

**Diferentes manifestações artísticas e a sua possível exploração
nas aulas de língua materna e estrangeira**

Margarida Pereira Fraga Figueiredo Ferreira dos Santos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e
de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário**

Setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

A toda a minha família, em especial ao André e à minha Teresa

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Professora Doutora Maria Antónia Coutinho pelas sugestões, pelo apoio e pelo acompanhamento prestados.

Agradeço ao Professor Doutor Alberto Madrona, um professor entusiasta e um verdadeiro exemplo, pela competência, disponibilidade, confiança e crítica construtiva com que me acompanhou nesta jornada. ¡Muchas Gracias!

Agradeço à Dra. Estefanía Mañas pelas suas observações e comentários que muito contribuiram para a minha formação profissional.

Ao colégio, especialmente à direção que acreditou no meu trabalho, proporcionando a realização da PES na instituição que tanto admiro, CPA.

À minha família que sempre me apoiou e incentivou, principalmente nos momentos mais difíceis!

Aos alunos que são a razão deste trabalho.

DIFERENTES MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E A SUA POSSÍVEL EXPLORAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

Margarida Pereira Fraga Figueiredo Ferreira dos Santos

[RESUMO]

O presente relatório pretende descrever em que medida a utilização de manifestações artísticas como ferramenta pedagógica pode desenvolver e melhorar a competência comunicativa nas aulas de Português língua materna e Espanhol língua estrangeira. Para isso, no primeiro capítulo, parte-se dos documentos orientadores para o ensino das línguas, das definições de arte e de aprendizagem pela arte, bem como de alguns estudos teóricos acerca das potencialidades didáticas das linguagens artísticas selecionadas, a saber, pintura, banda desenhada, curtas-metragens e música. No segundo capítulo, apresenta-se o Colégio Pedro Arrupe, o seu Projeto Educativo e a turma onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Seguidamente, analisam-se criticamente as sequências didáticas e as atividades culturais promovidas fora da sala de aula que consideramos mais relevantes no âmbito da temática estudada no presente relatório. O último capítulo é dedicado às reflexões finais que possibilitam um balanço crítico acerca do trabalho desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: pintura, banda desenhada, curtas-metragens, música, competência comunicativa.

[ABSTRACT]

This report aims to describe in what extent the use of artistic expressions as a pedagogical tool to develop and enhance communicative competence in Portuguese in native language classes and Spanish in foreign language classes. Therefore, the first chapter, is based on the guiding documents for the teaching of languages, the definitions of art and learning in art, as well as theoretical studies about the educational potential of artistic languages selected, such as, painting, comics, short films and music. The second chapter presents Pedro Arrupe School, its educational project and the class where the Supervised Teaching Practice was developed. Then, the didactic sequences and cultural activities were analyzed critically. These ones were considered the most relevant in the context of the theme studied in this report. The last chapter is devoted to final reflections that enable a critical assessment about the work developed.

KEYWORDS: Painting, comics, short films, music, communicative competence.

ÍNDICE GERAL

Introdução	11
Capítulo 1: Diferentes manifestações artísticas e a sua possível exploração nas aulas de língua materna e estrangeira.....	13
1.1. A dimensão artística / cultural nos documentos orientadores.....	13
1.2. Definições de Arte	17
1.3. A Educação pela Arte	19
1.4. As expressões artísticas nas aulas de língua.....	21
1.4.1. A aplicação didática da pintura	23
1.4.2. A banda desenhada como estratégia pedagógica.....	25
1.4.3. As curta-metragens nas aulas de língua.....	28
1.4.4. A música como estratégia de aprendizagem	32
Capítulo 2: Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	35
2.1. O Colégio Pedro Arrupe (CPA) e o seu Projeto Educativo	35
2.2. A Turma C do 7.º ano de escolaridade.....	35

2.3. O papel do professor na seleção de materiais.....	39
2.4. Análise crítica de algumas práticas implementadas no âmbito da PES..	40
2.4.1. ¡Mira este cuadro!.....	41
2.4.2. El corto-metraje <i>Cuerdas</i>	43
2.4.3. ¡A comer!.....	47
2.5. Análise crítica das unidades didáticas nas aulas de português.....	52
2.5.1. Pintar com palavras.....	52
2.5.2. Da imagem nasce a notícia.....	53
2.5.3. Uma escola inspiradora.....	55
2.6. Algumas atividades culturais promovidas no Colégio Pedro Arrupe.....	57
2.6.1. “Día de la Hispanidad”	57
2.6.2. Concurso de poesia visual	58
2.6.3. Concurso de Karaoke	58
3. Reflexões finais.....	59

Conclusão.....	63
Bibliografia	66
Anexos	73

“Apaixona-te. Permanece apaixonado. Isso decidirá tudo em ti.”

“Não podemos responder aos problemas de hoje com as soluções de ontem.”

Pedro Arrupe

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que teve lugar ao longo do ano letivo de 2014/2015, no Colégio Pedro Arrupe, e tem como objetivo primordial explorar as potencialidades didáticas de diferentes linguagens artísticas, a saber, a pintura, a banda desenhada, as curtas-metragens e a música nas aulas de Espanhol – língua estrangeira e de Português – língua materna tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A escolha do tema surge, na sua essência, da firme convicção da forte capacidade motivadora, reflexiva e comunicativa da criação artística e do desejo de converter a cultura numa das protagonistas das aulas de língua, comprometendo o discente no processo de aprendizagem e oferecendo-lhe espaço para assumir o seu papel de agente principal. A diversidade de materiais e de abordagens permite trabalhar todas as destrezas, promover a reflexão sociocultural, potenciar o espírito crítico, a autonomia, a capacidade analítica, o empenhamento cultural e até desenvolver a poética pessoal de cada indivíduo, a par do desenvolvimento das competências comunicativas. Assim, tendo em conta as suas potencialidades pedagógicas, pretendemos incitar outros professores a recorrerem às diferentes linguagens artísticas como material didático.

Para esse efeito, e no que concerne à estrutura, optámos por uma divisão em três capítulos que se complementam, seguidos de uma conclusão e de uma secção de anexos.

O Capítulo 1 é dedicado ao enquadramento teórico onde se pretende refletir sobre o papel da cultura e da arte nos documentos orientadores, a definição de arte, o conceito de aprendizagem pela arte e as potencialidades didáticas dos géneros artísticos selecionados. Para desenvolver este capítulo, que consideramos crucial para a posterior implementação do trabalho, foi realizado um levantamento criterioso de autores que versam sobre estas temáticas. No capítulo 2 optamos por descrever o contexto da intervenção e apresentar criticamente as sequências didáticas que consideramos mais relevantes, no âmbito do projeto, nas disciplinas de Espanhol e de

Português. No mesmo capítulo, analisamos ainda algumas das atividades culturais promovidas fora do contexto de sala de aula. O capítulo 3 é dedicado às reflexões finais que possibilitam um balanço crítico acerca do trabalho desenvolvido. O momento que se segue é dedicado às conclusões advindas dos três capítulos referidos, a saber, enquadramento teórico, análise crítica das sequências pedagógicas e das atividades culturais promovidas e reflexões finais. Estas conclusões sublinham as potencialidades pedagógicas que as manifestações artísticas encerram na preparação dos alunos para as diversas situações comunicativas. Por último apresentamos a bibliografia que permitiu a implementação deste projeto bem como os anexos com materiais considerados relevantes para a compreensão do mesmo.

Capítulo 1- Diferentes manifestações artísticas e a sua possível exploração nas aulas de língua materna e estrangeira

1.1. A dimensão artística/cultural nos documentos orientadores

A análise criteriosa dos documentos orientadores da língua materna e da língua estrangeira, aliada às nossas convicções baseadas na experiência letiva, sublinharam a importância que os conteúdos culturais gozam no ensino das línguas. Deste modo, e recorrendo a um inquérito acerca dos interesses e hábitos culturais dos alunos (Anexo A), assim como através da atividade ‘abanicos de expectativas’ (Anexo B), compreendemos que o caminho pelo qual deveríamos enveredar era o que passaremos a descrever ao longo do presente trabalho.

