



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Palmira Maria Dos Santos Louvado Pereira

2º Ciclo de Estudos em

Mestrado no ensino do Inglês 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário
e do Espanhol 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

O Papel da Cultura e Literatura no Ensino de uma Língua Estrangeira

O conto como ferramenta

2012

Orientador: Rogelio Ponce de León

Versão definitiva

**Relatório final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do
Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e
Espanhol no Ensino Secundário e Básico, com a orientação do
Dr. Rogelio Ponce de León.**

Agradecimentos

- Orientador do Relatório, Dr. Rogelio Romeo Ponce de León
- Orientadora de Estágio, Dra. Delfina Sá
- Colegas do Núcleo de Estágio, Ana Cardoso e Aida Branco
- Familiares e amigos pelo seu apoio e motivação

RESUMO

O trabalho desenvolvido neste relatório pretende desenvolver a noção de que uma abordagem cultural e literária no ensino de uma segunda língua desperta o aluno para a necessidade de comunicar eficazmente e lhe permite encontrar significado na sua aprendizagem. Pretende mostrar que, através da utilização dos textos literários na sala de aula, é possível a transmissão de valores culturais que ajudam o aluno a compreender a relação semântica que algumas palavras têm com a cultura do povo falante dessa língua, uma vez que toda língua remete para significados próprios duma dada cultura. Pretende, ainda, mostrar que o conto se apresenta, devido às suas características, como uma ferramenta adequada, permitindo envolver os alunos na busca de significados e interpretações, ajudando-os a desenvolver não só as suas competências linguísticas como multiculturais.

Palavras Chave: Cultura, multiculturalismo, literatura, conto

ABSTRACT

This paper intends to consolidate the notion that a cultural and literary approach, when teaching a foreign language, will increase the students' awareness of the benefits of an effective communication and will also contribute to give meaning to their learning process. Also, it will try to demonstrate that the use of literary texts in the foreign language classroom helps students interact with the values and beliefs of the target language and understand the specific / hidden meanings that some words might have due to their relationship with the culture where they are spoken. This paper also aims to analyze short stories as one of the literary texts best suited to the classroom activities helping students increase their linguistic and social skills.

Index Terms – Culture, multiculturalism, literature, short stories

ÍNDICE

Índice	6
Introdução	8
Capítulo I – Definição de conceitos	11
1. Definição de Cultura	11
1.1 Breve abordagem do ensino da cultura na sala de aula	13
1.2 Porquê e como ensinar cultura?.....	14
2. A competência linguística interligada à cultura	19
3. A relação entre cultura e literatura	22
4. O uso da literatura na sala de aula	25
5. O porquê da utilização dos contos como ferramenta na aula de língua estrangeira	28
5.1 Breve abordagem da evolução do conto ao longo da história	29
5.2 Proposta de algumas atividades utilizando o conto como ferramenta	32
Capítulo II – Breve caracterização do projeto de investigação / ação...	34
1. A escola	34
2. A turma	35
3. O núcleo de estágio	36
4. Aulas assistidas / Unidades Didáticas	36
Capítulo III – Desenvolvimento e análise das aulas	37
1. 1º Período – Objetivos	38
1.1 España, Países de Latinoamérica y Portugal	38
1.2 Tú, Yo y los demás	42

2.	2º Período – Objetivos	44
2.1	Haz el bien sin mirar a quien	45
2.2	¡Consumir, consumir, consumir!	47
3.	3º Período – Objetivos	48
3.1	¡Vivan los artistas!	48
3.2	Ciencia y Ficción	50
	Inquérito	53
	Conclusão	57
	Referências Bibliográficas	60
	Anexos.....	63

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de prática pedagógica e consta de uma investigação e conseqüente reflexão sobre um tema que se me afigura bastante pertinente, pouco explorado, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do espanhol como língua estrangeira, e de grande importância para uma eficaz concretização do seu ensino / aprendizagem. O meu objetivo foi trabalhar e desenvolver a temática do ensino de uma língua estrangeira na sala de aula, através da exposição dos alunos à cultura e literatura de um povo. Nesse sentido, ao longo das aulas que lecionei, coloquei em prática ideias e situações que pudessem confirmar a noção de que ensinar a cultura própria dos falantes da língua estrangeira através de textos literários, permite desenvolver eficazmente as competências linguísticas dos alunos, pois, conforme Byram (1989:22)

“Language is inseparable from “culture”. Thus as learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture.”

Estas palavras transmitem-nos a noção de que o conhecimento da realidade do outro deve entrar na sala de aula, uma vez que é importante desenvolver nos alunos a chamada “cultural awareness” (Byram, 1989:12) transmitindo-lhes conhecimentos sobre a cultura da língua meta e incentivando-os a ter uma atitude positiva em direção tanto quanto à língua que aprendem como à cultura estrangeira. Sendo a língua um meio de transmitir significados, e encontrando-se esses significados no eixo central de cada cultura, ensinar uma língua implica necessariamente ensinar uma cultura. O conhecimento da cultura alvo permite ainda aos alunos um melhor entendimento do contexto em que circula a mensagem e a sua adaptação, evitando mal entendidos que possam comprometer os seus objetivos comunicativos. Este processo desenvolve a suas competências linguísticas e permite-lhes ainda, a longo prazo, continuar a sua aprendizagem de uma forma autónoma e consciente enquanto cidadãos de um mundo cada vez mais global.

Uma das formas de ter acesso a todo esse novo mundo que é a cultura do outro encontra-se no grande tesouro linguístico e cultural que são os textos literários. Estes, para além de transmitirem valores, atitudes e crenças representativas da cultura alvo,

motivam os alunos a desenvolver a sua capacidade de deduzir significados, obrigando-os a interagir com os mesmos. Esta capacidade do texto literário deve-se à sua natureza ambígua que deliberadamente deixa muita coisa por dizer. Muitas vezes representam o mundo que nos rodeia utilizando visões distintas das nossas que nos fazem pensar e refletir na realidade do nosso mundo. Têm uma relação diferente com a realidade e permitem um sem fim de interpretações e utilizações, criam uma dinâmica entre o leitor e o texto desenvolvendo novas perspetivas ou ajudando a compreender outras.

Trabalhar com textos literários na sala de aula significa trabalhar com a língua real em contextos com os quais os alunos se podem relacionar. Permite todo um conjunto de atividades de exploração e discussão dos textos, levando os alunos a uma aprendizagem natural da língua meta e a assumir um papel ativo na sua aprendizagem. Esta abordagem do ensino da língua estrangeira vai ao encontro das palavras de Byram (1989:47 citando Lambert 1974) que nos diz que o sucesso do ensino de uma língua surge quando esta é utilizada como um meio de estudo e não como um objeto de estudo, o ensino de uma língua deverá ser encarado com o objetivo de desenvolver “practical communication”.

Contudo, sendo a literatura de um povo tão vasta e rica, seria muito difícil conseguir abordar todos os géneros literários e as suas possíveis utilizações na sala de aula. Nesse sentido, decidi concentrar-me mais pormenorizadamente nos contos. Esta escolha está baseada no facto de que, por um lado, o conto é uma forma literária que facilmente atinge uma grande diversidade de faixas etárias, a sua dimensão, de um modo geral, adequa-se ao pouco tempo de que dispomos numa aula, onde será sempre necessário utilizar um texto que seja facilmente analisado e trabalhado e, por último, os contos serem textos universais que, embora com algumas variantes, são facilmente identificados por culturas distintas. Este sentimento de partilha pode ser um fator muito importante no sentido de criar um clima de empatia entre os alunos, ao permitir reconhecer traços comuns entre a sua cultura e a cultura alvo.

No entanto, esta abordagem e a utilização de um método comunicativo baseado na descoberta do outro enquanto ser cultural através da literatura, exige muito de um professor, desafio que, para mim, se me afigura algo fascinante, uma permanente aventura de aprendizagem e partilha entre professores e alunos. Uma das dificuldades apresentadas reside no fato de que ainda não existem manuais que realmente trabalhem a competência linguística de um ponto de vista cultural. Existem manuais que abordam alguns aspetos culturais, mas apenas como um apêndice, algo secundário à

aprendizagem de uma língua, e a leitura de textos como algo também extra, um apoio no sentido apenas de desenvolver capacidades leitoras nos nossos alunos.

Neste trabalho, numa primeira parte, abordo a pesquisa que realizei no sentido de demonstrar a importância que tem a transmissão da cultura dos povos falantes da língua que ensinamos e conseqüentemente a implicação que tem a literatura nessa mesma transmissão. Numa segunda parte, mais prática, farei um resumo das atividades realizadas durante o meu ano de prática pedagógica e relacionarei essas atividades com o objetivo proposto.

Para finalizar, concluo apresentando algumas linhas orientadoras que contribuem para a busca da forma mais eficaz de ajudar os alunos a sentirem-se motivados e a progredirem na sua aprendizagem de uma segunda língua.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DEFINIÇÃO DE CULTURA

Uma das primeiras questões que nos devemos colocar será: O que é cultura?

A resposta a esta pergunta tem sido abordada por vários estudiosos que se têm debruçado sobre este assunto. De uma forma sucinta, nas palavras de Sapir (1921:215 citado por Thanasoulas 2001:08) “culture may be defined as what a society does and thinks”. Ainda de acordo com Giddens, (1996:58 citado por Sarmiento 2004:05) “Cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam.” De uma forma mais elucidativa e abrangente Peck (1998 citado por Thanasoulas 2001:17) transmite-nos que a cultura é tudo aquilo que é aceite e padronizado como forma de comportamento de um dado povo. É a faceta da vida humana apreendida por uma pessoa como resultado da sua exposição e participação em um determinado grupo, é um comportamento aprendido e partilhado com os outros. Não inclui somente uma forma de pensar, sentir e agir, mas também condutas internalizadas e subconscientes de como fazer determinadas coisas. Desta forma, cultura será um legado social em contraste com o nosso legado hereditário.

Cultura consiste na identidade social e histórica partilhada por um grupo de pessoas e representada através de monumentos, trabalhos artísticos e desenvolvimentos tecnológicos. Um conjunto de realidades identificadas e divulgadas de geração em geração. Resumindo, cultura pode ser definida como nos diz Kramsch (1998:10)

“a membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting”

A nossa cultura regula a nossa vida em todas as nossas situações através de um conjunto de normas comportamentais e valores. De uma forma geral, pode dizer-se que sem cultura “we would be little more than ... gibbering, incomprehensible idiot(s), less capable of mere survival than a member of the very earliest tribe of prehistoric men” (Kallenbach & Hodges 1963:20 citado por Thanasoulas 2001:10). Cultura é conhecimento partilhado por um grupo de pessoas e historicamente transmissível, uma teia de símbolos e significados que permitem comunicar e desenvolver uma dada

comunidade. Para além da partilha, existe um sentido de pertença onde os membros desse grupo se sentem parte de um todo e de uma realidade social.

Cultura será então tudo o que é apreendido ao longo da nossa vida e não faz parte do nosso património biologicamente herdado. O conjunto de códigos pela qual se rege, liberta e aprisiona os seus membros, uma vez que cria ordem e fornece pistas comportamentais, mas também restringe o comportamento permitido.

Ainda no âmbito da definição de cultura e daquilo que pode ser considerado cultura, insere-se o que Erickson (1997:33) denomina de cultura invisível, de acordo com o trabalho desenvolvido por Ho (2009), essa cultura invisível pode ser ilustrada com a imagem do iceberg cultural (Fig.1) apresentada por Weaver (1993) e que é aquela que é aprendida ou ensinada inconscientemente. Dessa cultura invisível fazem parte os nossos hábitos mais simples e comuns que utilizamos no dia-a-dia e dos quais nem nos apercebemos. É, no entanto, uma parte bastante importante da cultura de um povo e não deve ser menosprezada ou ignorada pois ajuda-nos a compreender os motivos enraizados no nosso subconsciente para comportamentos de outra forma inexplicáveis. Toda a nossa linguagem corporal, pequenas coisas como a nossa postura, expressões faciais, tom de voz e olhares podem ser considerados “pistas de contextualização” como nos diz Gumperez (1982 citado por Sarmiento 2004:08) e permitem-nos uma compreensão dessa mesma faceta do que consideramos cultura.

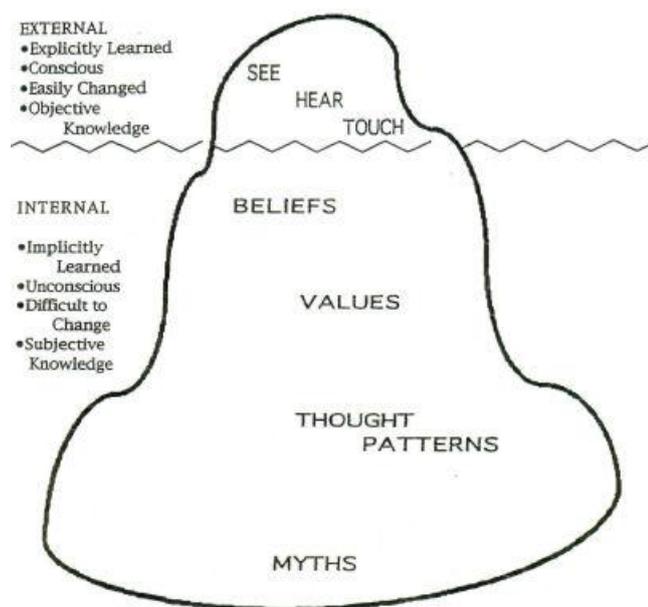


Fig. 1 The Cultural Iceberg

1.1 Breve abordagem do ensino da cultura na sala de aula.

Tem sido uma preocupação de professores e investigadores já de longa data o ensino da cultura na sala de aula de uma língua estrangeira. Este é um tema que tem criado alguma controvérsia e a sua metodologia tem evoluído ao longo dos tempos.

Num breve resumo histórico das distintas abordagens do ensino e aprendizagem da cultura ao longo dos tempos Lessard-Clouston (1997 citado por Thanasoulas 2001:03) diz-nos que “in the past, people learned a foreign language to study its literature, and this was the main medium of culture”. E ainda nas palavras de Flewelling (1993:339 citado por Lessard-Clouston 1997 em Thanasoulas 2001:04) “It was through reading that students learned of the civilization associated with the target language.”

Ao longo dos anos 60 vários autores fizeram um esforço no sentido de transformar esta realidade. Estamos perante o método audio linguístico, dá-se importância aos aspetos culturais da língua alvo, e, como nos diz Kramsch (1993:224) “the foreign culture would appear less threatening and more accessible to the language learner”. Mais tarde, na década de 80 os investigadores dão um maior ênfase ao método comunicativo como método de ensino de uma língua estrangeira e nas palavras de Melde (1987 em Thanasoulas 2001:05) “foreign language teaching should foster “critical awareness” of social life”.

Como podemos observar, há todo um processo que muda a perspetiva em que o ensino da cultura estrangeira é visionado e abordado na sala de aula. O método comunicativo permite analisar a cultura numa perspetiva comportamental, preocupando-se com aspetos “insignificantes” do dia a dia, mas que influenciam grandemente o comportamento e comunicação de todos os envolvidos no ato comunicativo num dado contexto. É nesta década que o ensino da cultura é visto como um contributo vital para uma aprendizagem com sucesso, uma vez que a comunicação é abordada não só como um mero processo de intercâmbio de informação, mas como um intercâmbio de emoções e sentimentos, onde uma forte carga de valores e subjetividade é transmitida em cada mensagem.

De uma forma geral, podemos distinguir até hoje duas perspetivas distintas de encarar o ensino da cultura de uma língua estrangeira. Numa perspetiva temos o ensino da cultura baseado na transmissão de factos, informação factual. Esta preocupação com os fatos, relegando para segundo plano o significado latente por detrás das atitudes e

valores transmitidos por uma cultura estrangeira, deixa muito a desejar. Neste sentido, de acordo com Huebener (1959:177 citado por Thanasoulas 2001:03) “All that it offers is mere book knowledge learned by rote”. Uma outra perspectiva encara o ensino da cultura na sala de aula tendo como ponto de partida e referência a cultura mãe dos alunos. Uma limitação desta abordagem é que deixa os alunos por sua conta na forma de integrarem e assimilarem os conhecimentos obtidos com os já existentes na sua própria cultura.

Verificamos que, hoje em dia, dá-se uma maior ênfase à ligação que existe entre língua e cultura, assim como à importância da compreensão da interculturalidade no ensino de uma língua estrangeira. Essa compreensão passa por todo um processo crítico por parte do aluno e uma identificação da cultura meta em relação à sua, para tal também serão necessários fatos concretos. Na minha opinião, esta é a ideia base que devemos colocar em prática nas nossas aulas de língua estrangeira, não omitindo uma ou outra perspectiva no ensino da cultura na sala de aula, mas procurando sempre desenvolver a competência comunicativa dos nossos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais diversificado e multicultural.

1.2 Porquê e como ensinar cultura?

A cultura de um povo está intimamente ligada à sua língua e depende dela para a sua constante evolução e adequação. A forma como um povo pensa e fala influencia o seu comportamento, mas este comportamento por seu lado também condiciona o código linguístico de um povo. Não devemos dissociar o conhecimento de uma língua do conhecimento da sua cultura e é nesse sentido que partilho as palavras de Byram (1989) “teachers of a language are teachers of a culture.”

Uma linha de pensamento desenvolvida pelos pesquisadores, e a meu ver muito importante e elucidativa, será a de considerar como primeira premissa no ensino de uma segunda língua o fato de que para existir uma comunicação eficaz é necessário muito mais que unicamente uma proficiência linguística. Devemos enfatizar o papel que o contexto e as circunstâncias sob as quais a comunicação se efetua têm sobre a linguagem a utilizar. Nesse sentido, como professores, temos o dever de equipar os nossos alunos com conhecimentos e competências comunicativas que os ajudarão a transmitir a sua mensagem de uma forma correta num ambiente culturalmente distinto do seu. Citando Rogelio Ponce de León (2005:250) “[...] el objetivo último del

aprendizaje intercultural; a saber, que el alumno llegue a alcanzar la llamada Competencia Intercultural, que es la que, en palabras de Meinert A. Meyer (2000:38):

“Identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia, además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya”

Reconhecendo a importância de uma aprendizagem intercultural, não podemos continuar a ensinar uma língua sem dar a conhecer a cultura alvo. Não podemos falar de competência comunicativa sem ter em conta os diferentes pontos de vista das diferentes pessoas em culturas distintas que, pela sua própria diferença, podem contribuir ou incapacitar todo um ato comunicativo. Principalmente, comunicar significa compreender e isso significa colocar-nos no lugar do outro e ver as coisas do seu ponto de vista, mudar o nosso mundo para o seu e colocar-nos em perspectiva. Como observa Kramsch (1993:1)

“Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from the day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them.”

É importante salientar que esta perceção de interculturalidade pode surgir não só entre pessoas de língua e cultura distintas, mas também entre pessoas duma mesma língua mas que interagem em realidades diferentes. Sarmiento (2004:08) afirma que o termo *intercultural* descreve interações entre falantes nativos de diferentes línguas, mas também entre duas pessoas que em algum domínio específico não dividam o mesmo “background” linguístico ou cultural. É necessário conhecer o contexto sociocultural em que se dão os atos de fala para poder estabelecer uma comunicação com sucesso. Esta autora aponta como uma das falhas na comunicação a falha sócio pragmática que ocorre precisamente quando existe uma inadequação contextual e diferenças interculturais. Segundo Thomas (1983 citado por Sarmiento 2004:09) podem surgir erros gramaticais na comunicação e que, dependendo da sua gravidade, podem comprometer o bom fluir da mesma, no entanto são erros que podem ser facilmente detetados e corrigidos.

Existem outros erros, como por exemplo o da adequação da mensagem, que pode ser considerado mais grave que do que o erro gramatical, pois pode causar grandes constrangimentos.

Assim, antes de comunicarmos com pessoas com uma bagagem cultural diferente da nossa, devemos compreender a sua forma de agir como sendo parte de uma comunidade cultural distinta da nossa ou, de acordo com Holliday, Hyde & Kullman (2004:05) “to communicate with anyone who belongs to a group with whom we are unfamiliar, we have to understand the complexity of who she is”. Para comunicar eficazmente numa língua, será necessário possuir uma competência gramatical e linguística, mas também conhecer a variedade cultural na qual essa língua se desenvolve. “Culture is “an evolving connected activity, not a thing” (Fay 1996:62-3 citado por Holliday, Hyde & Kullman 2004:60). Uma boa comunicação nasce portanto, da compreensão que temos do outro e do contexto que nos rodeia. O nosso sucesso ou fracasso como ser social depende da nossa capacidade de responder tanto à nossa cultura como à cultura dos outros com quem temos que interagir.

Não sendo a cultura estática, está em permanente evolução e mudança. É este aspeto dinâmico da cultura que deve estar na base da sua aprendizagem e não devemos esquecer que é um processo bidirecional, ou seja, ao negociar e compreender os aspetos da cultura do outro, desenvolvemos e reconhecemos a nossa própria cultura. É um fluxo de mediação entre a nossa realidade e liberdade e a do outro, algo extremamente complexo e delicado. Através de uma má interpretação da cultura do outro, criamos estereótipos, por vezes verdadeiras barreiras que aniquilam qualquer tipo de comunicação.

Sintetizando o porquê de ensinar cultura numa sala de aula de língua estrangeira, Tomalin & Stempleski (1993: 7-8) modificando os objetivos apontados por Seelye (1988) para o ensino da cultura, dizem-nos que o ensino da mesma na sala de aula ajuda o aluno a:

- ✓ Desenvolver uma compreensão do fato de que todas as pessoas apresentam comportamentos condicionados pela cultura a que pertencem;
- ✓ Perceber que as variantes sociais como seja a idade, sexo, classe social e lugar onde vivem, influenciam a forma com as pessoas falam e se comportam;

- ✓ Compreender o comportamento convencional que deve seguir em situações comuns na cultura meta;
- ✓ Desenvolver a capacidade de avaliar e generalizar sobre a cultura meta;
- ✓ Desenvolver as competências necessárias para localizar e organizar informação sobre a cultura meta;
- ✓ Estimular a sua curiosidade intelectual e a desenvolver a empatia em relação ao outro.

Dito de outro modo, aprender a cultura de uma língua estrangeira permite ao aluno controlar a sua própria aprendizagem, o avaliar e questionar o contexto geral no qual está inserida a língua que aprende dá-lhe autonomia e motivação para querer saber mais, é uma aprendizagem consciente e não imposta, ou ainda, de acordo com o trabalho desenvolvido por Serrano (2002:130), citando Tavares & Cavalcanti (1996:19) ensinar cultura na sala de aula “is to increase students’ awareness and to develop their curiosity towards the target culture and their own, helping them to make comparisons among cultures”.

Sendo a sala de aula o único local que muitos dos nossos alunos têm para poderem “*atuar*” e “*refletir*” sobre a língua que aprendem, afirmamos que o contexto e as circunstâncias influenciam o ato comunicativo, então teremos de tentar recriar diferentes contextos na sala de aula para que os nossos alunos possam desenvolver as competências necessárias que lhes permitam agir de forma correta, linguística e culturalmente.

O papel do professor será ensinar os comportamentos mais adequados em determinadas situações, desde coisas tão simples como tocar ou não o outro, pequenas coisas que podem transmitir a mensagem errada. De acordo com Kramsch (1993:245) “teachers’ and learners’ task is to understand in ever more sensitive ways why they talk the way they do, and why they remain silent.” Aqui entram, por exemplo as atividades de *role play* recreando situações nos locais mais diversos do dia-a-dia de um falante da língua estrangeira, e jogos diversos, nos quais se pretende transmitir a mensagem por outros meios que não só os linguísticos e nos quais vemos refletida toda a essência da cultura.

Não devemos esquecer que o ensino da cultura alvo não se deve efetuar de uma forma unicamente expositiva, abordando os temas tradicionais, mas antes tratar situações concretas e observáveis, obrigando os alunos a interagir, questionar e refletir

sobre o que estão a aprender. Seguindo as palavras de Rogelio Ponde de León (2005: 252) a planificação de uma aula deverá ter em conta:

“1) reflexión del alumno sobre su propia conducta, a través de diferentes actividades significativas; 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes significativas; 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta.”

