analisado e na leitura do texto a professora, através de gestos, tentou

proporcionar uma atividade rica e divertida. Durante a leitura do texto poderia ter recorrido à ajuda dos alunos para a interpretação do mesmo, apesar de esse não ser o objetivo, penso que poderia ter resultado melhor com mais participação dos alunos, visto que como estavam todos juntos sentados no chão junto da professora isso levou a alguma desconcentração, que se aliou também ao facto de a aula ter decorrido na Biblioteca e os alunos estarem sentados no chão todos juntos, levou a alguma desconcentração. Penso que no geral a aula correu bem e que o objetivo proposto foi cumprido.

**Fundamentação teórica:** A utilização do conto na aula de LE tem em si múltiplas influências na formação literária, linguística e cultural dos alunos, porque se trata de um género definido por concretos e repetidos convencionalismos estruturais e semióticos, reiterando pontos básicos e comuns na sua estrutura como a repetição da funcionalidade das suas sequência, das personagens ou dos seus elementos. O uso do conto desperta a imaginação e criatividade dos alunos e a escolha do conto prendeu-se principalmente com a faixa etária e com o seu nível linguístico. O conto serviu também para rever o léxico anteriormente apreendido, de modo que a compreensão do conto não ofereceu grandes dificuldades. O objetivo era aproximar o aluno a um conhecimento motivador de obras e de autores da língua que aprende.

### **2.2.2. Prática de ensino de Inglês 2º Ciclo**

#### **❖ Prática pedagógica de 21 de Novembro de 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de texto; Atividades lúdicas.

**Recursos e materiais:** *PowerPoint*; Manual escolar; *flashcards*.

**Descrição das atividades:** A segunda aula tinha como objetivo a continuação da aula anterior com a introdução do verbo *have got*. Tinha sido dada a indicação aos alunos para prepararem o texto do manual da página 26, no entanto poucos foram os alunos que leram e prepararam o texto. Fez-se a leitura do texto seguida de várias perguntas de interpretação para ver se tinham compreendido o seu conteúdo e de seguida realizaram-se os exercícios de interpretação do manual. Aproveitando o conteúdo do texto a professora procedeu a um momento de conversação com os alunos perguntando-lhes se também tinham um animal doméstico ao que os alunos responderam. Durante esta atividade a professora assentou as frases no quadro e os alunos registaram-nas nos seus

cadernos. O objetivo era que os alunos apreendessem a o verbo *have got*. De seguida os alunos tiveram que reordenar os animais numa tabela de acordo com o seu habitat natural.

Seguiu-se uma atividade mais lúdica em que cada aluno recebia um cartão com um animal e tinha que percorrer a sala de aula à procura de outros animais do mesmo habitat. O aluno que recolhesse o maior número de animais era o vencedor, para isso teria que utilizar a interrogativa *Have you got a wild /farm animal? – No, I haven't, Yes I have*.

**Análise crítica:** Os alunos reagiram bem às atividades, contudo tiveram alguma dificuldade na parte da oralidade, foi necessário repetir diversas vezes a atividade e fazer inúmeras repetições da estrutura para que os alunos a apreendessem. A aula tinha uma duração apenas de 45 minutos e os alunos nunca chegam a horas no início da aula o que condiciona um pouco o funcionamento. Durante a aula também foi necessário chamar a atenção dos alunos que têm muita dificuldade de concentração. Os alunos necessitam de bastante prática oral e de registos da matéria no caderno o que poderia ter sido mais controlado por parte da professora, no entanto como já foi referido a conversação e a falta de concentração dos alunos impedia o apoio mais individualizado.

**Fundamentação teórica:** A escolha e utilização do texto trabalhado em aula prendeu-se sobretudo com a necessidade de utilizar o manual como recurso. Não é contudo, um recurso que contenha texto de cariz literário, ainda assim serviu os propósitos e objetivos da aula praticando a leitura e interpretação, bem como estruturas gramaticais. A leitura de textos literários e a sua interpretação é o tema central do relatório final, porém devido às dificuldades apresentadas por parte dos alunos, a professora apresentou ao longo das aulas textos simples e curtos presentes também no manual, que não apresentavam grandes dificuldades para os alunos, de modo a desenvolver a sua autoestima e autoaprendizagem.

#### ❖ **Prática pedagógica de 25 de novembro de 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de pequenos textos “Phineas and Ferb”.

**Recursos e materiais:** Manual escolar; *PowerPoint*; *Worksheet*.

**Descrição das atividades:** A aula iniciou-se com a correção dos trabalhos de casa, que a maior parte dos alunos da turma não realiza. De seguida a professora apresentou aos alunos uns “amigos” que são as personagens do desenho animado *Phineas and Ferb*. A

visualização das primeiras imagens, em que algumas são animais animados, suscitou bastante interesse, aparecendo cada personagem acompanhada de um pequeno texto explicativo. A professora procedeu à interpretação de cada imagem com diversas perguntas com o objetivo de praticar a interpretação do texto e a parte da oralidade. Através das imagens e de perguntas direcionadas para o tópico gramatical da aula *possessive pronouns*, os alunos com alguma dificuldade vão respondendo acertadamente. A interpretação de texto e a análise textual é o tema central do relatório final, mas devido às dificuldades apresentadas por parte dos alunos, a professora apresentou ao longo das aulas textos simples e curtos, que não apresentavam grandes dificuldades para estes. Após a análise textual e atividade de pergunta e resposta para a prática dos pronomes possessivos, foi realizado o *Jeopardy game* e a turma foi dividida em grupos segundo as personagens.

Os últimos momentos da aula foram guardados para uma breve explicação da comemoração do “Thanksgiving day”.

**Análise crítica** O facto de a maior parte dos alunos não realizar os trabalhos de casa condiciona logo à partida o decorrer da aula e a professora é muitas vezes solicitada para ajudar os alunos, visto que estes também são pouco autónomos na realização das tarefas.

No que respeita à interpretação de texto penso que poderia ter sido mais bem conseguida e melhor explorada. Perante a dificuldade dos alunos a professora teve de recorrer ao quadro para registar as frases para uma melhor explicação.

A parte final da aula com o jogo correu bastante bem porque os alunos mostraram-se bastante ativos, ainda assim tiveram alguma dificuldade na resposta às perguntas. Não foi possível completar todo o jogo porque a parte final da aula ficou guardada para uma breve explicação do “Thanksgiving day”.

**Fundamentação teórica:** Os textos elaborados para esta aula eram breves e de conteúdo simples, de forma a facilitar a sua interpretação. Os textos acompanhados por imagens animadas suscitaram o interesse dos alunos e facilitaram a interpretação dos mesmos. A utilização de textos de cariz mais literário não se concretizou, visto que os alunos revelaram algumas dificuldades na interpretação de textos curtos e simples com linguagem básica do quotidiano. O uso de textos literários embora possam ser também de compreensão simples apresentam uma linguagem mais complexa e mais difícil de trabalhar perante os quais os alunos iriam sentir grandes dificuldades de interpretação.

## ❖ Prática pedagógica de 9 de dezembro 2013

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação do texto *We are Family*.

**Recursos e materiais:** Manual escolar; *PowerPoint*; *Worksheet*.

**Descrição das atividades:** A sétima aula foi dedicada ao tópico *Família*, o objetivo era rever vocabulário e estruturas da aula anterior e introduzir vocabulário relacionado com a aparência física. Para rever algum vocabulário a professora aplicou o jogo da *Tennis ball* em que os alunos tinham que interagir uns com os outros. Após a revisão a professora apresenta aos alunos um texto juntamente com as fotografias dos alunos o que suscitou logo grande interesse. Procedeu-se à leitura do texto e à interpretação do vocabulário que na sua maioria era conhecido dos alunos.

O texto apresentado estava em forma de verso, uma estrutura diferente do habitual, no entanto através da leitura acompanhada por gestos por parte da professora, os alunos conseguiram captar a ideia principal do mesmo. De seguida houve uma seleção feita pelos próprios alunos, para descrever um companheiro que correspondesse a algumas das descrições presentes no texto. Após uma breve conversação acerca das diferenças físicas de cada um a professora introduz o vocabulário do corpo humano com o apoio do *PowerPoint* em que os alunos identificam e reconhecem as diversas partes do corpo, de maneira que a ficha de trabalho seguinte foi realizada com alguma facilidade. Para consolidar o vocabulário do corpo humano a professora apresentou aos alunos uma imagem com o *Monster Tamba*, acompanhado de um pequeno texto que apesar de ser descritivo apresentava uma estrutura já mais literária. O objetivo era que os alunos viessem junto do quadro e com o apoio de canetas coloridas seguissem as indicações do texto para colorir a imagem. No seguimento desta atividade os alunos recebem como trabalho de casa a tarefa de desenhar um Monstro e de o colorir para apresentar na próxima aula, bem como uma outra ficha de trabalho, com a foto de cada aluno, em que têm que descrever um colega de turma.

**Análise crítica** Apesar da diversidade de atividades e da diversidade de temas, passando da família para o corpo humano, a aula teve alguma falta de coesão na passagem de um tópico para o outro, o que obstou a que a aula fosse planificada sempre de acordo com o manual e com os tópicos, visto que o próprio manual é um pouco confuso, pouco coeso e algo desorganizado em relação aos tópicos e estruturas gramaticais. Como as indicações foram sempre no sentido de seguir os tópicos do manual por vezes tornou-se difícil conseguir gerir a planificação de uma maneira eficaz.

O que resultou muito bem foi a atividade do *Monster Tamba* e os alunos mostraram-se bastante recetivos às tarefas que lhes foram pedidas para a próxima aula.

**Fundamentação teórica:** A leitura dos textos *We are Family* e *Monster Tamba* resultaram como ato de comunicação onde o processo de interação permitiu o intercâmbio de ideias, opiniões e respostas cognitivas bem como juízos de valores. O texto *We are Family* apresentava-se em forma de verso, com vocabulário específico do tópico da aula e as atividades de interpretação realizadas surtiram em aprendizagens e interação eficazes.

A experiência recetora dos textos utilizados na aula melhorou as habilidades linguísticas proporcionando momentos de interação que é o objetivo da educação linguístico-comunicativa-literária. O texto desenvolveu nos alunos aprendizagem de novo vocabulário, destreza comunicativa e conhecimentos a nível de estrutura de texto. Os alunos adquiriram vocabulário, entenderam-no, aplicaram-no e mesmo a estrutura do texto em forma de poema foi bem assimilada e apreciada.

### **2.2.3. A prática de ensino de Espanhol 2º Ciclo**

#### **❖ Prática pedagógica de 12 de março 2014**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação da história *La historia de la máquina de esperar* de Ursula Wölfel.

**Recursos e materiais:** *Powerpoint*; Fotocópia da história; Ficha de Trabalho.

**Descrição das atividades:** A aula iniciou-se com a apresentação por parte da professora e dos alunos perguntando-lhes como tinha decorrido a última aula e que conteúdos tinham abordado. Como na última aula tinha o tópico trabalhado foi o das profissões, os alunos recordaram algumas delas e a professora explicou aos alunos que para além de trabalhar as pessoas também têm tempo de descanso o que permitiu introduzir o tema da aula que era os tempos livres e atividades de entretenimento. De seguida informa-os que lhes vai apresentar um menino que tem uma história para lhes contar, mas primeiramente apresenta-lhes a autora da história.

A professora procedeu à leitura da história e de seguida algumas perguntas e atividades, no quadro, de interpretação para consolidar o conteúdo da história. Foi feita ainda uma segunda leitura da história, mas desta vez a professora selecionou um dos alunos para fazer de personagem e através de alguns objetos (como a lata, a baliza e a bola) os alunos foram construindo e dramatizando a história. Após a leitura e

dramatização, a professora fez algumas perguntas de interpretação oral, às quais os alunos responderam sem grande dificuldade.