Vejamos o que nos ditam os documentos orientadores. A dimensão artística e sociocultural assume nos programas de língua portuguesa e de língua espanhola do Ministério da Educação, no *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QECR:2002), nas *Metas de Aprendizagem* do Ministério da Educação, nas *Competências Essenciais em Línguas Estrangeiras* do Currículo Nacional do Ensino Básico e no *Plan Curricular* do Instituto Cervantes um papel imprescindível. A ideia de que não é possível aprender uma língua dissociada da sua vertente cultural perpassa todos estes documentos de referência. Um dos três princípios básicos enunciados no QECR aponta exatamente para a riqueza patrimonial da Europa representada pela diversidade linguística e cultural que é essencial “proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos” (Conselho da Europa 2002: 20). Defendemos a ideia de que a escola é o palco ideal para dar a conhecer, preservar e desenvolver este vasto e variado património cultural.

Deste modo, podemos afirmar que a vertente sociocultural na sua estreita relação com as vertentes linguística e literária, assumida como basilar no presente relatório, é sublinhada no QERC, onde são sugeridas como conteúdos a transmitir aos alunos algumas características distintivas de uma sociedade europeia (a espanhola) e da sua cultura: “*as capacidades sociais; [...] a vida quotidiana; [...] as condições de vida;*

[...] as relações pessoais, os valores, as crenças e as atitudes; [...] as convenções socioculturais [...] [e] o comportamento ritual. (Conselho da Europa, 2002: 150-151). No mesmo sentido, são mencionadas as destrezas e habilidades interculturais que os alunos devem desenvolver e das quais destacamos: “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; [...] [e] a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas”. (CE, 2002: 151).

No que respeita à relevância da dimensão cultural, o programa nacional de espanhol do 3.º ciclo sublinha-a, desde logo na introdução, na qual afirma que “[...] ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade”. Salienta-se ainda o facto de o conhecimento de outras culturas permitir que os alunos tomem consciência da diferença, desenvolvam o espírito de tolerância e o respeito pela diversidade cultural que tanto pode contribuir para a sua formação como seres humanos (Ministério da Educação, 1997:5). As finalidades e os objetivos gerais delineados pelo dito documento seguem a mesma linha de pensamento sublinhando a vertente cultural como indissociável da dimensão linguística, a saber, as aulas de língua devem “[p]roporcionar o contacto com outras línguas e culturas [...]; favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e cultural [...] [permitir que os alunos conheçam] a diversidade linguística de Espanha e valoriz[em] a sua riqueza idiomática e cultural” (Ministério da Educação, 1997: 7-9). As atividades propostas aos alunos, no âmbito da PES, como veremos no capítulo 2, foram estruturadas com o intuito de cumprirem estas diretrizes, tentando desenvolver as competências supramencionadas.

Nos diversos documentos analisados, o aluno surge como agente principal da sua aprendizagem, desenvolvendo-se cognitivamente e emocionalmente segundo o paradigma metodológico comunicativo. Como se refere no QEER, quando pretendem realizar atos comunicativos os alunos mobilizam as suas capacidades gerais, junto com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restritivo da competência comunicativa é necessário ter em conta não

apenas as competências linguísticas, mas também as sociolinguísticas e as pragmáticas. Ainda a propósito do enfoque comunicativo, podemos ler na introdução do programa nacional de espanhol que “[...] a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (Ministério da Educação, 1997:5). O QEER também defende o enfoque comunicativo, pretendendo formar indivíduos que possam atuar ativamente na sociedade empregando a língua meta. “A abordagem aqui adoptada é [...] orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas [...] em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico”. (Conselho da Europa, 2002: 29) Acreditamos que é precisamente com o objetivo de expor os aprendentes a um método mais dinâmico, integrador e que os prepara para situações reais, que se enquadra a aplicação de atividades didáticas baseadas em materiais autênticos como páginas de BD, curtas-metragens, pinturas e canções, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Acrescentamos o facto de que se a exploração didática das manifestações artísticas mencionadas for bem desenhada, é possível despoletar processos subjetivos de assimilação e interpretação, que potenciam o desenvolvimento das competências gerais, como é preconizado pelo QEER: “[A] abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos [e] volitivos” (Conselho da Europa, 2002: 29).

Na secção 4.3. do mesmo documento ‘Tarefas comunicativas e finalidades’ encontramos o subtítulo ‘usos estéticos da língua’ que menciona algumas das linhas de pensamento que queremos sustentar no presente relatório, e cujas diretrizes foram aplicadas em contexto de sala de aula, como demonstraremos no capítulo 2. Entre elas a defesa de que “[o]s usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação [...] e podem ser orais ou escritas”. Compreendem tarefas como: “Cantar [...]; ouvir, ler, contar e escrever textos imaginativos (contos, canções, [...] textos audiovisuais, BD).” (Conselho da Europa, 2002: 88-89).

As finalidades enunciadas pelo mesmo documento, também valorizam as dimensões estético-cultural, crítica e criativa que devem estar subjacentes ao processo de ensino aprendizagem de uma língua. No que respeita aos objetivos gerais do programa de espanhol podemos ler “[c]onhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” (Ministério da Educação, 1997:9). A utilização de recursos como a pintura, a BD, as curtas-metragens e a música permitem que este objetivo seja concretizado, na medida em que os alunos são expostos à língua real, em vários registos e de diferentes pontos do mundo de língua espanhola. Ainda no capítulo dos objetivos gerais, salientamos o que se refere à “construção da identidade pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997:9) do aluno no sentido de promover o seu sentido crítico, a autoconfiança e as atitudes de cooperação, pois foi um dos alicerces presentes na planificação das tarefas desenhadas com base nas manifestações artísticas supramencionadas, visando a integração destas no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Alguns dos critérios de seleção dos materiais e respetivas tarefas apresentadas aos alunos, focam precisamente a possibilidade de transmitir valores culturais que cremos essenciais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

De sublinhar são também os fatores afetivos descritos no QECR e que defendemos serem essenciais para que o processo de aprendizagem das línguas seja efetivo. A autoestima, a desinibição, a motivação, o estado emocional e a atitude do aprendente face aos novos desafios e conhecimentos são suscetíveis de contribuir para o seu desempenho. Os docentes devem ter presente, no momento em que planificam as suas aulas, estas dimensões que se revelam essenciais. É fundamental promover uma atitude positiva, estimular a confiança na capacidade que cada um possui para aprender, fomentar o gosto pelo conhecimento e pelo trabalho, bem como esclarecer os alunos acerca da importância pedagógica do erro. A dimensão afetiva também é descrita como basilar no processo de aprendizagem, no programa de espanhol onde podemos encontrar como objetivos “[p]romover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais [...]; Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da

criatividade, [...] e da autonomia, [conduzir o aluno a] progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação” (Ministério da Educação, 1997: 7 - 9).

Acreditamos que, no contexto do presente trabalho, com o objetivo de ir ao encontro das diferentes características dos alunos, bem como do amplo universo de interesses que revelam e com o objetivo de lhes permitir assumir um papel dinâmico em sala de aula, é importante diversificar não só as atividades como as manifestações artísticas que estão na base destas.

1.2. Definições de Arte

Depois de explorados os documentos orientadores, parece-nos importante analisar o conceito de arte cuja definição é complexa, não só pela pluralidade que assume, mas também pela diversidade de formas como tem sido encarado ao longo dos tempos. Com efeito, muitos autores têm assinalado essa complexidade. Morris Weitz (1956:27), por exemplo, deixa transparecer a ideia de que nenhuma definição de arte parece ser suficientemente esclarecedora, na medida em que todas a limitam e não conseguem abranger a sua complexidade. Herbert Read (1982), citado por Raquel Reis (2003:28), também partilha da mesma ideia na sua obra *Education through Art*:

Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta **O que é a Arte** mas nunca satisfazendo toda a gente. A Arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos.