Posso concluir que a transmissão da cultura meta na sala de aula de língua estrangeira deve ser encarada como algo muito importante no sentido de desenvolver a competência linguística nos nossos alunos. Finalizando com as palavras de Lessard-Clouston (1997)

“Students will indeed need to develop knowledge of and about the L2 or FL culture, but this receptive aspect of cultural competence is not sufficient. Learners will also need to master some skills in culturally appropriate communication and behavior for the target culture ... Cultural awareness is necessary if students are to develop an understanding of the dynamic nature of the target culture, as well as their own culture.”

2. A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

De acordo com os estudos desenvolvidos por Sarmiento (2004) “a linguagem é fundamentalmente usada com propósito social.” Desta forma a autora refere que as línguas só têm sentido quando desempenham uma função social e comunicativa. O que quer dizer que todos os seres humanos necessitam da sociedade em que se inserem e necessitam da comunicar para poderem desempenhar adequadamente as suas funções nessa sociedade. Ainda nas palavras de Kramsch (1998:03), “language embodies cultural realities.”

Os membros de uma comunidade realizam ações que têm sempre de ser coordenadas com os outros. Numa mesma sociedade que partilha uma cultura comum, todas essas ações têm um cenário de ação comum que facilita o seu fluxo, quanto maior for a partilha de usos e costumes entre os falantes de uma língua, maior o entendimento entre os mesmos. Por outro lado, a partilha linguística de um determinado grupo social tem para eles um valor simbólico na concretização de uma identidade coletiva. Assim sendo, os sinais que transmitimos e o reconhecimento desses sinais fazem parte de um código transmitido pelo código cultural de um povo. Nas palavras de Hall (1993:145 citado por Simone 2001:04) as práticas orais serão “momentos de interação face a face, mediadas pela cultura onde um grupo de pessoas se une para criar e recriar as suas vidas sociais diárias.” Comunicar é muito mais que entender um conjunto de signos linguísticos. Para além de frases corretas, há todo um contexto social que delimita os nossos comportamentos e atos comunicativos. Estes momentos de interação terão um desfecho satisfatório se os intervenientes na ação comunicativa partilharem o que se denomina de convencionalidade de significados, associados a toda uma bagagem coletiva.

De encontro a estas afirmações podemos ler o que Porter & Samovar (1993:16 citado por Simone 2004:03) nos dizem ao relacionar língua e cultura:

“Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceite pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações.”

O que será adequado dizer ou não, a quem, como e em que circunstâncias, está delimitado pelas normas culturais de um povo, como nos diz Kramsch (1998:06) “Social conventions, norms or social appropriateness, are the product of communities of language users”.

É através do ato da fala que as crenças e valores de um grupo se mantêm e propagam, mas o colocar essas crenças e valores em prática permite, por sua vez, uma transformação dos atos de fala. Participar ativamente na vida social de um grupo, partilhar experiências e emoções, ajuda-nos a compreender e a adquirir o código linguístico necessário para podermos interagir corretamente nesse grupo. Este processo é um constante negociar entre significados e atitudes que permite a evolução do código linguístico e comportamental das pessoas pertencentes a determinado grupo. Como temos vindo a observar, a língua de um povo está intimamente ligada à sua cultura, como nos diz Kramsch (1998:06) “common attitudes, beliefs, and values are reflected in the way members of the group use language” é por isso que se afirma que as competências linguísticas nunca podem ser vistas como dissociadas das socioculturais. Para Hymes (apud Erickson & Shultz 1981 citado por Simone 2004:03)

“competência linguística deve necessariamente envolver competência social, uma vez que a fala aceitável exige a habilidade de produzir elocuições que sejam não somente apropriadas gramaticalmente, mas também apropriadas a cada situação.”

Um aluno que aprende uma língua estrangeira deverá não só conhecer o código linguístico que se lhe associa, mas também ter oportunidade de aprender a participar ativamente nas práticas sociais desse povo. Reforço a ideia de que as atividades na sala de aula deverão, permitir uma interiorização de atos sociais culturalmente adequados a um contexto em particular e, assim, desenvolver a correta competência comunicativa do aluno numa língua estrangeira.

Sumariando esta perspectiva da linguagem como prática social, Kramsh (1993) apresenta quatro linhas de pensamento sobre língua e cultura: Numa primeira linha, estabelece que a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não deve ser unicamente transmitida mas, sim, construída. Não deve simplesmente existir uma transferência de informação, mas, sim, professores e alunos devem interagir num processo que exige uma reflexão sobre a cultura alvo. Numa segunda linha, a cultura é vista como um processo interpessoal. O significado emerge através da interação social e, assim sendo, deveremos centrar os nossos esforços no ensino do processo de

entendimento de uma cultura estrangeira e não na simples transmissão de fatos culturais. Mais ainda, numa outra linha de pensamento, apresenta o ensino da cultura baseado na diferença. Esta abordagem é cada vez mais importante devido à crescente variedade de etnias dentro de uma sociedade. Por último, o atravessar limites disciplinares, ou seja esta aprendizagem deve ser encarada como sendo transversal, envolvendo várias áreas do saber.

Concluo que, ao favorecer o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, permitimos que estes construam quadros de referência comportamentais que os ajudem a entender a cultura do outro, interpretando significados dessa cultura e utilizando adequadamente a competência linguística num dado contexto, dado que língua e cultura estão indissociavelmente ligadas.

3. A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E LITERATURA

A literatura é indiscutivelmente uma das manifestações da cultura. No entanto, é normalmente encarada como um instrumento mais, um complemento ao ensino / aprendizagem de uma língua. Todo o seu potencial é muitas vezes menosprezado e mal utilizado, principalmente no que diz respeito à língua espanhola como segunda língua, na qual os manuais utilizados na sala de aula não têm, a meu ver, aproveitado e explorado convenientemente a literatura no sentido de ser um instrumento motivador associado à transmissão da cultura de um povo e, conseqüentemente, utilizada para o desenvolvimento da competência linguística.

Neste trabalho e dado que o tema é bastante complexo, não se pretende tratar o estudo da literatura nos seus distintos géneros literários, mas, sim, como essa mesma literatura pode transmitir conhecimentos culturais próprios da língua estrangeira e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa. Partimos do princípio que o carácter abstrato da literatura pode estimular a sensibilidade de aluno, na medida em que cada um faz uma leitura pessoal do mesmo texto e permite nesse sentido desenvolver a aprendizagem autónoma e consciente do indivíduo.

O nosso sonho é do tamanho da nossa realidade. Se a cultura de um povo é algo que permeia o pensamento, a sociedade e as relações entre os homens, se diz respeito a um modo de pensar e abordar a realidade, então, quanto mais crescermos em termos culturais mais aumentará a dimensão do nosso sonho e mais longe poderemos voar. Só por isto já vale a pena abordar o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua numa perspetiva cultural, tendo como ferramenta a literatura, utilizando-a como meio para desenvolver a competência comunicativa dos nossos alunos. Como afirma Fritoli (2011:03)

“eu olho o mundo a partir do meu ponto de vista porque eu fui educado em uma certa “cultura” e me vejo, me percebo, estabeleço relações com o meu entorno e com os meus semelhantes a partir de certos pressupostos comuns à comunidade em que estou inserido”.

Neste sentido, concluímos que, aprender uma língua implica aprender sobre o outro e não o podemos fazer como se uma língua fosse algo neutro; e é no sentido de evitar a neutralidade da língua que reforço a ideia de que língua e cultura são indissociáveis. Se aprender uma língua estrangeira significa aprender a cultura desse povo, suas visões, costumes e modos de se exprimir, é na expressão linguística que essa

cultura se manifesta, e é através da literatura que surge um meio de partilha e propagação dessa cultura e língua.

O professor de língua estrangeira tem como tarefa não só a transmissão de fatos e desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também promover a curiosidade intelectual, motivando-os a aprender de uma forma agradável, o que pode ser alcançado através da análise dos textos literários. Consequentemente, essa utilização dos textos literários na sala de aula deve ser encarada como um momento de aprendizagem e interação onde a descoberta da diferença, a aceitação dessa diferença e o respeito da diversidade, que só pode enriquecer o nosso mundo, é incentivada. Como nos dizem Valente & Pinheiro (2008:52)

“a literatura pode ser um item facilitador no processo de aquisição e apropriação da língua estrangeira e que o uso apropriado da mesma pode tornar as aulas de língua muito mais agradáveis.”

Associar elementos lúdicos ao ensino da língua estrangeira é uma estratégia que propicia uma aprendizagem mais rápida e eficaz dessa língua, sendo que o uso da literatura pode servir como ferramenta para alcançar esses objetivos. Dessa forma, conseguiremos motivar os nossos alunos e despertar o seu interesse pela língua que aprendem.

O papel do professor é ensinar, fornecer informação, conhecimentos, dar opções. A literatura é uma grande fonte de cultura e a relação entre as duas e a exposição dos nossos alunos a ambas resulta num aumento dos seus conhecimentos. O que pretendemos será desenvolver o gosto pela leitura e, dessa forma, ensinar uma língua. E assim, ao mesmo tempo que transmitimos uma cultura, ensinamos uma língua. Nesse sentido faço minhas as palavras de Valente & Pinheiro (2008:56) ao concluir que

“ (...) é importante associar elementos de prazer e diversão ao desafio de ensinar uma nova língua, seja ela qual for. (...) o ensino de vocabulário e itens gramaticais pode ser bastante facilitado se for contextualizado em textos literários de qualidade e trabalho de forma agradável, fugindo da pura e tradicional aula de gramática.”

Num mundo tecnológico como é o nosso, uma pergunta sobressai ao tentar refletir sobre o papel da literatura neste processo de descoberta: como levar os nossos alunos a ler, a entregarem-se ao processo refletivo que envolve o ato de leitura? Não é tarefa fácil, como todos os docentes de certeza tiveram, certamente, oportunidade de verificar, mas será tarefa do docente encontrar meios de adaptar a leitura de textos literários à realidade dos seus alunos. Como nos afirma Fritoli (2011:05)

“o acesso direto à obra na língua original é uma oportunidade de acesso autêntico à história da cultura, à história das ideias do país ou países em que tal língua é falada. E isso pode ser feito tanto através do estudo dos clássicos (...) a literatura dos países-colônia, a literatura de gêneros, de protesto, das minorias, ou seja, os inúmeros níveis e perspectivas a partir dos quais se pode entender e apresentar a cultura (...)”.

É neste sentido que podemos falar de ensinar cultura através de literatura em língua estrangeira, sendo o nosso principal objetivo desenvolver a competência linguística e comunicativa dos nossos alunos, mas também ajudá-los a desenvolverem o gosto pela leitura, formando leitores e cidadãos críticos da realidade que os envolve, uma vez que a literatura tem a possibilidade de, na opinião de Calvino (1980 citado por Fritoli 2011:05) “pôr em discussão toda a escala de valores e o código dos significados estabelecidos, propondo novos valores e novos significados”.

Um bom livro, mesmo que lido muitas vezes, tem sempre mais alguma coisa a dizer. A leitura da mesma obra literária por distintos indivíduos, em distintos contextos culturais ou pelo mesmo indivíduo em distintos momentos da sua vida, comporta mensagens diferentes em cada leitura. Esta pluralidade de leituras pode levar qualquer professor a ter dúvidas de como utilizar o texto literário na sala de aula, uma vez que pressupõe um trabalho extenso de preparação e um constante ajuste de metodologias de acordo com o grupo de alunos com que está a trabalhar em dado momento, o que pode ser uma tarefa assustadora e complexa. Tendo experienciado todas essas dificuldades e dúvidas durante a minha prática pedagógica, não posso deixar de sentir que é também uma situação privilegiada o contacto com algo tão rico e valioso como a literatura de um povo, o encontro de ideias diferentes das nossas, a possibilidade de ver a realidade através de outros olhos.

A literatura tenta salvar do esquecimento os valores de um povo. Por isso, é importante quando trabalhamos com dada obra saber quando e porque foi escrita, qual a função social que o seu autor pretendia alcançar no momento em que a escreveu. Ter conhecimento das implicações que estão por detrás de um trabalho literário permite-nos olhar para a realidade social do outro numa perspectiva diferente, estabelecer relações e atribuir valores, fazendo-nos repensar os nossos próprios valores e limites. Assim sendo, como podemos não querer ensinar e aprender literatura numa aula de língua estrangeira uma vez que esta representa, antes de mais nada, a descoberta do outro para melhor nos entendermos e descobirmos a nós mesmos vivendo uma realidade partilhada?

4. O USO DA LITERATURA NA SALA DE AULA

Ao longo dos tempos o texto literário e a sua utilização no contexto de ensino / aprendizagem tem sofrido alterações. Com a leitura do artigo redigido por Campello (2008) concluo que, numa primeira fase, os textos literários eram utilizados unicamente para análises literárias e, nesse sentido, utilizados nas aulas de literatura. À medida que outras perspetivas foram sendo tomadas em consideração, e outros métodos de ensino / aprendizagem foram tomando forma, os textos literários passaram a ser utilizados como material auxiliar na aprendizagem de uma língua.

Prossegue a autora dizendo que, no início do século XX, a literatura era considerada como prestigiante no estudo de uma língua, pelo fato de serem essencialmente utilizados clássicos literários. Desta forma, os alunos desenvolveriam as suas competências linguísticas ao serem expostos ao que eram considerados os modelos mais corretos de uma língua. Esta abordagem, no entanto, resultava num ensino onde o professor assumia uma postura de orador e os alunos de ouvintes passivos, o que levou a que o texto literário fosse gradualmente desaparecendo das aulas de língua estrangeira. Assim sendo, a partir dos anos 60, dá-se maior destaque à correção gramatical e por isso, a aprendizagem de uma língua estrangeira parecia ser incompatível com o ensino da literatura. Mais tarde, durante a década de 70 e início de 80, o método comunicativo ressalta a importância de aprender uma língua para fins comunicativos, mas durante esta época a literatura ainda não possuía usos práticos. Será durante os anos 80 que se dá um ressurgimento do interesse pela literatura e ganha força a ideia de que a aprendizagem de uma língua estava relacionada com a resposta dos alunos aos textos.

Hoje em dia, sabemos que a literatura é um dos meios pelos quais podemos aceder à sabedoria de um povo, ao melhor que esse povo tem para oferecer. Desta forma, ao utilizar um texto literário podemos demonstrar aos alunos a essência de uma cultura em particular, o que a longo prazo resultará numa melhoria da sua competência linguística. Uma vez que a literatura é construída através de uma língua, se os alunos são sistematicamente expostos a trabalhos literários nessa língua, acredito que conseguirão desenvolver conhecimentos da mesma mais facilmente. Desta forma, defendendo o conceito de que os nossos alunos beneficiarão e enriquecerão o seu vocabulário ao serem expostos a trabalhos literários que demonstrem a riqueza cultural e linguística da língua alvo.

Por outro lado, e ainda baseando-me no artigo de Campello (2008), a utilização dos textos literários na sala de aula poderá também contribuir para o crescimento individual do aluno cuja identificação com a obra lhe permitirá abrir novos horizontes proporcionando-lhe a oportunidade de direcionar a sua aprendizagem. Assim, o professor deve desenvolver na sala de aula todo um conjunto de atividades que vão ao encontro das necessidades e capacidades dos seus alunos, que lhes permitam uma expressão pessoal e incentivem o pensamento crítico e criativo. No entanto, estas atividades devem combinar estratégias distintas que permitam trabalhar os textos das mais variadas formas. O objetivo é que através dessas atividades, os alunos aprendam o idioma e a cultura estrangeira de uma forma motivadora. O trabalhar um texto literário pode, por exemplo, permitir-nos a exploração metafórica da língua. Ou seja, a aprendizagem de determinadas expressões através desses textos, com significados muito próprios e que, quando não compreendidos, podem resultar em grandes problemas comunicativos ou simplesmente num sentimento de alienamento pela não compreensão do sentido oculto das palavras.

Os textos utilizados e as atividades relacionadas com esses textos devem sempre ter em conta a idade dos alunos e o seu nível linguístico, para que sejam adequadas e consigam atingir os objetivos do professor. Como nos explicam Valente & Pinheiro (2008) no seu trabalho desenvolvido sobre língua e literatura, a qualidade das obras utilizadas também é importante. Deveriam ser utilizados prioritariamente textos de autores consagrados pela crítica e que tratem assuntos adequados aos alunos. Será assim muito importante que o professor conheça os seus alunos e que selecione textos que se relacionem com a sua realidade. Mais ainda, referem as autoras, o prazer da leitura nunca deve ser descurado. Os textos devem ser interessantes para os alunos, devem ter algo que prenda a sua atenção e lhes permita verem-se refletidos de alguma forma. Os textos, e exercícios derivados dos mesmos, devem permitir ao aluno familiarizar-se com a história e cultura da língua estrangeira, assim como proporcionar-lhes momentos que os ajudem a desenvolver a sua expressão escrita e oral.

Ainda nesse sentido, refere Orlandi (2003:193 citado por Brito 2004:04) a leitura

“é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.”

Como tal a leitura é vista como um instrumento interdisciplinar, nas palavras de Paraquett (2011:193 citado por Brito 2004:04) “como possibilidade de autoconhecimento e do encontro com o outro”. E ainda nas palavras de Brito (2004:06)

“sendo a literatura uma das representações da cultura de um povo, e dado a componente cultural ser uma das partes que formam a competência comunicativa, existe realmente uma cumplicidade entre os dois termos.”

E assim concluo que o texto literário assume um papel de destaque no processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que a sua utilização na sala de aula pode ser fator de motivação, facilitador no processo de aquisição da competência linguística na língua estrangeira e o seu uso pode tornar as aulas mais agradáveis.

5. O PORQUÊ DA UTILIZAÇÃO DOS CONTOS COMO FERRAMENTA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma vez que não dispomos de muito tempo em cada aula para uma abordagem mais extensa de um texto literário, os contos e as lendas apresentam-se como a ferramenta literária de mais fácil uso num contexto de sala de aula. As atividades desenvolvidas com a sua utilização permite-nos implicar os alunos na busca de significados e interpretações, ajudando a desenvolver o seu sentido crítico. Devido à sua grande variedade, fácil leitura e utilização autêntica da língua, motiva os alunos e, conseqüentemente, promove a eficaz aprendizagem da língua estrangeira. Mais ainda, permite uma aprendizagem significativa uma vez que, ao lê-los, o aluno faz a ponte entre a nova informação e o que ele já conhece / sabe. Pelo seu caráter multicultural surgem como material didático com muito potencial, que facilmente cativa o aluno e o envolve no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Os contos ultrapassam a sua própria origem e fronteiras, constituindo um património coletivo facilmente acedido pela maioria dos alunos. Podem ainda ser utilizados com o objetivo de os ajudar a refletir sobre os seus valores sociais e o seu papel enquanto cidadãos do mundo.

Do ponto de vista didático, e de acordo com o trabalho desenvolvido por Cecilia (2007) o conto apresenta várias vantagens uma vez que está pensado para ser lido de uma única vez, permitindo assim uma maior concentração do leitor, de forma a que este se aperceba de um grande número de pormenores facilitando a sua assimilação cognitiva, memorização e análise. Por outro lado, engloba vários géneros e esta variedade temática facilita a sua receção por parte dos alunos.

Mais ainda e agora de acordo com o artigo de Camprubí (2006), concluo que ao utilizar um conto ou lenda na aula de língua estrangeira, será conveniente utilizar material autêntico, que contribua para a formação do aluno desde uma perspetiva cognitiva e estética, que se centre no desenvolvimento do conteúdo e da fluidez linguística. A sua utilização deve ser cuidadosamente planeada e adequada ao nível linguístico dos alunos, assim como à sua faixa etária e contexto social, pelo que, dependendo da faixa etária com que trabalhamos, o conto pode ser acompanhado de diversos sons, expressões faciais, devem ser enfatizados os momentos de surpresa, medo ou alegria. É importante que a compreensão do conto atinja vários níveis implícitos e explícitos. O objetivo é transformar o momento em algo lúdico que beneficie a aquisição de vocabulário. Uma parte bastante importante da utilização de um

conto na sala de aula é a sua representação. Este não deve ser simplesmente lido, e o aluno nunca deve assumir simplesmente um papel passivo de ouvinte. O aluno deve ser envolvido e levado a sentir-se “participante” da própria história.

5.1 Breve abordagem da evolução do conto ao longo da história.

O conto chama a atenção de todos através das emoções que consegue despertar. A sua leitura pode ser muito enriquecedora e satisfatória tanto para crianças como para adultos. Têm o poder de nos ajudar a refletir e a pensar em possíveis soluções para os nossos problemas. Não servem só como um divertimento, mas fazem-nos pensar no mundo que nos rodeia. Bettelheim (1976:06), diz-nos que

“for a story truly to hold the child’s attention it must entertain him and arouse his curiosity. But to enrich his life, it must stimulate his imagination; help him to develop his intellect and to clarify his emotions.”

O conto permite-nos aceder a realidades que trabalham num nível inconsciente, oferece-nos a possibilidade de descobrir perspetivas que se encontram escondidas dentro de nós e permite-nos refletir sobre o outro. Numa aula de língua estrangeira, permite-nos aceder ao subconsciente de todo um povo, da sua cultura, valores e tradições. Ao mesmo tempo que descortinamos todo um conjunto de valores culturais, desenvolvemos competências linguísticas importantes no ensino de uma língua estrangeira.

Com o intuito de compreender melhor o alcance que o ensino do conto pode ter numa aula de língua, e de uma forma mais insistente na aula de língua estrangeira, devemos debruçar-nos um pouco nas suas origens. Os contos são vistos, de acordo com as palavras de Jones (1995:08) “as an art form quite likely extending back to the Dawn of civilization and human intercourse”, retiramos assim a ideia de que os contos, neste caso os contos tradicionais, são tão antigos como a própria língua de um povo. Numa perspetiva sociocultural, estão intrinsecamente relacionados com realidades sociais e culturais de grupos étnicos específicos. Zipes (1994:preface) escreve que no início

“tales were told to create communal bonds in the face of inexplicable forces of nature, to the present when fairy tales are written and told to provide hope in a world seemingly on the brink of catastrophe.”

Com o passar do tempo, essas histórias desenvolveram-se e foram adaptadas por diversos autores, circulando por vezes versões muito parecidas, sempre com um objetivo específico, adaptado a circunstâncias culturais históricas específicas. Como Jones (1995:08) nos diz

“not only do individual versions follow with remarkable regularity the traditional story line of one established tale type or another, they adhere to the basic characteristics off the genre with equal regularity.”

Com o desenvolvimento da imprensa no século XV, a tradição oral dos contos sofreu uma grande revolução, principalmente em Itália, antes de no resto da Europa, devido à atividade cultural desenvolvida na sua corte e cidades estado. Em França, este género floresceu depois da queda do Antigo Regime, entre 1690 e 1714. No princípio, estes contos eram lidos em reuniões sociais aristocráticas, não estavam destinados aos ouvidos das crianças.

Quando falamos de coletâneas de contos infantis, reconhece-se como sendo a primeira de contos literários para crianças a de Charles Perrault “Histoires ou Contes du Temps Passée” ou “Contes de ma Mère L’Oye, (1697). Este autor é geralmente considerado como o escritor francês mais representativo da literatura infantil nesse período. Promoveu a literatura “moderna” nativa baseada nos contos populares de tradição oral tratados como cultura nacional de um povo.

Muitos contos foram escritos ao longo dos tempos para mostrar, por vezes de uma forma velada, a insatisfação coletiva para com um dado momento da história desse povo. Durante o século XIX, os contos eram vistos como um meio literário de comunicação através do qual se podia demonstrar um protesto individual ou coletivo. Charles Dickens, Lewis Carol e George MacDonald (para citar alguns) escreveram contos nascidos da revolta psicológica contra as normas da sociedade inglesa. Neste caso, estes contos procuravam incitar o leitor à mudança.

Mais tarde, no início do século XX, nascem outros géneros dentro dos contos. Experimenta-se com ficção científica, o grotesco, o macabro, o realismo romântico, entre outros. Uma outra revolução veio divulgar o género institucionalizando-o em filme. Desta forma, hoje em dia, os contos fazem parte das nossas vidas desde muito tenra idade. Esta característica permite-lhe ser reconhecido como um “amigo” de longa data, dando origem à sua fácil aceitação e identificação, numa primeira fase como

fazendo parte do nosso património cultural e, de seguida, como uma ferramenta para descoberta do outro, da sua língua e cultura.