Uma das atividades relacionadas com a interpretação foi também a nomeação das atividades de tempos livres presentes na história e os locais nos quais o protagonista da história se fazia acompanhar pela sua máquina. De seguida os alunos realizaram fichas de trabalho relacionadas com os tempos livres introduzindo tendo sido igualmente introduzidas algumas estruturas e expressões para descrever essas mesmas atividades e o quanto gostavam ou não de as realizar.

Na parte final da aula os alunos realizaram uma atividade de mímica com as atividades de tempos livres, tendo sido divididos em equipas e a equipa com mais respostas corretas marcava mais golos.

**Análise crítica:** Do ponto de vista dos objetivos propostos a aula correu bastante bem, os alunos aderiram bem a todas as atividades e mostraram-se interessados e dinâmicos. Por vezes foi necessário chamar os alunos à atenção, principalmente de um elemento que é bastante irrequieto e que destabiliza os restantes. Penso que o texto poderia ter sido mais trabalhado, mas por outro lado os alunos realizaram todas as atividades pretendidas de interpretação, realização da ficha escrita de análise do texto e a dramatização da história.

**Fundamentação teórica:** A escolha do texto deveu-se sobretudo à sua estrutura simples, com vocabulário facilitador de ser apreendido, ou seja linguisticamente acessível e adequado para a faixa etária e nível linguístico dos alunos. É um género de fragmento literário atual e divertido, que fomenta a imaginação e desenvolve outras destrezas como a interpretação e dramatização oral abrindo também a possibilidade para a construção de uma identidade social e cultural. Noutra prisma, o principal objetivo do uso da história passa também pela recreação e prazer da leitura, para além de facilitar a aquisição de diversas formas de linguagem, ampliando vocabulário e proporcionando o contacto com o imaginário que estimula o desenvolvimento do pensamento e raciocínio lógico dos nossos alunos.

#### ❖ **Prática pedagógica de 26 de março 2014**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de adivinhas.

**Recursos e materiais:** Fotocópia com alguns exemplos de adivinhas.

**Descrição das atividades:** Nesta aula a professora apresentou aos alunos um tipo de texto diferente, mais especificamente as *adivinhas*. O desafio inicial era descobrir a

palavra por detrás da adivinha que a professora tinha colocado no quadro. Após alguma dúvida os alunos lá chegaram ao resultado final que era a “bola”. Depois de uma breve explicação acerca das adivinhas, sobre as quais alguns alunos revelaram conhecimento, a professora entrega uma ficha de trabalho, contendo a definição e algumas adivinhas simples que rapidamente foram resolvidas.

Enquanto os alunos resolvem a ficha de trabalho a professora coloca diversas adivinhas espalhadas pela sala de aula. O objetivo desta atividade é que os alunos, divididos em pares, coloquem a figura (resolução) por baixo da adivinha. No final ganha o par que tiver mais respostas corretas. De seguida a professora apresentou-lhes uma imagem no quadro de uma figura à qual faltavam algumas partes do corpo e à medida que a professora ia lendo as adivinhas os alunos tinham que adivinhar qual era a parte do corpo presente na adivinha e de seguida colocá-la na imagem.

Na parte final da aula os alunos tiveram que construir por eles próprios uma adivinha, seguindo as instruções da última ficha de trabalho entregue pela professora.

**Análise crítica:** A aula no geral correu bem e as atividades foram atrativas. Durante a atividade das adivinhas na parede, alguns dos pares apenas seguiam os restantes e por vezes nem chegavam a ler o conteúdo da adivinha. Apesar do acompanhamento da professora estes pouco entenderam das adivinhas durante a atividade, e para colmatar esta lacuna, no final todas as adivinhas foram lidas em voz alta e decodificado o seu conteúdo.

Penso que numa ou outra atividade os alunos sentiram alguma dificuldade em compreender totalmente o conteúdo das adivinhas, visto que não é um tipo de texto habitual do conhecimento dos alunos. Tiveram também alguma dificuldade em construir uma adivinha, mas com a ajuda da professora conseguiram apresentar umas mais ou menos interessantes. A dificuldade no decorrer da aula prendeu-se também com a agitação dos alunos aquando da realização de tarefas lúdicas e de entretenimento. O ambiente da sala de aula não é o mesmo que os alunos estão habituados nas outras disciplinas, sentem-se mais descontraídos, sem a pressão habitual o que gera um comportamento por vezes perturbador e as conversas paralelas influenciam menos positivamente o normal decurso da aula.

**Fundamentação teórica:** Esta aula decorreu no seu todo à volta de uma tipologia de texto literário que não é muito comum ser trabalhado com os alunos. Nesse sentido o objetivo da escolha do tópico da aula era sobretudo dar a conhecer aos alunos um pouco

mais acerca deste género textual. Os enigmas que resultam da sua leitura despertam nos alunos a curiosidade e a ansiedade da resolução.

Tal como já referido as adivinhas são um género de fragmento literário próximo da poesia popular e ao mesmo tempo uma forma divertida de entretenimento onde encontramos formas de estilo e linguagem básica que resultam num jogo linguístico para a aprendizagem de uma LE.

#### ❖ **Prática pedagógica de 2 de abril 2014**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de Fábulas; Ilustração de uma Fábula; Recontar uma Fábula.

**Recursos e materiais:** Figuras de animais; Ilustrações com diferentes habitats naturais; Fábulas; Pinturas e cartolinas.

**Descrição das atividades:** A última aula foi dedicada às *Fábulas* de Esopo. Para começar a aula e introduzir algum vocabulário relacionado com os animais, a professora apresentou aos alunos três imagens em cartolina com três ambientes naturais diferentes e também inúmeras imagens mais pequenas de animais. O objetivo era que os alunos colocassem os animais no seu respetivo habitat natural ao mesmo tempo que apreendiam o vocabulário. De seguida os alunos, junto do quadro, foram divididos em equipas e um elemento tinha de desenhar e o outro tinha de adivinhar o animal que estava a ser desenhado pelo colega. Após a atividade a professora perguntou aos alunos se sabiam em que tipo de texto apareciam frequentemente as figuras de animais. Perante as respostas a professora concluiu que alguns dos alunos já detinham algum conhecimento sobre este género literário dando-lhes mais algumas informações acerca do mesmo. Em seguida apresentou-lhes algumas fábulas e os alunos escolheram as que gostariam de trabalhar. Após a leitura e interpretação da fábula os alunos ilustraram-na coloridamente e no final depois de alguns momentos de preparação recontaram a fábula apresentando a história aos restantes elementos presentes na sala.

**Análise crítica:** A parte inicial da aula correu bastante bem, visto que os alunos gostaram imenso da atividade em que tinham de colocar os animais no seu habitat natural. Como esta parte inicial demorou algum tempo a professora não realizou a atividade seguinte do jogo das “Caminhadas de animais”.

A parte da leitura e análise das fábulas poderia ter sido mais bem explorada e a melhor parte da aula foi quando os alunos tiveram de apresentar a sua ilustração e

contar a fábula à sua maneira, o que proporcionou um momento de prática oral divertida.

**Fundamentação teórica:** A utilização das fábulas resultou em momentos de aula bastante descontraídos em que os alunos mostraram bastante interesse por este género literário. As fábulas são textos breves e simples escritos em prosa em que o objetivo didático resulta devido à sua vertente de ensinamento moral. Outra das finalidades era que os alunos adquirissem conhecimento acerca deste fragmento literário e que praticassem a leitura e a interpretação, bem como fossem capazes de recontar a história como forma de avaliar a sua capacidade do discurso oral.

#### **2.2.4. A prática de ensino de Espanhol 3º Ciclo**

##### **❖ Prática pedagógica de 31 de outubro 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e análise da história: *La presunta abuelita*.

**Recursos e materiais:** *PowerPoint*; Fotocópia do texto.

**Descrição das atividades:** A aula iniciou-se com a apresentação da professora e dos alunos. Como os alunos traziam trabalhos de casa da última aula procedeu-se imediatamente à sua correção. Seguidamente a professora introduziu o tema da aula através de um diapositivo que tinha como objetivo encontrar os erros em algumas frases, para de seguida se chegar ao tópico principal que eram os falsos amigos. Após alguma explicação acerca dos falsos amigos/cognatos, a professora apresentou aos alunos uma imagem ilustrativa da protagonista da história e, posteriormente uma versão da *La caperucita roja* intitulado *La presunta abuelita*. Os alunos leram primeiramente a história em silêncio, seguindo-se a leitura por parte da professora. A história foi interpretada e chegou-se à conclusão que existem palavras com um sentido duvidoso. Com a entrega de um segundo texto com algumas palavras sublinhadas os alunos encontraram os “falsos amigos” e de seguida confirmaram as suas respostas através de um diapositivo em que a história se encontrava correta.

Os alunos realizaram os exercícios presentes na ficha de trabalho e a correção foi feita em conjunto. A história apresentada serviu de mote para o tópico gramatical da aula que decorreu em volta dos falsos amigos.

**Análise crítica:** Penso que a aula de um modo geral correu bem, mas alguma limitação oral ou vocabular por parte da professora, de certa forma, impediu o nível de desenvolvimento ou adequação desejado. Alguns alunos tiveram alguma dificuldade na

sua resolução, talvez as indicações dadas pela professora não tenham sido muito explícitas, mas no conjunto penso que os alunos aderiram bem às atividades. A história poderia ter sido trabalhada com outro tipo de atividades, no entanto, e para desenvolver o tópico gramatical da aula a professora delimitou e concretizou as atividades que achou mais eficazes e pertinentes.

**Fundamentação teórica:** Quanto à escolha do texto, a professora procurou disponibilizar aos alunos uma versão mais moderna e atual de uma história infantil. As histórias são um bom recurso didático para desenvolver as competências de leitura e análise de texto e neste caso, a história apresentada suscitou grande interesse devido à sua versão “distorcida” em relação à história original. Como já referido no enquadramento teórico deste relatório, o professor tem à sua disposição uma panóplia de histórias infanto-juvenis com versões diferentes e atrativas que podem suscitar o interesse entreter e captar a atenção dos alunos. Permitem também o conhecimento de textos literários diversificados, despertando nos alunos uma *cultural awareness* e as atividades em que o aluno precisa de interagir com o texto despertam nele uma consciência sobre o texto, concretizando-se dessa maneira o processo de formação do leitor em LE.

#### ❖ **Prática pedagógica de 7 de novembro 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de texto.

**Recursos e materiais:** *PowerPoint*; Fotocópias.

**Descrição das atividades:** A parte inicial da aula foi dedicada à resolução e correção dos trabalhos de casa, recordando os conteúdos abordados na última aula, prosseguindo com a leitura e interpretação do texto “El idioma más difícil del mundo” e a correção dos respetivos exercícios de interpretação. No passo seguinte da aula os alunos resolveram também os exercícios da página 22 do seu manual.

Para introduzir o tópico principal da aula a professora explicou aos alunos que não há só diferenças linguísticas entre Portugal e Espanha mas também culturais e pede aos alunos para nomearem algumas. Através de diapositivos e de alguns textos, que são lidos pelos alunos, o tema é debatido. De seguida os alunos, em pares, resolveram o exercício do seu manual da página 25 tendo de completar um quadro com essas diferenças culturais e apresentá-las perante a turma. Aproveitando essas diferenças entre portugueses e espanhóis a professora apresenta-lhes um diapositivo com expressões idiomáticas e pergunta aos alunos se conhecem outras. Após a resolução do exercício da

página 28 do livro, os alunos tiveram de construir um diálogo onde deveriam incluir uma das expressões idiomáticas, tarefa que realizaram em pares.