Ainda que não seja possível encontrar uma definição categórica e consensual de arte, podemos extrair de várias definições os aspetos mais relevantes para o entendimento da temática discutida no presente relatório. Platão, citado por Reis (2003: 20), concebe a arte como algo inatingível e infinitamente superior ao Homem e, como tal, “o belo é algo de natureza espiritual e não material. Não concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem a contempla”. Neste sentido, nos textos atribuídos

a Sócrates “o Belo seria algo que, sob o invólucro corpóreo, pretenderia ajudar no desenvolvimento essencial do espírito, referindo-se ao Belo como beleza espiritual e considerando a Arte como forma de traduzir essa beleza ” Reis (2003: 49). Esta concepção de arte como potenciadora da evolução interior do ser humano parece-nos muito relevante no contexto do presente relatório, como teremos oportunidade de analisar no capítulo 2.

Leo Tolstói (1896: 27) considera fulcral a partilha de sentimentos que uma obra de arte implica entre o autor e o fruidor; para Fernando Pessoa, citado por Sara Correia (2011: 17), a arte é a “expressão de uma emoção que é de todos os homens, mas também é de todos os tempos”; Robert Gloton (1965: 9-10) refere o aspeto socializador e universal da arte. António Houaiss (2001: 882) define a arte como um conjunto de “obras, formas ou objetos voltados para a concretização de um ideal de beleza e de harmonia ou para a expressão de subjetividade humana”. Todos estes autores sublinham a dimensão emotiva e subjetiva da arte que tanto contribui para o sucesso da sua utilização pedagógica.

Manuel Martins (2010) frisa a ideia de que a arte é interpretada à luz dos valores vigentes num determinado contexto, a obra de arte é “uma construção cultural variável no tempo e no espaço”. Aires de Almeida (2005: 9) defende que “[a] arte permite alargar o nosso conhecimento do mundo e da própria natureza humana (...) basta pensarmos na importância documental da arte, tantas vezes crucial nas pesquisas histórica, sociológica, antropológica, etnográfica (...). Grande parte do que sabemos hoje acerca de outras épocas e culturas sabemos-lo através da arte.” Neste sentido o mesmo autor defende aquilo que denomina de *cognitivismo estético*, ou seja, “a arte tem o valor que tem na medida em que, tal como a ciência, é uma forma de aumentar o nosso conhecimento do mundo.” Esta comparação entre a arte e a ciência sublinha o potencial existente nas diferentes manifestações artísticas como forma de ampliar o conhecimento.

1.3. A Educação pela Arte

Não nos podemos restringir meramente à definição do conceito de arte, na medida em que o foco de interesse do presente relatório é sobretudo a sua relação com a Educação, nomeadamente a denominada *Educação pela Arte*. A este respeito Read (1958: 24-25) afirma que a educação deve ser “o cultivo dos modos de expressão”, a capacidade de produzir sons, imagens e mesmo utensílios, deve ser potenciada na escola, porque se um homem “pode produzir sons, é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se pode produzir boas ferramentas ou utensílios, é um bom artífice” (ibidem). No sentido mais amplo do termo e segundo o mesmo autor, um dos objetivos do ensino é gerar artistas, na medida em que procura criar pessoas eficientes nas diferentes áreas do conhecimento.

Entendida como o conjunto de obras produzidas por artistas ou simplesmente como capacidade de produzir com qualidade algo do nosso quotidiano, a arte é, sem dúvida, um veículo de comunicação, uma forma de expressar emoções e pensamentos e, neste sentido, podemos afirmar que nos aproxima do outro e de nós mesmos. A referência da relação de proximidade existente entre as diferentes manifestações artísticas e a expressão é recorrente, sendo Fernando Pessoa um dos vários autores que defende esta ideia: “O essencial na arte é exprimir” (citado por Alberto Sousa, 2010:29). De facto, a obra de arte só está completa quando a comunicação acontece.

Para além da dimensão comunicativa da arte, os estudiosos desta temática sublinham a importância que a análise das diferentes manifestações artísticas assume no desenvolvimento sociocultural dos alunos. De acordo com Madalena Perdigão (1981: 287) “a [a]rte na educação é a utilização da arte, produto ‘acabado’, como instrumento pedagógico (...). [E]ntendida numa perspetiva de educação permanente (...) a arte situa-se no plano do desenvolvimento cultural [do indivíduo].” Se a escola pretende o desenvolvimento global do aluno, deve reconhecer o potencial que as diferentes formas que a arte pode assumir apresentam, e colocá-las ao serviço do processo de ensino-aprendizagem pois a arte é, segundo Sousa (2003: 63) “a elevação

espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão”. Deste modo, defendemos a ideia de que a Educação pela Arte não pode estar confinada às disciplinas de índole artística, deve ser transversal a todas as áreas disciplinares.

No mesmo sentido, Irma Hernández, M^a Eugenia Garriga e Ilhosvani Baños (2009: 191) afirmam que “[l]a cultura artística se impone no solo a través de una disciplina, sino en articulación con otras que pueden contribuir a ese conocimiento tan significativo para la formación del hombre que exige las sociedades actuales.” Deste modo, e convocando o conceito de interdisciplinaridade, defendemos que a articulação entre várias áreas do saber contribui para um desenvolvimento mais integral do aluno. Latuf Mucci (2010) sublinha a mesma ideia quando afirma que a interdisciplinaridade promove o saber entrosado, permite que o aluno encontre alguns pontos de contacto entre diferentes áreas do saber, o que se tem revelado muito motivador e eficaz no processo de aprendizagem.

Muitos autores salientam igualmente a dimensão afetiva e criativa bem como a liberdade de se exprimir que a Educação pela Arte pode representar na vida de um aluno. Neste sentido, Sousa (2003:82) defende que a Educação pela Arte passa principalmente por “um movimento de renovação” no que respeita aos “princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos”. Um professor deve ter em conta as emoções, desejos e os interesses dos seus alunos quando planeia uma atividade letiva. Cecília Guerra (2013:6) define a Educação pela Arte como potenciadora da capacidade que o aluno tem de se “ (...) soltar dos próprios recursos imaginativos, o encontro com o sentimento de autoria, o viver a busca activa e espontânea da descoberta.” A aplicação pedagógica das manifestações artísticas, nos diferentes domínios de saber, como sublinha Daniela Coletto (2010: 138) visa estimular a sensibilidade do aluno, incentivá-lo a pensar, sentir e agir de maneira diferente.

Em conclusão, o conceito de Educação pela Arte salienta as potencialidades que a aplicação de diferentes formas de arte possui, destacando as suas dimensões comunicativa, cultural, afetiva e criativa.

1.4. As expressões artísticas nas aulas de língua

Os autores estudados corroboram a nossa premissa inicial que defende o valor e as potencialidades que a utilização de diferentes manifestações artísticas podem assumir como ferramentas pedagógicas, no desenvolvimento de diferentes competências dos alunos. Hernández, Garriga e Baños (2009:199) defendem que se pretendemos uma formação plena, a arte e as suas manifestações são indispensáveis, dado que a poesia afina os sentimentos, tornando-os mais delicados, a pintura permite olhar a realidade de uma forma mais atenta, detetando pormenores nos quais nunca tínhamos focado a nossa atenção e os filmes ou peças de teatro proporcionam a oportunidade de entender melhor o comportamento humano.

Assim, vemos reforçada a ideia de que os alunos devem ser expostos a diferentes manifestações artísticas, na medida em que cada uma delas pode oferecer e potenciar diferentes dimensões. É neste sentido que pretendemos desenvolver o nosso estudo, não focando o relatório e as práticas pedagógicas que dele advêm apenas num tipo de manifestação artística, mas tentando proporcionar aos alunos alguma diversidade neste domínio, como a pintura, a BD, a poesia, a música e as curtas-metragens.