De acordo com o meu trabalho anteriormente desenvolvido no âmbito da disciplina de seminário de Inglês na licenciatura em ensino de Português / Inglês, concluo que os contos são universais e “eternos”, comuns a todas as culturas. Cada cultura conhece uma versão ou outra do mesmo conto e é esta qualidade que o transforma numa ferramenta bastante útil quando pretendemos ensinar uma língua estrangeira tanto a nível linguístico como cultural. A utilização dos contos na sala de aula permite retirar a atenção dos alunos do processo de aprendizagem da língua estrangeira libertando-os de exercícios “fixos” e “estáticos”, permitindo-lhes trabalhar espontaneamente o conteúdo do trabalho proposto.

Estudiosos desta temática têm desenvolvido trabalhos no sentido de fornecerem pistas / atividades através das quais se possa explorar todo o seu potencial na sala de aula. A meu ver, no que diz respeito à língua espanhola como segunda língua, em Portugal ainda não existe muito material nesse sentido. No entanto, não será por isso uma área da qual os docentes da disciplina devam desistir, mas, sim, investir e procurar cada vez mais compilar um conjunto de obras literárias, nomeadamente contos tradicionais, que abarquem o universo da língua espanhola e que, ao longo da sua carreira como docentes, possam ir aperfeiçoando e completando de acordo com o grupo de alunos com que trabalham em dado momento.

E para concluir o porquê da utilização do conto na sala de aula, recorro as palavras de Lisel Mueller no seu poema “Why we tell stories”

... because we had survived
sisters and brothers,
daughters and sons,
we discovered bones that rose
from the dark earth and sang
as white birds in the tree

Because the story of our life
Becomes our life

Because each of us tells the same story
But tells it differently
And none of us tells it the same way twice...

5.2 Proposta de algumas atividades utilizando o conto como ferramenta

Uma vez terminada a narrativa do conto, existe todo um vasto leque de atividades que podem ser realizadas, orientadas pedagogicamente, de forma a potenciar a aprendizagem do aluno na língua estrangeira. Nas palavras de Camprubí (2006:112)

“El objetivo fundamental de las acciones pedagógicas basadas en el uso de cuentos infantiles, no es otro que el dominio de las micro habilidades referidas al léxico, pues ello influenciará positivamente en la capacidad de expresión del alumno en la medida en que éste podrá usar el nuevo vocabulario adquirido para comunicarse con su entorno y para la comprensión de éste.”

Esta variedade de atividades permitem o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, assim como da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Através de um clima de caráter lúdico e descontraído, os alunos podem exercitar a sua criatividade envolvendo-se muito mais no processo de aprendizagem.

Algumas possíveis atividades podem ser:

- ✓ Dramatizações
- ✓ Disfarces
- ✓ Vídeos e canções
- ✓ Atividades plásticas e gráficas
- ✓ Perguntas de compreensão
- ✓ Jogos

O importante é que o aluno desenvolva diferentes estratégias onde relacione conhecimentos prévios com conhecimentos novos, estabelecendo comparações e associações, desenvolvendo a sua capacidade criativa e analítica. Não podemos esquecer o desenvolvimento de competências linguísticas com incidência na capacidade de expressão e comunicação. Procurar, através das atividades, que o aluno utilize a língua como instrumento de comunicação, sentindo o poder da palavra na transmissão de ideias.

O conto, devido às suas características, permite-nos realizar um trabalho plurifuncional. De acordo com o trabalho desenvolvido por Camprubí (2006) um trabalho no qual o valor estético da língua é utilizado para explorações linguísticas, discursivas e interculturais enriquecendo a experiência do ensino / aprendizagem de uma língua. O conto ajuda-nos a desenvolver no aluno as suas capacidades de abstração.

Para Cruz & Jouet-Pastré (2000 citado por Fortes 2011:46)

“estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade. Estas habilidades propiciariam, no momento de novas leituras, a possibilidade do leitor fazer inferências, agindo, assim, como auxiliares do processo ensino-aprendizagem não só na área das línguas, mas também das outras áreas.”

Assim concluo que as atividades desenvolvidas utilizando os contos devem ser o mais motivadoras possível e todas as instruções dadas aos alunos devem ser claras e explícitas, para que se sintam capazes de prosseguir com o seu trabalho. No início deve proceder-se a uma primeira leitura silenciosa. De seguida, uma segunda leitura oral centrada na compreensão dos pontos fundamentais do texto. É importante que se desenvolvam atividades de compreensão leitora e que se trabalhe o léxico mas, as atividades de pós leitura podem ainda envolver situações como sejam dedução e reflexão das regras gramaticais, prática ou reforço dessas regras, e ainda o desenvolvimento de outras destrezas. Segundo Meirieu (1989 citado por Bizarro 2006 em Fortes 2011:38)

“O professor, hoje, tem, efetivamente, que dominar inúmeros conhecimentos sobre múltiplas áreas do saber, que não se limitam ao saber enciclopédico disciplinar. Mais do que nunca, as exigências posicionam-se em diferentes domínios e possuir conhecimentos sobre o fenómeno da aprendizagem, do desenvolvimento humano, da colaboração e das estratégias são desideratos do professor de hoje.”

CAPITULO II

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO / AÇÃO

1. A Escola

Esta breve contextualização foi redigida com base na informação oral transmitida durante as reuniões de prática pedagógica.

Nos inícios do século XX, dado o aumento da população escolar na cidade do Porto, houve necessidade de aumentar a zona escolar para o secundário e o número de liceus em funcionamento. Eram as exigências do tempo a requerer a modernização imediata das estruturas e do sistema de ensino.

O Porto foi dividido em duas zonas escolares, a Oriental e a Ocidental. Cada zona tinha vários liceus, coordenados por um liceu central. Em 26 de Setembro de 1908, o Liceu Central da Zona Oriental passou a designar-se Liceu Central Alexandre Herculano, tendo sido baptizado com o nome de um dos portugueses mais ilustres no campo das letras, Alexandre Herculano.

Nesta altura já se tornava necessário dar novas instalações ao liceu, que passou, temporariamente, para um edifício alugado na Rua de Santo Ildefonso. Após muitas críticas no Parlamento relacionadas com o tipo de edifício que acolhia este liceu em particular, o Estado decidiu construir um edifício de raiz para o acolher, um prédio novo, à altura da importância do estabelecimento e da cidade. Foi escolhido, para o efeito, um dos talhões em que a Avenida Camilo dividiu a antiga Quinta de Sacais, recentemente urbanizada (freguesia do Bonfim). Em 31 de Janeiro de 1916, o Presidente da República, Bernardino Machado, presidiu ao lançamento da primeira pedra do liceu, que teria traço da autoria do conceituado arquiteto Marques da Silva. Hoje, é um dos estabelecimentos de ensino secundário mais conceituados da Cidade Invicta e um dos mais bonitos sob o ponto de vista arquitetónico, tendo formado ou ajudado a formar milhares de alunos ao longo da sua história de mais de 50 anos.

Porém, dada a sua antiguidade, as condições físicas que o estabelecimento de ensino oferece não são as melhores. As salas de aula são extremamente altas, antigas, frias e não apresentam condições acústicas para ouvir convenientemente uma gravação ou um vídeo. O mesmo acontece relativamente à luminosidade, uma vez que as salas apresentam janelas enormes sem estores, o que, se por um lado é benéfico, por outro

dificulta o visionamento de filmes ou imagens projetadas através dos recursos para esse fim. Relativamente aos recursos que a escola oferece são igualmente rudimentares, o que me obrigou a estar atenta ao material necessário para as aulas que se pretendia lecionar, a fim de ir devidamente preparada para a mesma.

2. A Turma

A turma em que o estágio pedagógico foi ministrado era composta por vinte e dois alunos (treze raparigas e nove rapazes) com a idade média de dezoito anos, mas apenas dezasseis frequentaram a disciplina de Espanhol. Quinze alunos frequentaram a mesma turma desde o início do ensino secundário, seis alunos eram repetentes e duas alunas frequentaram esta escola pela primeira vez. Menos de metade da turma estudava sempre, os restantes não gostavam de estudar e quando o faziam era por obrigação. A maioria gostava de frequentar esta escola. Os que não gostavam justificavam-no com a falta de condições de trabalho. Beneficiavam do SASE seis alunos. Quanto ao aproveitamento escolar, seis alunos tinham transitado de ano com uma negativa, cinco alunos com duas negativas e os restantes sem negativas. Cinco alunos foram punidos com faltas disciplinares. À exceção de dois alunos, a turma pretendia prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Os alunos manifestaram a sua preferência, em primeiro lugar, pela disciplina de espanhol, seguindo-se as disciplinas de história e português. O tipo de atividades que preferiam nas aulas eram, por ordem decrescente, trabalho de grupo, exploração de material audiovisual e interação professor aluno. Referiram como atividades extracurriculares em que gostavam de participar a dança e a fotografia.

Os fatores que os alunos referiram que mais contribuía para o insucesso escolar foram, por ordem decrescente, desinteresse pela disciplina, falta de hábitos de estudo, indisciplina na sala de aula, falta de atenção/concentração e esquecimento rápido do que foi tratado.

Os tempos livres eram ocupados em visionamento de séries de televisão, em jogos de basquetebol e futebol, em leituras de romances e audição de música.

Quanto à caracterização do agregado familiar, sete alunos tinham família monoparental, treze alunos biparental e apenas cinco declaram ter irmãos. Um aluno órfão vivia com uma tia e um aluno angolano vivia com uma avó. Quanto às habilitações literárias dos pais, oito tinham o 1º ciclo do ensino básico, catorze, o 2º

ciclo do ensino básico, e sete, o ensino secundário. A média de idade dos pais dos alunos oscilava entre os trinta e sete anos e os setenta anos. Quanto à situação profissional, três estavam desempregados, quatro reformados e os restantes empregados. Oito alunos eram os seus próprios encarregados de educação, doze tinham os pais por encarregados de educação, um a avó e outro a tia. Três alunos apresentavam problemas visuais.

3. O Núcleo de Estágio

No que diz respeito ao grupo de professores de Espanhol a lecionar nesta escola, este era constituído por quatro docentes que trabalharam em equipa, nomeadamente na estruturação dos programas anuais, bem como na dos planos de unidade. Realizaram provas em conjunto, de forma a uniformizar o método de estudo, bem como garantir que os diferentes níveis da língua sigam, mais ou menos, os mesmos conteúdos e ao mesmo ritmo, sempre que possível.

O núcleo de estágio, sob a orientação de Dra. Delfina Sá e supervisão da Dra. Ana Franco, era constituído por três elementos: Aida Branco (licenciatura em ensino de Inglês / Francês), Ana Isabel Cardoso (licenciatura em Ensino de Português/ Francês) e Palmira Pereira (licenciatura em ensino de Português / Inglês). As três professoras realizaram as práticas pedagógicas referentes à componente de Espanhol, sendo que as três detêm já alguma experiência docente, no âmbito do ensino de línguas.

4. Aulas Assistidas

As aulas assistidas decorrem às segundas-feiras, das 8.20 às 9.50 da manhã.

No primeiro período foi abordada a Unidade Didática: *España, Países de Latinoamérica y Portugal* com a qual lecionei as duas primeiras aulas. A segunda Unidade Temática abordada neste período teve por título: *Tu, yo y los demás*, sobre a qual foram lecionadas duas aulas.

No segundo período sobre a Unidade Didática: *Haz el bien sin mirar a quien*, foi lecionada uma aula e a ainda neste período com a Unidade Temática: *!Consumir, consumir, consumir!* lecionei duas aulas mais.

No terceiro período, no âmbito da Unidade Didática: *!Vivan los Artistas!*, lecionei duas aulas e na Unidade Didática: *Ciencia y Ficción*, igualmente duas aulas.

CAPITULO III

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS AULAS

Baseando-me no enquadramento teórico abordado anteriormente, concluo que como professores de língua estrangeira, devemos sempre procurar formas de estimular a aprendizagem dos nossos alunos, motivando-os para a interação e o diálogo utilizando a língua meta. Será a sala de aula o lugar onde essa aprendizagem dinâmica deverá ter lugar e como monitores devemos proporcionar-lhes oportunidades, selecionando temas e atividades que lhes digam respeito de alguma forma e com as quais se identifiquem. Essas atividades devem permitir-lhes relacionar os seus conhecimentos com as novas situações a que são expostos, o que por sua vez contribuirá para um enriquecimento dos seus comportamentos sociais e culturais em geral, uma vez que aprender uma língua é mais que aprender gramática e vocabulário, como nos diz Freire (1970:76 citado por Sartor 2012:30) “language acquisition is a highly personal and political act that serves to give students new ways to think and behave in the world”. O nosso objetivo como professores de uma língua estrangeira será, portanto, estimular e reforçar a aprendizagem dos nossos alunos ajudando-os também no seu desenvolvimento social e cultural.

Assim sendo, como professora de espanhol durante este ano de prática pedagógica, pretendi levar a cabo todo um conjunto de aulas nas quais tentei promover o diálogo entre os meus alunos através de atividades comunicativas selecionadas e desenvolvidas com o objetivo de serem agentes de afirmação multicultural. Criei um espaço onde se respeitou a diferença e a diversidade dos países de língua hispana e, através da riqueza literária e outras manifestações culturais, promovi o desenvolvimento da competência comunicativa dos meus alunos. Para alcançar esses objetivos utilizei diversos métodos e estratégias motivando-os a partilharem os seus conhecimentos, e desenvolverem um trabalho autónomo e crítico, assim como aumentar a sua autoconfiança e procura constante da aprendizagem, mesmo fora do contexto de sala de aula. Dadas as características do conto mencionadas anteriormente, utilizei o conto e as lendas como textos literários preferenciais de trabalho na sala de aula. Por último, espero ter contribuído de alguma forma para a promoção do sentimento de tolerância e

aceitação da diferença cultural existente entre os povos, num mundo cada vez mais intercultural que é o que espera aos nossos alunos.

1. 1º PERÍODO – OBJETIVOS:

Selecionar material de compreensão leitora e auditiva de entre vários recursos literários adequados às necessidades dos meus alunos.

Selecionar atividades comunicativas de interação e expressão oral com o objetivo de motivar os alunos a expressarem as suas opiniões no que diz respeito à identidade e cultura meta, relacionando-a com a sua.

Selecionar textos e distintos materiais originais desenvolvendo atividades que despertem nos alunos o interesse pela cultura da língua meta e que lhe permitam aumentar os seus conhecimentos da mesma.

1.1 España, Países de Latinoamérica y Portugal.

As duas primeiras aulas pertencem à unidade didática “España, Países de Latinoamérica y Portugal”. Passo a fazer uma breve exposição e análise das mesmas no sentido de ilustrar as atividades que me propus levar a cabo no sentido de promover o ensino da língua espanhola através da sua cultura e literatura:

Iniciei a minha prática pedagógica explorando a cultura dos países latino-americanos com o objetivo de despertar a curiosidade dos meus alunos por uma cultura de alguma forma bastante diferente da sua.

Aproveitando o fato de ter sido anteriormente elaborado, e explorado um mapa-mundo para celebrar o “Día de la Hispanidad”, a minha aula partiu à descoberta da cultura hispano-americana, utilizando-a como trampolim para o ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. O material selecionado e utilizado foi concebido no sentido de transmitir de uma forma lúdica a cultura e literatura de um povo falante da língua hispana e assim desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos meus alunos.

A aula iniciou-se com uma canção que tem por título “Canción para mi América” interpretada pela cantora argentina Mercedes Sosa. Esta canção foi escutada ao mesmo tempo que os alunos visionavam o vídeo da mesma. Esta atividade pretendia confrontar os alunos com uma realidade diferente da sua, uma vez que as imagens

visionadas apresentavam a cultura indígena dos países Hispano-americanos. Desta forma tentei criar um ambiente propício para que os alunos estivessem recetivos e abertos a discutir e, posteriormente, entender a língua meta através da sua cultura e literatura, num ambiente descontraído e motivador.

Depois da audição da canção realizou-se uma primeira atividade que consistiu num diálogo onde os alunos foram convidados a expressar a sua opinião sobre as imagens que tinham visto e com o qual tentei perceber o quanto os alunos conheciam da cultura indígena, e ainda, o quanto tinham percebido da letra da canção. Ainda nesta atividade, através de perguntas simples, tentei levar os alunos a refletir nas diferenças que esta cultura apresenta em relação à sua, o quanto pensam que, ainda nos dias de hoje, persiste desta cultura nos países hispano americanos, o porquê da sua possível extinção e o que podemos perder, enquanto cidadãos do mundo, caso essa mesma cultura não seja preservada e respeitada.

De seguida entreguei aos alunos uma ficha de trabalho, a qual teriam que completar com o nome dos países representados na imagem (ver anexo 1). Tratava-se do mapa da América Latina no qual cada país estava representado pela sua bandeira, tendo os alunos que identificar e nomear cada país. Com esta atividade pretendi ativar conhecimentos e situar os alunos na realidade geografia dos países da América Latina. De seguida puderam visionar o vídeo “América Latina: nuestra nación” o qual apresenta cada um dos países representado na ficha anterior, mostrando o seu nome, bandeira, e imagens correspondentes a itens culturais e geográficos de cada um desses países . Desta forma os alunos autocorrigiram a sua ficha, o que lhes permitiu desenvolver um trabalho autónomo e assim eles mesmos verificaram os seus conhecimentos.

A aula prosseguiu com a leitura de uma lenda indígena originária do Perú, intitulada “El lago de Querobamba” (anexo 2), de forma a abordar uma outra vertente da cultura de um povo, neste caso a sua literatura, que se afigura neste caso como bastante distinta da sua. De início todos os alunos fizeram uma leitura silenciosa e individual a seguir à qual, através de um novo diálogo, pretendi fazê-los refletir sobre a particularidade deste texto e desafiei-os a encontrarem na sua própria literatura textos semelhantes ou que tivessem a mesma função. Os alunos reconheceram a existência, em todas as culturas, de um tipo de literatura que pretende dar conta de mitos e tradições perdidas no tempo. Alguns reconheceram a existência também na língua portuguesa de lendas e contos tradicionais que transmitem algumas ideias semelhantes

ao texto que tinham lido. Discutimos ainda a importância destes textos e o lugar que ocupam na literatura de um povo.

Ao longo da aula fui sempre colocando questões aos alunos reforçando a utilização dos interrogativos, uma vez que este era o item gramatical que me propunha rever durante a aula. Nesse sentido, após a leitura oral da lenda por parte dos alunos, foi elaborada uma ficha de trabalho (anexo 3) que, além de questões de ordem lexical e de compreensão, tinha uma componente gramatical. As perguntas da ficha de trabalho estavam incompletas, faltando-lhes os interrogativos. Os alunos, para poderem responder a cada questão, tinham que a completar primeiro. Desta forma a aula decorreu num tom de descontração e descoberta da diferença do outro, através de nós mesmos, mas na qual nunca ficou esquecido o léxico, a gramática e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Tendo por base as palavras de Feyerabend (1992:07), “only by inventing dream worlds can we discover the features of the real world we think we inhabit”, foi proposto aos alunos, como atividade final desta aula, que escrevessem uma lenda da sua própria autoria, utilizando um conjunto de imagens seleccionadas para tal (anexo 4) . Este foi um momento de criatividade bastante interessante e que os envolveu num trabalho de grupo ao qual se entregaram de forma motivada.

Como trabalho de casa foi-lhes lida uma outra pequena lenda a qual terminava com uma questão colocada por um chefe índio ao seu neto (anexo 5), pedi aos alunos que pensassem na resposta que eles dariam ao chefe.

Na segunda aula, tendo como objetivo criar um elo de ligação com o tema abordado na aula anterior, iniciei-a pedindo-lhes uma resposta à questão colocada pelo chefe índio. Nem todos os alunos tinham pensado numa resposta, mas, no entanto, foi o suficiente para os envolver no clima pretendido para esta aula.

Foram também lidas as lendas realizadas na aula anterior depois de eu ter tido oportunidade de as corrigir. Este foi um momento bastante interessante pois estavam todos muito curiosos de escutar o trabalho uns dos outros e devo confessar que alguns foram surpreendentemente criativos para uma escrita em língua estrangeira. Ao ler as lendas, fui introduzindo alguns marcadores temporais que faltavam nas mesmas e chamei a atenção dos alunos para esse fato, sendo este o ponto gramatical que pretendia rever nesta aula, desta forma os mesmos foram introduzidos num discurso real o que permitiu demonstrar o seu papel e importância.

De seguida procedeu-se à formação de grupos de trabalho tendo para tal entregado um cartão a cada aluno, de um conjunto de cartões nos quais uns continham o nome de países hispano americanos, outros a bandeira desses países, outros ainda o nome das capitais respetivas e por fim outros com todos os elementos combinados. Os alunos tinham que relacionar todos os cartões e assim formar grupos.

Uma vez formados os grupos de trabalho, foi o momento de prosseguir com a aula. Entreguei aos grupos uma ficha de trabalho que continha o conto “Patito feo” apresentado de forma desorganizada (anexo 6). O trabalho dos alunos seria colocar os parágrafos na ordem correta para que o conto se apresentasse coerente. A correção desta ficha de trabalho foi efetuada através da audição do conto e a sua autocorreção por parte dos alunos. Desta forma promovi o trabalho autónomo dos alunos, assim como lhes possibilitei escutar a pronúncia e entoação correta.

Após a sua correção, questionei os alunos quanto ao seu conhecimento do referido conto. Esta estratégia pretendeu envolvê-los fazendo-os sentirem-se cúmplices e integrados na atividade. Ao reconhecer o conto como um conto que eles próprios terão escutado e lido desde muito tenra idade, facilitou o seu envolvimento e compreensão do mesmo, motivando-os a prosseguirem mais além e através dele aprenderem vocabulário novo e assim desenvolverem a sua competência linguística.

Toda a troca de ideias e experiencias foi feita na língua alvo, os alunos sentiram-se motivados a partilhar experiencias e ao sentirem que não eram os únicos que partilhavam o conhecimento do conto, desinibiram-se e colocaram a língua em contexto com o objetivo de transmitir a informação que pretendiam, ficando assim claro o papel que este tipo de atividades pode ter de benéfico na sala de aula, principalmente numa aula de uma língua estrangeira.

A última atividade que lhes foi pedida, tendo como objetivo o desenvolvimento da competência escrita consistiu em reescreverem, de acordo com a sua imaginação, o último paragrafo do conto que tinha sido previamente omitido. Insisti na ideia de que eram livres de inventar um fim novo para o conto que já conheciam, podiam inventar personagens novas, mudar alguns, enfim, pedia-lhes acima de tudo que utilizassem a sua criatividade e que expressassem as suas ideias utilizando a língua espanhola sem se preocuparem minimamente em copiar a versão que conheciam do conto. Embora alguns alunos mais resistentes ou menos ousados tenham jogado pelo seguro, o resultado foi de uma forma geral bastante interessante.

Como trabalho de casa, entreguei-lhes o conto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, “Celebración de la fantasía” (anexo 7), tendo-lhes pedido para que lessem o conto e procurassem mais informação sobre o escritor e sobre o Uruguai, e ainda, que fizessem uma pequena pesquisa sobre as diferentes palavras utilizadas em espanhol para nomear um mesmo objeto. Incentivei-os assim a desenvolverem um trabalho individual e a continuarem a descoberta por sua conta.

1.2 Tú, yo y los demás.

Na segunda unidade temática lecionada neste período foi abordado o tema: “Tú, yo y los demás”. A primeira aula desta unidade colocava aos alunos a questão: “¿Qué es el amor?”, pretendendo com este tema envolver os alunos de uma forma ativa no processo de comunicação e aprendizagem, uma vez que me parece ser um tema ao qual normalmente eles aderem e com que se identificam.

A aula iniciou-se com a audição do poema de José Manuel Ruiz intitulado “¿Qué será ese sentimiento?” (anexo 8), após a qual foram trocadas algumas ideias sobre o mesmo. O objetivo desta atividade foi motivar os alunos a utilizar a língua espanhola para se expressarem sem estarem preocupados com conteúdos ou correção gramatical excessiva. Embora esta tenha que estar sempre presente e seja o papel do professor corrigir e “ensinar”, numa primeira fase penso que será mais importante motivar os alunos a participar e evitar que se sintam retraídos de participar com medo de falhar.