**Análise crítica:** Como já foi referido anteriormente o primeiro momento da aula foi preenchido com atividades de revisão e correção de trabalhos de casa.

Apesar de os alunos reagirem bem às atividades, estes eram pouco participativos e demonstravam receio de falar na língua alvo. Outro dos problemas encontrados é que os alunos necessitavam de registar muitos dos conteúdos no seu caderno, o que leva a uma perda por vezes demasiado longa de tempo nesse registo.

Mais uma vez a grande dificuldade sentida por parte da professora é a falta de segurança perante a língua e isso leva a que por vezes surgem hesitações em relação a certos conteúdos e utilização correta de vocabulário e regras gramaticais.

Os textos apresentados e analisados na aula não eram de cariz literário, no entanto, no entender da professora foram os mais adequados para a apresentação do tópico. Embora pouco participativos e ativos, os alunos demonstram bastante interesse pela leitura de textos na LE alvo.

**Fundamentação teórica:** Como já foi referido, os textos trabalhados na aula não apresentavam conteúdo nem forma de cariz literário. No entanto, é de salientar que os alunos mostram interesse pela leitura disponibilizando-se com agrado para realizar essa tarefa. No nosso entender, também nem sempre existe a oportunidade para a utilização de um texto literário na sala de aula e o seu uso regular em todas as aulas também seria uma estratégia rotineira que poderia levar ao desprendimento e desinteresse dos alunos.

#### ❖ **Prática pedagógica de 14 de novembro de 2013**

**Atividades desenvolvidas:** Produção textual e leitura de um poema.

**Recursos e materiais:** *PowerPoint*; Fotocópias.

**Descrição das atividades:** A professora iniciou a aula com um diapositivo contendo a frase “Me custa mucho levantarme de mañana” e perguntou aos alunos se a frase se encontra correta. Após alguma hesitação os alunos encontraram o erro e a frase serviu de mote para o tópico da aula que foram as preposições e o subjuntivo. Prosseguindo apresentou-lhes outras frases como exemplos de bons usos e maus usos das preposições e os alunos resolveram alguns exercícios do manual e transcreveram para o caderno diário as regras do uso das preposições.

Na tarefa seguinte os alunos tiveram de construir um poema/texto curto em que usaram as preposições. A professora apresenta-lhes um modelo a seguir e os resultados

foram bastante interessantes pelo que alguns poemas foram lidos na aula. Através dos poemas a professora aproveitou para que os alunos aprendessem as regras de acentuação e seguidamente os alunos copiaram as regras presentes no seu manual para o caderno seguindo-se a resolução de alguns exercícios também presentes no manual. A aula foi praticamente ocupada com o registo no caderno de regras de acentuação, preposições e género de palavras o que demorou algum tempo, pelo que o plano da aula não foi cumprido.

**Análise crítica:** A aula decorreu normalmente, ainda que os alunos tenham continuado pouco participativos. Muito tempo da aula foi ocupado com o registo de conteúdos no caderno o que impede também o bom funcionamento e a existência de quebras que impedem a dinâmica da aula. A professora sentiu alguma dificuldade para explicar aos alunos os conteúdos gramaticais, visto que ainda não se sente muito à vontade com a língua, mas penso que sempre foi correta nas suas explicações não suscitando grandes dúvidas nos alunos que pareceram ter compreendido bem as estruturas trabalhadas. Foi uma aula muito voltada para estruturas gramaticais não se registando grandes atividades lúdicas ou de prática oral.

A única atividade realizada no sentido de trabalhar com os alunos uma tipologia de texto diferente foi a realização de uma atividade em que os alunos tinham de completar umas frases iniciadas com diversas preposições, que no final resultaria num poema escrito e inventado pelos alunos. Os alunos realizaram a tarefa com agrado e o resultado foi bastante interessante.

Como já foi referido a aula foi praticamente ocupada com o registo no caderno de regras de acentuação, preposições e género de palavras de um *PowerPoint* disponibilizado pela professora cooperante, pelo que o plano de aula não foi cumprido, passando os restantes conteúdos para a aula seguinte.

**Fundamentação teórica:** Durante a aula não houve a leitura nem análise de texto literário, ainda que através da atividade da produção do poema, os alunos pudessem tomar conhecimento da estrutura do fragmento literário que é o poema. Nesta circunstância, o tema problematizado neste relatório não foi diretamente apresentado pela professora mas sim como resultado da tarefa dos alunos. O texto literário foi assim produzido e apresentado em aula pelos alunos o que resultou numa atividade diferente e numa maneira distinta de leitura e análise do referido fragmento literário.

### ❖ Prática pedagógica de 21 de novembro 2013

**Atividades desenvolvidas:** Leitura e interpretação de texto alusivo ao “Subjuntivo”.

**Recursos e materiais:** *PowerPoint*; Fotocópias.

**Descrição das atividades:** Como era a última aula a professora pretendia que fosse mais prática, dinâmica e que os alunos se sentissem confiantes para participar. Procedeu-se à correção dos trabalhos de casa e de seguida a professora afirmou aos alunos que gostou muito de trabalhar com eles e apresentou-lhes um diapositivo com algumas frases desejando-lhes boa sorte, frases essas que se dizem em determinadas alturas. A aula prosseguiu com a apresentação de várias vinhetas com frases do quotidiano em que as personagens expressavam desejos, emoções e opiniões, explicando aos alunos que para a utilização de este tipo de frase é necessário fazer uso de um determinado tempo verbal. Apresentou-lhes então a senhora *Doña Subjuntiva* que é uma pessoa boa, simpática que adivinha o futuro. Explicou-lhes também que a *Doña Subjuntiva* é um génio porque ajuda e prevê o futuro a toda a gente. No seguimento desta breve conversa a professora informou os alunos que todos eles também iriam ser génios e aconselhar ou prever o futuro dos colegas. Todos os alunos deveriam escrever um desejo numa tira de papel sendo recolhidos para um saco. Posteriormente os desejos foram retirados um a um do saco e os alunos perante o desejo deram conselhos utilizando o tempo verbal do subjuntivo.

A parte final da aula foi ocupada pela professora cooperante que necessitava de informar os alunos acerca do trabalho individual que tinham de realizar para as próximas aulas.

**Análise crítica:** A aula correu bastante bem, os alunos gostaram das atividades e estiveram mais participativos e ativos. Muitas das atividades passaram da aula anterior para a presente e mesmo com o registo das regras do subjuntivo a professora conseguiu concluir o plano, havendo apenas pouco tempo para a atividade final que foi a que os alunos mais gostaram. Os últimos 10 minutos ficaram a cargo da professora cooperante que tinha algumas informações para transmitir aos alunos. No entender da professora a aula decorreu a um ritmo mais acelerado para concluir todas as atividades planeadas o que prejudicou um pouco a clara explicação dos conteúdos e as indicações precisas que os alunos necessitavam para a realização das tarefas.

**Fundamentação teórica:** O tópico principal da aula foi introduzido com frases alusivas a diversas situações do quotidiano também presentes na vida diária dos alunos. Para a explicação do tempo verbal do “subjuntivo”, a professora optou pela utilização de um

texto engraçado e divertido de cariz descritivo mas com um cunho literário parecendo uma história acerca de uma personagem. Apesar de o texto não ser verdadeiramente de cariz literário, a professora através da sua leitura conseguiu captar atenção dos alunos que ouviram a história como se de um fragmento literário se tratasse. Existindo uma certa dificuldade em conseguir textos que descrevam e expliquem itens gramaticais, pensamos que o texto apresentado cumpriu os objetivos.

## 2.3 Reflexão Final

Apesar de já ter realizado um estágio pedagógico no âmbito da Licenciatura e já ter exercido a profissão de professora ao longo dos últimos anos, a realização da prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol cria em nós uma grande expectativa.

No início torna-se sempre complicado para os alunos a presença de uma pessoa estranha ainda mais quando essa presença é de curta duração não dando espaço à criação de laços de convivência saudável que resulte num ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, julgo que sempre tive alguma facilidade em contactar e em me relacionar com os meus alunos, pensando sempre neles em primeiro lugar, nos seus problemas e na maneira de os resolver, nas suas dificuldades, na melhor maneira de aprenderem e aplicarem os seus conhecimentos mesmo sendo por um curto espaço de tempo.

Numa fase de estágio, e ao longo da prática pedagógica como professora, a planificação foi sem dúvida um ponto fulcral e importante. Concordo também que algumas das críticas que me foram apontadas ao nível da planificação foram válidas no entanto julgo que em aula consegui demonstrar e ultrapassar através de uma boa atuação, essas lacunas da planificação. Muitas vezes é difícil prever o decorrer de uma aula. A planificação é um guia em que descrevemos ou apontamos todos os passos, os materiais a utilizar e estratégias de intervenção, mas no decorrer da aula e de acordo com os conhecimentos e *feedback* dos alunos é que podemos adequar as nossas estratégias e capacidade de ação.

O estágio foi no meu entender um grande desafio, primeiro porque a faixa etária dos alunos requer uma grande organização, planificação e recurso a uma grande variedade de estratégias e segundo, porque os alunos nesta idade requerem um maior controlo, muito carinho e atenção.

Fomentar a aprendizagem, sobretudo numa língua que não é a nossa não é fácil e como opositor encontramos extensos programas e manuais, que nos coíbem de praticar um maior número de atividades. Foram muitas as estratégias utilizadas ao longo dos estágios, desde a análise produção de texto, passando pela leitura e interpretação até à oralidade creio que tudo foi desenvolvido nas aulas de Inglês e Espanhol.

As planificações contiveram sempre mais atividades do que as necessárias para o decorrer da aula, por isso e no que respeita a algumas planificações, houve algumas alterações no decorrer da aula optando pelas atividades que achava mais importantes e de acordo com o interesse dos alunos. Planificar de mais penso que não está errado, no entanto havia dias em que os alunos demoravam mais na realização das tarefas e era necessário ocupar mais tempo com essa mesma atividade ou, pelo contrário, aderiam muito bem e era necessário adicionar novas atividades. Penso que a gestão de tempo é uma das minhas maiores dificuldades, daí que as planificações por vezes contivessem mais atividades do que as necessárias sendo preciso por diversas vezes ajustar a planificação ao tempo deixando uma ou outra atividade por realizar.

Segundo as correções das planificações apresentadas pela supervisora, estas careciam de descrição no respeitante aos diferentes passos da aula. Os comentários eram no sentido de não constar explicitamente como iria decorrer cada passo, pelo que a coesão das aulas também tenha sido posta em causa. Considero de facto que as planificações careciam de alguma descrição mais minuciosa, no entanto, e apesar da pouca descrição, penso ter conseguido fazer uma ligação coesa entre os diversos passos da aula. Decorridos alguns anos de atividade profissional como professora a planificação de aula, embora seja registada pormenorizadamente, muitos dos passos da aula são registados mentalmente e fluem com o decorrer da aula. Concordo de que uma aula deve ser bem planificada, no entanto o professor tem que saber lidar com situações e imprevistos no decurso da mesma que alteram o a planificação prevista, mas diante os quais o professor tem que saber resolver e adaptar-se.

Apesar de muitas das ligações entre os diferentes passos parecerem não existir, era através da interação com os alunos que os conseguia concretizar. É nesse sentido que o estágio pedagógico, também ajuda a reconhecer as nossas fragilidades como professor e nos ajuda a melhorar.