O facto de a interpretação das obras de arte ser um ato subjetivo, é em si mesmo uma oportunidade excelente para desenvolver as competências comunicativas dos alunos, bem como o seu espírito crítico, na medida em que, sendo submetidos a diferentes manifestações artísticas e às respetivas explorações didáticas, os aprendentes são convidados a expor as suas interpretações e análises críticas. Martins *et al.* (1988:57) afirmam que as nossas vivências, a nossa imaginação, o nosso repertório cultural e histórico, definem a forma como percebemos e sentimos o mundo. Parece haver consenso no facto de que a nossa ‘bagagem cultural’ define os nossos horizontes de expectativas, bem como a nossa forma de encarar o que nos rodeia. Os nossos conhecimentos prévios definem a nossa forma de ‘olhar o mundo’. Como afirma Martine Joly (1994:70), uma obra de arte “nunca se apresenta como uma novidade absoluta que surge num vazio de informação; devido a um vasto jogo de anúncios, de sinais (...) de referências implícitas, de características já familiares, o seu público está predisposto a um certo modo de recepção”. Marian Ortuño (1994)

sublinha a importância de estabelecer relações de semelhança e contraste entre duas obras de arte, tendo como fio condutor a temática ou simplesmente o tipo de manifestação artística, no sentido de potenciar as capacidades comunicativas dos alunos. A mesma autora enfatiza a relevância que a análise de uma obra de arte pode apresentar se tivermos em conta, em contexto de sala de aula, os momentos da sua descrição e interpretação. Cabe ao professor dar lugar ao desenvolvimento do espírito crítico e das competências comunicativas dos estudantes, estabelecendo sempre a ponte entre os conteúdos gramaticais, léxicos ou socioculturais que pretende ver estudados e as obras de arte apresentadas. Estas últimas devem ser selecionadas pelo seu potencial didático, por serem as mais eficientes para expor e explorar os conteúdos e objetivos delineados. A qualidade da obra e o grau de aceitação por parte do público-alvo também são critérios a ter em conta. No entanto, nem todas as manifestações artísticas selecionadas podem ir ao encontro dos gostos e hábitos culturais dos alunos, porque também é necessário enriquecer o chamado 'capital cultural' das novas gerações e dar-lhes a conhecer novos caminhos. Esta é ainda a forma mais eficiente para manter os alunos sempre entusiasmados, curiosos e expectantes quanto às tarefas que lhes serão propostas. Darla Deardorff (2011:38) sublinha que a arte favorece o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno e fomenta atitudes de abertura, curiosidade e descoberta. Em consonância com as opiniões expressas anteriormente, parece-nos claro que a incorporação de diferentes tipos de obras de arte nas práticas letivas potencia não só as capacidades comunicativas, como também o espírito crítico e reflexivo, a capacidade analítica, a curiosidade e o alargamento de horizontes culturais tão importante na sociedade global em que vivemos.

As atividades que pressupõem a arte como material didático devem, por um lado, ser concebidas com a expectativa de proporcionar um ambiente estimulante e desafiador, por outro, o docente deverá ter em conta, ao desenhá-las, uma forma de acolher as ideias e experiências dos alunos, na medida em que as ditas ideias e experiências podem ser extremamente enriquecedoras. Uma aula de língua, seja ela materna ou estrangeira, tem o dever de proporcionar informações sobre os conteúdos do programa, mas também de fazer despertar análises e reflexões com o intuito de

gerar caminhos novos. Se os alunos forem expostos a diferentes linguagens artísticas, a obras de arte de estilos, nacionalidades e épocas variadas, aprenderão a compreender e valorizar o mundo que os rodeia e, ao mesmo tempo, esta é uma forma de os desafiar na busca e desenvolvimento da sua identidade, do seu gosto e poética pessoais. Para ensinar uma língua é necessário ter em conta como ressaltam Hernández, Garriga e Baños (2009:200), “la relación de lo fónico, léxico, gramatical con el conocimiento artístico y desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma. Para esto es necesario aprovechar los componentes del arte y sus manifestaciones que coadyuven al desarrollo de los objetivos educativos e instructivos presentados en el programa (...)”. O professor é um criador de situações de aprendizagem e, neste sentido, acreditamos que pode e deve fazer-se valer das enormes potencialidades que as diferentes manifestações artísticas apresentam.

Em resumo e comungando em geral das teorias dos diferentes autores citados anteriormente, defendemos e tentaremos demonstrar através das atividades apresentadas no capítulo 2 que as obras de arte, integradas nas aulas de língua materna e estrangeira, que os alunos são convidados a apreciar, descrever, interpretar e até mesmo recriar permitem desenvolver as capacidades comunicativas.

1.4.1. A aplicação didática da pintura

A imagem é, como afirma Carey Jewitt (2008:6), “presença constante no estilo de vida moderno, intimamente ligado às novas tecnologias”. Em contexto de sala de aula, constatamos que as imagens que surgem nos manuais de línguas materna e estrangeira há muito deixaram de ser meramente ilustrativas, para assumirem um papel importante no processo de aprendizagem, nomeadamente como recurso utilizado para ensinar vocabulário, para aguçar o espírito crítico, para relacionar com outros temas do programa ou mesmo para praticar estruturas gramaticais.

A utilização deste recurso pode ser muito vantajosa, na medida em que a sua capacidade apelativa promove um empenhamento cultural do aluno face à cultura dos países de língua oficial portuguesa e espanhola. A sua riqueza imagética permite diferentes leituras consoante as vivências, os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos, ou seja, permite adaptar com facilidade as atividades ao público que temos

diante de nós. Como afirma Marian Ortuño (1994: 501) podemos utilizar quadros para introduzir conteúdos mais simples, nos níveis de iniciação ou para trabalhar estruturas mais complexas nos níveis mais avançados. É uma ferramenta pedagógica extremamente versátil, tanto nas aulas de língua materna como nas de língua estrangeira, uma vez que permite realizar atividades cujos objetivos podem ser muito diversificados, a saber, ensinar os alunos a adequar a entoação aos contextos, com atividades de leitura expressiva de poemas cujas temáticas se relacionavam com alguns quadros, por exemplo, introduzir ou alargar vocabulário relacionado com os temas estudados como poderemos verificar no subcapítulo 2.4.3. na unidade didática ‘¡A comer!’, ou mesmo praticar estruturas gramaticais, como na sequência didática ‘Mira este cuadro!’ que analisaremos no ponto 2.4.1.

A cor é considerada como um dos elementos mais apelativos quando analisamos uma imagem. Segundo Alberto Sousa (2003) as cores estimulam as emoções, aspeto que nos remete para a subjetividade que a apreciação/fruição de uma manifestação artística admite. Esta subjetividade surge como uma enorme potencialidade nas aulas de língua, pois permite desenvolver várias competências linguísticas. Dá oportunidade aos diferentes alunos de se expressarem de diversas formas já que cada um vê, sente e até imagina a obra de arte à sua maneira.

A pintura, tal como as outras manifestações artísticas, encerra em si mesma grandes potencialidades que não passam apenas pelo desenvolvimento das seis competências linguísticas defendidas pelo QERC – compreensão oral, compreensão leitora, produção oral, produção escrita, interação e mediação -, o principal objetivo a que nos propusemos, mas também contribuem para o enriquecimento cultural dos alunos como indivíduos. Não se pretende que as aulas de língua se transformem em aulas de História de Arte, o que se pretende é que os alunos tenham acesso a obras de arte significativas e que as possam observar, contextualizar, questionar ou mesmo fruir, desenvolvendo as suas capacidades de compreensão e expressão nos domínios do oral e da escrita. O QECR propõe também o desenvolvimento de várias competências gerais, entre elas, as competências sociocultural e existencial (saber ser), que defendem que o aluno deve ser conduzido a uma maior “abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades

e outras culturas” (Conselho da Europa, 2001: 152). Os quadros tornam-se muito apelativos pelo efeito surpresa que causam, porque muitos deles são totalmente desconhecidos para os estudantes.