O próximo passo foi a audição de uma música de Juan Luís Guerra: “Carta de amor” (anexo 9). Esta foi uma oportunidade para expandir um pouco mais a cultura dos alunos no que diz respeito à música e géneros musicais do mundo da língua hispana. Este é um cantor conhecido da maioria dos alunos, o que torna a tarefa mais fácil e interessante. Os alunos identificaram algumas outras músicas do mesmo artista e ainda géneros musicais latinos. Este intercâmbio de conhecimentos a meu ver enriquece muito uma aula, converte-a em algo mais que um simples debitar de conceitos e regras linguísticas, tendo no entanto um ponto contra que é o esforço que exige de um professor, principalmente se este não for nativo ou não tiver muitos conhecimentos da cultura a vários níveis da língua espanhola em todas as suas vertentes.

Esta atividade serviu ainda para introduzir um dos pontos gramaticais que pretendia rever nesta aula, ou seja, os signos de pontuação. Uma vez que a própria letra

da canção os nomeava, pareceu-me oportuno e interessante desenvolver uma atividade nesse sentido e ainda debruçar-nos sobre a escrita de uma carta familiar, para tal entreguei aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 10) que estes realizaram mediante a audição, uma vez mais, da canção.

Como as minhas aulas pretendiam basear-se numa metodologia do ensino da língua estrangeira através de uma abordagem cultural e literária, e como já vimos a palavra cultura é bastante abrangente e representa varias manifestações da forma de ser e estar de um povo, a música é bastante utilizada nas minhas aulas. Pela música há todo um mundo que pode ser explorado. Os instrumentos que se utilizam, os ritmos que se toca, as palavras que se utilizam, os temas que são abordados, são todas questões pertinentes e que podem servir de base a um desenvolvimento cultural e nos ajudam na descoberta do outro, podendo ao mesmo tempo ser relacionada e comparada com a nossa própria cultura musical, encontrando pontos comuns que nos ajudem a criar pontes e conseqüentemente, a desenvolver uma comunicação eficaz.

A atividade seguinte constou da leitura de alguns excertos das “ Cartas de amor a Albertina Rosa” do escritor chileno Pablo Neruda (anexo 11). Cada grupo de trabalho teve uma carta diferente mas que pretendia desenvolver o mesmo tipo de atividade nos alunos. Foi analisado algum vocabulário pertinente relacionado tanto com o tema amoroso como com a forma de falar dos povos hispano americanos que, por norma, utilizam terminologias muito carinhosas e demostram os sentimentos de uma forma muito particular. Com esta ficha de trabalho foi ainda reforçada indiretamente a utilização dos sinais de pontuação, a escrita de cartas informais e ainda, as orações temporais. Os resultados foram lidos e discutidos oralmente entre os alunos, tendo depois sido feito no quadro um resumo das ideias principais.

Como atividade final foi pedido aos alunos que escrevessem, por grupos, uma carta de amor ou uma mensagem informal a alguém especial (anexo 12). Deveriam nessa carta utilizar os signos de pontuação adequados e seguir todas as características de uma carta informal. A carta de cada grupo foi lida oralmente por um representante de cada grupo e gerou uma grande euforia uma vez que surgiram trabalhos muito envolventes e que levou a uma participação ativa de todos.

Ainda nesta unidade foi dada mais uma aula cujo tema foi a continuação da aula anterior: “El desamor”. Nesta aula foi lido o poema “Puedo escribir los versos más tristes esta noche”, extraído da obra “Veinte poemas de amor y una canción

desesperada” de Pablo Neruda e na sequencia desta atividade foi realizada uma ficha de trabalho (anexo 13). A abordagem cultural do escritor e algumas das suas obras mais significativas já tinha sido levada a cabo na aula anterior, sendo assim possível nesta aula dar maior destaque ao poema propriamente dito e à exploração do vocabulário.

Ainda a trabalhar em grupos, foi-lhes entregue uma outra ficha de trabalho (anexo 14) a qual constava de uma mensagem retirada de um blog na internet. A minha preocupação foi a de utilizar material retirado de fontes com as quais os alunos se identificassem e relacionassem. Pedi aos alunos que respondessem à mensagem colocada no blog e que dessem a sua opinião. O meu objetivo foi promover a interculturalidade uma vez que pretendi que os alunos, através da sua própria cultura, experiencia e conhecimento dos comportamentos socialmente aceites na sua comunidade, tentassem colocar-se no lugar do outro e assim utilizassem a língua estrangeira para comunicar e transmitir as suas opiniões.

Para a realização da última atividade desta aula separei a turma em dois grupos, um deveria pronunciar-se a favor e outro contra relativamente à seguinte questão: “La convivencia acerca o separa a las parejas? ” (anexo 15). Através de um debate, preparado uns minutos antes por cada grupo, foram discutidos os pontos a favor e contra numa atividade que procurou a interação e a comunicação entre os alunos, assumindo eu um papel de mediador tentando monitorizar a adequada utilização da língua espanhola sem, no entanto, intimidar demasiado os alunos de forma a não prejudicar a sua participação ativa no debate.

2. 2º PERIODO – OBJETIVOS:

Avaliar a capacidade do aluno em estabelecer comparações entre a sua própria cultura e a dos povos falantes da língua meta.

Conceber, organizar e dirigir projetos de trabalho de acordo com objetivos relevantes para o ensino da língua espanhola.

Selecionar uma variedade de textos, materiais originais e atividades que ajudem os alunos a refletir sobre o conceito “do outro”, “do diferente” e que o levem a aceitar diferentes sistemas de valores.

2.1. Haz el bien sin mirar a quien.

A primeira aula do 2º período teve como unidade didática: “Haz el bien sin mirar a quien”. Nesta aula, uma vez mais, tentei desenvolver atividades com o objetivo de expor os alunos à realidade que os rodeia, chocá-los por, assim dizer, e retirá-los do seu conforto de ouvintes e alunos passivos. Nesse sentido penso que esta aula foi muito motivadora e na qual os alunos participaram bastante. Foi criado um clima de solidariedade para com o outro e num momento em que os nossos jovens se sentem ameaçados no seu próprio país e com tão poucas saídas profissionais, a realidade cultural de uns se entrelaçou com a dos outros.

A aula iniciou-se com a exposição dos alunos a umas imagens relacionadas com o tema da imigração ilegal em Espanha, imagens estas que despertaram bastante interesse nos alunos (anexo 16). Com elas pude explorar algum vocabulário adequado ao tema da imigração, como seja o nome dado as embarcações utilizadas pelos imigrantes africanos ilegais para entrarem em Espanha. Este é um tema infelizmente bastante atual e no o qual os alunos, pela sua faixa etária, se envolveram. Após a sua visualização, os alunos foram convidados a comentar as mesmas e através de um breve intercambio de ideias, tiveram oportunidade de contar a sua experiência e, ainda, dar a sua opinião sobre um tema que não tem uma resposta fácil. A participação dos alunos nesta atividade permitiu confirmar que, como já referido anteriormente no enquadramento teórico deste relatório, deve ser sempre uma das preocupações do professor adequar temas e materiais às características dos nossos alunos e às suas competências e capacidades, para que eles possam, de uma forma autónoma e entusiasta, participar e sentirem-se capazes de dar opiniões válidas e interessantes.

De seguida escutaram uma música de Mano Chau que tem por título “Clandestino” e que alguns alunos já conheciam, o que os levou a expressarem-se sobre o cantor em questão e sobre as suas músicas. A audição da canção foi seguida de uma ficha de trabalho (anexo 17) com o objetivo de explorar o léxico da mesma e ampliar o vocabulário dos alunos. Esta ficha foi posteriormente corrigida oralmente.

Após esta atividade formaram-se grupos de trabalho utilizando para tal conjuntos de imagens relacionadas com a imigração ilegal em alguns países (anexo 18). Depois de formados os grupos, os alunos foram convidados a visualizar e escutar um poema que tem por título “Nuestros hijos – La dureza de la inmigración en Espanha” lido por Pilar del Rio de uma forma bastante expressiva e correta o que em conjunto

com o tema, despertou a atenção dos alunos corroborando assim a noção da necessidade de utilizar materiais reais e atuais. Seguiu-se a esta audição uma ficha de trabalho onde o poema foi explorado de uma forma crítica (anexo 19).

Após a correção da ficha de trabalho entreguei aos alunos um conto do autor Esteban Tavares que tem por título “No queremos inmigrantes” (anexo 20) alusivo à riqueza cultural que os distintos imigrantes trazem aos países para os quais imigram. Após uma primeira leitura silenciosa procedeu-se a uma leitura em voz alta e à exploração e análise do texto através do diálogo e da realização de nova ficha de trabalho (anexo 21) que foi posteriormente corrigida oralmente. Este conto serviu de base para analisar o vocabulário utilizado no conto e também levar os alunos a reconhecer a origem de alguns produtos que os mesmos utilizam diariamente. Tendo por base as palavras de Kramsh (1998:67) “what we perceive about a person’s culture and language is what we have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own”, utilizei ainda este conto para explorar expressões idiomáticas relacionadas com estereótipos e minorias étnicas, tendo para tal os alunos realizado uma outra ficha de trabalho (anexo 22). O realizar desta ficha despertou um pequeno debate sobre o que são estereótipos e como a falta de conhecimento sobre a cultura dos outros povos influencia a maneira como vemos essas pessoas, criando assim barreiras e dificultando a nossa capacidade de comunicar eficazmente.

De seguida procedeu-se à atividade final, que constou de um jogo. Para a realização do mesmo os alunos foram separados em dois grupos, um grupo com maior número de alunos que o outro. O de maior número de alunos correspondia a cidadãos espanhóis, o outro a imigrantes que queriam entrar ilegalmente em Espanha. O objetivo de uns era entrar, fosse como fosse e o dos outros evitar que isso acontecesse. Para poder formar os grupos foram repartidos, arbitrariamente, dois tipos de cartões. Um constava do “Documento Nacional de Identidad” espanhol e o outro de uma imagem alusiva à proibição da entrada dos imigrantes em Espanha (anexo 23). Esta foi uma atividade bastante lúdica e interessante e no fim da qual se procedeu a uma análise dos comportamentos demonstrados por uns e por outros. Pedi aos alunos que comentassem sobre como se tinham sentido ao desempenharem os seus papéis e que opinavam sobre o aluno que tinha conseguido entrar à força no grupo dos cidadãos espanhóis.

2.2 !Consumir, consumir, consumir!

Ainda no segundo período, trabalhei uma outra unidade: “¡Consumir, consumir, consumir!”. Nesta unidade foram lecionadas duas aulas e o tema abordado foi a moda e como ela influencia os jovens hoje em dia.

Como atividade inicial e com o objetivo de motivar os alunos a se envolverem no tema, foram exploradas imagens que de uma forma geral ilustravam a evolução da moda ao longo da história da humanidade. O vocabulário explorado foi o do vestuário e a gramática os graus dos adjetivos. Estes itens foram lecionados em contexto, sempre associados a atos de comunicação real e utilizando-os ainda para levar os alunos a comentar sobre os seus hábitos face à moda, comparando-os com os de outros jovens. Esta comparação foi feita apresentando aos alunos grupos sociais muito específicos com os quais, para minha surpresa, alguns alunos se identificaram e os explicaram em detalhe, o que comprova que o intercâmbio de informação entre alunos e professores é sempre benéfico. Foi ainda explorado o conto “Los Monos Bubuanos” do autor Pedro Pablo Sacristán (anexo 24), o qual, para além de promover atividades que desenvolveram as competências linguísticas dos alunos, serviu como elemento de reflexão sobre os valores da nossa sociedade no que diz respeito ao consumismo e à moda.

A atividade final desta aula consistiu num role play no qual os diversos grupos apresentaram uma tribo urbana aos outros sendo que uma das tribos representada era a dos Góticos e entre os alunos existia um membro da mesma. Na aula anterior tinha pedido aos alunos (sem lhes especificar ainda o porquê) que se gostassem se algum estilo de roupa em particular o usassem na próxima aula. Foi o que aconteceu e este fato contribuiu muito para a enriquecer e motivar os alunos a participar ativamente na mesma. Foi uma aula bastante criativa na qual alguns alunos tiveram que vestir a pele do outro enquanto que outros transmitiram a sua cultura urbana aos colegas.

Na segunda aula desta unidade temática os alunos foram confrontados com um problema bastante real e a meu ver preocupante, que é o da obsessão que alguns jovens têm pela moda e a forma como isso pode prejudicar a sua vida em sociedade e a sua saúde. Visonaram um vídeo com o título “La pasarele de Cibeles”, com o qual foi introduzida a informação cultural pretendida de forma a exploramos um pouco o mundo da moda espanhola. Seguiu-se uma ficha de trabalho que pretendeu aferir as ideias que

os alunos tinham acerca da moda e das roupas de marca (anexo 25), ficha esta que foi corrigida e debatida oralmente.

A aula terminou com um trabalho em grupo no qual os alunos tiveram que responder a um *blog* de uma adolescente no qual era retratado o problema da anorexia (anexo 26). Mais uma vez esta atividade pretendeu envolver o aluno em situações que lhes dissessem respeito e com as quais se identificassem. Ao longo da aula pretendi desenvolver atividades que ao mesmo tempo que lhes transmitissem novas informações, lhes permitissem também ativar conhecimentos prévios e desenvolver as suas competências comunicativas.

3. 3º PERIODO – OBJETIVOS:

Programar atividades que evidenciem a interdependência entre língua e cultura.

Motivar os alunos a tomar uma atitude ativa e participativa na sala de aula.

Programar atividades que ajudem os alunos a desenvolver a sua competência sociocultural.

3.1 ;Vivan los Artistas!

Esta aula iniciou-se com uma outra forma de transmitir cultura: A caricatura e o desenho. Os alunos foram confrontados com caricaturas de escritores famosos do mundo hispano. O objetivo seria o seu reconhecimento por parte dos alunos, explorar as imagens para nesse contexto abordar o tema da descrição física e, ao mesmo tempo, falar sobre esses escritores, as suas vidas e obras. Alguns dos alunos conheciam os escritores e souberam mencionar algumas das suas obras literárias. Aproveitei a ocasião para falar com eles sobre os seus gostos literários, conversamos sobre os livros que mais lhes tinham despertado a sua atenção e comentamos também alguns dos trabalhos dos escritores ilustrados nas caricaturas.

Este diálogo foi, como não podia deixar de ser, desenvolvido na língua meta, os alunos, envolvidos pelo desejo de partilhar conhecimentos e opiniões, foram aos poucos participando ativamente. O tentar contar um enredo ou falar de um personagem que lhes tinha chamado a atenção foi um ponto de partida interessante para desenvolver a sua competência comunicativa. Dessa forma dei-me por satisfeita ao verificar que a literatura serve de elo de ligação.

Seguiu-se uma ficha de trabalho que apresentava um pequeno conto da minha autoria onde a personagem principal era uma “menina” chamada Isabel Allende (anexo 27). Uma vez que este conto foi apresentado aos alunos de uma forma desordenada, a ficha de trabalho pretendia que os alunos o ordenassem corretamente para que o pudessem entender e ainda, que completassem frases com os conectores que faltavam nas mesmas.

Após a correção desta atividade, visualizaram um vídeo onde puderam escutar uma entrevista à escritora peruana Isabel Allende e realizaram no seu seguimento uma ficha de trabalho. Esta ficha pretendeu comprovar a compreensão auditiva dos alunos e ainda desenvolver a sua competência escrita, sempre reforçando os itens gramaticais dessa aula e ainda o vocabulário relacionado com a descrição física.

O trabalho final desta aula consistiu numa atividade de role play (que eles tanto gostam) onde cada um dos grupos formados teria que, utilizando informação fornecida por mim, desenvolver uma entrevista à escritora. À medida que cada grupo apresentava o seu trabalho, os outros alunos escutavam a entrevista e tinham que preencher uma ficha sobre a mesma. Ao fim de todas as apresentações teriam a ficha com os dados completos de Isabel Allende, uma vez que cada grupo tinha informações diferentes.

A segunda aula desta unidade temática foi iniciada com imagens retiradas de contos tradicionais. O meu objetivo foi confrontar os alunos com essas imagens de forma a que eles as identificassem e de seguida levá-los a explorar algum vocabulário associado a esses contos, no sentido de alargar o léxico dos alunos de uma forma lúdica.

Tratando-se de contos populares muito conhecidos, os alunos conseguiram identificar todos os contos relativos às imagens utilizadas, o que se transformou num momento bastante divertido uma vez que se surpreenderam com os nomes em espanhol de algumas das personagens suas conhecidas, como por exemplo “La Caperucita Roja”, “Cenicienta” ou “Los Tres Cerditos”. Pude verificar assim que utilizar material que os alunos reconhecem e com o qual se identificam de uma forma positiva, ajuda a criar um clima de partilha e permite que os alunos se sintam receptivos para aprender ainda mais.

A atividade que se seguiu foi a ordenação correta de um conto tradicional “Hansel y Gretel” que se apresentava desordenado (anexo 28). A través da audição do mesmo os alunos puderam corrigir o seu trabalho. O meu objetivo ao realizar atividades deste género é sempre o de desenvolver nos alunos um trabalho autónomo e fornecer-lhes ferramentas para que possam sozinhos desenvolver a sua aprendizagem.

No sentido de prosseguir com a próxima atividade, foram formados grupos de trabalho e a cada grupo foi-lhe entregue o resumo de um conto tradicional (anexo 29). Pedi-lhes que colocassem, em cada um dos resumos, os verbos que se encontravam entre parêntesis no tempo verbal que lhes parecesse correto, que seria o imperativo e que é muito frequente neste tipo de textos. Levei-os a recordar que durante a nossa conversa sobre os contos no início da aula, eles próprios já os tinham utilizado sem pensarem nisso, o que em parte os surpreendeu e agradou. Esta foi uma forma de visualizarem o uso em contexto deste tempo verbal.

Por último pedi a cada grupo que escrevesse um micro conto com as personagens e sequência que eu lhes dei (anexo 30). Esse micro conto foi representado por cada grupo perante a turma e no final de todos apresentarem o seu trabalho, constataram que juntos tinham escrito um conto com principio meio e fim. Os alunos foram muito recetivos a esta atividade, tendo-me surpreendido mais uma vez, pois sem que eu lhes indicasse nada, alteraram a sua roupa e improvisaram de forma a darem mais vida às suas personagens. O resultado final foi bastante interessante e divertido e os próprios alunos quiseram copiar as versões uns dos outros o que deixei como trabalho de casa.

3.2 Ciencia y Ficción

Esta foi a última unidade lecionada durante a minha prática pedagógica, e da qual retirei eu mesma uma experiencia interessante.

A primeira aula foi sobre os experiencias e invenções, mais especificamente os inventos espanhóis. Foi apresentado um texto (anexo 31) que falava de várias invenções realizadas por espanhóis, o qual referia alguns objetos que utilizamos no dia-a-dia e dos quais não imaginámos a sua origem, como por exemplo o afia-lápis. Após a leitura deste texto os alunos realizaram uma ficha de trabalho relacionada com o mesmo e que foi posteriormente corrigida oralmente (anexo 32). Foi uma atividade interessante e elucidativa no que diz respeito a um aspeto que também reflete a cultura de um povo: os seus desenvolvimentos científicos e tecnológicos. No seguimento desta atividade desenvolvi um diálogo com os alunos sobre os conhecimentos que tinham de invenções realizadas por portugueses e de uma forma geral falamos sobre o tema tentando criar elos de ligação entre as duas culturas.

De seguida os alunos procederam à visualização de um vídeo no qual se apresentava uma invenção caseira que tinha como título “Una trampa para mosquitos”, no seguimento da qual realizaram uma ficha de trabalho para verificarem a compreensão da mesma. Todos os trabalhos foram corrigidos oralmente.

A atividade final desta aula consistiu num trabalho em grupo no qual os alunos teriam que inventar / desenvolver um produto novo e expô-lo aos colegas. Nesse sentido teriam que apresentar um esquema da invenção, explicar a sua utilidade e convencê-los de que era algo útil e inovador. Surgiram ideias muito interessantes como um chip que se podia introduzir na pele e esta assumia a cor e textura do meio ambiente no qual a pessoa se encontrava nesse momento, como se a pessoa fosse um camaleão. Todas as apresentações foram desenvolvidas num clima de partilha e curiosidade, surgindo muitas perguntas, críticas e brincadeiras que permitiram envolver os alunos ao mesmo tempo que aprendiam uma língua estrangeira.

A última aula desta unidade e também da minha prática pedagógica, iniciou-se com a banda sonora de *Star Wars*, a qual os alunos identificaram e sobre a qual se seguiu um breve diálogo. Os alunos desta faixa etária de um modo geral gostam bastante de ficção científica e este tema foi facilmente abordado e partilhado por todos. Contribuiu para isso o fato de que todos conheciam o filme e a banda sonora. Esta atividade introdutória serviu também para explorar de uma forma breve algum vocabulário relacionado com o tema.

O ponto central da aula foi o conto argentino “El Eternauta” de H. G. Oesterheld e o item gramatical explorado foi o da formação de palavras por sufixação, neste caso o sufixo –nauta. Este conto publicado inicialmente entre 1957 e 1959 no jornal *Hora Cero Semanal*, faz parte da história literária e política da Argentina, uma vez que em 1969 foi criada uma nova versão da história original, “El Eternauta II”, num tom político mais agressivo. O autor desapareceu durante o denominado *Proceso de Reorganización Nacional* (ditadura militar). Utilizei este conto para explorar um pouco a história deste país e assim ligá-la com a nossa e o nosso período de ditadura, com todas as suas formas veladas de resistência.

Numa primeira atividade os alunos leram um artigo de Jesús Jimenez sobre o conto (anexo 33) e a partir do mesmo exploramos o contexto histórico em que este foi escrito e publicado. De seguida realizaram uma ficha de trabalho (anexo 34) que constava de uma tira de banda desenhada retirada do original do “El Eternauta”, já que

este conto foi também publicado por este meio, tendo os alunos que completar as vinhetas dessa banda desenhada com as falas dadas.

De seguida visualizaram um trailer de um filme de animação peruano do Diretor Eduardo Schuldt, “Los Ilusionautas”. Uma vez mais utilizamos o sufixo já mencionado e especulamos neste caso sobre a temática de filmes de ficção científica, sobre os quais os alunos deram o seu parecer e trocaram opiniões de forma a desenvolver a sua competência comunicativa. Sobre este trailer os alunos realizaram ainda uma ficha de trabalho que foi posteriormente corrigida oralmente (anexo 35).

Como atividade final desta aula pedi aos alunos que criassem a sua própria banda desenhada utilizando personagens de ficção científica, que tanto podiam ser inventadas ou conhecidas e na qual o personagem ou personagens principais tivessem um nome utilizando o sufixo –nauta. Cada um dos grupos leu e expôs a sua banda desenhada para os restantes colegas.

A experiência que mencionei anteriormente relacionada com esta aula deu-se passado vários meses. Enquanto visualizava um filme em casa, surgiu uma personagem isolada durante uns minutos que me fez lembrar a imagem que tinha visto do *Eternauta*, o que me despertou a curiosidade. Continuei a ver ainda com mais atenção o filme e para minha surpresa se seguiram outros episódios que acabei por identificar claramente com aquela obra e os objetivos de manifestação política associados à mesma. Fiquei a pensar que teria perdido bastante do significado mais profundo do filme caso não tivesse conhecimento do conto e das suas implicações.

Esta última reflexão corrobora a minha ideia de que aprender é muito mais que um simples conjunto de regras ou palavras soltas. Que a partilha de uma cultura, o seu conhecimento e entendimento só nos enriquece e nos permite de uma forma autónoma continuar a aprender. A literatura, os fatos culturais de um povo, os seus costumes e tradições estão intimamente ligados e, se queremos realmente desenvolver uma aprendizagem válida nos nossos alunos, será esse o meio mais eficaz de o conseguir.

INQUÉRITO

No final do ano letivo realizei um inquérito aos meus alunos com o objetivo de tentar saber a opinião deles em relação ao tema desenvolvido neste trabalho de pesquisa. Apresento as questões que lhes coloquei e ainda uma breve análise dos resultados, dando alguns exemplos de respostas. Este inquérito permitiu-me concluir que na realidade estamos a trabalhar no bom sentido, uma vez que os alunos responderam, de uma forma geral, favoravelmente à metodologia utilizada nas aulas. A resposta ao inquérito foi anónima, uma vez que pretendia que os alunos se sentissem livres para responderem o que pensavam, sem que tivessem receio de que as suas respostas os pudessem comprometer.