Os conteúdos lecionados foram sempre revistos ao longo das aulas, para que os mesmos nunca caíssem no esquecimento e ajudassem a superar as dificuldades dos alunos. Para evitar a desatenção, usei como estratégia a participação ativa na aula, de modo a que os alunos percebessem que teriam de estar mais atentos, pois a cada momento poderiam ser interpelados. A maior dificuldade sentida foi sem dúvida o facto de não me sentir à vontade com a língua espanhola para poder comunicar com fluência com os alunos e assim entendi que há muito a fazer no que envolve o perfeito uso da língua.

Procurei utilizar variadíssimas estratégias para motivar os alunos na aula e difundir o gosto pela disciplina bem como promover o contacto direto dentro e fora da sala de aula com o objetivo de promover a sua autoestima, o gosto pela escola e a consciência da cidadania.

A planificação das minhas aulas foi uma constante atendendo frequentemente aos pré-requisitos, conceitos alternativos, experiências anteriores dos meus alunos, adequando as estratégias ao nível etário, à maturidade, aos interesses e dificuldades dos alunos. Procurei também operacionalizar cuidadosamente os planos de aula aos planos de unidade e à planificação anual. O meu objetivo era potenciar o desenvolvimento máximo das aprendizagens a todos os alunos. Optei por variar os instrumentos utilizados para motivar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa e língua espanhola, para facilitar a compreensão dos itens lecionados, para que os alunos tivessem contacto com a língua inglesa e espanhola em situações reais e para promover a autonomia e criatividade dos discentes.

Quanto à aplicabilidade do tema proposto, julgo ter conseguido fazer a abordagem de alguns géneros textuais tendo ficado outros por trabalhar. Na tipologia de textos que consegui implementar os alunos demonstraram grande receptibilidade e interesse. Muitos dos géneros eram do conhecimento dos alunos porque já os tinham trabalhado na aula de língua materna o que facilitou a sua compreensão. O facto de serem trabalhados na aula de LE julgo ter sido uma novidade que agradou aos alunos. Concluo também que de acordo com o fundamentado pelos críticos e apresentado na primeira parte deste relatório a inclusão de textos literários na aula de LE é perfeitamente exequível. Para além da leitura prazerosa de um conto até à análise textual de uma história, passando pela descodificação de uma adivinha e acabando na ilustração de uma fábula, os textos literários são um recurso verdadeiramente fascinante no que respeita à diversidade de atividades e possíveis aplicações na procura de dotar os nossos alunos de competência linguística, comunicativa e literária.

É necessário insistir na renovação do ensino através da literatura e penso que os modelos didáticos carecem dessa mesma abordagem, porque reconheço e constato após a prática pedagógica, que o ensino através da literatura é perfeitamente possível e que os alunos aderem muito melhor às atividades de análise e descodificação do texto quando este é de cariz literário porque suscita neles curiosidade, desafio e emoções. Cabe esclarecer também que os professores têm consciência da falta de motivação que o aluno sente perante a literatura. Só o facto de mencionar a palavra “literatura” provoca

no aluno um certo afastamento e desinteresse, porque o seu primeiro pensamento passa pelo estudo da obra. Pertence ao professor a divulgação da literatura e encontrar estratégias para que os textos literários mereçam a atenção das gerações jovens. Na literatura reside também o conhecimento artístico e cultural que no nosso entender são fundamentais para o crescimento dos nossos alunos, porque através deles o aprendente adquire também as necessárias competências linguísticas e discursivas que tanto necessita para comunicar eficazmente em LE.

Penso que as atividades letivas e os objetivos propostos foram, de uma forma geral, concretizados com sucesso visto que a implementação do tema se verificou em muitas das aulas. Nem sempre foi possível implementar ou trabalhar com textos literários como desejaria mas os alunos mostraram-se sempre bastante interessados e participativos nas atividades propostas. Elaborei fichas de trabalho para consolidação de conhecimentos sempre que considere conveniente, redefini estratégias e práticas educativas de acordo com as necessidades educativas dos alunos, prestei apoio a todos eles, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem detetadas. Por isso, considero que o apoio que prestei à aprendizagem dos alunos foi muito positivo.

Tentei planificar com rigor e prudência, dadas as características da turma, procurei ajustar essas especificidades aos programas de Inglês e Espanhol e adaptei os objetivos, estratégias e recursos à turma por isso e como já foi referido nem sempre o uso do texto literário foi concretizado.

Respeitei cada um como uma individualidade, conheci as suas virtudes e defeitos e encorajei-os a progredir de acordo com as suas possibilidades e capacidades e tentei sempre estar atenta às dificuldades dos alunos e disponível quando solicitada por eles, para a resolução de dúvidas e dificuldades.

Considero que desenvolvi uma boa relação com os meus alunos dentro e fora da sala de aula, tendo todas as aulas decorrido num clima de bem-estar afetivo e emocional, mas com regras bem definidas. Considero que uma das minhas particularidades como professora é a atuação dentro da sala de aula e a relação de respeito mútuo que consigo alcançar junto dos alunos.

Clarifiquei com rigor as regras de disciplina, regras essas que os alunos cumpriram pelo que não há quaisquer registos do âmbito disciplinar ou afins.

Procurei fomentar o uso da língua estrangeira para comunicar, realizando atividades para que os alunos trabalhassem de forma autónoma e em cooperação, desenvolvendo o gosto pelo estudo e pelo saber.

## CONCLUSÃO

A aprendizagem de LE assume nos dias de hoje uma relevância difícil de contornar e de evitar. Necessitamos de adquirir competência linguística em mais do que uma LE porque o mundo assim o exige e assim se apresenta através das diversas áreas como a literatura, as ciências ou a tecnologia. O Inglês, sem dúvida alguma, uma língua global e o Espanhol em franca expansão são duas das LE mais procuradas no mundo devido à necessidade de comunicação e necessidade de mobilidade, principalmente no continente Europeu, realidade que nos está mais próxima.

Nesse sentido a aprendizagem de uma língua passa inevitavelmente pela escola e pela aquisição de saberes que os profissionais do ensino podem transmitir. É nessa perspectiva que a escola é tão importante na educação das nossas crianças e jovens. É na escola que os nossos alunos aprendem a ler e a escrever e a tomar consciência da panóplia de áreas do saber, que bem assimiladas, lhes permite crescer e desenvolver as suas capacidades para mais tarde serem cidadãos ativos no mundo. Perante o exposto consideramos que o professor tem um papel ativo no que respeita a essa transmissão de saberes, é preciso dotar os nossos alunos de competências como o saber estar e saber fazer e o professor surge como modelo e mediador nessa tarefa.

Após a realização do estágio penso que a docência se torna ainda mais mágica aquando da prática. Uma das minhas preocupações, após alguns anos de serviço na área, era o medo de errar a qualquer momento e não poder dar o melhor de mim.

A experiência como professora e o facto de ter realizado novamente um estágio pedagógico, tem as suas vantagens e desvantagens. A vantagem é que já passamos por muitas experiências boas e más o que nos ajuda no controlo e desempenho da nossa atividade profissional, mas a desvantagem é que estamos novamente sob uma grande pressão porque queremos dar o nosso melhor e demonstrar que temos realizado um bom trabalho ao longo destes anos como professores e profissionais do ensino.

Considero que a tarefa do professor se encontra sempre inacabada, julgo que há sempre mais a fazer, mais a planificar e mais a trabalhar.

Acredito que esta formação me permite assimilar, repensar e melhorar o meu desempenho enquanto professora. Permite-me tomar novamente consciência de que planificar, mais do que nunca, é importante porque os alunos de hoje exigem uma atualização constante a nível científico e cultural por parte do professor e este tem que

diversificar ao máximo as suas estratégias ao nível da sala de aula para que o resultado seja um maior e melhor feedback dos seus alunos.

A revisão da literatura efetuada para a concretização deste relatório, leva-me a concluir que podemos ver a literatura como um meio de transmissão de valores e ao mesmo tempo como meio de comunicação também. A escolha do tema deste relatório e a experiência obtida através da prática pedagógica fez-me perceber que é esta a área que quero explorar futuramente, tentando acordar as consciências para a leitura e o estudo da literatura que nos proporciona momentos tão agradáveis e fascinantes. O trabalho com crianças e jovens torna-se desse modo mais efetivo porque são eles que perante um texto literário nos invadem de interpretações deslumbrantes e cheias de imaginação que nos fazem perceber que a literatura, na sua originalidade e na sua essência são um vetor de conhecimento artístico e cultural capaz de despertar as mais diversas emoções e os pensamentos mais verdadeiros.

Nesse sentido julgo ter cumprido os objetivos aos quais me propus aquando da inscrição no Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no Ensino Básico. Futuramente irei refletir e retirar conclusões acerca dos aspetos positivos e negativos da experiência obtida durante aproximadamente estes três anos. A profissão de professor é uma constante aprendizagem e um tumulto de emoções mas ao mesmo tempo uma profissão gratificante. O processo de ensino-aprendizagem é desafiante tanto para o professor como para o aluno e é nesse sentido de desafio que reside a beleza e a excelência desta profissão.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ADRAGÃO, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa. Universidade Aberta.
- AZEVEDO, F. [et al.], coord. (2003) *A criança, a língua e o texto : da investigação às práticas : actas do I Encontro* [CD-ROM]. 1ª ed. Braga : Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- AZEVEDO, F. (2007). *Formar Leitores - Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- AZEVEDO, F. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- BARFIE. (2004). *Catalogue of Books Assisting International Education*. Viena: BARFIE: Red Comenius 3.
- BARTHES, R. (1957). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI. pp.110-111. In FERNÁNDEZ, E. E., e VALERO, A.L., MARTINEZ, I.J. (2012). Un estudio sobre el Uso de álbunes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. pp. 406-425. *Revista de Educación*. Obtido em 1 de junho de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35819.pdf?documentId=0901e72b812826b1>.
- BIZARRO, R. (2008). *Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. pp.355-364. Obtido em 12 de maio 2014 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6716.pdf>.
- BOSCH, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil*. Universidade de Vigo. pp. 25-45. In GALLEGO, G.L. (2013). *Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado*. Departamento de Belas Artes. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Murcia. Obtido em 15 de junho de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38277/1/GloriaLape..3.pdf>.
- BRAVO, C. A. (2013). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal I e II*. Lisboa. Printer Portuguesa Indústria Gráfica Lda. Editorial Vega. p. 111.

- CARTER, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 17. No 1. pp. 3-13.
- CASSANY, D. [et.al] (2000). *Enseñar Lengua*. 5ª ed. Barcelona: Graó.
- CERVANTES, M. (1585). *La galatea*. Alcalá. In MOROTE, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE*. Universidade Politécnica de Valencia. pp. 143-157. Obtido em 31 de maio 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/12/12\\_0143.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0143.pdf).
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto. Edições ASA
- DI ZENSO, S. F., PELOSI, P. (1976). *Metodologia e Técnicas Literárias*. Biblioteca Universitária. Mem Martins. Publicações Europa-América.
- DOTRAS BRAVO, Alexia (2009). Dilema en la enseñanza del Quijote: edad de los destinatarios. Una primera aproximación a los niveles educativos en la lectura escolar del Quijote. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. Universidade de Vigo. nº 7. pp. 63-81.
- DOTRAS BRAVO, Alexia (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar”. In *La Biblioteca de occidente en contexto Hispánico. Actas del congreso Internacional*. Madrid-Logroño. Editorial Unir. Universidad Internacional de La Rioja. pp. 111-128.
- ECO, U. (1993). *Leitura do texto Literário, Lector in Fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa. Editorial Presença.
- ECO, U. (1984). *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Lisboa. Instituto Piaget. In J. Nubiola. Recensión de U. Eco: Semiótica y filosofía del lenguaje. *Anuario Filosófico XXIV/2*. (1991). pp. 375-377. Obtido em 9 de junho de <http://www.unav.es/users/recs/Rec-Eco.html>.
- FONSECA, F. I. (2000). *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura* in REIS, C. et al (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras. pp. 37-45.
- GILROY, M., PARKINSON, B. (1996). *Teaching literature in a foreign language*. *Language Teaching*. vol. 29. Nº 4. pp. 213-225. In MENDOZA, A. F. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa.