Ester Forgas (2007) defende que a pintura é um recurso que apresenta inúmeras vantagens quando aplicada às aulas de língua, a saber: é uma ferramenta que contribui para educar o gosto e melhorar a sensibilidade estética dos alunos; enriquece o vocabulário na medida em que, ao tentar descrever o quadro, o estudante utiliza substantivos concretos (pessoas e coisas), substantivos abstratos (sensações), adjetivos (cores) e verbos (ações das personagens dos quadros); permite conhecer o passado, uma vez que, ao observar personagens, vestidos, paisagens entre outras coisas, o aluno pode ‘visitar’ outras épocas e lugares; dá lugar a conhecimentos culturais que muitas vezes são imprescindíveis para entender o significado dos quadros.

Pelos motivos apresentados anteriormente, a pintura revela-se uma ferramenta de muito valor nas aulas de língua materna e estrangeira potenciando as competências comunicativas dos alunos e ao mesmo tempo transmitindo aspetos culturais relevantes.

1.4.2. A Banda Desenhada como estratégia pedagógica

Acreditamos que diversificar as tipologias de texto, nas aulas de língua materna e estrangeira, é de grande utilidade. Rosana Acquaroni (2004) lembra a necessidade de os alunos serem confrontados com textos autênticos, curtos e cujas temáticas se relacionem com as suas vivências. A Banda Desenhada (BD) apresenta-se como um tipo de texto que reúne todas estas características.

Durante muito tempo, a BD foi considerada um género marginal. Não lhe era reconhecido qualquer mérito cultural, artístico e muito menos o seu valor pedagógico. Hoje em dia, é, sem dúvida, uma forma de difusão de mensagens com forte teor ideológico, cultural e estético. Partilhamos da opinião de José Reyes (2002) que defende que a BD pode ser muito útil pelo seu argumento, na medida em que logra ser a base para lançar alguns debates, por exemplo, após o episódio trágico que ocorreu

em Paris, em janeiro de 2015¹, promovemos na sala de aula um debate sobre a relevância da tolerância religiosa e a sua relação com a liberdade de expressão. As tiras que podemos encontrar nos jornais em suporte de papel ou em suporte digital, que abordam temáticas do quotidiano e contemporâneas dos alunos, podem ser excelentes pontos de partida para atividades a realizar nas aulas.

As características verbo-icônicas da BD conferem-lhe ainda a capacidade de conduzir o aluno mais rapidamente ao significado de algumas expressões, assim como à sua repercussão pragmática. Numa época em que a comunicação visual assume uma grande relevância, os alunos devem ser expostos a atividades que os ajudem a desenvolver esta forma de comunicação. Assim, a leitura de BD parece ser uma estratégia que vai ao encontro deste objetivo, como defende Will Eisner (1985:10) a leitura de BD é “un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual”. A palavra e a imagem são dois instrumentos de comunicação muito importantes que juntos podem tornar a mensagem mais clara e perceptível. É fundamental conhecer a interação e complementaridade entre a imagem e a palavra que Eisner designou como *gramática da arte sequencial*, para reter a mensagem contida na BD. José Javier Granja (1987:27) descreve o processo de leitura deste tipo de texto do seguinte modo: “En la lectura de un cómic intervienen tanto los factores explícitos de imagen y grafía como los implícitos entre viñetas. (...) es tan importante por lo que ve como por lo que debe imaginar.” O mesmo autor destaca alguns processos comunicativos que têm lugar quando lemos uma tira de BD. Por exemplo, a leitura da imagem e dos seus traços icônicos, a integração da imagem e dos textos no sentido global das vinhetas e o enlace lógico das vinhetas de uma tira ou de uma prancha.

Em muitos casos, os textos apresentados nas BD são breves e sintaticamente simples, “con una clara función informativa y con las características léxicas y gramaticales del registro estandar escrito” como afirma Daniel Ares (2005: 36).

¹ Referência ao atentado terrorista que atingiu o jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, a 7 de janeiro de 2015, em Paris, que resultou na morte de doze pessoas.

Interpretar a mensagem icônica é igualmente fundamental para entender a ideia que está a ser transmitida pela tira cômica, sendo que as duas (verbal e icônica) funcionam em conjunto, não se sobrepondo uma à outra. Ambas as mensagens “significam conjuntamente y no de forma complementaria” (Ares, 2005:34). Para conseguir ler a imagem é necessário conhecer a estrutura deste tipo de texto. No contexto de sala de aula, cabe ao professor explicá-la, bem como a importância das cores, dos gestos, das expressões faciais e de algumas metáforas visuais mais utilizadas como por exemplo, quando o autor desenha um ponto de interrogação significa que a personagem não percebe o que se passa, ou quando surgem estrelas à volta da cabeça da personagem significa que esta está desorientada. Ao leitor são-lhe exigidas capacidades interpretativas visuais, aliadas ao conhecimento do mundo e à percepção de valores e sensibilidade sociais para conseguir perceber a BD.

Segundo Erwin Snauwaert (2001:4), a BD é uma ferramenta pedagógica que permite trabalhar as quatro competências implicadas na aprendizagem de uma língua, a saber, ouvir, falar, ler e escrever, embora se reconheça os limites deste tipo de texto no que respeita ao desenvolvimento da competência auditiva. O mesmo autor destaca a importância que a BD pode assumir devido às suas características socio-comunicativas. É um tipo de texto onde podemos encontrar diferentes registos de língua, especialmente o coloquial, ao qual os alunos muitas vezes não têm acesso. Deste modo, podemos afirmar que se revela muito rico, na medida em que reproduz de forma fiel o discurso oral e, conseqüentemente, ajuda os alunos a desenvolverem esta destreza.

Aproveitando a relação entre a palavra e a imagem, a destreza da expressão escrita pode ser trabalhada de diferentes formas, utilizando a BD como ferramenta. Neste domínio propusemos aos alunos atividades onde foram convidados a completar balões de fala e legendas, atividades de criação de uma tira a partir de uma determinada situação (almoço num restaurante), ou subordinada a um determinado tema (vida saudável), enfim são muitas as possibilidades em suporte de papel ou mesmo em suporte digital, o que aumenta a receptividade dos alunos.

Aliado a todas estas razões que demonstram a pertinência da utilização da BD como recurso didático, está a vertente motivadora e lúdica deste tipo de texto. Para os alunos a BD está intimamente relacionada com a ideia de lúdico, o que pode revelar-se uma mais-valia porque, segundo Marina Alonso (2010:14), brincar foi sempre uma forma inata de aprender, é a capacidade que temos de experimentar o que nos rodeia de forma prazerosa. As teorias do enfoque comunicativo aplicado à aprendizagem das línguas estrangeiras defendem que o lúdico pode ser muito útil, na medida em que não só permite como incentiva os alunos a participarem de forma mais ativa, a serem mais criativos e a socializarem com os colegas, sem que os objetivos didáticos sejam colocados de parte.

Estes textos têm ainda a vantagem de serem muito acessíveis e fáceis de manejar. Antonio Altarriba (2003:4) opina que a BD é “el instrumento ideal para familiarizar al alumno con el mundo del relato en imágenes, preponderante hoy en día, y que el aula, anclada todavía en hábitos eminentemente ‘literarios’, no suele abordar”.

Podemos afirmar que a BD ajuda a potenciar diferentes dimensões dos alunos como seres humanos. Milagros López (2011: 129) defende que através das personagens e dos narradores das suas vinhetas, os alunos “[h]ablan (expresión lingüística), se mueven (expresión dinámica), se expresan con gestos y muecas (expresión dramática) se relacionan (expresión social), etc.” Cabe ao professor promover atividades em sala de aula que permitam explorar todos estes aspetos.