Questões colocadas aos alunos:

- 1) És da opinião que para aprender uma língua estrangeira é importante aprender a sua cultura?
- 2) Parece-te importante trabalhar textos literários na aula de língua estrangeira?
- 3) Pensas que as atividades relacionadas com cultura e literatura estimulam a aprendizagem de uma língua estrangeira?
- 4) Gostaste das atividades desenvolvidas ao longo do ano? Que outras sugeres?
- 5) Gostas de escrever utilizando a língua estrangeira?
- 6) Pensas que a escrita criativa facilita a aprendizagem da língua estrangeira?

As respostas às três primeiras questões, de uma forma geral, obtiveram todos resultados positivos. Os alunos afirmam que trabalhar textos literários “estimula, de fato, não só a aprendizagem como também a mente de quem o está a estudar”. Nas palavras de um outro aluno: “Sim, para mim estudar a literatura dos países cuja língua estrangeira estamos a aprender é muito importante, pois ajuda-nos a aprender mais sobre a cultura e história desse país.” Os alunos concluíram que a abordagem da cultura estrangeira na sala de aula “ajuda pois se gostarmos dessa cultura acabamos por ter mais interesse nessa língua.”

De encontro à pesquisa realizada e comprovando a ideia de que conhecer uma cultura é conhecer uma língua, diz-nos ainda outro aluno: “é importante conhecer a cultura para percebermos a razão de certas palavras.” E ainda de uma forma simples e direta: “se nos interessa a língua, interessa-nos todo o resto.” Por outro lado os alunos encontram benefícios nos textos literários a nível lexical: “eu penso que nos ajuda a “ganhar” vocabulário e ampliam a nossa cultura.” A maioria dos alunos encontra a utilização dos textos literários na sala de aula como “interessantes e motiva os alunos.”

Ao serem confrontados com a cultura hispânica, um aluno afirma: “ (...) cultura é muito importante, sabendo um pouco de cada país, podemos ter conversas muito interessantes e produtivas (...)”. Outro aluno refere ainda o caráter dinâmico de uma língua e à sua maneria comenta: “ Aprender a cultura também é importante para aprendermos a sua língua por causa da atualização da mesma”. Os alunos desta faixa etária têm já algumas ideias e opiniões definidas sobre o mundo que os rodeia e têm também muitas dúvidas e desejo de esclarecimento. Nesse sentido parece-me bastante pertinente a resposta de um aluno: “(...) todas as pessoas gostam de saber outros costumes, (...) podemos dar a nossa opinião e a nossa visão.” Um outro aluno neste sentido afirma: “(...) temos que trocar conhecimentos e relacioná-los com os outros aprendendo a língua.”

Unicamente dois alunos, num universo de 16, se mostraram algo negativos, embora lhes pareça importante estudar e utilizar os textos literários um dos alunos afirma: “sim, é importante, apesar de se tornar um pouco aborrecido.” Um outro aluno toca num ponto algo delicado, e já referido neste trabalho, o qual incide sobre as atividades desenvolvidas e que devem sempre ir de encontro às necessidades e capacidades dos nossos alunos, e nem sempre numa aula com tantos alunos conseguimos adequadamente atingir todos; “sim, porque é uma parte da língua estrangeira que torna a aprendizagem interessante, mas só se falar minimamente a língua, caso contrário perde-se o interesse.”

No que diz respeito às atividades desenvolvidas ao longo das aulas as respostas também foram bastante favoráveis e vêm de encontro às minhas expectativas. Quanto ao fato de estas atividades terem ajudado na sua aprendizagem da língua espanhola, um aluno responde, por exemplo: “Acho que sim, pois desta maneira aprendemos mais.” Como já tinha deduzido pelo trabalho realizado, os alunos gostam de trabalhos práticos e de serem eles o centro das atenções, nesse sentido um afirma: “(gosto) de atividades lúdicas que nos permitam relacionar-nos uns com os outros.”

Ao introduzir os textos literários e a cultura na sala de aula, pretendi criar um clima de partilha e nesse sentido um aluno diz sobre as atividades desenvolvidas: “(...) estimulam a aprendizagem, pois são diferentes e dinamizadoras”. Se a motivação dos alunos e o carácter lúdico das atividades é importante, podemos afirmar isso mesmo pelas palavras dos alunos, “sim, as atividades facilitam a aprendizagem porque assim não aprendemos a matéria de uma forma aborrecida mas sim dinâmica”. E um outro refere ainda: “estimulam, pois fazem-nos ganhar interesse pela disciplina”. E resumidamente: “ (...) ajudam a aprender”. Um outro aluno coloca ainda a questão do seguinte modo: “sim, pois ao praticar a língua aprendemos mais rapidamente.”

As atividades sugeridas pelos alunos remetem-se para as utilizadas durante as aulas, nesse sentido os alunos mencionam a representação dos textos estudados, a audição e visualização de filmes e vídeos, trabalhos em grupo e debates.

Quanto às duas últimas perguntas, as respostas dividem-se mais, embora a maioria dos alunos concorde com a necessidade e importância das atividades que desenvolvam a competência escrita, alguns não gostam muito de escrever, no entanto, aceitam melhor a escrita criativa uma vez que lhes permite envolverem-se mais no processo de construção do texto. Como diz um dos alunos: “ gosto de escrever e a escrita criativa facilita a aprendizagem, porque é uma forma lúdica de aprender a língua”. Um outro aluno aponta outros benefícios deste tipo de atividades: “é uma atividade que estimula o conhecimento e permite uma expansão do vocabulário (...)”. Uma outra opinião diz que: “(...) ajuda muito a aprendizagem de uma língua estrangeira pois revitaliza o nosso discurso”.

Nunca esquecendo a componente lúdica de qualquer atividade um aluno concorda com a utilidade da escrita criativa no sentido de que esta lhe permite aprender e “ao mesmo tempo estamos divertidos a ler os textos que escrevemos”. As atividades de escrita “obrigam-nos a estar atentos e a estruturar melhor as frases”, na opinião de um outro aluno.

Unicamente dois alunos responderam de forma negativa às atividades de escrita, apontando para isso o fato de não gostarem de escrever e dizem ainda que esta atividade não lhes causa muito entusiasmo.

Concluindo a análise das respostas dadas pelos alunos ao inquérito realizado no fim do ano letivo, ficamos com a nítida percepção de que os alunos se encontram recetivos a um ensino da língua fora dos padrões expositivos tradicionalistas. Eles sentem que uma abordagem da cultura e literatura na sala de aula os ajuda e motiva para

uma eficaz aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que têm a percepção de ser importante utilizar a língua num contexto comunicativo.

As atividades desenvolvidas tendo por base os textos literários e a transmissão de uma cultura diferente da dos alunos, motiva-os e dá-lhes razões válidas para legitimar a sua aprendizagem. Permite-lhes desenvolver um trabalho criativo e autónomo no qual podem acompanhar os seus progressos e seguirem com os mesmos num contexto fora da sala de aula.

Este pequeno inquérito conclui satisfatoriamente o trabalho levado a cabo durante o ano de prática pedagógica e leva-me a continuar a minha própria aprendizagem neste sentido com o objetivo de melhorar os materiais utilizados e ainda realizar uma procura mais aprofundada dos textos a utilizar assim como dos temas a tratar nas minhas próximas aulas.

CONCLUSÃO

Ensinar uma língua estrangeira através da transmissão da cultura de um povo, direcionando as aulas para atividades comunicativas que tenham por base a exploração da literatura da língua meta e de uma forma mais concreta, utilizar o conto como ferramenta na transmissão da mensagem, afigurasse-me como o caminho a seguir no sentido de assegurar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

No entanto, alguns autores ainda consideram difícil e uma perda de tempo a introdução da literatura no ensino da língua. Como escreve Pran (2000: 75 citado por Jack 2012:10) “the role of literature within mainstream EFL is still not firmly established” esta afirmação penso que também será válida para a língua espanhola. Felizmente que o interesse renovado que se vem sentindo desde a década de 80 de uma forma geral aponta no sentido oposto.

Um dos problemas que devemos ultrapassar no sentido de valorar e utilizar mais os textos literários como instrumento de aprendizagem de uma língua, será o de considerar língua e literatura duas áreas distintas, nesse sentido, nas palavras de Lodge’s (1996:8 citado por Jack 2012:10) “all good criticism is necessarily a response to the creative uses of language, whether talking explicitly of “plot” or “character” or any other category of narrative literature. These terms are useful – indeed essential – but the closer we get to defining the unique identity and interest of this plot, of that character the closer we are brought to a consideration of the language in which we encounter these things”, ao seja, ao ler, interpretar e analisar de uma forma geral um texto, estamos a utilizar a língua tecendo considerações sobre a mesma e aprendendo-a. Podemos perceber que qualquer texto literário é construído a partir de uma língua, mais ainda, “[...] literature has become the one form of discourse in which any use of language is permissible” como nos diz Lazar (1993:6). Este uso da língua nos textos literários demonstra-nos as possibilidades que nos proporcionam no seu contacto com a língua meta. Os jogos de palavras, as associações de significados, as expressões idiomáticas e a variedade de textos e estilos ao nosso dispor, leva-nos a afirmar que será benéfico, e digo mesmo imperativo, utilizar todo este material para um eficaz ensino da língua estrangeira.

A linguagem literária não tem um único significado, a sua primeira leitura pode não ser definitiva. Será através de um processo de decifração e relação com os

conhecimentos prévios com os quais os alunos possam relacionar novas situações que a descodificação da mensagem implícita no texto é revelada. Este processo de construção de significados e descodificação linguística está na base da defesa da utilização do texto literário na sala de aula.

Por outro lado, esta linguagem utilizada nos textos literários é extremamente criativa e também culturalmente adaptada, apresentando contextos socioculturais específicos. Assim sendo, quando os alunos trabalham um texto literário, desenvolvem a sua perceção cultural da língua meta uma vez que, como já referido neste trabalho, uma não está dissociada da outra. A literatura de um povo é uma das suas manifestações culturais e utiliza a língua para a transmitir, nesse sentido, aprender e trabalhar uma será estar em contacto com as outras.

Por isso podemos dizer que o reconhecer uma língua pela interpretação de um texto literário consiste em mais que simplesmente reconhecer signos e letras. Este tipo de linguagem motiva os alunos a pensar de uma forma criativa e crítica. Uma interação dinâmica com o texto literário permite ao aluno explorar as capacidades de uma língua numa maior envolvência cultural. Nas palavras de Jack (2012:13) “By actively engaging with representational language, students can become aware of culture’s pervasive nature and how it contributes to meaning.”

Foi esse o objetivo da investigação levada a cabo por este trabalho, comprovar a relação existente entre a literatura e cultura de um povo e como a transmissão de ambas pode ser benéfica para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Os materiais utilizados durante as aulas foram selecionados com esse objetivo. Os alunos utilizaram a língua meta (neste caso, o espanhol) para comunicarem eficazmente, partilhando ideias, valores e crenças, relacionando a sua cultura com a dos povos de fala hispana.

O tipo de texto literário utilizado prioritariamente durante a minha prática pedagógica, e sobre o qual realizei uma maior pesquisa, foi o conto. Devido às características anteriormente apontadas, este apresenta-se como o texto literário que mais facilmente se adequa a uma sala de aula. Isto não significa que só tenha utilizado este tipo de texto ou que devemos limitar-nos a ele. Outros materiais foram utilizados, nomeadamente as cartas, os poemas e as lendas, com igual sucesso. No entanto, sou da opinião que o conto permite uma aprendizagem significativa uma vez que é facilmente assimilado e reconhecido pela maioria dos alunos; contem um grande valor cultural e permite-nos uma grande variedade de atividades lúdicas que motivam e envolvem os alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o conto constitui uma ferramenta

valiosa no sentido de que nos permite transmitir valores, mensagens e emoções contribuindo não só para uma aprendizagem linguística mas também humana. Mais ainda, parece-me que os alunos de uma forma geral possuem pouco tempo e dinheiro para investir em livros e poderá ser então na sala de aula que a democratização da leitura pode ter lugar, nesse sentido, o mais prático será utilizar textos pequenos que facilmente se podem reproduzir para um grande número de alunos.

Não posso afirmar que a preparação e seleção de todo o material tenha sido tarefa fácil, ou que todo o trabalho de pesquisa e experimentação está concluído. Este é um tema bastante rico e com muitas potencialidades que deve ser constantemente analisado e testado, principalmente no que diz respeito à adequação temática. Uma vez que os nossos alunos estão em constante progressão, não podemos simplesmente parar com uma coletânea ou conjunto de textos.

Uma ideia fica no entanto como base: Num mundo cada vez mais multicultural e tecnológico, a necessidade de comunicar eficazmente é imperativa e a forma universal de comunicar utiliza a língua. Não podemos esquecer que a língua de um povo tem significados construídos ao longo de toda uma história e enraizados profundamente nas atitudes desse povo, muitos deles encontram-se a um nível profundo e inconsciente na mentalidade de cada indivíduo. Se queremos interpretar corretamente os significados ocultos devemos conhecer minimamente as razões que estão por detrás deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bettelheim, Bruno (1976). *The Uses of Enchantment – The meaning and importance of fairy tales*, Vintage Book, New York.

Brito, Sara Araújo (2004), O Texto Literário e a Componente Cultural no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, *Cadernos do CNLF*, Série VIII, n°09.

Brumfit, C. J. & Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Byram, Michael (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multicultural matters, Ltd, England.

Camprubí, Gemma Oliveras, Los cuentos infantiles como recurso para la adquisición del léxico en Ed. Infantil, *Actas del XIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso hablantes*, 2006, <http://www.educacion.gob.es>.

Capello, Maria Laura, *The Use of Literature in the English Class*, In: http://rediu.colegiomilitar.mil.ar/esp/ediciones/0207/articulos_originales/ReDiU_0207_art4The_use_of_literature.doc.

Cecilia, Raúl R., (2007). Fundamentos Didácticos de la Historia Corta en el Aula de Lenguas Extranjeras, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, vol 19, pp. 247-255.

Ceia, Carlos (2003). *Em Louvor da Linguagem – Homenagem a M. Leonor Buescu*, org. Maria Leonor Machado de Sousa [et al.], Edições Colibri, Lisboa.

Clark, Herbert H. (1996). *Using Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Feyerabend, Paul (1992). *Old Tales and New Truths*, State University of New York Press, Albany.

Fritoli, Luiz Ernani, (2011). Cultura e Literatura em Língua Estrangeira, *Revista de Línguas & Letras, Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011*.

Ho, Si Thang Kiet (2009), Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 6, nº1, pp 63 – 76, Centre for Language Studies National University of Singapore.

Holliday, Adrian & Hyde, Martin & Kullman, John (2004). *Intercultural Communication*, Routledge, London and New York .

Idapalapati, Srinivasa R. (2012). Literature in Language Teaching, *Modern English Teacher*, Volume 21 nº3, Oxford University Press, Oxford.

Jack, Donald (2012). Literature with a small “l” , *Modern English Teacher*, Volume 21 nº3, Oxford University Press, Oxford.

Jones, Steven Swann (1995). *The Fairy Tale: The magic mirror of imagination*, Twayne Publishers, New York.

Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford, New York.

Lazar, Gillian (1993). *Literature and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Leveridge, Neil (2012), *The Relationship Between Language & Culture and the Implications for Language Teaching* (TEFL.net), <http://edition.tefl.net>.

Paraskeva , João M. (2007). *Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Ideias de Wisconsin*; org. João Peraskva [et al.], Vol. I / II; Plátano Editora, S.A., Lisboa.

Romeo, Rogelio Ponce de León (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal, in *A Escola e a Diversidade Cultural –Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, org. Rosa Bizarro, Areal Editores, Lisboa.

Sarmiento, Simone (2004). Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n.2. <http://www.revel.inf.br>

Serrano, Nancy, (2002). Teaching Culture in Foreign Language Programmes at Third Level Education, *Revista de Filologia y su Didáctica*, nº 25, pp 121 – 145.

Silva, Lajosy, O ensino de literaturas em língua estrangeira no curso de letras: uma ideia fora do lugar? *Revista Online de Literatura e Linguística*. Revista Eutomia Ano II – nº01 (117-129).

Thanasoulas, Dimitrios (2001), *The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom* , <http://radiacalpedagogy.icaap.org>.

Valente, Marcela I & Pinheiro, Rosane S. (2008). Língua e Literatura: Uma parceria de Sucesso no Mundo das Letras, *Revista FACEVV*, nº1, 2º Semestre de 2008.

Zipes, Jack (1994). *Fairy Tale as Myth, Myth as Fairy Tale*, University Press of Kentucky, Kentucky.

ANEXOS

Anexo 1

FICHA DE TRABAJO

- 1) Completa el mapa con los nombres de los países.



- 2) Dale un título al mapa:

Anexo 2

Leyenda peruana El lago de Querobamba

Allá en Querobamba de Ayacucho, el cielo era siempre azul, con nubes de plata, que dejaban caer aguas abundantes y fértiles que hacían crecer las plantas y los frutos.

Hasta que un día los hombres ofendieron profundamente a los dioses: olvidaron sus deberes y dejaron de ser justos. Entonces, el cielo se hizo más azul aún, pero desaparecieron las nubes que fecundaban la tierra. Y la tierra se quedó seca y renegrida, sin flores ni frutos. Ni hubo granos que guardar para alimentarse.

Los troncos de los árboles fueron segados y quemados. Se perdió de la memoria de los hombres hasta la forma de la preciada planta que les daba el maíz. Las llamas, vicuñas y toda clase de animales viejos, de patas ya gastadas, bajaron de las serranías a los valles en busca de sustento, pero sólo hallaron desolación y esterilidad. Las aves pequeñas apenas podían remontar el vuelo y buscaban refugio en las viviendas de los hombres. El castigo se cumplía implacablemente: bestias y hombres caían sin vida a lo largo de los caminos.

Llegó la noticia de tanto dolor hasta remotas tierras. Y de una lejana comarca emprendieron la marcha, siguiendo el cauce de un río sin agua, un grupo de ancianos y jóvenes que eran entendidos en el arte de curar toda clase de males.

Llegados al lugar, agotaron cuantos ritos y gracias secretas conocían para conjurar el daño y el castigo, pero todos convinieron en que no había remedio para tan grandes calamidades. Sin embargo, el más viejo de todos seguía probando la suerte y buscaba un indicio de buenos augurios jugando con tres hojas de coca. Eran estas tres hojas las únicas que quedaban, y el anciano las echó al aire para ver cómo caían. Las hojas revolotearon un instante y cayeron... El anciano tembló de alegría: las hojas lo miraron de cara: aquello revelaba el principio del bien. Corrió el anciano a comunicar a todos la buena nueva y la esperanza volvió a renacer en los corazones.

El más hermoso cóndor, conocedor también de los misterios, partió veloz a buscar el remedio. Voló sin cansarse días y noches, hasta que las fuerzas empezaron a abandonarlo. Al ver llegar la muerte, en un supremo esfuerzo, por no querer caer en el llano, se remontó a la cumbre más alta de la región, el Allakchiri, para morir en ella.



Conmovido el Allakchiri de la agonía del cóndor, su único confidente y fiel mensajero, le dijo tiernamente:

- Querido cóndor, mi único amigo, ¿cómo podré vivir sin tu compañía? ¿Cómo voy a permitir que muera el único que comparte mi soledad, llegando hasta mi cumbre? Por ti revelo mi secreto.

Después irás a comunicarlo a los hombres. La causa de todos los males está en el horrible Amaru, que vive en el fondo del lago que está al lado del pueblo. El Amaru devora en sus ondas a todo ser que se le acerca. Como no quería perder la vida humana de que está dotado, raptó la flor de escarcha, el sullawayta, para que se la conservara. Para poseerla, se disfrazó y vivió entre los hombres; así se llenó la tierra de maldades, por estar el Amaru en ella. El sullawayta es la flor que representa el bien y la abundancia, y todo desapareció cuando fue devorada. Para rescatarla, será necesario que un ser absolutamente puro, como esa flor, se arroje al fondo del lago en sacrificio.

Así dijo el Allakchiri, y el cóndor recobradas las fuerzas, voló vertiginosamente a llevar hasta los hombres la revelación.

Los hombres, con gran temor, se acercaron al lago, y, creyendo cada uno ser más puro que los otros, fueron arrojándose al lago, donde todos perecieron. Así continuó el sacrificio durante mucho tiempo, sin lograrse nada.

Hasta que un día llegó un pastorcillo de lejanas comarcas y se hundió en las ondas, como los demás. Y en ese instante, tembló la tierra, se agitaron las aguas, se hundieron los montes, el viento asolaba los llanos y sierras. Y todos perdieron el conocimiento, sobrecogidos por el miedo y el espanto.

Cuando despertaron, una extraña paz dominaba sus almas, arrepentidas del pecado. Arrodillados, contemplaron el lago, de donde emergían pequeñas nubecillas negras y blancas. Eran las almas de los sacrificados, que subían al cielo, unas buenas y otras malas. Cuando llegaron al cielo, rompieron todas a llorar por tantas penas, y sus lágrimas se convirtieron en lluvia providencial.

El alma del pastorcillo quedó para siempre en el fondo del lago, a cambio del sullawayta, por haber sido el más puro y limpio de todos.

La tierra es, desde entonces, hermosa y fecunda; hay verdor en los llanos y flores en las plantas y frutos en los árboles. Y el cóndor no envejece; con los años, sólo ha perdido las plumas de su endurecido pescuezo.

Extraída de la *Antología de Leyendas de la Literatura Universal*
Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 3

FICHA DE TRABAJO

1) Completa y realiza la siguiente ficha de trabajo.

El lago de Querobamba

1) ¿_____ significan estas palabras?

Partiendo de la palabra dada, relaciónala con la respectiva imagen y la descripción correspondiente.

- Granos _____
- Maíz _____
- Coca _____
- Llama _____
- Vicuñas _____
- Cóndor _____
- Llano _____
- Cumbre _____



- a) Planta originaria de los Andes y utilizada como analgésico o estimulante.
- b) Ave más grande y longeva de América pudiendo alcanzar la edad de 50 años.
- c) Planta indígena de la América tropical que produce mazorcas con granos gruesos y amarillos.
- d) Especie de camélido domesticado, utilizado como animal de carga y criado también por su carne y lana.
- e) Semilla y fruto de los cereales y de otras plantas.
- f) Punto de la superficie que es más elevado en altitud que todos los otros puntos.
- g) Vasta región de Sudamérica con extensas sabanas y clima húmedo y caluroso.
- h) Más pequeños y silvestres viven en el altiplano Andino.

2) ¿_____ sabes que has entendido lo que leíste?

Encuentra en el texto frases que demuestren que:

a) “todo quedo destruido provocando el hambre u olvido de las costumbres agrícolas”.

“hombres sabios utilizaron todo su conocimiento para resolver el problema, sin embargo no lo consiguieron”.

“Un anciano supo que todo se resolvería a través de las hojas de una planta”.

“Un hombre humilde siguió el ejemplo de otros y su conducta provocó una catástrofe”.

3) Existen en esta leyenda dos héroes; ¿_____ son y _____ son considerados héroes? ¿_____ surgen caracterizados?

4) ¿_____ sucedió cada momento de la acción?

Ordena los acontecimientos dados siguiendo la narrativa del texto.

_____ Una fuerte y poderosa ave voló en busca del remedio.

_____ Los hombres vivían en una tierra bella y abundante.

_____ Los hombres decidieron echarse al rio sacrificándose pero no lograron nada.

_____ En una tierra muy longinqua unos sabios supieron de lo sucedido y decidieron ayudar.

_____ El alma del humilde pastor quedo para siempre en el lago y la tierra volvió a renacer.

_____ Cuando estaba a punto de morir, su amigo Allakchiri decide contarle el secreto de la flor escarcha robada.

_____ Un pastorcillo consiguió salvar la tierra a cambio de su alma.

_____ Un día los Dioses se sintieron ofendidos y decidieron castigarlos

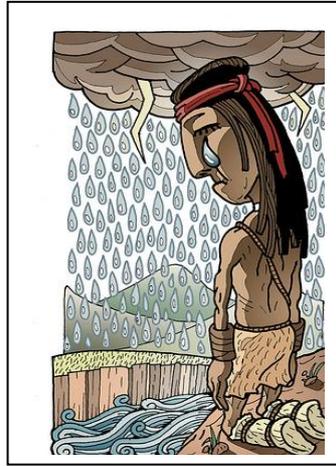
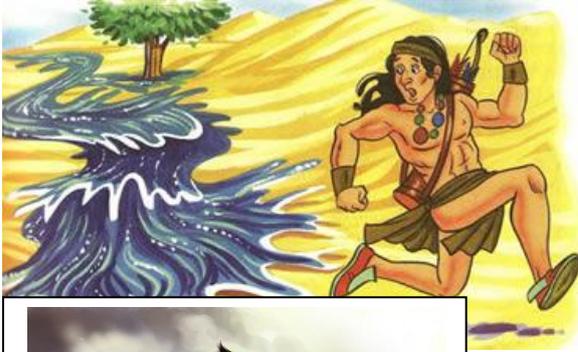
_____ Solo pasado mucho tiempo y después de muchas tentativas tuvieron la noticia de que todo se resolvería.