*Revista Electronica de Didáctica Redele*. Número 1 . Obtido em 20 de maio de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817).

- GULBENKIAN, F. C. (2002). *A Varinha de Condão, O Regresso do Maravilhoso*, XV Encontro de Literatura para Crianças. Lisboa: Serviço de Bibliotecas e apoio à Leitura nº especial 2002.
- HERNÁNDEZ, M. R. (1997). Autonomía: El Texto como Instrumento para enseñar a aprender. ASELE. *Actas VIII*. University College Dublin. pp. 437-448. Obtido em 1 junho de Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0435.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf).
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- KRASHEN, S. (1983). *The natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: London Prentice Hall Europe.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford. Oxford University Press.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press. In MENDOZA, A. F. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *Revista Electronica de Didáctica Redele*. Número 1 . Obtido em 20 de maio de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817).
- LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (2006). *How Languages are Learned*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, M. (1987). *A feeling for language: The multiple values of teaching literature* in BLUMFIRTH, C. J, CARTER, R., *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press. p. 289.
- MARQUES, M. E. (1979). *Letras Soltas I*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- MENDOZA, A. F. (1998). *Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores*. Didáctica 10. Servicio de Publicaciones. UCM. Madrid. pp. 233-269. Obtido em 30 de maio de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9898110233A/19812>.

- MENDOZA, A. F. (2001). *La educación Lingüística y Literaria en Secundaria, Unidad VI.1. El intertexto lector*, pp. 93-120. Obtido em 30 de maio de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>
  - MENDOZA, A. F. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *Revista Electronica de Didáctica Redele* Número 1 . Obtido em 20 de maio de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817).
- MENDOZA, A. F. (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. Pearson Educacion.
- MOROTE, P. (2002). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura, La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Colección aulas de verano: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - MUNITA, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos* 9. pp. 69-87. Obtido em 26 de maio 2014 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.
  - ORTEGA LARREA, A. (2007). Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua. Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. JMC. pp. 311-324.
  - RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
  - SÁEZ, G. L. (1998). Valor literario-pedagógico de la fábula. Estudio Comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 1. nº 2. pp. 327-340.
  - SALAS, C. (1990). La lectura. AAVV. Enseñanza de la lengua en la educación intermedia. Madrid. Rialp. pp. 187 in ADRAGÃO, J.V., REIS, C. (1992) *Didáctica do Português*. Lisboa. Universidade Aberta. p. 167.
  - SILVA, R. B. (2001). Using Literary Texts in the Classroom. *Revista de Ciências Humanas*. Vol. 1. nº 2. pp. 171-178.
  - SITMAN & LERNER (1994). Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español

como lengua extranjera. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gragallo. Eds. pp. 227-234. Madrid: SGEL.

- GUIZELIM SIMÕES, C.G. e JUNQUEIRA DE SOUZA, R. (2011). Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*. Obtido em 26 de maio 2014 de <http://www.ual.es/alabe>.
- SOUZA, R. J., GIROTO, C.G.G.S. (2011). Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe nº 4. Revista de la Red de Universidades Lectoras*. Universidade Estadual Paulista.
- SULLÀ, E. (1998). *El canon Literario*. Madrid: Arco-Libros. In DOTRAS BRAVO, Alexia (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. In La Biblioteca de occidente en contexto Hispánico. *Actas del congreso Internacional. Madrid-Logroño 2013*. Editorial Unir. Universidad Internacional de La Rioja. pp. 111-128.
- THOM, N. T. (2008). Using literary texts in language teaching. *VNU Journal of Science. Foreign Languages 24*. pp. 120-126.
- BUESCU, H. C. et.al. (2013) *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Versão para discussão pública. Governo de Portugal - Ministério da Educação e Ciência. pp. 6-7.

## **Documentos Legais**

- Ministério da Educação ( 2005a). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas*. Materiais para o Ensino e a Aprendizagem. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). Programa do Ensino de Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2ºs anos) Orientações Programáticas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1996b). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2ºCiclo*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997c). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3ºCiclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2008). Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 2.º Ciclo. Lisboa, 2008 . FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes. Programa de Espanhol - Nível de Iniciação - 5.º e 6.ºanos de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo*. Lisboa, 1997. FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes. (2009e) Programa de Espanhol - Nível de Continuação - 7.º, 8.º e 9.ºanos de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação.

## Sitografia

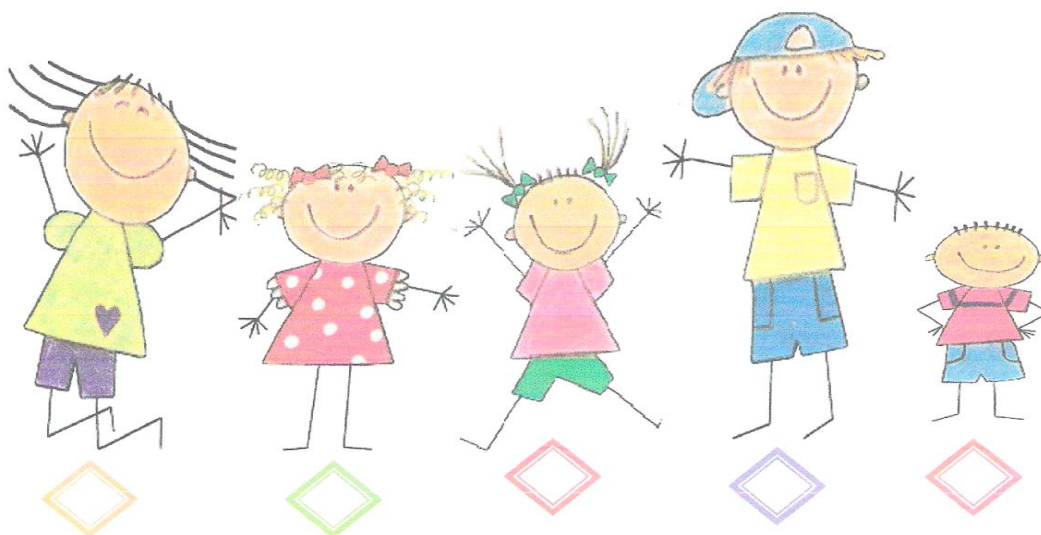
- <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=did%C3%A1ctica+de+la+literatura#posicion>, acessido a 25 de maio 2014.
- <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=educaci%C3%B3n+literaria#posicion>, acessido a 26 de maio 2014.
- <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=canon+literario#posicion>, acessido a 15 de junho 2014.
- <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/>, acessido a 26 de maio de 2014.
- <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>, acessido a 26 de maio de 2014.
- <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>, acessido a 15 de junho de 2014.
- <http://www.kalandraka.com/pt/autores/detalle/ficha/woelfel/>, acessido a 15 de julho de 2014.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

- Textos utilizados na leitura e interpretação de vocabulário relacionado com a aparência física.

### Read the descriptions and Match...



**1** Hi pals! My name is Susy. I'm thin and medium-height. My hair is short, curly and blond. My eyes are brown. My favourite colour is red.



**2** Nice to meet you! My name is Ryan. I'm thin and short. My hair is black and spiky. My eyes are black. I like sports and play video games.

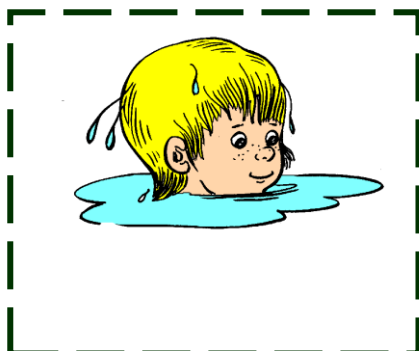
**4** Hey Guys! My name is Caroline. I'm thin and sporty. My hair is long, straight and brown. My eyes are brown. I like ponytails. I like rock music.

**3** What's up people?. I'm Michael. I'm tall and handsome. My hair is straight and brown. My face is round. I like hip hop and I wear a cap.

**5** How're you doing friends? I am Kate. I'm tall and thin. My hair is short, straight and black. I have oriental eyes type. I like the green colour .

## Apêndice 2

- Ficha de trabalho destinada à produção textual e oral



This is my friend Richard. He is eleven years old. He is young, medium-height and thin. He has got a round face. He's got short, straight, blond hair. He has got a small nose and brown eyes. He has freckles. His favourite colour is green and his favourite hobby is swimming.

**Cindy**



10 years old,  
young, short, thin,  
oval face  
short, curly, blond hair  
small nose,  
blue eyes

This is my friend \_\_\_\_\_. She is \_\_\_\_\_ years old. She is \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. She has got \_\_\_\_\_. She has got \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. She has got \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. Her favourite colour is \_\_\_\_\_ and her favourite hobby is \_\_\_\_\_.

Now write a similar description about a person or friend and then write the name in the box:



This is my friend. He/she is \_\_\_\_\_ years old.  
He/she is \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.  
He/she has got \_\_\_\_\_.

He/she has got \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

He/she has got \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

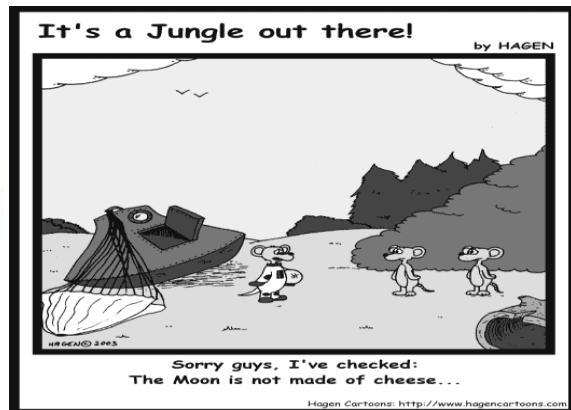
His/her favourite colour is \_\_\_\_\_ and his/her favourite hobby is \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

### Apêndice 3

- **Imagens apresentadas para a exploração do conto**

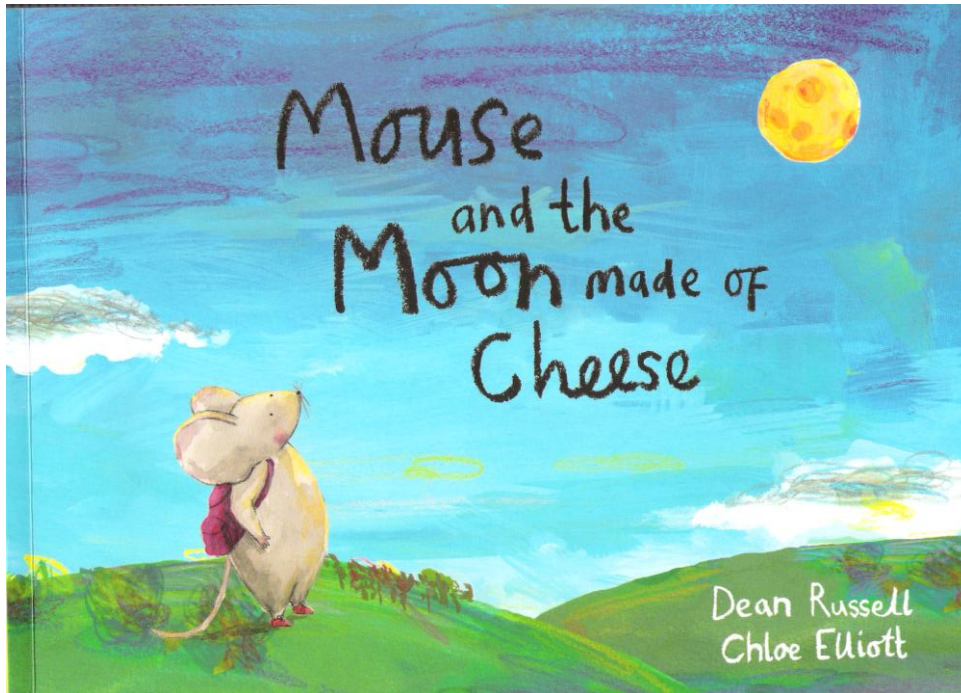
#### *Mouse and the Moon made of Cheese*



<https://images.google.com/>

## Apêndice 4

- **Imagem do conto Mouse and the Moon made of Cheese**



### *Mouse and the Moon made of cheese*

*This wonderful picture book follows a little mouse who believes that the moon is made of cheese. His granddad and sisters have told him it's true, and he'd love to visit the moon and see how it tastes! So, encouraged by his father and with his fork and his spoon in hand, Mouse embarks on an extraordinary culinary mission to reach the moon. But how can he get there? Can a toad help? Or a tree? Or the wind? And is the moon really made of cheese, or is he mistaken?*

<http://stressedrach.co.uk/mouse-and-the-moon-made-of-cheese-by-dean-russell-book-review/>

## Apêndice 5

- Texto utilizado para análise e interpretação.