1.4.3. As curtas-metragens nas aulas de Língua

Vivemos numa era em que o audiovisual é omnipresente e domina a maioria dos canais de transmissão de informação, exercendo uma grande influência nos jovens e adolescentes. Converte-se, deste modo, numa poderosa janela para mundos reais ou imaginários. Neste sentido, as vozes que defendem a necessidade de aprender a ler e interpretar criticamente as mensagens audiovisuais, são cada vez mais numerosas. Carlos María Stahelin (1976) citado por Covadonga Linares e Isabel Hevia (2012: 2) defende que na presente era cultural, a todos convém ter contacto com a sétima arte,

pois o filme está incorporado na cultura. Os livros educam e os filmes também, mas se “leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante su proyección.”

Neste ponto, convém refletir sobre o que será mais relevante para implementar atividades nas aulas, os filmes ou as curtas-metragens. Parece que, neste âmbito, alguns dos estudiosos desta temática, como Julia Vivas (2009) ou Luis Pérez (2007), tal como nós, preferem as curtas-metragens, como veremos em seguida.

As investigações atestam o potencial do cinema como ferramenta didática para desenvolver as competências linguísticas, pragmáticas, comunicativas, socioculturais e interculturais. Partilhamos da opinião de muitos estudiosos do tema que defendem que é pouco adequado e demasiado ambicioso apresentar obras cinematográficas a alunos de nível A1 e A2. No entanto, defendemos que as curta-metragens podem adequar-se perfeitamente a níveis iniciais se os objetivos das atividades e os consequentes critérios de seleção forem os adequados.

As curta-metragens têm vindo a afirmar a sua posição no mundo da sétima arte, prova disso é a sua inclusão nos Prémios Goya², bem como a crescente quantidade de festivais dedicados a este género cinematográfico, como por exemplo a rubrica “Fantas em curtas” do Fantasporto³. Para além da duração, que é inferior a 30 minutos, como define Ira Konisgsberg (2004), eis mais algumas características da curta-metragem que importa salientar no âmbito deste relatório. Julia Vivas (2009) refere as seguintes: o reduzido número de personagens e diálogos; a condensação narrativa; um tempo linear; guiões verosímeis; grande carga emotiva e um final surpreendente. Normalmente transmite conteúdos socioculturais, valores educativos e revela-se útil para tratar aspetos interculturais.

² Os Prémio Goya são os galardões outorgados de forma anual pela *Academia de las Artes y Ciencias Cinematográficas de España*, com o intuito de premiar os melhores profissionais nas diferentes especialidades da sétima arte. O prémio consiste numa escultura de bronze do busto de Goya, idealizada pelo escultor José Luis Fernández.

³Mais conhecido como Fantasporto, o Festival Internacional de Cinema do Porto, é o maior festival de cinema de Portugal. O seu principal objetivo é divulgar e promover o cinema fantástico de diferentes latitudes. Este festival de cinema também inclui diversas iniciativas artísticas como exposições de pintura, espetáculos de teatro, concursos de cartazes, entre outras.

Neste subcapítulo, centraremos a nossa atenção na aplicação das curtas-metragens, em sala de aula, como um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a ver este género da sétima arte, a ler as suas imagens e significados, a analisá-las criticamente e com elas a desenvolver as suas capacidades comunicativas e interpretativas, fomentando o trabalho em equipa, o pensamento crítico e a criatividade.

Não parece haver dúvidas quanto ao facto de que o *input* linguístico que surge numa curta-metragem superar o nível de competência do aluno, contudo este deve estar ciente desta situação e deve encará-la como um desafio. Juan Ignacio Toro (2009: 37) frisa que a busca da compreensão absoluta de uma curta-metragem é um grande erro, é algo impossível de alcançar. Mesmo na língua materna existem vazios de compreensão, o professor tem de tolerar e assumir este facto, se pretende ensinar através de filmes. No mesmo sentido, Luis Pérez (2007) esclarece que a complexidade linguística motiva os alunos e favorece a aprendizagem, ao contrário da simplicidade que despoleta desinteresse. Jaime Corpas (2000: 768) afirma que “[h]ay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno.” Concluindo, cabe ao professor fazer a escolha certa e adaptar o material cinematográfico ao público-alvo e aos seus objetivos.

O documento audiovisual oferece várias vantagens, quando aplicado ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira, como o reforço visual ao que é verbalizado, o que permite minimizar a incompreensão, por exemplo. É de sublinhar a pertinência da sua exploração nas aulas de língua estrangeira, na medida em que trazemos para a nossa aula uma atividade de língua real, ou que pelo menos reproduz situações comunicativas verosímeis e frequentes na vida dos nossos alunos, o que lhes permite um sentimento de identificação, surge como “una forma indirecta de inmersión” (Marta Flórez 2004 citada por Sandra Soriano 2010:6). A correta incorporação das curtas-metragens despoletam conhecimentos e comportamentos nos alunos que os deixam aptos a enfrentar eventuais situações reais com falantes da língua meta. A informação linguística, pragmática e sociocultural a reter é-lhes fornecida em contexto, o que favorece a sua assimilação, como teoriza Ana M^a Alonso (2011).

A curta-metragem parece-nos uma profícua ferramenta pedagógica porque para além dos aspetos linguísticos, oferece elementos paralinguísticos, próprios da interação humana. Esther Gimeno y Sonia Martínez (2008) corroboram esta tese afirmando que o cinema é o resultado de coordenadas socioculturais concretas. Deste modo, podemos afirmar que a exploração de curtas-metragens também impulsiona o desenvolvimento dos conhecimentos sociolinguísticos e culturais.

Pelo referido se depreende que as atividades que permitem um visionamento ativo e produtivo da parte dos estudantes, pode potenciar o desenvolvimento da competência comunicativa, na medida em que é possível elaborar propostas de trabalho que desenvolvam as quatro destrezas. Mercedes Ontorina (2007) sublinha que as curta-metragens condensam em poucos minutos extremamente expressivos todas as características explanadas anteriormente e que apelam à concentração dos alunos que se mantêm expectantes, interessados e motivados. Adicionalmente não podemos esquecer que as curtas-metragens emergem como um instrumento privilegiado de acesso às emoções e às vivências dos estudantes (Andrew Burn, 2010), o que se revela muito pertinente neste contexto onde a motivação e adequação dos materiais é fundamental.

O correto manuseamento e exploração deste género cinematográfico permite potenciar “la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (Conselho da Europa, 2002: 4). Deste modo, e dando cumprimento a esta prerrogativa do QEER, defendemos que através desta metodologia didática podemos desenvolver a autonomia e o sentido crítico, dirigindo o olhar dos nossos alunos para questões socialmente pertinentes. Este último aspeto parece-nos especialmente relevante, no contexto do Colégio Pedro Arrupe onde foram aplicadas, em sala de aula, algumas atividades que vão ao encontro do Projeto Educativo da instituição que defende o ensino inclusivo, ou seja, o saudável convívio, a interajuda e a aceitação da diferença como aspetos fundamentais para a formação humana e pessoal dos seus estudantes. Assim, um dos exemplos de sequências didáticas desenvolvidas neste âmbito é aquela que desenhamos para explorar a curta-metragem *Cuerdas* de Pedro Solís García, vencedora do prémio Goya na categoria de melhor filme de animação 2014, conforme constará no capítulo 2.4.2.

1.4.4. A música como estratégia de aprendizagem

Diversas investigações antropológicas defendem que a música é intemporal e omnipresente, chegam a afirmar que não existem sociedades ou culturas nas quais não esteja presente. Stefan Koelsch citado por Delia Hilda (2008: 4) define a música como expressão da identidade cultural, como forma de despertar emoções, sentimentos e pensamentos. Por seu turno Dale Griffie (1992) afirma que a música representa a compreensão de uma cultura, apresenta-se como um espelho dos valores, crenças, hábitos e tradições de um povo. Segundo Óscar Rodríguez e Hafida Gherram (2010: 140) a música não tem limites, não respeita fronteiras geográficas, nem culturais, nem sequer temporais. É linguagem de oração, de ciência, de arte e de divertimento.