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 4

FICHA DE TRABAJO

1) Utiliza las imágenes dadas y escribe tu propia leyenda.



Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 5

Leyenda de un viejo jefe Cherokee que le enseñaba a su nieto sobre la vida...

" Existe una lucha continúa dentro de mí, " dijo él al muchacho. " Es una lucha terrible y es entre dos lobos".

" Uno es malo - él es la cólera, la envidia, el dolor, el pesar, la avaricia, la arrogancia, la lástima de sí mismo, la culpa, el resentimiento, la inferioridad, la mentira, el orgullo falso, la superioridad, la duda de sí mismo, y el ego".

" El otro está bien - él es la alegría, la paz, el amor, la esperanza, la serenidad, la humildad, la bondad, la benevolencia, la empatía, la generosidad, la verdad, la compasión, y la fe".

" Esta misma lucha continúa dentro de ti- y dentro de cada otra persona, también. " ¿El nieto pensó en ello durante un minuto y luego preguntó a su abuelo, " -Cuál el lobo que ganará? "

El viejo jefe simplemente contestó,

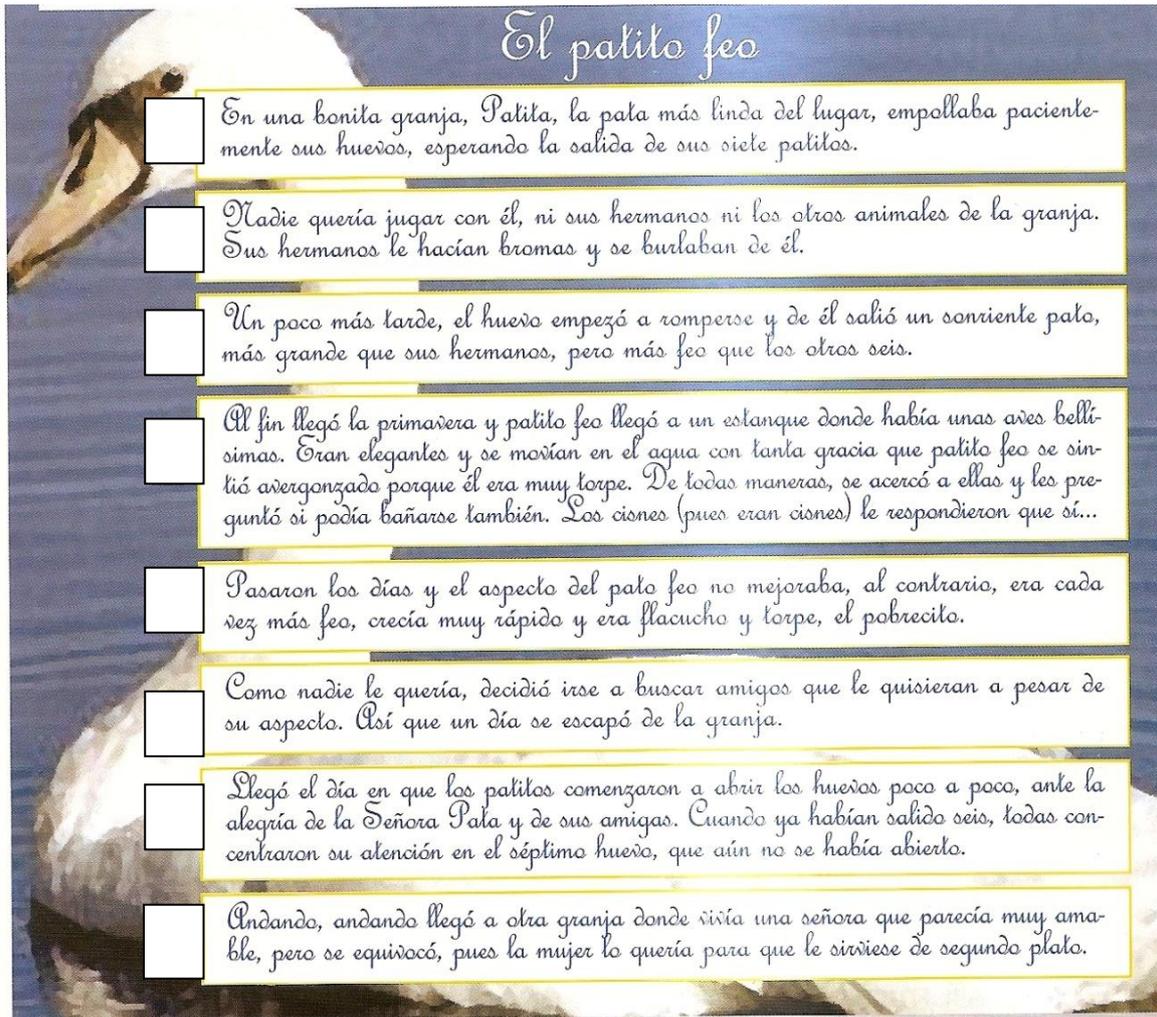
" -El que tú alimentes ".

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 6

FICHA DE TRABAJO

- 1) ¿Conoces el cuento del “Patito feo”? Ordena los fragmentos para construir el relato completo.



El patito feo

En una bonita granja, Patita, la pata más linda del lugar, empollaba pacientemente sus huevos, esperando la salida de sus siete patitos.

Nadie quería jugar con él, ni sus hermanos ni los otros animales de la granja. Sus hermanos le hacían bromas y se burlaban de él.

Un poco más tarde, el huevo empezó a romperse y de él salió un sonriente pato, más grande que sus hermanos, pero más feo que los otros seis.

Al fin llegó la primavera y patito feo llegó a un estanque donde había unas aves bellísimas. Eran elegantes y se movían en el agua con tanta gracia que patito feo se sintió avergonzado porque él era muy torpe. De todas maneras, se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también. Los cisnes (pues eran cisnes) le respondieron que sí...

Pasaron los días y el aspecto del pato feo no mejoraba, al contrario, era cada vez más feo, crecía muy rápido y era flacucho y torpe, el pobrecito.

Como nadie le quería, decidió irse a buscar amigos que le quisieran a pesar de su aspecto. Así que un día se escapó de la granja.

Llegó el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco, ante la alegría de la Señora Pata y de sus amigas. Cuando ya habían salido seis, todas concentraron su atención en el séptimo huevo, que aún no se había abierto.

Andando, andando llegó a otra granja donde vivía una señora que parecía muy amable, pero se equivocó, pues la mujer lo quería para que le sirviese de segundo plato.

Versión adaptada por los autores de Nuevo Ven 2

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 7

Cuento del escritor uruguayo Eduardo Galeano

Celebración de la fantasía

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca del Cuzco. Yo me había separado de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, delgado, sucio, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De repente me encontré rodeado de un grupo de niños que exigían, a gritos, que yo les dibujara animales en sus manitas cuarteadas de suciedad y frío, pieles de cuero quemado: unos querían un cóndor y otros una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas, y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un chiquillo que no medía más de un metro, me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:

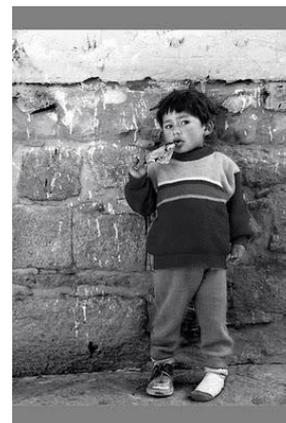
- Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima – dijo.
- ¿Y funciona bien? – le pregunté.
- Atrasa un poco – reconoció.

Eduardo Galeano. El libro de los abrazos.
Madrid. Siglo XXI. 2000
(versión adaptada del texto)

Eduardo Galeano, escritor y periodista uruguayo (Montevideo, 1940), ha tratado siempre de hacer un retrato fiel de la realidad americana contemporánea. Es autor de numerosos reportajes periodísticos, el más famoso *Las venas abiertas de América Latina*. Entre sus obras narrativas destacan *El libro de los abrazos* y *La escuela del mundo al revés*.

“Lapicera” – es la palabra típica en Uruguay para pluma o bolígrafo en español de España.

Profesora en prácticas: Palmira Pereira



Anexo 8

¿Qué será ese sentimiento?
Que te para el corazón
durante un momento

Te hace perder la razón
Que te carga de ilusión
De alegría y de pasión

Que no te deja dormir
Que te hace pasar la noche
Pensando cosas hermosas

Que hace que vea una rosa
Más bonita y más preciosa
De cómo yo la veía

Que hace que vea la luna
Más grandiosa y con más luz
De la que antes tenía

Que te hace ser más humano
Más sincero y más hermano
De todos los seres vivos

Que hace que sienta por dentro
Como un leve escalofrío
Y mi cuerpo se estremezca

Y que al respirar la brisa
Note un perfume de rosas
Y sienta cosas hermosas

Nuevas y maravillosas
Que antes no había sentido

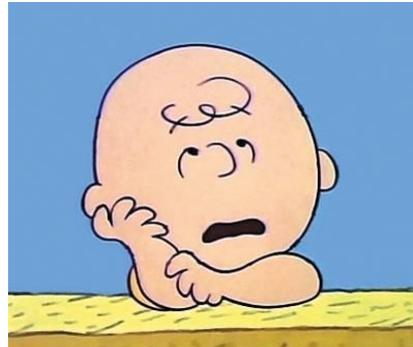
¡Y preguntas de verdad
Lo que sientes! ¿qué será?

*Eso es amor verdadero
Amor del puro y del bueno*

*Ese amor que cuando llega
Hay que saber conservarlo
Y tratarlo con pasión*

*Porque esa clase de amor
No suele llamar dos veces
En un mismo corazón.*

Poema de José Manuel Ruiz ¿Qué será ese sentimiento?



http://cantodecontarcontos.blogspot.com/2010_05_01_archive.html

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 9

Carta de Amor - Juan Luis Guerra

Querida mujer (dos puntos)
no me hagas sufrir (coma)
hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero
tú lo ves
tu cariñito es un agujero
que me atraviesa el querer
y sin tus besos en mi chaleco
nada me cubre la piel
(punto y seguido)
Como ves, sólo pienso en ti yo
no me interesa la Perestroika
ni el baloncesto ni Larry Bird
y un sufrimiento a plazo fijo
llevo en el pecho, mujer
Quiéreme otra vez, llénate de mí
vida tengo yo sólo junto a ti
mamacita, eh

Querida mujer (dos puntos)
no me hagas sufrir (coma)
es la segunda carta que escribo
y no recibo nada de ti
ya no me importa si hay luz en el barrio
o aumentará la inflación
tan sólo vivo por refugiarme
desnudo en tu corazón
(punto y aparte)
Júrame, eso quiero yo, tú ves
toma esa póliza de seguros si de amor muero
y al menos háblame por teléfono
algún consuelo de amor
Quiéreme otra vez, llénate de mí
vida tengo yo sólo junto a ti
mamacita.

Quiéreme otra vez
no me hagas sufrir
quíereme otra vez
mi cielo, mi casa,
mi amor de agujero
todo te lo di

Quiéreme otra vez
mamita querida
no me hagas sufrir
recuerda el pasado
quíereme otra vez
te escribo mil cartas
las busca el cartero
y nada me has dado

Quiéreme otra vez
que no, que no, si tus sueños despertaron, mira
no me hagas sufrir
con mi pasión
quíereme otra vez

envuelto en una rama todo de cariño
y un poquitico de amor es lo que te
pido

Quiéreme otra vez
que no, que no, que no no no
no me hagas sufrir
sin ti me rindo
quíereme otra vez
y en el bolsillo (d)e mi chaleco, mira
nada me queda, todo te lo di.

Quiéreme otra vez
mamita querida
no me hagas sufrir
mi sueño dorado
quíereme otra vez
recuerda cobrar el seguro, que muero
nada me has dado

Quiéreme otra vez
ni la Perestroika
no me hagas sufrir
ni un juego y pelota
quíereme otra vez
tan sólo yo vivo midiendo el camino
para besar tu boca

Quiéreme otra vez
te escribo y te escribo
otra vez
y nada recibo
otra vez
se acaba la tinta de mi lapicero
y yo más te quiero

Quiéreme otra vez
amor sin cadenas
otra vez
soltaron a Mandela
otra vez
que en el bolsillo de mi chaleco, mira
nada me queda, todo te lo di, ¡yeh!

¡Oye!

¡Postdata!

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 10

FICHA DE TRABAJO

- 1) Escucha una canción de Juan Luís Guerra, *Carta de Amor*, y:
 - a. Completa los dos fragmentos de carta con los signos de puntuación correctos.
 - b. Completa los huecos con las palabras adecuadas.

a.

Querida mujer _

No me hagas sufrir _ hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero tú lo ves, tu cariñito es un agujero que me atraviesa el querer y sin tus besos en mi chaleco nada me cubre la piel _ Como ves, sólo pienso en ti, yo no me interesa la Perestroika ni el baloncesto ni Larry Bird y un sufrimiento a plazo fijo llevo en el pecho, mujer.

Quiéreme otra vez, llénate de mí, vida tengo yo sólo junto a ti mamacita.

Querida mujer _

No me hagas sufrir _ es la segunda carta que escribo y no recibo nada de ti, ya no me importa si hay luz en el barrio o aumentará la inflación, tan sólo vivo por refugiarme desnudo en tu corazón _

Júrame, eso quiero yo, tú ves toma esa póliza de seguros si de amor muero y al menos háblame por teléfono algún consuelo de amor.

Quiéreme otra vez, llénate de mí, vida tengo yo sólo junto a ti mamacita.

b.

Quiéreme otra vez
no me hagas sufrir
quíereme otra vez
_____, mi casa,
____ de agujero
todo te lo di.

_____ otra vez
mamita querida
no me hagas sufrir
_____ el pasado
quíereme otra vez
te escribo mil cartas
las busca el cartero
y nada me has dado.

Quiéreme otra vez
que no, que no, si tus sueños despertaron, mira
no me hagas sufrir
con mi _____
quíereme otra vez
envuelto en una rama todo de cariño
y un poquitico de amor es lo que _____.

Quiéreme otra vez
que no, que no, que no no no
no me hagas sufrir
sin ti _____
quíereme otra vez
y en el bolsillo (d)e mi chaleco, mira
nada me queda, todo te lo di.

Quiéreme otra vez
_____ querida
no me hagas sufrir
_____ dorado
quíereme otra vez
recuerda cobrar el seguro, que muero
nada me has dado.

Quiéreme otra vez
ni la Perestroika
no me hagas _____
ni un juego y pelota
quíereme otra vez
tan sólo yo vivo midiendo el camino
para _____ tu boca.

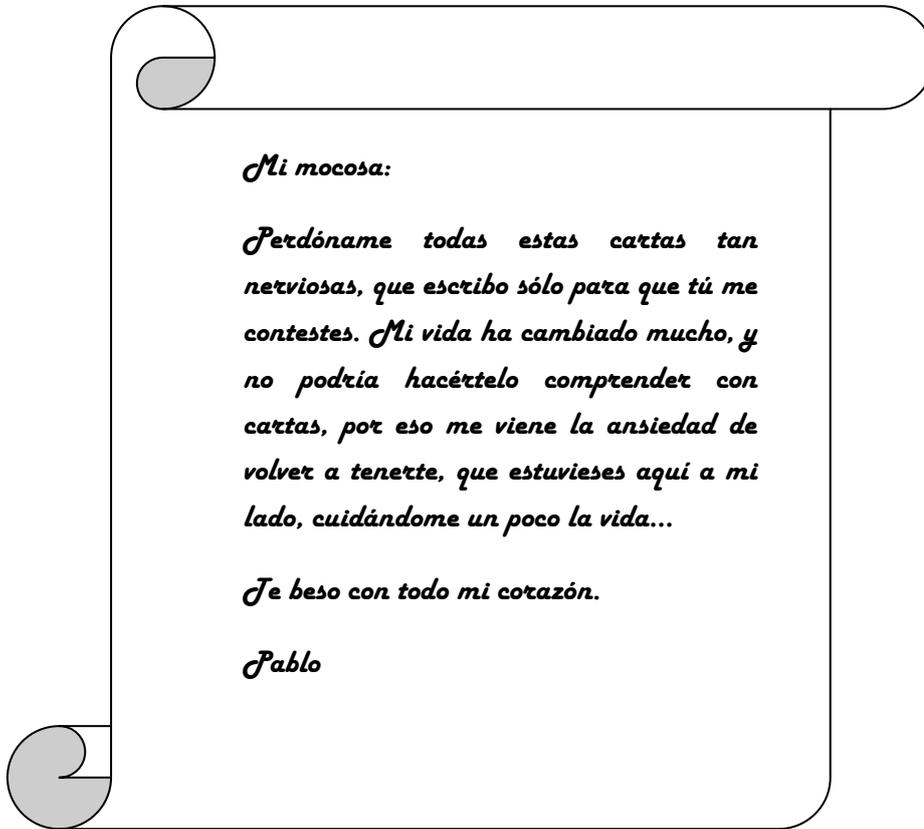
Quiéreme otra vez
te escribo y te escribo
otra vez
y nada recibo
otra vez
se acaba la tinta de mi lapicero
y yo más _____.

Quiéreme otra vez
amor sin cadenas
otra vez
soltaron a Mandela
otra vez
que en el bolsillo de mi chaleco, mira
nada me queda, todo te lo di.

Anexo 11

FICHA DE TRABAJO – Grupo I

- 1) Lee el fragmento de una carta de amor de Pablo Neruda dirigida a Albertina Azócar
 - a. señala las ideas que aparecen destacadas en este fragmento.
 - b. transcribe las expresiones que lo comprueban.



- | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| a. Celos | b. Aburrimiento o soledad |
| c. Reproches | d. Despedida triste |
| e. Pasión amorosa | f. Impaciencia |
| g. Una petición | |
| h. Adivinar que estará haciendo la otra persona | i. Forma graciosa de llamar a la otra persona. |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

FICHA DE TRABAJO – Grupo II

Lee el fragmento de una carta de amor de Pablo Neruda dirigida a Albertina Azócar y:

- señala las ideas que aparecen destacadas en este fragmento.
- transcribe las expresiones que lo comprueban.

Cotorra querida,

En el calendario que me mandas cuento los días. No faltan muchos. No faltan muchos días para que tenga en mis brazos a esa pequeña cocinera...

Qué harás a esta hora, mi dolorosa querida: te veo la cabecita mía alegre enfurruñada, te recuerdo desde la frente así hasta las uñitas del pie, todo, todo me hace falta hasta la angustia, como tú nunca, nunca podrás comprenderlo, vida mía.

- | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| a. Celos | b. Aburrimiento o soledad |
| c. Reproches | d. Despedida triste |
| e. Pasión amorosa | f. Impaciencia |
| g. Una petición | |
| h. Adivinar que estará haciendo la otra persona | i. Forma graciosa de llamar a la otra persona. |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

FICHA DE TRABAJO – Grupo III

Lee el fragmento de una carta de amor de Pablo Neruda dirigida a Albertina Azócar y:

- señala las ideas que aparecen destacadas en este fragmento.
- transcribe las expresiones que lo comprueban.

Con esta luz tan blanca del día no se me ocurre nada digno de Strabella. Por lo demás quisiera hablarte en besos. Así lograría decirte mi necesidad de ti, mi sed de ti. Este deseo de tenerte a mi lado, ahora mismo, o cuando ando – en las tardes – por el pueblo tan definitivamente triste. ¿Estudias? Yo nada. Estoy arreglando los originales de mi libro “Veinte Poemas de Amor” y “una Canción Desesperada”.

Hay allí muchas cosas para mi pequeña lejana.

- | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| a. Celos | b. Aburrimiento o soledad |
| c. Reproches | d. Despedida triste |
| e. Pasión amorosa | f. Impaciencia |
| g. Una petición | |
| h. Adivinar que estará haciendo la otra persona | i. Forma graciosa de llamar a la otra persona. |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

FICHA DE TRABAJO – Grupo IV

Lee el fragmento de una carta de amor de Pablo Neruda dirigida a Albertina Azócar y:

- señala las ideas que aparecen destacadas en este fragmento.
- transcribe las expresiones que lo comprueban.

No sé qué cosas te habrán contado: ¡de mi cuentan tantas cosas! Es preciso que me las digas. A ver si son ciertas. Si te digo: es verdad, créeme. Si no, déjalo, y no lo pienses. Tengo hecha el alma de una manera tan difícil. No sé si amo o no amo, si olvido o si adoro. A ti, y haga lo que haga, y digan de mí lo que deseen, te quiero inalterablemente, y tú lo sabes. Y tú me querrás lo bastante, para perdonarme, cuando lo necesite.

¿Certo?

- | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| a. Celos | b. Aburrimiento o soledad |
| c. Reproches | d. Despedida triste |
| e. Pasión amorosa | f. Impaciencia |
| g. Una petición | |
| h. Adivinar que estará haciendo la otra persona | i. Forma graciosa de llamar a la otra persona. |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

FICHA DE TRABAJO – Grupo V

Lee el fragmento de una carta de amor de Pablo Neruda dirigida a Albertina Azócar y:

- señala las ideas que aparecen destacadas en este fragmento.
- transcribe las expresiones que lo comprueban.

*No quiero hablarte del daño que me has
causado, no serías capaz de comprender –
quiero sin embargo pedirte algunas cosas
y espero que en recuerdo de otros tiempos
harás lo que te digo ...*

*Deseo además que destruyas las cartas
originales y cosas mías que aún tienes y
me envíes los retratos que te ha dado ...*

Adiós Albertina, para siempre ...

*Olvidame y créeme que sólo he querido tu
felicidad.*

Pablo

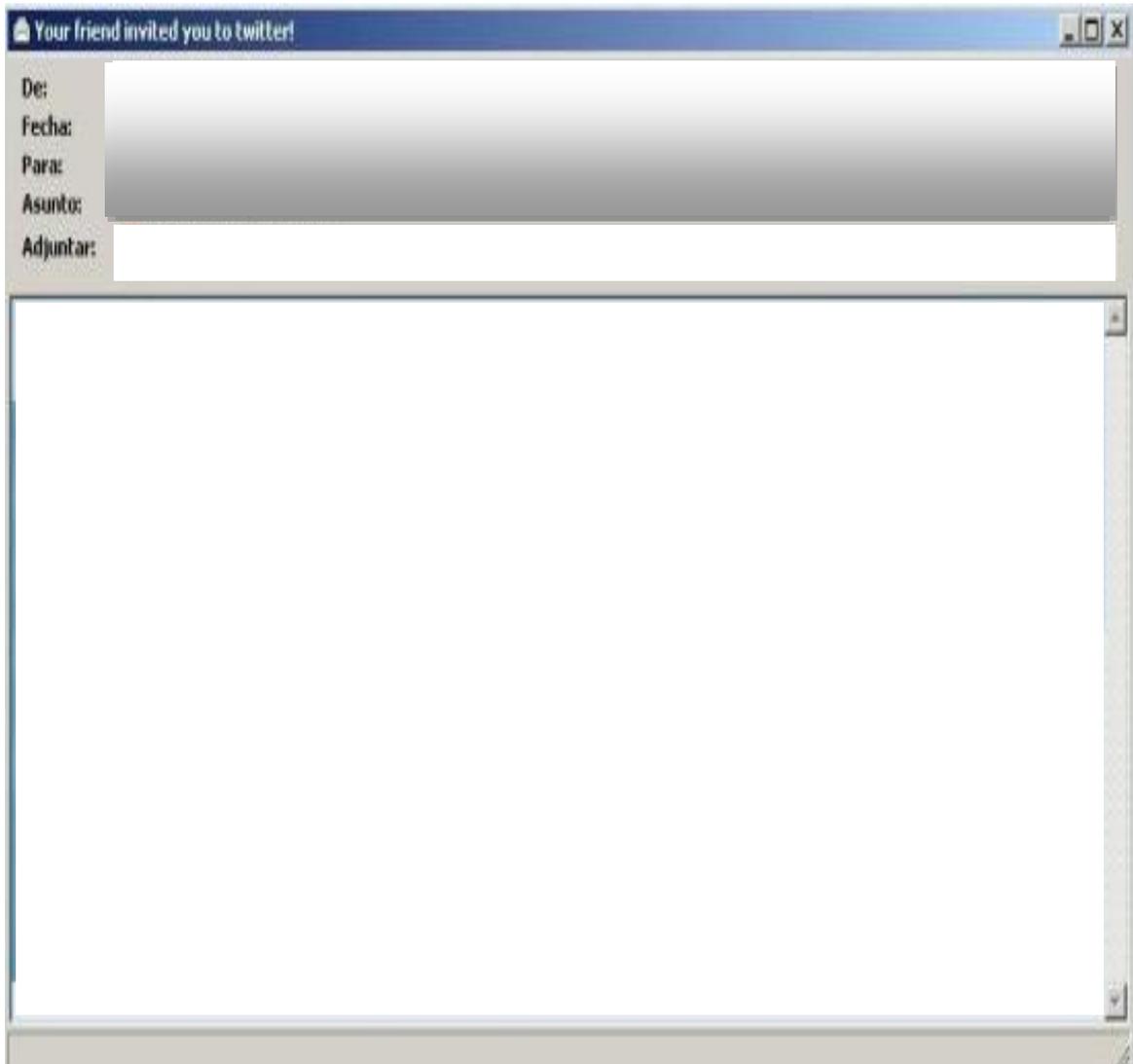
- | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| a. Celos | b. Aburrimiento o soledad |
| c. Reproches | d. Despedida triste |
| e. Pasión amorosa | f. Impaciencia |
| g. Una petición | |
| h. Adivinar que estará haciendo la otra persona | i. Forma graciosa de llamar a la otra persona. |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 12

FICHA DE TRABAJO

- 1) Escribe una carta de amor, o un mensaje en un blog en internet, para alguien muy especial. No te olvides de utilizar un saludo, una despedida y puntuación correcta. Incluye también oraciones temporales y un acróstico.