**2** Me and my pet

**READING**

WILSON & Rawson Editora

**1 Read the e-mails.**

**Y-mail**

To: nicole.blanc@ymail.com

Topic:

Hi Nicole,  
My dog Link is two years old. He is a Labrador. Here is a photo of my dog. He's my best friend. My favourite animal is the dog. Look, he's so cute! He's got black fur. He's just a puppy. Lovely, isn't he?  
My twin brother Jack has got a white cat. She's Spikie and her eyes are blue.  
We love pets.  
That's all.  
Bye,  
Julie Dalton

**Y-mail**

To: julie10@ymail.com

Topic:

Hi Julie,  
Your pets are lovely.  
I'm so happy... Now, I've got three pets. A bird. Her name is Yelli. She is blue and yellow. And I've got two fish in my aquarium. Their names are Pondy and Sandy.  
Love,  
Nicole Blanc

**2 Match to complete the sentences.**

a. Julie's dog is	( )	1. got black fur.
b. Link has	( )	2. names are Pondy and Sandy.
c. Nicole has	( )	3. got three pets.
d. Yelli is	( )	4. a bird.
e. The fish's	( a )	5. a Labrador.

My dictionary

best	melhor
friend	amigo
cute	amoroso
puppy	cachorro
eyes	olhos
now	agora

**3 Re-order the words to write questions. Answer them using short answers.**

e.g. old / How / Link / is / ?      *How old is Link? He is two years old.*

a. What / name / is / the cat's / ?      \_\_\_\_\_

b. the bird's / colour / What / is / ?      \_\_\_\_\_

**4 Answer the questions.**

a. Has Julie got a pet? \_\_\_\_\_

b. What's her favourite animal? \_\_\_\_\_

c. What's her brother's name? \_\_\_\_\_

d. What colour are Spikie's eyes? \_\_\_\_\_

**WRITING**

**Choose an animal and describe it. Look at the e-mails to help you.**

**GUIA do PROFESSOR**

**BEFORE-READING**  
O professor escreve a palavra *e-mail* e pergunta aos alunos se sabem o que é e se têm um.  
*e-mail = electronic mail*  
O professor desenha duas colunas no quadro e escreve:  
1. *cat, dog, bird*  
2. *yellow and blue, white, black*  
Os alunos vão ter que descobrir que animais se associam às cores que estão escritas no quadro, ligando.  
O professor escreve as hipóteses no quadro.  
**Objectivo:** adivinhar o conteúdo do texto que irão ler e incentivar a leitura.

**WHILE-READING**  
Os alunos lêem um e-mail que a Julie escreveu à sua amiga a falar sobre os seus animais de estimação e a Nicole responde.  
Procurar a informação no texto:  
**SOLUÇÃO:** The cat is white. The dog is black. The bird is yellow and blue.  
Resolver os exercícios 2 e 3.  
Resolver os exercícios 2, 3 e 4.  
**SOLUÇÕES:** 2. b. 1 c. 3 d. 4 e. 2.  
3. a. What is the cat's name? Spikie.  
b. What is the bird's colour? Yellow and blue. 4. a. Yes, she has. b. Her favourite animal is the dog. c. Her brother's name is Jack. d. Spikie's eyes are blue.

**POST-READING**  
Fazer a actividade de escrita.

26 twenty-six

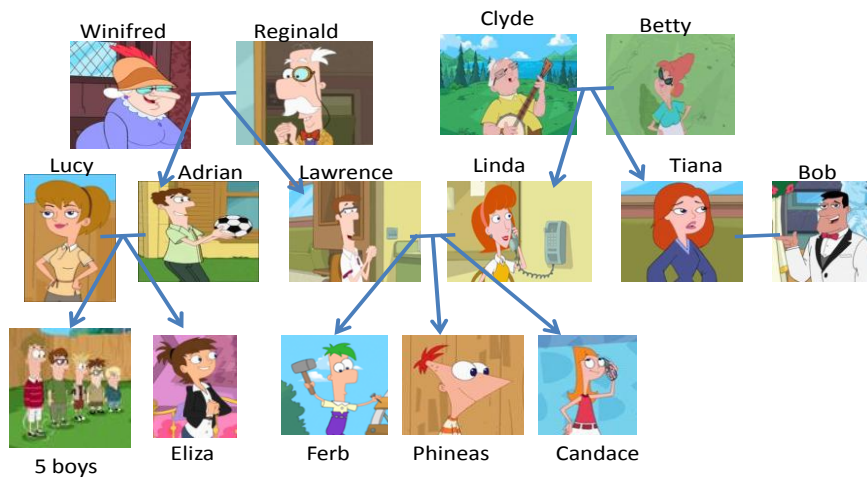
Retirado do Manual *Way to go*, 5ª. Porto Editora

## Apêndice 6

- Imagens apresentadas para a exploração do tópico família.



### The Fletcher-Flynn Family



## Apêndice 7

- Textos destinados à exploração e interpretação do tópico família.

### *Agrupamento de Escolas de Miguel Torga, Bragança*

This is Phineas, his family and friends. They all have pets. Let's read



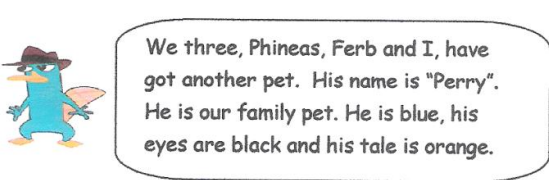
Hi, my name is Phineas. I have got a dog. His name is "Po". He has got white fur and he has got brown eyes. He is very cute and funny. I love my dog.



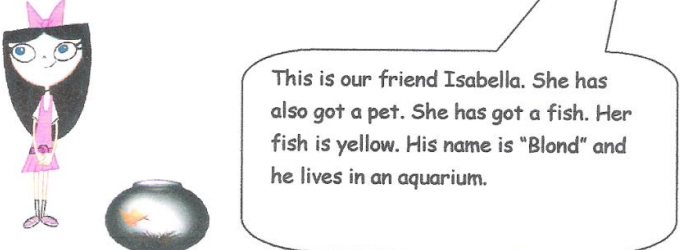
This is my brother Ferb. He has got a pet. He has got a turtle. His turtle's name is "Speedy". His turtle is green and has got a big shell.



This is my sister Candace. Candace has got a hamster. Her hamster's name is "Wheel". Its colour is brown and white. He has got a big nose.



We three, Phineas, Ferb and I, have got another pet. His name is "Perry". He is our family pet. He is blue, his eyes are black and his tale is orange.



This is our friend Isabella. She has also got a pet. She has got a fish. Her fish is yellow. His name is "Blond" and he lives in an aquarium.

*Agrupamento de Escolas de Miguel Torga, Bragança*



These are Dr. Doof and his daughter Vanessa. They are not very nice. They have got a cat. Their cat's name is "Drussel". Drussel has got black fur and scary yellow eyes.



Answer the following questions:

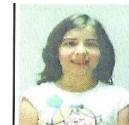
1. Has Phineas got a dog? \_\_\_\_\_
2. What's his name? \_\_\_\_\_
3. What's the name of Ferb's turtle? \_\_\_\_\_
4. What's the hamster's colour? \_\_\_\_\_
5. Who is "Perry"? \_\_\_\_\_
6. Has Isabella got a pet? \_\_\_\_\_
7. What's her pet's name? \_\_\_\_\_
8. Dr. Doof and Vanessa have got a cat.  
What's their cat's name? \_\_\_\_\_

## Apêndice 8

Texto destinado à exploração e interpretação do tópico Família

### We are family

Our class comes  
from many homes,  
We are girls and boys,  
We are fat, thin or slim  
Our mouth and nose are big or small,  
We are young, short or tall.  
We are everything  
that we can be  
and still we are  
A family.



Our hair is short or long,  
brown or blond,  
Our hair is straight or curly,  
Our eyes are black  
Brown, green or blue  
Our skins are different  
Colors, too.

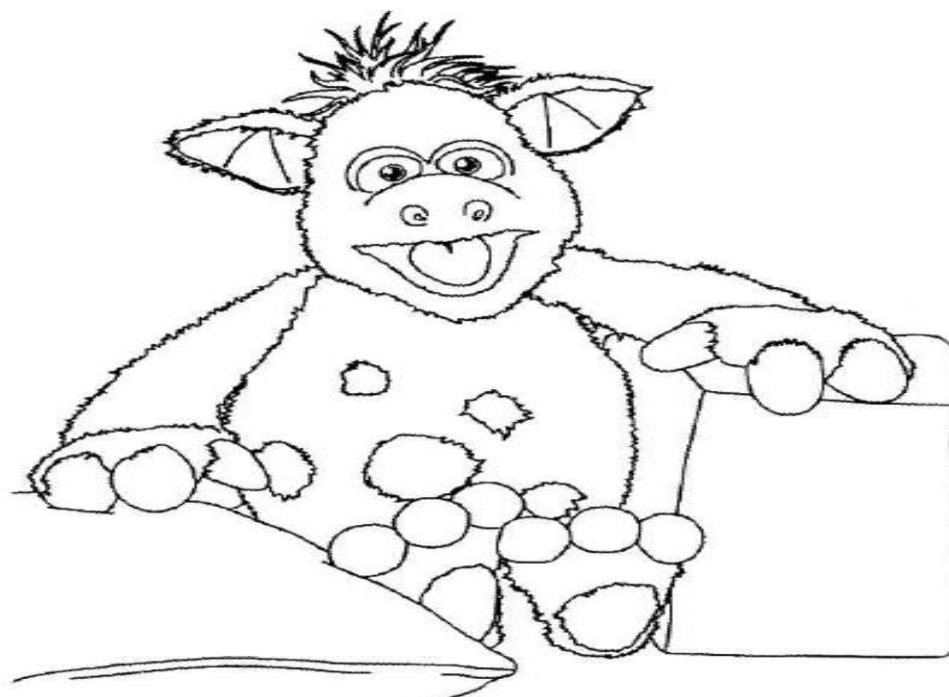


We laugh and cry,  
We read and write,  
We help each other  
We don't fight.  
The world's a lovely  
Place to be  
because we are  
A family.