São amplas as possibilidades que oferece a manipulação didática da música, permitindo criar uma grande variedade de tarefas que podem ir ao encontro dos vários tipos de inteligência teorizados por Howard Gardner⁴. O trabalho com canções estimula os alunos cuja inteligência é verbal, musical, interpessoal e intrapessoal, na medida em que uma canção pressupõe o estudo da letra (verbal), a audição da música (musical), a partilha de interpretações (interpessoal) e a reflexão (intrapessoal). Podemos concluir que este tipo de tarefas abarca quase todos os tipos de inteligência. É ainda possível propor atividades que envolvam jogos com canções ou movimentos rítmicos, o que pode implicar a participação dos alunos cinéticos e tarefas de resolução de problemas, como prever as rimas ou detetar falhas gramaticais, que são motivadoras para os alunos com inteligência logico-matemática.

As vantagens da exploração didática da música em contexto de sala de aula são várias e descritas por diferentes autores, como M^a Luisa Coronado e Javier García (1990), João Sedycias (2005), Delia Hilda (2008), Valdirene Santana e Acassia Santos (2013), entre outros. Um dos aspetos mais referenciados é o facto de representarem situações reais de língua. Podemos descrever as canções como material autêntico e eclético que ensina a interagir de modo real na língua estudada. São uma forma de

⁴ Teoria que distingue entre outras, a inteligência visual ou espacial, a verbal ou linguística, a lógico-matemática, a cinética, a musical, a interpessoal e a intrapessoal.

transportar o mundo 'fora da escola' para dentro da sala de aula. Ao escutarmos e cantarmos assimilamos palavras e estruturas em contexto.

No mesmo sentido as autoras Santana e Santos (2013: 4) afirmam que a utilização da música como ferramenta didática possibilita desenvolver diálogos, conhecimentos culturais, a competência comunicativa, conhecimentos linguísticos, melhorar a pronúncia, ampliar o léxico e aplicar estes conhecimentos em situações futuras, reais ou em contexto de sala de aula. Delia Hilda (2008: 12) defende que este tipo de tarefas estimulam a comunicação autêntica e o contacto direto com um produto cultural. Deste modo, o aluno pode assimilar não só a língua, mas também alguns aspetos culturais relevantes.

As canções são um material que pode servir diferentes finalidades didáticas como explicitam Coronado e García (1990: 227) quando sustentam a ideia de que este tipo de material pode ser uma maneira interessante e estimulante de apresentar uma nova temática, em forma de *input*, podem ser a base para uma atividade de prática controlada (por exemplo, uma lista de palavras desordenadas que devem colocar no seu devido lugar), para pequenos comentários ou debates, um ponto de partida para atividades mais livres e criativas, uma forma de sistematizar algumas estruturas ou léxico e um modo de desenvolver atividades de compreensão auditiva e leitora, tendo sempre como pano de fundo o objetivo de possibilitar o treino de forma direta ou indireta da língua em aquisição.

A entoação, a rima e o ritmo de uma canção facilitam a sua memorização e são um instrumento muito válido para exercitar a fonética e a prosódia da língua estrangeira. Juan Jiménez, Teresa Martín e Núria Puigdevall (2009: 130) sublinham que a musicalidade e o ritmo associados ao texto permitem uma predisposição psicológica, sensorial e cultural mais atrativa do que a leitura por si só. No mesmo sentido Elena Blanco (2005: 14) salienta que a musicalidade, as repetições e os refrões conferem a este tipo de materiais, características muito próprias. De forma quase inconsciente os alunos retêm na sua memória informações gramaticais e léxicas através de um *input* real, que em muitos casos corresponde ao ritmo do discurso coloquial que, ao mesmo tempo também é poético e cuja dimensão cultural está muito presente. Coronado e

García (1990: 228) defendem que seja qual for o trabalho realizado com este tipo de material, é muito importante cantar a música em questão porque, se não o fizermos, corremos o risco de “[desaproveitar]el atractivo específico de este material”. A escolha dos temas pode servir diferentes propósitos, um deles pode ser ouvir e apreciar sotaques variados, um aspeto que se nos afigura muito interessante do ponto de vista sociolinguístico.

Levando em consideração as palavras de Manuela Gil-Toresano (2001:41) as canções, devido às suas referências imprecisas e subjetivas, encerram uma mensagem direta e pessoal, que muitas vezes conduz os ouvintes a uma apropriação das mesmas. Blanco (2005: 13-14) defende que uma canção possibilita um mundo de possibilidades interpretativas. O aluno pode alterar algumas palavras criando a sua versão da letra, o que amplia o leque de possibilidades no que respeita às atividades e à interpretação. O aprendiz pode “participar en [un] proceso creativo que constituirá un refuerzo e incentivo importante en su aprendizaje.” Podemos afirmar que a subjetividade presente nas letras das canções torna o trabalho motivador e estimulante para alunos, na medida em que as suas contribuições serão sempre válidas enriquecendo a aula e a tarefa em si. No mesmo sentido Blanco (2005:13) sublinha que as letras das canções são verdadeiros “poema[s] breve[s] y atractivo[s]” que transmitem uma realidade complexa e passível de diferentes interpretações. Defendemos que incentivar a participação ativa dos alunos valorizando as suas ideias e interpretações é uma forma muito válida de lhes estimular a confiança. Rocío Santamaría (2000) tem a firme convicção de que o empenho e motivação dos estudantes aumentam, quando estes sentem que podem expressar-se livremente, mas de forma responsável, comentando as letras das canções e percebendo que as suas opiniões são relevantes para a dinâmica da aula. Este tipo de atividades, tendo em conta as palavras de Patricia Fernández (2013, 9) também ajuda a criar um ambiente lúdico, seguro e relaxado na aula o que pode permitir que os alunos se desinibam, que ganhem confiança e que percam o medo de errar.

A música permite que a sensibilidade, as experiências e as habilidades criativas dos alunos se revelem de forma mais espontânea. A dimensão afetiva da música pode

ser explorada no sentido de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, compreensão auditiva e produção oral.

Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado

No primeiro capítulo do presente relatório procurámos enquadrar teoricamente as linhas orientadoras da nossa prática letiva. Neste capítulo focaremos a nossa atenção na contextualização e análise crítica das experiências de ensino levadas a cabo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado (PES) em Ensino de Português e Espanhol no Ensino Básico e Secundário.

As práticas de ensino ocorreram ao longo de todo o ano letivo 2014/2015, tendo em conta que foram realizadas em grupo próprio, no Colégio Pedro Arrupe que acolheu este projeto com muito entusiasmo, facultando todos os recursos necessários para que a sua realização fosse possível. Como tal, voltamos a agradecer a disponibilidade e carinho com que fomos acolhidos, nas pessoas da diretora pedagógica, do diretor de Ciclo e de todos os professores que colaboraram diretamente connosco.

2.1. O Colégio Pedro Arrupe (CPA) e o seu Projeto Educativo

O CPA situa-se no Parque da Nações, em Lisboa, tendo sido construído de raiz, em 2009, com preocupações no que respeita à qualidade académica e ambiental que o próprio edifício pode proporcionar. Deste modo, encontramos um edifício que, embora muito grande, se encontra em plena harmonia com a paisagem onde se insere.

O Colégio tem as valências de JI, 1.º,2.º,3.º Ciclos e Secundário. As salas são amplas, climatizadas, com mobiliário confortável e adaptado às funções que desempenha, equipadas com um computador e quadros interativos, com acesso à Internet. O que se revelou fundamental no decorrer da PES, na medida em que era fácil mostrar curtas-metragens, ouvir e ver videoclips das músicas selecionadas, bem como alguns quadros. O CPA disponibiliza também duas salas apetrechadas com cerca de 20 computadores cada uma, cujo acesso é livre mediante marcação. Este aspeto foi

útil aquando da visita de estudo virtual, por exemplo, que analisaremos no ponto 2.5.1.