The image shows a screenshot of a web browser window with a title bar that reads "Your friend invited you to twitter!". The window contains a form for sending a message. On the left side of the form, there are labels for "De:", "Fecha:", "Para:", "Asunto:", and "Adjuntar:". To the right of these labels is a large, empty text input area. The window has a standard Windows-style border with minimize, maximize, and close buttons in the top right corner.

Anexo 13

FICHA DE TRABAJO

- 1) Escucha el poema y completa los huecos con la palabra adecuada.
“Puedo escribir los versos más tristes esta noche” de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* – Pablo Neruda.

Puedo escribir los versos más _____ esta noche.

Escribir, por ejemplo: “La _____ está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo _____.”

El viento de la noche gira en el _____ y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Yo la quise, y a veces ella también me _____.

En las noches como ésta la tuve entre mis _____.

La besé tantas veces bajo el _____ infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la _____.

Cómo no haber _____ sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Pensar que no la _____ Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más _____ sin ella.

Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera _____.

La noche está estrellada y ella no está _____.

Eso es todo. A lo lejos alguien _____ A lo lejos.

Mi alma no se contenta con haberla _____.

Como para acercarla mi mirada la _____.

Mi corazón la busca, y ella no está _____.

La misma noche que hace blanquear los _____ árboles.

Nosotros, los de entonces, ya no somos los _____.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.

Mi voz buscaba el _____ para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis _____.

Su voz, su cuerpo claro. Sus _____ infinitos.

Ya no la quiero, es _____, pero tal vez la quiero.

Es tan corto el amor, y es tan _____ el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis _____.

Mi alma no se contenta con haberla _____.

Aunque éste sea el último _____ que ella me causa,

Y éstos sean los últimos versos que yo le _____.

Anexo 15

DEBATE

¿LA CONVIVENCIA ACERCA O SEPARA A LAS PAREJAS?

Uno de cada tres matrimonios se rompe tras el primer año.

Las personas casadas y con hijos son más longevas.

Cada vez las parejas se casan más tarde. El principal deseo es el de disfrutar la juventud.

Tras quince años de convivencia, se casan y a los tres meses se divorcian.

Los cuatro grupos se reúnen en dos grupos. Un grupo se pronuncia a favor y el otro en contra de lo que se plantea en las siguientes preguntas. Cada grupo deberá preparar y presentar sus argumentos, expresar sus opiniones y hacer apreciaciones sobre las opiniones del otro grupo utilizando las expresiones adecuadas.

1. ¿La convivencia acerca o separa a las parejas?
2. ¿Los hijos separan o unen?
3. ¿Es normal que los hijos vivan en casa de sus padres hasta una edad muy tardía?

Anexo 16

OBSERVA LAS IMÁGENES.

¿DE DÓNDE VIENEN? / ¿ADÓNDE VAN ESTAS PERSONAS?
¿QUÉ NOMBRE SE DA AL MEDIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZAN?



Una **patera** es una embarcación pequeña y de fondo plano. Erróneamente se suele llamar patera a cualquier tipo de embarcación utilizada por grupos de inmigrantes para acceder clandestinamente a las costas del sur de España, desde las costas de Marruecos y el Sáhara Occidental, a través del Estrecho de Gibraltar o el Mar Mediterráneo (para arribar a Andalucía o Murcia), o bien del Océano Atlántico (para llegar a las Islas Canarias).



Cada semana llegan a las costas españolas numerosas pateras con inmigrantes africanos clandestinos. Cuando las autoridades los descubren, la mayoría de ellos son deportados a sus países de origen. Todas las personas que cumplen los requisitos, marcados por las leyes de extranjería, se consideran inmigrantes y pueden ser expulsados, como estos inmigrantes que entran de manera ilegal en España.

Anexo 17

FICHA DE TRABAJO

1) Escucha la canción y completa la letra con las palabras que faltan.

Solo voy con mi _____
Sola va mi _____
Correr es mi _____
Para burlar la _____

Perdido en el _____
De la grande Babilón
Me dicen el clandestino
Por no llevar _____

Pa' una ciudad del norte
Yo me fui a trabajar
Mi _____ la dejé
Entre Ceuta y Gibraltar

Soy una raya en el _____
Fantasma en la _____
Mi vida va _____
Dice la autoridad

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Por no llevar papel

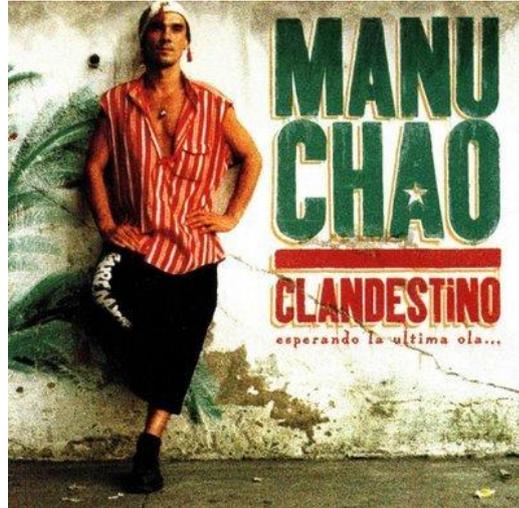
Perdido en el corazón
De la grande Babilón
Me dicen el clandestino
Yo soy el quiebra _____

Mano Negra _____
_____ clandestino
_____ clandestino
Marihuana _____

_____ clandestino
_____ clandestino
_____ clandestino
Mano negra ilegal.

Clandestino

Manu Chao



<http://letras.terra.com.br/manu-chao/7356/>

Anexo 18

GRUPOS DE TRABAJO



Grupo nº 1:

Inmigrantes de nacionalidad Mexicana.

(4 alumnos)



SOY
INMIGRANTE
MEXICANO



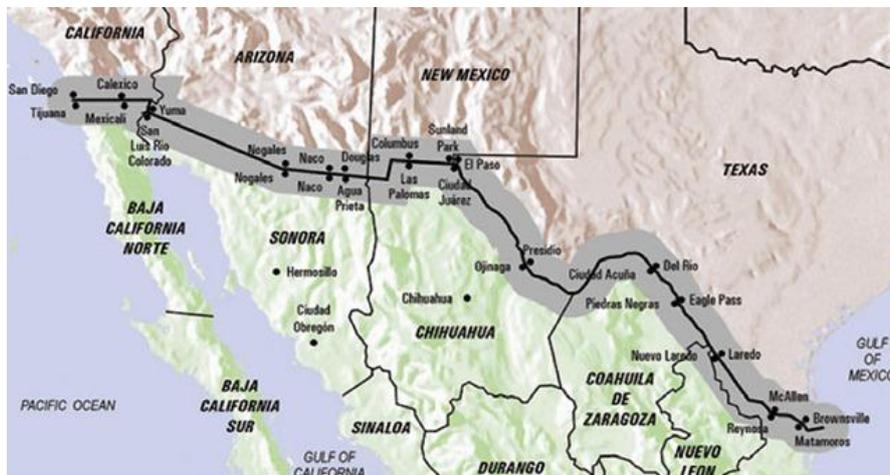
<http://www.google.com/imgres?q=inmigrantes+mexicanos>



Grupo Nº 2:

Inmigrantes de nacionalidad Mexicana intentando cruzar ilegalmente la frontera con EEUU.

(4 alumnos)



<http://www.google.com/imgres?q=inmigrantes+mexicanos>

<http://rastreadordenoticias.com/2010/07/40-mexicanos-muertos-en-arizona-solo-en-julio/>



Grupo Nº 3:

Inmigrantes africanos.

(3 alumnos)



SOMOS
INMIGRANTES
AFRICANOS

<http://www.google.com/imgres?q=inmigrantes+africanos>



Grupo Nº 4:

Inmigrantes africanos intentando llegar ilegalmente a la costa Española.

(3 alumnos)



<http://www.google.com/imgres?q=inmigrantes+africanos>



Grupo nº 5:

Inmigrantes de los países del
Este de Europa.

(3 alumnos)



<http://www.google.com/imgres?q=inmigrantes+del+este>



Grupo nº 6:

Transportes utilizados por los inmigrantes de los países del Este de Europa.

(3 alumnos)



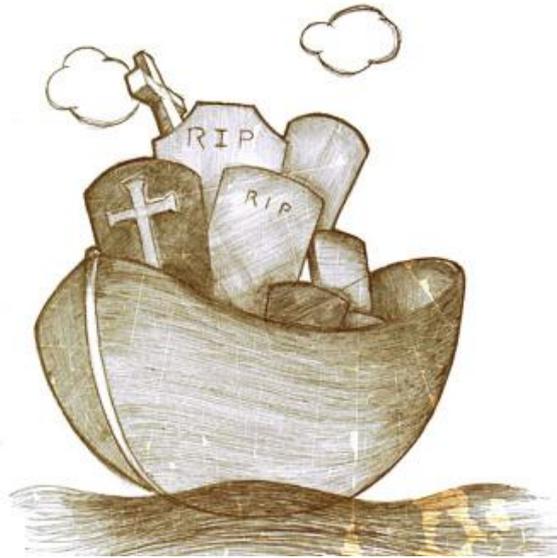
<http://www.google.com/imgres?q=transporte+inmigrantes+rumanos>

Anexo 19

FICHA DE TRABAJO

Poema : “Nuestros hijos – La dureza de la inmigración en España”.

<http://www.youtube.com/watch?v=7hcBeGPKe8U>



Después de escuchar el poema, responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué crees que sienten las personas cuando ven estas imágenes?
2. ¿Qué mensaje te transmite este poema?
3. ¿Por qué se llama “minoría” a un determinado colectivo?
4. ¿Existen minorías en tu país? ¿Cuáles?
5. ¿Por qué pueden las personas inmigrantes padecer en mayor medida de exclusión?

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 20

"No Queremos Inmigrantes"

Era la noche de Navidad y en todas las casas se disponían las familias para celebrar la Nochebuena. De pronto, en el silencio de la noche, se oyó un fuerte ruido en la calle. Algunas personas se asomaron con miedo a sus ventanas y vieron a un grupo de hombres encapuchados que habían tirado varios adoquines contra el escaparate de un bazar, y pintaban con una brocha en la pared "¡Fuera extranjeros!"... "¡España para los españoles!"...

El bazar era propiedad de un inmigrante marroquí, que se había instalado en el barrio siete años atrás y vivía en un piso cercano con su mujer y tres hijos que estudiaban en el colegio de allí mismo. La gente, muy asustada, corrió las cortinas o cerró sus ventanas. Al poco rato, siguieron con sus preparativos de la cena de Navidad. Nadie se atrevió a llamar a la policía. Los asaltantes se marcharon tan tranquilos y con grandes risotadas.

Al poco rato dentro de la tienda se oyeron algunas voces: "¡Vámonos a nuestra tierra!"... "Pero ¿te has vuelto loco? ¿Cómo nos vamos a ir?"... "¿Es que no te das cuenta que acá no nos quieren?.. Ea, vámonos ahora mismo".

Y el bazar empezó a bullir como si fuese un hormiguero. El Café se marchó enseguida para Colombia y Brasil de donde habían venido hacía muchísimos años. El té cogió un vuelo charter para India, Camerún y Ruanda. Los collares de diamantes sacaron vuelo para Sudáfrica, Sierra Leona y Congo. Los anillos y otras prendas de oro se fueron, muy irritados, también a Sudáfrica y Latinoamérica.

Las telas de algodón, prepararon su pasaporte a Egipto, y las sedas a China. Toda la ropa vaquera se fue a Estados Unidos. La carne, muy enojada, hizo sus maletas a Uruguay y Argentina, y las bananas partieron a Guatemala, Colombia, Nicaragua y Ecuador. El maíz y las patatas se repartieron por todos los países de Latinoamérica, donde habían nacido sus tatarabuelos. El cobre se fue a Chile y el níquel a Nigeria...

Y así, poco a poco, cada cosa se marchó a su país de origen. El bazar se iba quedando casi vacío. La gente del barrio volvió a asomarse a sus ventanas al sentir tanto movimiento en la calle, de extranjeros que se largaban tan enfadados. Se reían de ellos y se encogían de hombros diciendo: "Bueno, ¡que se vayan! Aquí tenemos de sobra y nuestras fábricas producen de todo"... En ese mismo momento, el fuego de sus cocinas se apagó: la comida se estropeó y sus hornos dejaron crudo el pavo, pues el gas se marchó volando a Argelia. Así que tuvieron que pedir, en todos los hogares, urgente una pizza, pero les contestaron que el servicio había quebrado: ¡Todas las pizzas se habían ido a Italia sin avisar!

Dispuestas a no quedarse sin cena navideña, muchas familias cogieron sus coches para ir a algún restaurante que quedase abierto, pero... ¡no había gasolina en sus depósitos ni en las estaciones de servicio!... El petróleo se fue a Venezuela y al Golfo Pérsico. Además, los coches habían quedado hechos una birria: el caucho de las ruedas también se había ido a su país y las carrocerías parecían de chicle, pues el aluminio, el hierro, el plástico, etc. ya no estaban, tampoco.

¡Vaya Navidad!... Casi desesperados, con mucha hambre y aburridos, unos conectaron el ordenador para pasar el tiempo con un video-juego, otros marcaron mensajes en sus teléfonos móviles. Pero tampoco pudieron hacerlo: nadie sabía que esos mecanismos funcionan con un mineral llamado coltán, que fue el primero en irse al Congo, de donde lo habían traído recientemente. Además, estos utensilios tan modernos ya habían reservado billete para Japón, Taiwán y Tailandia.

"¡Bueno, no pasa nada!" Encendamos la chimenea y cantemos "Noche de Paz"... se dijeron unos a otros para animarse. Pero ni siquiera eso pudieron cantar: el villancico había regresado a Austria a vivir en casa de su compositor.

Entonces, aquella gente de aquel barrio miró con lágrimas de arrepentimiento la pintada del bazar: "¡Fuera extranjeros!"... y pensaron que no debieron haber permitido a aquellos brutos hacer tal barbaridad.

Esteban Tavares

<http://lascosasderosa.blogspot.com/2007/08/un-cuento-sobre-inmigrantes.html>

Anexo 21

FICHA DE TRABAJO

- 1) Para cada continente, identifica el producto y su país de origen mencionado en el texto :

CONTINENTE AMERICANO

PRODUCTO



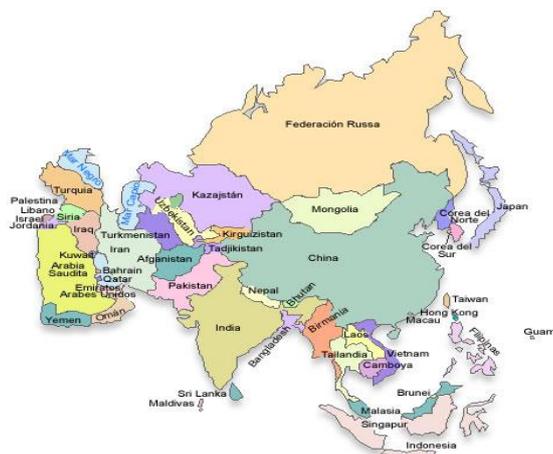
CONTINENTE EUROPEO

PRODUCTO



CONTINENTE ASIÁTICO

PRODUCTO



Anexo 22

FICHA DE TRABAJO

Expresiones idiomáticas

Muchas de las frases que decimos están directamente determinadas por nuestros prejuicios.

1. A cada expresión hazle corresponder su significado.

1. Vives como un gitano.

2. Esto es una merienda de negros.

3. ¡Hay moro en la costa!.

4. ¿Por qué no dejas de hacer el indio?.

5. Este tío es un judío, no le pidas nada.

6. Tío, te han engañado como a un chino.

Lo que queremos decir es que...

- Alguien está haciendo travesuras o bromas divirtiéndose y divirtiendo a los demás.
- Alguien se ha aprovechado de su ingenuidad o credulidad para engañarlo.
- Hay peligro o razones para desconfiar de algo.
- Hay una confusión y desorden en que nadie se entiende.
- Es alguien que no da nada a nadie.
- Uno es muy desorganizado(a).

2. ¿Qué responderías tú, si fueses...

- | | |
|-------------|--------------|
| a. Negro(a) | d. Indio(a) |
| b. Chino(a) | e. Gitano(a) |
| c. Judío(a) | f. Moro(a) |

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 23

TARJETAS UTILIZADAS EN EL JUEGO

Un grupo de ciudadanos españoles y otro grupo de inmigrantes ilegales.



Los Monos Bubuanos

Había una vez una extraña selva llena de monos bubuanos. Los bubuanos eran unos monos de largos brazos y piernas cortitas, que dedicaban todo el tiempo a adornar sus brazos de coloridas y brillantes pulseras. Cada cierto tiempo les visitaba el macaco Mambo, con su carro lleno de pulseras y cachivaches. En una de sus visitas, apareció con una enormes y brillantísimas pulseras, las más bonitas que había llevado nunca. Y también las más caras, porque nunca antes había pedido tanto por ellas. Todos los bubuanos, menos Nico, corrieron por todas partes a conseguir plátanos suficientes para pagar su pulsera. Siendo tan caras, tenían que ser las mejores.

Pero Nico, que guardaba plátanos por si alguna vez en el futuro hicieran falta, y que a menudo dudaba de que todas aquellas pulseras sirvieran para algo, pensó que eran demasiado caras. Pero como no quería desaprovechar la visita de Mambo, rebuscó entre sus cachivaches algo interesante, hasta dar con una caja extraña llena de hierros torcidos. "No sirve para nada, Nico", le dijo el vendedor, "puedes quedártela por un par de plátanos".

Así, Mambo se fue habiendo vendido sus pulseras, dejando a los bubuanos encantados y sonrientes. Pero al poco tiempo comenzaron a darse cuenta de que aquellas pulseras, tan anchas y alargadas, no dejaban mover bien los brazos, y eran un verdadero problema para hacer lo más importante en la vida de un bubuano: coger plátanos. Trataron de quitárselas, pero no pudieron. Y entonces resultó que todos querían los plátanos de Nico, que eran los únicos en toda la selva que no estaban en los árboles. Así, de la noche a la mañana, Nico se convirtió en el bubuano más rico y respetado de la selva.

Pero no quedó ahí la cosa. Aquella caja de raros hierros torcidos que tan interesante le había parecido a Nico y tan poco le había costado, resultó ser una caja de herramientas, y cuando Nico descubrió sus muchas utilidades, no sólo pudo liberar a los demás bubuanos de aquellas estúpidas pulseras, sino que encontraron muchísimas formas de utilizarlas para conseguir cosas increíbles.

Y así fue como, gracias a la sensatez de Nico, los bubuanos comprendieron que el precio de las cosas nada tiene que ver con su valor real, y que dejarse llevar por las modas y demás mensajes de los vendedores es una forma segura de acabar teniendo problemas.

(por Pedro Pablo Sacristán)

<http://cuentosparadormir.com/audiocuentos/castellano/los-monos-bubuanos-audiocuento-narrado-en-castellano>

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

FICHA DE TRABAJO

Los jóvenes y las marcas

El término “de moda” se emplea para describir a alguien o algo que destaca por actual. Se utiliza a menudo en un sentido positivo, como sinónimo de belleza y estilo. En este sentido, la moda es como una especie de arte a través del cual una cultura examina sus cánones de belleza. También se utiliza a veces en un sentido negativo, como sinónimo de tendencias pasajeras y materialistas. Gran número de ciudades son reconocidas como centros mundiales de la moda, otras destacan simplemente por una semana de desfiles y gasto desmedido en medio de una sociedad en la que el lujo y el exceso van de la mano de la pobreza y necesidad.

A los jóvenes sobretodo, les gusta explorar con la moda, con la creatividad, les gusta atreverse con su indumentaria. Cada generación tiene nuevas formas y colores con respecto a la moda. El que un adolescente defina su forma de vestir, es una señal de maduración, le “gusta gustar”, se viste para que lo vean, se adorna y se preocupa por ser original.

Adaptado de: somosadolescentes.blog

¿Y tú?

- ✓ ¿Te parece normal gastar mucho dinero para comprar ropa de marca?
- ✓ ¿Son importantes las marcas para ti?
- ✓ ¿Qué cosas valoras cuando eliges tu ropa?
- ✓ ¿Crees que las modas influyen en tu apariencia?

Actividad:

Escribe un pequeño texto expresando tu opinión.

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 26

FICHA DE TRABAJO

Blog de una adolescente – ¡ Mi amiga es anoréxica ¡

“Ella se levanta por la mañana, va al baño a darse una ducha y corre al lado del espejo de cuerpo entero porque no puede soportar verse a sí misma desnuda. Pesa sólo 47 kilos, pero en todo lo que puede pensar es: **necesito estar más delgada**. Se apresura hacía su primer desfile donde se promete a sí misma que sólo comerá unas pocas uvas. Cuando llega allí, sólo hay pasteles. La llaman para las primeras pruebas, se pone su vestido y necesita a tres personas para que se lo abrochen. El vestidor hace una broma: “*Casi le tenemos que llamar a la agencia y decirles que no entras en él*”. Y lo que piensa la chica es: **mejor no como nada hasta mañana**.

Le dicen: “***Debes perder*** más peso – *este año se lleva la anorexia, pero no queremos que seas anoréxica, sólo que los parezcas*“. Pero **¿cómo pareces anoréxica a menos que lo seas?**. Me parecen unas declaraciones terribles y realmente preocupantes. Se debería tratar a las modelos como personas, no como simples maniqués. No suporto más ver a mi amiga así.



Me parece que la sociedad exige un modelo físico y marca de una forma traumática la tendencia en el vestir de las mujeres.

¿Qué opinas tu sobre esto?, ¿te parece bien que mi amiga siga viviendo de esta forma?

¿Qué debo decirle para que ella empiece a comer y tenga una vida sana y feliz?

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 27

FICHA DE TRABAJO

1) Elige la opción correcta y rellena los espacios. Enseguida, coloca los fragmentos en el orden correcto para que puedas entender la sucesión lógica de los acontecimientos.

Isabel, su nombre

Erase una vez en el día 2 de agosto de 1942, en Lima, Perú, cuando una niña muy especial abrió sus expresivos y lagrimosos ojos por primera vez. Todos los presentes se sorprendieron con su llanto poderoso pues provenía de tan diminuta criatura. Carita rolliza, nariz chata y pequeña, una boca redondita y unas manitos delicadas ideales para sostener, más tarde en su vida, no más que el bolígrafo.