## Apêndice 9

- Texto destinado à leitura e interpretação.



***This is Tamba.***

*He is 10 years old. He is one meter tall.*

*He has got red hair.*

*He has got two black ears. He has got two blue eyes, one red nose  
and one green mouth.*

*Tamba has got six red fingers and six green toes.*

*Tamba is very happy.*

*Tamba is your friend.*

## Apêndice 10

### La historia de la máquina de esperar

Juan Manuel más conocido como “Gorras” ya no quiso tener que volver a esperar. Por eso construyó una máquina de esperar. Desde fuera se parecía a una caja redonda. El niño cerró la tapadera con esparadrapo. Nadie sabía cómo era por dentro la máquina de esperar. Desde entonces para este niño ya no hubo clases aburridas. Metía la máquina de esperar en el bolsillo del pantalón y era ella la que esperaba en su lugar a que sonara el timbre del recreo.



En la parada del autobús la metía en la papelera del poste. Luego se ponía a mirar tranquilamente los escaparates y los carteles del cine, porque su máquina de esperar esperaba el autobús en su lugar. Incluso esperaba, en lugar del niño, el día de su cumpleaños, la Semana Santa y las Navidades. Ya nunca más volvió a estar impaciente. Un día la llevó también al fútbol. Él era portero y no quería esperar la pelota. Así que colocó la máquina de esperar detrás, contra la red, y se apoyó tranquilamente en un palo de la portería. Pero, claro, la máquina de esperar no era capaz de parar la pelota. En eso el niño no había pensado. Y, así, su equipo perdió el partido por diecisiete a uno. Entonces no quiso tener ninguna máquina de esperar. Furioso le dio tal patada que la mandó encima de la valla, y luego un camión la aplastó. Esta es la razón por la cual aún hoy nadie sabe cómo se construyen las máquinas de esperar. Gorras nunca lo contó.



(U. Wölfel, “Veintinueve historias disparatadas” - adaptado)

<http://www.kalandraka.com/colecciones/nombre-coleccion/detalle-libro/29-historias-disparatadas/>

## Apêndice 11

- **Ficha de trabalho destinada à interpretação da história**

a) **Ordena las situaciones en las que el chico usó la máquina de esperar, en el orden en el que se nombran en la lectura (pon un número del 1 al 6).**

\_\_\_ clase

\_\_\_ cumpleaños

\_\_\_ Navidad

\_\_\_ parada del autobús

\_\_\_ partido de fútbol

\_\_\_ Semana Santa

b) **Ordena estas frases para contar la historia en orden (pon un número del 1 al 7):**

\_\_\_ El niño decidió tirar la máquina de esperar.

\_\_\_ El niño utilizaba la máquina en los momentos en los que no quería esperar.

\_\_\_ El equipo del niño perdió el partido.

\_\_\_ Un niño inventó una máquina para esperar.

\_\_\_ Un día la llevó a un partido de fútbol para que parase los goles del equipo contrario.

\_\_\_ Él ya no estaba nunca aburrido.

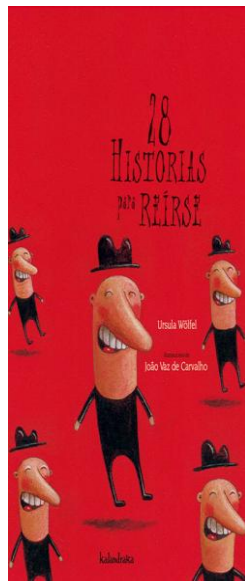
\_\_\_ Nadie sabe cómo era la máquina de esperar.

## Apêndice 12

- **Imagens apresentadas para a apresentação da autora.**



Ursula Wölfel



<http://www.kalandraka.com/pt/autores/detalle/ficha/woelfel/>

## Apêndice 13

- **Ficha informativa sobre as Adivinhas.**

# Adivinanzas

¿Qué son las adivinanzas ?

Las adivinanzas son dichos populares en los que, de una manera encubierta, se describe algo para que sea adivinado de forma lúdica. Son una especie de juego que tiene como objetivo entretener y divertir a las personas, pero que además contribuye a ampliar el vocabulario, a desarrollar el ingenio y a conocer y mantener las tradiciones populares.

Ejemplos de adivinanzas

Silba sin boca

corre sin pies

te da en la cara

y tú no lo ves

El \_\_\_\_\_



Tengo la cara redonda

tengo la cara empolvada

y si me vuelvo el revés

seguro que no ves nada

La \_\_\_\_\_



Salimos de fiesta

al llegar la noche

y algunos nos ven

si se dan un golpe

Las \_\_\_\_\_



Somos mil hermanas

que estamos en las nubes

y sólo nos verás

si el cielo se cubre

Las \_\_\_\_\_

## Apêndice 14

- Conjunto de adivinhas exploradas na aula.

### Adivinanzas

<p><b>Negra por dentro, negra por fuera, es mi corazón negra madera. (La aceituna)</b></p>	<p><b>Tengo cabeza redonda, sin nariz, ojos ni frente, y mi cuerpo se compone tan sólo de blancos dientes. (El ajo)</b></p>
<p><b>En el campo me crie, atada con verdes lazos, y aquel que llora por mí me está partiendo en pedazos. (La cebolla)</b></p>	<p><b>Una cajita chiquita, blanca como la cal: todos la saben abrir, nadie la sabe cerrar. (El huevo)</b></p>
<p><b>Blanca por dentro, verde por fuera. Si quieres que te lo diga, espera. (La pera)</b></p>	<p><b>Figura redonda Cuerpo colorado Tripas de hueso Y zancos de palo (La cereja)</b></p>
<p><b>Adivina adivinanza Es alargada y naranja Se la comen los conejos Para así llegar a viejos (La zanahoria)</b></p>	<p><b>Tengo ojos y no veo Me crie bajo la tierra Me puedes comer asada Frita o como tú quieres (La patata)</b></p>
<p><b>Oro parece, plata no es, el que no lo sepa un tonto es. (El plátano)</b></p>	<p><b>No toma té, ni toma café, y está colorado, dime ¿quién es? (El tomate)</b></p>
<p><b>Si la dejamos se pasa; si la vendemos se pesa; si se hace vino se pisa; si la dejamos se posa. (La uva)</b></p>	<p><b>Somos verdes y amarillas También somos coloradas Es famosa nuestra tarta Y también puedes comernos Sin que estamos cocinadas (La manzana)</b></p>

<p>Rodeo cuellos y cuellos, tanto de ellas como de ellos. (La bufanda)</p>	<p>Soy de piel o paño gordo y me adhiero a tu cuerpo, para que no pases frío cuando llega el invierno. (El abrigo)</p>
<p>Con dos patas encorvadas y dos amplios ventanales quitan sol o dan visión según sean sus cristales. (Las gafas)</p>	<p>Tengo cinco habitaciones, en cada una un inquilino, en invierno cuando hace frío, están todos calentitos. (El guante)</p>
<p>Dos buenas piernas tenemos y no podemos andar, pero el hombre sin nosotros no se puede presentar. (Los pantalones)</p>	<p>Me lleváis, me traéis, y si sois nuevos quizás me mordéis. (Los zapatos)</p>
<p>Al revolver una esquina me encontré con un convento, las monjas vestidas de blanco, la superiora en el centro, más arriba dos ventanas, más todavía un par de espejos y en lo más alto la plaza donde pasean los caballeros. (La cara)</p>	<p>Dos hermanos sonrosados, juntos en silencio están, pero siempre necesitan separarse para hablar (Los labios)</p>
<p>¿Quién seré yo que encerrada soy donde quiera que voy, me encuentro siempre mojada y al cielo pegada estoy. (La lengua)</p>	<p>Tengo un tabique en el medio y dos ventanas a los lados por las que entra el aire puro y sale el ya respirado. (La nariz)</p>
<p>Dos niñas asomaditas cada una a su ventana; lo ven y lo cuentan todo, sin decir una palabra. (Los ojos)</p>	<p>Laterales parapetos que van siempre por parejas; les encantan los secretos. (Las orejas)</p>
<p>Juntos vienen, juntos van, uno va delante, otro va detrás. (Los pies)</p>	<p>Cinco hijitos tiene cada una y dan tortazos como ninguna. (Las manos)</p>

## Apêndice 15

- Ficha de trabalho para a produção textual de uma adivinha.

**Vais ahora a intentar inventar otras adivinanzas con esta técnica:**

Pensad en una persona, animal o cosa que vaya a ser la solución a vuestra adivinanza. La palabra elegida ha sido \_\_\_\_\_

Colocadla en el círculo central.

Escribid en los recuadros una lista de palabras, ideas, opiniones.....que tengáis sobre la palabra elegida.

Soy...

Palabra  
\_\_\_\_\_

Mi color es...

Tengo....

Me gusta...

Yo sirvo para....

Soy \_\_\_\_\_

Mi color es \_\_\_\_\_

Tengo \_\_\_\_\_

Yo sirvo para \_\_\_\_\_

Me gusta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice 16

- **Fábulas de Esopo exploradas na aula.**

### LA CIGARRA Y LA HORMIGA

Una vez, llegó el verano, y una Hormiga, recogía con gran afán granos de trigo y cebada para guardarlos en su granero para alimentarse en el invierno. La Cigarra que pasaba el día cantando, se sorprendió de ver a la Hormiga trabajar tan arduamente en época en que los animales, dejaban sus faenas y se entregaban a la buena vida y a la diversión.

Cuando llegó el invierno, y con él la escasez de provisiones, la Cigarra estuvo muy hambrienta, y fue a pedirle a la Hormiga unos cuantos granos para alimentarse. La Hormiga le dijo:



*"Ya ves, si hubieras trabajado en el momento oportuno, hoy no tendrías escases de alimento. Ahora canta pues, mientras YO como."*



### EL BUEY Y EL MOSQUITO

En la cabeza de un Buey se posó un mosquito, y tras permanecer allí largo rato, antes de irse, preguntó al buey:  
*¿Te alegra que por fin me marche?*

El buey le respondió:

*Ni supe que habías venido. Tampoco notaré cuando te hayas ido.*



### EL RATÓN Y EL TORO

Una vez, un Toro fue mordido por un pequeño Ratón, y enfadado por tal acción intentó capturarlo, pero el Ratón corrió velozmente hacia su agujero y se puso a salvo. El Toro cavó las paredes con sus cuernos, pero se cansó antes de que pudiera alcanzar al Ratón, y poniéndose de rodillas, se quedó dormido al lado del agujero. Cierta rato después, el Ratón se asomó por el agujero, y al ver al Toro dormido salió nuevamente para morderlo y de inmediato volvió a su agujero. El Toro despierto por el Ratón agresor, se quedó confundido sin saber qué hacer. El Ratón le dijo:

*"Los grandes no siempre prevalecen. Hay momentos en que los pequeños y humildes son los más fuertes."*



## LA LIEBRE Y LA TORTUGA

Una vez, una Liebre, se burlaba de las patas cortas y de la lentitud al caminar de una Tortuga, sin embargo, esta no se quedó callada, y se defendió lanzando una risa, y dijo a la Liebre:

*"Puede que seas muy veloz amiga Liebre, pero, estoy más que segura poderte ganar una carrera."*

La Liebre, sorprendida por tal decir, aceptó el reto sin pensarlo dos veces, ya que ella, estaba muy segura de que ganaría a la Tortuga a ojos cerrados. Entonces, ambos propusieron a la Zorra, que señale el camino y la meta. Días después, llegó el esperado momento de la carrera, y al sonar la cuenta de tres, inició la carrera de estos dos contendientes.

La Tortuga no dejaba de caminar y caminar, pero a su lento paso, avanzaba tranquila hacia la meta. En cambio la Liebre, corrió tan rápido que dejó muy atrás a la Tortuga. Al voltearse y ya no ver a la Tortuga, la Liebre vio segura su éxito sobre la carrera, y decidió echarse una siesta. Poco después, la Liebre despertó y vio si por atrás seguía sin llegar la Tortuga, pero al ver hacia la meta, vio a la Tortuga muy cerca de la Final, y en un intento desesperado por correr lo más veloz que pudo, la Tortuga llegó y ganó.

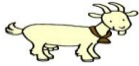


## EL LOBO FLAUTISTA Y EL CABRITO

Cierta día, un Cabrito, salió de paseo por el campo, pero tuvo la mala suerte de ser atrapado por un feroz Lobo. Al verse prisionero, el Cabrito le dijo al Lobo:

*"Señor Lobo, ya que la muerte me espera y no tengo esperanza alguna de vivir, le imploro toque usted su flauta, que yo bailaré para divertirle aunque sea un momento."*

El Lobo, aceptó su petición, y se puso a tocar la flauta mientras el Cabrito bailaba alegremente. No había pasado mucho de que el Lobo empezó a tocar, unos perros oyeron su música, y acudieron a esta a toda carrera. El Lobo, al notar a todos los Perros acercarse, decidió huir de inmediato, y así, el Cabrito Bailarín, quedó libre en el acto.



## EL LOBO HARTO Y LA OVEJA

Cierta vez, un Lobo, harto de comida y ya sin hambre, vio a una Oveja tendida en el suelo. Al acercarse, se dio cuenta de que se había desmayado de terror, y tras despertarla y tranquilizarla, le prometió dejarla ir si le decía tres verdades. La Oveja aceptó y dijo:

*"La primera verdad, es que preferiría no haberte encontrado. La segunda, que como ya lo encontré, hubiera preferido haberlo encontrarlo ciego. Y la tercera, ojalá todos los lobos malvados, murieran de mala muerte, ya que sin haber recibido mal alguno de nosotras, nos dan una guerra cruel."*

El Lobo, reconoció la realidad de aquellas verdades, y sin más que decir a la Oveja, la dejó ir.



Esopo

<http://www.cuentosparachicos.com/ESP/fabulas/>

## Apêndice 17

- **Ficha de trabalho para interpretação das Fábulas**

### Responde a las siguientes cuestiones acerca de la Fábula

¿Quién son los personajes?

---

¿Dónde están?

---

¿Qué están haciendo?

---

Encuentra en el texto las características de cada una de los personajes.

---

### ¿Cuál es la moraleja de la Fábula?

- a) Con seguridad, constancia, y paciencia, aunque parezcamos lentos, siempre lograremos el éxito. Recuerden, poco a poco, se llega muy lejos.
- b) En ciertas oportunidades, nos es muy útil la astucia.
- c) Camina siempre soportado en la verdad, y ella te abrirá los caminos del éxito, aún entre adversarios.
- d) Nunca desprecies el valor de los pequeños.
- e) Pasar por la vida, sin darle nada a la vida, es ser insignificante.
- f) Si el ocio te causa tedio, el trabajo es buen remedio.

## Apêndice 18

### La presunta abuelita



Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne.

El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada. El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes. Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

## Apêndice 19

### La Presunta Abuelita

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente **se acordó** (\_\_\_\_\_) de que no le había comprado ningún **regalo** (\_\_\_\_\_) a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos **pimpollos** (\_\_\_\_\_) **rojos** (\_\_\_\_\_\_). Cuando llegó al bosque vio una **carpa** (\_\_\_\_\_) entre los árboles y alrededor unos **cachorros** (\_\_\_\_\_) de león comiendo carne.

El corazón le empezó a **latir** (\_\_\_\_\_) muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún **sitio** (\_\_\_\_\_) para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció **espantoso** (\_\_\_\_\_\_). A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando **se acercó** (\_\_\_\_\_) vio un **oso** (\_\_\_\_\_) de espalda. Se quedó en silencio **un rato** (\_\_\_\_\_) hasta que el oso desapareció y **luego** (\_\_\_\_\_\_), como la noche llegaba, se decidió **a prender** (\_\_\_\_\_) fuego para cocinar un **pastel** (\_\_\_\_\_) de **berro** (\_\_\_\_\_) que sacó **del bolso** (\_\_\_\_\_\_). Empezó a preparar el **estofado** (\_\_\_\_\_) y lavo también unas **ciruelas** (\_\_\_\_\_\_).

De repente apareció un hombre **pelado** (\_\_\_\_\_) con el **saco** (\_\_\_\_\_) lleno de **polvo** (\_\_\_\_\_) que le dijo si podía compartir **la cena** (\_\_\_\_\_) con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su **apellido** (\_\_\_\_\_\_). Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el **sobrenombre** (\_\_\_\_\_) Pepe.

El señor le dijo que la **salsa** (\_\_\_\_\_) del estofado estaba **exquisita** (\_\_\_\_\_) aunque un poco **salada** (\_\_\_\_\_\_). El hombre le dio un **vaso** (\_\_\_\_\_) de vino y cuando ella se **enderezó** (\_\_\_\_\_) se sintió un poco mareada. El señor Gutiérrez, al verla **borracha** (\_\_\_\_\_\_), se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su **largo** (\_\_\_\_\_) **pelo** (\_\_\_\_\_) y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de **zorro** (\_\_\_\_\_) que iban en dirección al **sótano** (\_\_\_\_\_) de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una **mala** (\_\_\_\_\_) impresión: la abuelita, de espalda, estaba **borrando** (\_\_\_\_\_) algo en una hoja, sentada frente al **escritorio** (\_\_\_\_\_\_). Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una **cola** (\_\_\_\_\_) peluda. El hombre agarró una **escoba** (\_\_\_\_\_) y le **pegó** (\_\_\_\_\_) a la **presunta** (\_\_\_\_\_) abuela partiéndole una **muela** (\_\_\_\_\_\_). La niña, al verse engañada por el lobo, quiso **desquitarse** (\_\_\_\_\_) aplicándole distintos golpes.

Entretanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de donde venían los golpes, consiguieron unas **tenazas** (\_\_\_\_\_) para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

## Apêndice 20

- **História corrigida**



Lee el texto abajo

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente **se acordó** de que no le había comprado ningún **regalo** a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos **pimpollos rojos**. Cuando llegó al bosque vio una **carpa** entre los árboles y alrededor unos **cachorros** de león comiendo carne.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de **zorro** que iban en dirección al **sótano** de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta.

Al entrar tuvieron una **mala** impresión: la abuelita, de espalda, estaba **borrando** algo en una hoja, sentada frente al **escritorio**. Con espanto vieron que bajo su **saco** asomaba una **cola** peluda. El hombre agarró una **escoba** y le **pegó** a la presunta abuela partiéndole una **muela**. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso **desquitarse** aplicándole distintos golpes.

De repente apareció un hombre **pelado** con el **saco** lleno de **polvo** que le dijo si podía compartir la **cena** con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la **salsa** del estofado estaba **exquisita** aunque un poco **salada**. El hombre le dio un **vaso** de vino y cuando ella se **enderezó** se sintió un poco mareada.

El corazón le empezó a **latir** muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún **sitio** para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció **espantoso**. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando **se acercó** vio un **oso** de espalda. Se quedó en silencio **un rato** hasta que el oso desapareció y **luego**, como la noche llegaba, se decidió a **prender** fuego para cocinar un **pastel** de **berro** que sacó del **bolso**. Empezó a preparar el **estofado** y lavó también unas **ciruelas**.

El señor Gutiérrez, al verla **borracha**, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su **largo pelo** y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas **tenazas** para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado.

Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

## Apêndice 21

¿Qué costumbres son típicas en España?

¿Cómo es la vida en España?

Siempre hemos escuchado eso de “**Spain is different**”. Ahora bien, ¿somos realmente tan diferentes?

### *La siesta*

Os suena ¿verdad? Ese ratito para dormir después de comer, qué bien sienta! Lo ideal es que dure unos treinta minutos. Lo mejor es que además de dejarnos como nuevos está demostrado científicamente los beneficios de la siesta: mejora la salud y la circulación, y previene el agobio y el estrés. Además favorece la memoria y los mecanismos de aprendizaje.



### **La vida social**

Los españoles somos muy familiares. Hay muchas fiestas a lo largo del año que reúnen a la familia, por supuesto las navidades, pero también santos y cumpleaños. Los domingos también son días de familia de visitas y comidas con padres o abuelos. A diario el contacto telefónico con la familia es también casi habitual.

Los españoles tienen por costumbre hablar de todo, y opinar de todo porque hablan por los codos. Los temas más frecuentes en conversaciones de los españoles son fútbol, cotilleo de famosos, la vida de los vecinos, la falta de dinero o crisis y las enfermedades.

La gente se trata de usted cuando hablan con desconocidos, pero en cuanto pueden se le trata de tu, el usted solamente lo utilizan con desconocidos, con la gente de la tercera edad y con las personas de alto rango como jefes o autoridades.

## Los horarios

España es un país con mucha vida. Tiendas abiertas hasta tarde, gente en la calle a todas horas, bares y restaurantes con amplios horarios. Nos levantamos pronto y nos acostamos tarde. Tapear o salir de pinchos, normalmente es tomar una bebida con un pincho de comida que lo acompañe. Se sirven tapas en la mayoría de los bares, normalmente se toman de pie en la barra y es muy habitual comer picando tapas en varios sitios.



El desayuno en la cultura española es la comida menos importante y suele tener lugar por la mañana antes de las 10. Muchos españoles pasan del desayuno, pero si desayunan será algo ligero como café, chocolate caliente o zumo de naranja recién exprimido acompañado de un croissant, bollería o una tostada con mermelada. Otro desayuno típico que puedes ver a menudo en los bares son los churros fritos con azúcar.

La cena, similar a la comida pero más ligera, se hace muy tarde en España. Se suele servir entre las 9 y las 10:30 pm. En verano es común ver a los españoles sentados para cenar a horas como las 12.

La comida o almuerzo, es la más importante del día, generalmente consiste en varios platos. Se comienza con un primer plato ligero, como sopa o ensalada, un segundo plato más pesado con carne o pescado, fruta o bollería como postre, seguido de café y algún chupito de un licor tradicional. La comida se suele acompañar con pan y también vino y agua. La comida y la famosa siesta suelen ser entre las 2 y las 4 de la tarde.

Texto: adaptado: <http://www.incoming-students.com/blogs/top10/top-10-costumbres-espanolas/consultado> 3 de Noviembre 2013

Imágenes: *La siesta de Fedor* – Nerina Canzi (ilustración)

Desayuno: <http://www.flickr.com/photos/carolinarios/5550903315/sizes/m/in/set-72157617429253095/>

## Apêndice 22

- Modelo para a elaboração de um poema



## Apêndice 23

- Texto para exploração do tópico gramatical *o subjuntivo*

Ésta es **Doña Subjuntiva**  
Es una mujer muy sensible.  
Como es muy habladora,  
siempre cuenta sus sentimientos y sus gustos;  
también es muy dominante y quiere influir sobre los demás,  
así que dice lo que quiere que otros hagan,  
lo que le gusta o molesta de los demás, etc.  
Ella es muy positiva y optimista  
y siempre mira hacia el futuro,  
no le importa lo que ha pasado,  
sino lo que va a pasar,  
porque es un poco bruja  
y sabe ver el futuro.  
Doña subjuntiva tiene muchos amigos,  
pero le encanta imaginarse otros nuevos,  
conocer gente o imaginarse viajes a lugares exóticos  
donde nunca ha estado.