1) **Para comenzar** os tengo que contar como sé todo esto, es que, en ese día ... yo me encontraba escondida detrás del sillón, en uno de esos viajes fantásticos en que a veces me meto y por eso os cuento lo que vi: 2) **por un lado** su madre, Francisca Llona Barros, reía emocionada y extendía sus brazos para que le entregaran su precioso regalo mientras que, 3) **por otro lado**, su padre lloraba de felicidad y aplaudía la llegada de la pequeña princesa.

- | | | | |
|----|------------------|------------------|----------------|
| 1) | a. para comenzar | b. también | c. por último |
| 2) | a. finalmente | b. incluso | c. por un lado |
| 3) | a. en cambio | b. por otro lado | c. además |

4) **Más aun** os cuento que su padre era argentino y se encontraba en ese tiempo (a cuando del nacimiento de la niña) desempeñando el cargo de embajador de Chile en Perú. Era primo hermano de Salvador Allende, presidente de Chile entre 1970 – 1973. 5) **O sea**, la niña a quien ese día le dieron el nombre de Isabel Allende Llona, nacía en el seno de una familia ilustre.

- | | | | |
|----|------------|-------------------|--------------------|
| 4) | a. más aun | b. en cierto modo | c. a pesar de todo |
| 5) | a. cuando | b. puesto que | c. o sea |

6) **Incluso**, descubrí en ese viaje inolvidable que la niña Isabel tenía algo más especial, imaginad que ella era de ascendencia española (concretamente vasca) por parte de padre y, 7) **por si fuera poco**, ... de ascendencia española y PORTUGUESA por parte materna, 8) **es decir**, sangre noble le corre por las venas.

- | | | | |
|----|--------------------|---------------|----------------------|
| 6) | a. particularmente | b. incluso | c. por ejemplo |
| 7) | a. finalmente | b. puesto que | c. por si fuera poco |
| 8) | a. es decir | b. por cierto | c. finalmente |

En suma, sus padres se separaron (en 1945) y su madre retornó a Chile con ella y con sus dos hermanos, donde vivió hasta 1946. Entre 1953 y 1958, su familia residió sucesivamente en Bolivia y Beirut y frecuentó una escuela estadounidense y un colegio privado inglés. **Mejor dicho**, desde muy temprano Isabel empezó a viajar e aprendió a mirar al mundo de una manera distinta de la de los demás.

- 9) a. cuando b. asimismo c. en suma
10) a. Mejor dicho b. si bien c. encima

Para resumir, Isabel creció y se transformó en una mujer fuerte, decidida y divertida que nos brinda con obras literarias sencillas y realistas, que nos transportan en viajes fantásticos al mundo de la magia e ilusión.

- 11) a. ante todo b. para resumir c. temporalmente

Anexo 28

FICHA DE TRABAJO

- 1) Escucha el cuento de *Hänsel y Gretel*. Coloca en el orden correcto estos fragmentos de texto para obtener el resumen del cuento.

Érase una vez un pobre leñador que vivía junto a un bosque muy grande con su mujer y dos hijos; el niño se llamaba Hänsel, y la niña, Gretel. No tenían que comer, y un día él y su mujer decidieron llevar los niños para el bosque y dejarlos allí.

La madrastra encendió una hoguera y les ordenó que se quedaran esperando mientras iban a buscar leña.

-Quedaos aquí.

Hänsel iba echando piedritas blancas a lo largo del camino.

Algún tiempo después hubo otra época de miseria y los padres decidieron llevar nuevamente los niños para el bosque, esta vez, para un lugar donde nunca habían estado antes.

-Tenemos que deshacernos de los niños.

A la madrugada siguiente la madrastra les dio un pedacito de pan y los llevo para el bosque. Hänsel iba dejando caer miguitas de pan en el suelo.

En la casa de la bruja encontraron perolas y piedras preciosas que llevaron para su casa.

A las primeras horas del día la madrastra despertó a los niños y emprendieron el camino en dirección al bosque.

- ¡Vamos, holgazanes, levantaos!

Luego los niños se quedaron dormidos. Cuando se despertaron, no podían seguir las migas de pan porque se las habían comido los pájaros.

El padre encendió un fuego y al cabo de un rato Hänsel y Gretel dormían profundamente.

-Recoged leña y os encenderé un fuego.

Después de mucho caminar, encontraron una casa hecha de pan y bizcocho.

Gretel empujó la bruja para dentro del horno y libertó a su hermano.

Una simpática viejita les abrió la puerta y los invitó a entrar. Era una buja mala que intentó comerlos.

- Entrad e quedaos conmigo.

Su madrastra había muerto y su padre estaba muy feliz por volver a verlos. Se acabaron sus penas y vivieron felices para siempre.

Para salir del bosque, siguieron las piedras hasta llegar a casa.

Anexo 29

FICHA DE TRABAJO – Grupo I

- 1) Lee el resumen del cuento de Blancanieves y completa los espacios con el verbo en el imperativo.

Erase una vez una reina muy bella que sentía envidia de su hijastra *Blancanieves* y por eso decidió preguntarle a su espejo mágico:

- Espejo, _____ (**decir**), existe alguien más bello que yo.

El espejo le dijo que al *Blancanieves* era la más bella del reino. Entonces la reina, muriéndose de envidia ordenó a un soldado que matara *Blancanieves*.

- _____ (**llevar**) al bosque y _____ (**matar**).

El soldado así hizo pero justo en el momento de matarla, se apiadó y la dejó libre en el bosque, donde ella encontró cobijo en una pequeña casita habitada por siete enanitos.

- ¡ _____ (**salir**) de aquí! – le dijo el soldado, _____ (**esconder**) de la bruja.

Ella se quedó viviendo con ellos, a cambio les ayudaba limpiando y cocinando. Pero la madrastra se enteró por el espejo de que seguía viva, y preparó una manzana envenenada, un día haciéndose pasar por una anciana vendedora, se la dio a comer.

- Niña, **come** esta dulce y sabrosa manzana, nunca probaste otra igual.

Entonces *Blancanieves* después de comer la manzana cayó muerta, y los enanitos la encerraron en un ataúd de cristal. Un príncipe que pasaba por ahí, al verla tan bella se enamoró de ella, y les pidió a los enanos:

- _____ (**dejar**) solo con esta bella princesa, quiero llorar su muerte.

Al mover el ataúd, *Blancanieves* expulsó el trozo de manzana de su garganta y revivió, se enamoró del príncipe con quien se casó y vivieron felices para siempre.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

FICHA DE TRABAJO – Grupo II

- 1) Lee el resumen del cuento Caperucita Roja y completa los espacios con el verbo en el imperativo.

Erase una vez una niña aldeana, a quien su madre le había hecho una caperuza roja y pasó a llamarse Caperucita Roja. Un día su madre hizo tortas y le dijo:

- _____ (**visitar**) a tu abuela para saber cómo se encuentra y _____ (**llevar**) esta torta.

Caperucita se fue en seguida a casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque encontró al Lobo que le preguntó a dónde iba, y la pobre niña le dijo que iba a visitar a su abuela.

-Pues entonces, añadió el lobo, yo también quiero visitarla. Iré a su casa por este camino y tú _____ (**ir**) por aquel.

El lobo echó a correr tanto cuanto pudo, tomando el camino más corto, y la niña fue por el más largo, Poco tardó el lobo en llegar a la casa de la abuela.

Llamó: ¡Toc! ¡toc!

-¿Quién va? – dijo la abuela.

-Soy vuestra nieta, Caperucita Roja - dijo el lobo imitando la voz de la niña.

La buena de la abuela, que estaba en cama porque se encontraba enferma, contestó gritando:

- _____ (**tirar**) de la clavija y caerá el pestillo.

Así lo hizo el lobo y la puerta se abrió. Se arrojó encima de la vieja y la devoró en un santiamén y fue a acostarse en la cama de la abuela, esperando a Caperucita Roja, quien algún tiempo después llegó.

Al verla entrar, el lobo le dijo, ocultándose debajo de la manta:

- _____ (**dejar**) la torta y el tarrito de manteca encima de la artesa y _____ (**acostarse**) conmigo.

La niña miró a su abuela y le dijo:

- Abuelita, ¡qué orejas tan grandes tienes!

- Son para oírte mejor, hija mía.

- Abuelita, ¡qué ojos tan grandes tienes!

- Son para verte mejor, hija mía.

-Abuelita, ¡qué dientes tan grandes tienes!

- Son para comerte mejor.

Y al decir estas palabras, el malvado lobo se arrojó sobre Caperucita Roja y se la comió.

FICHA DE TRABAJO – Grupo III

- 1) Lee el resumen del cuento Los Tres Cerditos y completa los espacios con el verbo en el imperativo.

Erase una vez Tres Cerditos que vivían felices en un bosque y se pasaban el día jugando y jugando. Hasta que llegó al bosque un Lobo terrible y feroz.

Cada uno decidió hacer una casa para protegerse.

- _____ (**construir**) una casa fuerte, - digo el hermano mayor.

Él hizo su casa de ladrillos, el del Medio hizo su casa de madera y el Menor, que era muy perezoso, hizo su casa de paja.

En eso, apareció el Lobo – ¡ _____, _____ (**escapar**)! - Gritó el Cerdito Mayor a sus hermanos.

El Lobo, que no era tonto, fue primero a la casa de paja, cuando estuvo frente a la puerta, escuchó al pequeño cerdito que se burlaba de él.

- _____ (**ir**) Lobo malo, no me puedes comer, yo estoy protegido en mi casa. -

Cantaba el Menor.

- _____ (**abrir**) la puerta tonto. _____ (**salir**) de ahí ahora mismo. Soplaré y soplaré y tu casa derribare. - Respondió el Lobo y comenzó a soplar.

El Lobo inspiró y exhaló y ¡Zas! no le tomó mucho esfuerzo para destruir la casa de paja.

El cerdito corrió a la casa de su hermano del Medio y desde allí se burlaban del lobo.

- _____ (**callar**) los dos y _____ (**venir**) para el bosque. Soplaré y soplaré y vuestra casa derribaré.- Dijo el Lobo y comenzó a soplar.

El Lobo inspiró y exhaló y volvió a inspirar y soplar. Aunque le costó ¡Zas!, la casa de madera derribó.

Asustados los dos cerditos corrieron a la casa del hermano Mayor.

- _____ (**huir**) Lobo feroz, no puedes entrar en mi casa.- Dijo el hermano Mayor.

- ¡ _____ (**mirar**) como destruyo vuestra casa! Soplaré y soplaré y vuestra casa derribaré.- Dijo el Lobo y comenzó a soplar.

Por más que inspiró y exhaló y sopló y sopló no consiguió destruir la construcción del hermano Mayor.

Se marchó desanimado y triste mientras los cerditos bailaban felices.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

FICHA DE TRABAJO – Grupo IV

- 1) Lee el resumen del cuento de Cenicienta y completa los espacios con el verbo en el imperativo.

Érase una vez una niña llamada Cenicienta. Su padre, viudo, se casó con una mujer con dos hijas. Al morir él, sus hermanas, llenas de envidia por su dulzura y belleza, la trataron con gran desprecio y le obligaron a hacer las tareas más sucias.

- Cenicienta, _____ (**limpiar**) mi cuarto.
- Cenicienta, _____ (**preparar**) la cena.

Pero ella siguió siendo dulce y serena. Un día, un príncipe organizó un baile para buscar esposa:

- ¡ _____ (**comparecer**) jóvenes del reino! Ordenaba el mandato real.

A pesar de que era su mayor ilusión, la madrastra impidió Cenicienta de ir al baile.

- _____ (**quedar**) en casa trabajando.

Mientras Cenicienta lloraba, apareció su hada madrina, que la transformó en una princesa para ir al baile, pero le advirtió que el hechizo se desasiría a medianoche.

- _____ (**regresar**) a casa antes de la medianoche.

Cenicienta y el príncipe se enamoraron y bailaron sin parar, pero al dar la medianoche Cenicienta salió corriendo, perdiendo uno de sus zapatos. El príncipe decidió probárselo a todas las jóvenes del reino y casarse con aquella a quien le sirviera.

- _____ (**casar**) conmigo da dueña de este zapato.

A pesar de los malvados intentos de la madrastra y de sus hijas, finalmente Cenicienta pudo probar el zapato, que le sirvió.

Se casó con el príncipe y fueron muy felices para siempre.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Anexo 30

Actividad: “La tradición ya no es lo que era”

- 1) Escribe un micro cuento basado en los siguientes datos:

GRUPO I

- ☞ La acción se localiza en el bosque encantado;
- ☞ Los dos personajes principales son Caperucita Roja y el Lobo Malo;
- ☞ El lobo no quiere comerse a Caperucita Roja, necesita llegar a casa de la abuela por otro motivo;
- ☞ Caperucita tiene la misma edad que vosotros, los mismos gustos e intereses;
- ☞ Debéis empezar vuestro relato con: **Erase una vez ...**;
- ☞ Antes de terminar debéis introducir en vuestra narrativa los Tres Cerditos;
- ☞ No debéis concluir vuestro microcuento, dejadlo en abierto después de la introducción de los últimos personajes;
- ☞ Debéis construir algunas frases utilizando el imperativo.

GRUPO II

- ☞ La acción se localiza en la casa del Cerdito Mayor;
- ☞ Su casa está situada cerca de la casa de la abuela de Caperucita Roja;
- ☞ Los personajes principales son los Tres Cerditos y el Lobo Malo;
- ☞ El lobo no quiere comerse a los cerditos, necesita entrar en la casa del cerdito por otro motivo;
- ☞ Ellos tienen la misma edad que vosotros, los mismos gustos e intereses;
- ☞ Debéis empezar vuestro relato con el Lobo Malo huyendo de la casa de la abuela de Caperucita Roja;
- ☞ Antes de terminar debéis introducir en vuestra narrativa a Cenicienta;
- ☞ No debéis concluir vuestro microcuento, dejadlo en abierto después de la introducción del último personaje;
- ☞ Debéis construir algunas frases utilizando el imperativo.

GRUPO III

- ☞ La acción se localiza en el castillo del príncipe;
- ☞ Este castillo se localiza en la floresta mágica donde habitan otros personajes de los cuentos tradicionales;
- ☞ Los personajes principales son Cenicienta y el Príncipe;
- ☞ El lobo Malo debe aparecer en vuestro relato pero no para comerse a alguien sino por otro motivo;
- ☞ Ellos tienen la misma edad que vosotros, los mismos gustos e intereses;
- ☞ Debéis empezar vuestro relato con el Lobo pidiendo para entrar en el castillo;
- ☞ Antes de terminar debéis introducir en vuestra narrativa a Blancanieves;
- ☞ No debéis concluir vuestro microcuento, dejadlo en abierto después de la introducción del último personaje;
- ☞ Debéis construir algunas frases utilizando el imperativo.

GRUPO IV

- ☞ La acción se localiza en la floresta de los Siete Enanos;
- ☞ En este bosque habitan otros personajes de los cuentos tradicionales;
- ☞ Los personajes principales son uno de los Siete Enanos y Blancanieves;
- ☞ El lobo Malo debe aparecer en vuestro relato pero no para comerse a alguien sino por otro motivo;
- ☞ Ellos tienen la misma edad que vosotros, los mismos gustos e intereses;
- ☞ Debéis empezar vuestro relato con el Lobo buscando la casa de los Siete Enanos, decid el porqué;
- ☞ Debéis concluir vuestro microcuento con la expresión “**colorín colorado este cuenta se ha acabado**”;
- ☞ Debéis construir algunas frases utilizando el imperativo.

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 31

INVENTOS ESPAÑOLES

En diciembre de 2003 falleció **Eric Bernet**, creador de un invento que irrumpió en escena en nuestro país allá por 1959, el **chupa-chups**, aunque parece que más que inventar un caramelo con palo, a Bernét le corresponde el mérito de crear una empresa capaz de distribuir a nivel mundial la primera golosina consumida en el espacio. A los astronautas les ha parecido que el chupa-chups *estaba rico*.



Pero esta no ha sido la única aportación española al mundo de los inventos, así al margen de algunos artilugios tan genuinamente españoles como la **peineta**, la **navaja**, la **bota**, el **botijo**, el **porrón** o la **guitarra española**, nuestros compatriotas han realizado interesantes aportaciones tecnológicas, como es el caso del **galeón** en el siglo XVI, o del **laringoscopio**, aparato para visualizar la faringe, obra de **Manuel Vicente García** en 1854. Poco después, en 1864, **Narciso Monturiol**, ensaya con éxito un **buque sumergible** equipado con un sistema de propulsión a vapor. Efectivamente Narciso era *muy listo*.

La mayoría de nuestros inventos datan del siglo XX. De este modo, en los años 20, el ingeniero **Juan de la Cierva y Cordoniu** desarrolla con éxito el **autogiro**, precursor del helicóptero. Ya en los años 30, **Juan Solozabán y Juan Olive**, desarrollan un nuevo invento, la **grapadora**. A la zaga de ellos, **Ignacio Urresti** desarrolla en 1945 el **afilalápices** (sacapuntas).

En 1936 estalla la Guerra Civil española y el gallego **Alejandro Campos**, de 17 años, que se recupera en un hospital (*estaba malo* el chico) tras ser herido en un bombardeo, inventa el **futbolín** para entretener a los niños que no pueden jugar en los días de lluvia. Ese mismo año, **Alejandro Goicoechea** empieza a desarrollar el primer **tren articulado** ligero que circula por primera vez en 1942.

Quizás uno de los inventos más célebres es el desarrollado en 1956 por **Manuel Jolón Corominas**, quien, uniendo un penacho de fajas de algodón a un palo de escoba, inventa la primera **fregona**, Manuel Jolón usaba un cubo con unos rodillos accionados por un pedal.

Estos son algunos de nuestros inventos. Muchos de ellos son sencillos, pero realmente ingeniosos. Y la lista puede continuar. ¿Serás tú nuestro próximo inventor? Para lograrlo tienes que *ser vivo*.

<http://www.lamanzanadenewton.com>

Anexo 32

FICHA DE TRABAJO

1) Completa con la información retirada del texto:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:



Nombre del invento:

Inventor (res) / fecha:

Anexo 33

'EL ETERNAUTA', MUCHO MÁS QUE UN CÓMIC.

Jesús Jiménez

“El único héroe válido es el héroe "en grupo", nunca el héroe individual, el héroe solo.” H. G. Oesterheld

El Eternauta, de **H. G. Oesterheld** y **F. Solano López**, publicado originalmente entre 1957 y 1959 en entregas semanales, es el cómic argentino más importante de la historia, hasta el punto de que el día de su publicación, el 4 de septiembre, se ha instituido como **el Día Nacional de la Historieta argentina**.



Un tebeo que ha sido constantemente reeditado, ha tenido varias continuaciones y cuyo protagonista se ha convertido en un símbolo de lucha y resistencia ante las dictaduras como la militar argentina durante la que Oesterheld y sus cuatro hijas desaparecieron.

El Eternauta comenzó a publicarse en 1957, en la revista *Hora Cero*, que dirigía el propio Oesterheld. El peronismo había sido derrocado hacía dos años y la prensa experimentaba nuevos límites después de una década de censura.

La historia comienza en Buenos Aires, cuando un hombre aparece en casa de Germán, un guionista de cómics (el propio Oesterheld), y le comenta su historia. Es **Juan Salvo**, un **Eternauta**, un viajero del tiempo que busca la forma de salvar a su mujer e hija, desaparecidas, de una tragedia.

Una tragedia que se inicia cuando **una extraña nevada** cae sobre la ciudad matando a todo el que es alcanzado por sus mortales copos radioactivos. Algunos supervivientes superan su miedo, salen a la calle, se organizan y buscan al enemigo para pelear. Así comienza la resistencia contra una raza extraterrestre **conocida como “Ellos”**.

En 1976, poco después del sangriento golpe de estado, se volvió a publicar en un solo tomo, con gran éxito. Entonces Oesterheld y Solano López comienzan la segunda parte. Oesterheld era militante de la organización armada Montoneros y escribe un guión **con llamadas a la lucha revolucionaria**.

A pesar de la censura y las modificaciones salvajes por parte del editor, el mensaje sigue presente en esta segunda parte de la obra.

"Todo el trabajo de la segunda parte Oesterheld lo hizo prácticamente de forma clandestina, apareciendo subrepticamente en la editorial para entregar los guiones o mandándolos por terceros", relata Andrés Accorsi. El dibujante, Solano López, acabó el trabajo desde España.

Un año después de la reaparición de *El Eternauta*, Oesterheld fue apresado, torturado y asesinado; antes habían desaparecido sus cuatro hijas de 18, 19, 24 y 25 años.

Es una obra que nos enseña **el valor de la vida humana** y la importancia de colaborar para evitar cualquier tipo de abuso de poder. Una obra que siempre se reeditará, **aunque sea en la clandestinidad**.

Texto adaptado

Enlace al artículo en la página web de RTVE.

<http://www.rtve.es/noticias/20110217/eternauta-mucho-mas-comic/408086.shtml>

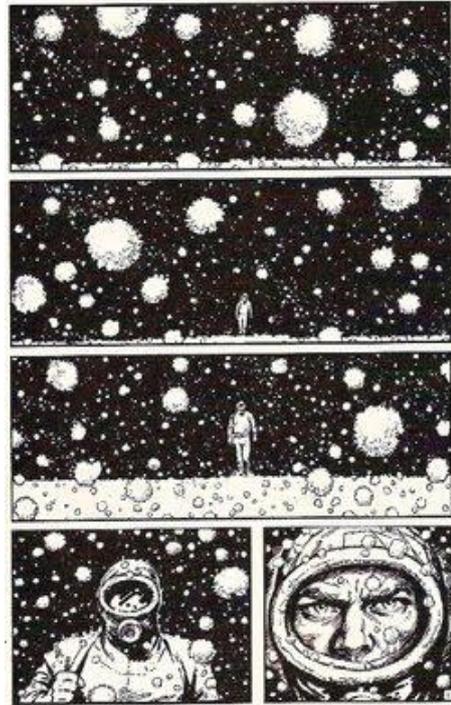
Anexo 34

FICHA DE TRABAJO

- 1) Una vez que hayas leído el Artículo “El Eternauta, mucho más que un cómic”, intenta relacionar las frases con su viñeta correspondiente. Coloca en la tabla la letra y el número que le corresponde.



C)



<p>1. <i>La grandeza puede ser contagiosa. Sabíamos que estábamos perdidos, que nuestras armas eran inservibles, pero ni uno solo dejó de obedecer al mayor.</i></p>	<p>2. <i>¡Unos minutos más, y nos habremos exterminado unos contra otros!</i></p>
<p>3. <i>Todo hasta donde se podía ver, se cubría ya de una nevada irreal, nevada de dibujos animados y mortal, terriblemente mortal...</i></p>	<p>4. <i>Protegido contra los copos de la nevada mortal por el traje hermético, me lancé a la calle.</i></p>
<p>5. <i>Por todas partes se luchaba, combates breves, relampagueantes, de hombres enloquecidos por alucinaciones.</i></p>	<p>6. <i>Estamos más listos aún de lo que pensábamos.</i></p>
<p>7. <i>De pronto, un crujido, un crujido en la silla enfrente mío, la silla que siempre ocupan los que vienen a charlar conmigo.</i></p>	

NÚMEROS	LETRAS	NÚMEROS	LETRAS
1		5	
2		6	
3		7	
4			

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

Anexo 35

FICHA DE TRABAJO

- 1) Escucha atentamente el tráiler del nuevo filme de animación peruano “Los Ilusionautas”, del director Eduardo Schuldt, y responde a las cuestiones planteadas a continuación.

Sinopsis: “Cuando un experimento secreto sale mal y las historias de un escritor de ciencia ficción (Jean Visogneau) se mezclan, el gobierno francés tiene que convocar a un grupo de cuatro niños acompañados de un perrito, para ingresar a la imaginación del escritor y resolver el desastre literario”. “una película con poca ciencia y mucha ficción”:



- 1) ¿Qué representa cada uno de los ilusionautas?

Cada uno de los ilusionistas representa una parte de la personalidad de Visogneau.

- 2) Identifica cada uno de los ilusionautas colocando el número que le corresponde junto a su nombre y di qué representa.

- Aristóteles:** Representa el culto a la tecnología.
- Nicole:** Representa el amor.
- Petit Pan:** Representa la pasión por la literatura y la cultura.
- Profiterol:** Representa los problemas estomacales.
- Huston:** Es muy valiente y sobretodo muy astuto. Acompaña a los niños en sus aventuras.

Profesora en prácticas: Palmira Pereira