O Projeto Educativo assenta no legado da Pedagogia Inaciana e mantém laços com os colégios da Companhia de Jesus. Pretende formar os seus alunos para a universalidade, para o encontro respeitoso com o outro e para o diálogo das culturas. Preocupa-se com a formação integral dos alunos, tendo em conta o seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual. As opções didáticas foram concebidas para promover o desenvolvimento da curiosidade científica, do espírito crítico, do gosto pelo saber, da criatividade, do interesse por todas as formas de cultura e por todas as manifestações intelectuais e artísticas do espírito humano. Esta valorização dos aspetos artísticos e culturais presente no Projeto Educativo foi decisiva na escolha do tema do presente relatório e na implementação de algumas atividades dentro e fora da sala de aula.

Outra linha orientadora presente no Projeto Educativo prende-se com as metodologias adotadas que se pretende que sejam de descoberta e apropriação do saber, valorizando a experiência individual, a responsabilidade e o trabalho de equipa.

De sublinhar o Projeto de Intervenção Especializada que acolhe alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e promove a sua inclusão nas turmas regulares, sempre que possível, facultando um ensino individualizado e multidisciplinar. O CPA tem ainda à disposição destes discentes e das suas famílias uma oferta terapêutica diversificada e especializada. Esta valência do Colégio também contribuiu para a seleção de algumas atividades que promovem o respeito e a inclusão dos alunos NEE.

2.2. A turma: 7.º C

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, estivemos afetos à turma C do 7.º ano de escolaridade constituída por 28 alunos, 10 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Para efeitos de caracterização da turma, num primeiro momento, consideram-se os dados recolhidos pelo Professor Responsável de Turma, no início do

ano letivo. Importa salientar que 95% dos alunos frequenta o Colégio há dois ou mais anos, e 80% provém da mesma turma no ano letivo anterior, aspetos que favorecem o conhecimento da dinâmica do colégio, bem como a coesão do grupo. Cerca de 75% dos alunos vive na zona do Parque das Nações e os restantes 25% na cidade de Lisboa, não muito longe do colégio. Os núcleos familiares são muito diversificados, sendo que cerca de 80% dos progenitores e 75% das progenitoras é portadora de habilitações académicas de nível superior e os restantes possuem o 12.º ano de escolaridade.

No que concerne à vida escolar, não há registo de problemas de disciplina graves e parece importante destacar que cerca de 65% dos alunos transitou para o 7.º ano de escolaridade sem níveis inferiores a três. Apenas 3 alunos ficaram retidos 1 vez ao longo dos seus percursos escolares.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos através da ficha ‘El español y tú’ (Anexo C) podemos concluir que as motivações que levaram os alunos a escolher esta disciplina foram muitas e diversificadas. Cerca de 71% afirmou que uma das razões da sua escolha foi o facto de passar férias em Espanha ou em países de língua espanhola. Cerca de 11% têm familiares espanhóis e cerca de 18% declaram que têm amigos cuja língua materna é a língua espanhola. Outras razões apresentadas pelos alunos, na mesma questão, mas na parte aberta do questionário foram e passo a citar: “É uma das línguas mais faladas no mundo”, “é importante para o nosso futuro”, “gosto muito da comida espanhola”.

Parece-nos interessante sublinhar que cerca de 64% dos alunos descreve a língua espanhola como uma língua bonita. Quando questionados acerca deste pormenor, os alunos afirmaram que gostavam muito dos sons da língua, da entoação, daquilo a que alguns denominaram de “melodia harmoniosa da língua”.

No que respeita ao conhecimento prévio da língua espanhola, nenhum aluno a tinha estudado formalmente, mas muitos já tinham visitado Espanha muitas vezes e, por isso, já tinham tentado comunicar nesta língua. A grande maioria, cerca de 90%, afirmam que esta é uma língua fácil, parecida com a língua portuguesa, mas com aspetos diferentes. A questão seguinte prendia-se com o conhecimento da língua, mais particularmente com vocabulário conhecido como ‘falsos amigos’. Das 7 alíneas, só um

aluno conseguiu responder corretamente a 6, e todos os outros responderam corretamente apenas a 4 ou menos. No momento em que estivemos a analisar as respostas em conjunto, os alunos ficaram admirados com estes resultados. Acreditamos que ficou claro que, de facto, a língua portuguesa e a língua espanhola têm muito em comum, mas as diferenças entre as duas línguas são consideráveis.

No que toca aos conhecimentos culturais, símbolos, pratos típicos, personalidades e até monumentos espanhóis, 93% dos alunos fizeram a correspondência entre vocábulo e imagem totalmente correta. De facto, estes alunos tinham já alguns conhecimentos no domínio da cultura espanhola.

Ainda no subcapítulo da caracterização da turma, tendo em linha de conta os dados recolhidos através do Inquérito sobre os seus interesses e hábitos culturais, conseguimos conhecer melhor este grupo de alunos e, deste modo, tentar desenhar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. No que concerne aos hábitos culturais, 100% dos alunos afirmou ouvir música, jogar videojogos/computador, ver filmes/séries na televisão, pelo menos 1 vez por dia. Quanto ao grau de interesse, 100% dos alunos declarou que ouvir música e ver filmes/séries na televisão é interessante ou muito interessante e 85% declarou o mesmo no que respeita ao cinema. Apenas 25% afirmaram que ler livros não escolares era uma atividade interessante. Esta turma é muito eclética nos seus gostos musicais, visto que não houve um género que se destacasse muito dos outros, no entanto, podemos afirmar que os géneros mais assinalados como preferidos foram o Pop, o Rap e o Hip hop. A BD, os livros de ficção científica e os de aventura foram os preferidos e os filmes de animação, de aventura e policiais foram eleitos os mais interessantes. Todos os alunos afirmaram que gostam de participar nas atividades culturais promovidas no colégio e muitas foram as sugestões apresentadas, a saber, teatro, competições de dança, club de cinema: + para ver filmes; concurso de poesia; o dia das línguas estrangeiras; sessões de cinema português e espanhol, entre outras. Quando questionados acerca do interesse que teriam em conhecer diferentes manifestações artísticas do mundo hispânico, 98% afirmaram estar muito interessados e alguns até especificaram o que gostariam de conhecer: música; pintura; arte em geral; pintores; peças de teatro;

música e filmes; arte, especialmente cinema; conhecer as tradições dos diferentes países.

Também a atividade 'abanico de expectativas' fez parte deste momento de diagnóstico/conhecimento dos alunos. Distribuímos a cada aluno uma vareta do *abanico* onde deveriam escrever o que esperavam da disciplina de Espanhol, quais as suas expectativas em relação a este novo idioma que estavam prestes a estudar. As respostas foram muito diversificadas, mas numa análise mais global, podemos declarar que os alunos tinham como meta a comunicação na língua espanhola, muitos escreveram que gostariam de conseguir falar espanhol, nas suas próximas férias em Espanha, fazer pedidos nos restaurantes ou saber o que dizer numa loja. Outros afirmaram que gostariam de compreender totalmente as letras de algumas músicas e muitos declararam que a sua meta era ter uma boa nota. Com as 28 varetas montámos dois *abanicos* reconhecidos pelos alunos como símbolos de Espanha. No final do ano, voltámos a analisá-los para que cada um fizesse o balanço do seu ano escolar. A maioria dos alunos conseguiu aquilo a que se propôs, ou aquilo que esperava conseguir, no início do ano letivo.

2.3. O papel do professor na seleção de materiais

Cabe ao docente ser um mediador, no sentido em que conhecendo as características e necessidades dos seus alunos, deve selecionar criteriosamente as manifestações artísticas, dinamizando as tarefas que escolhe, adapta ou desenha com o intuito de desenvolver as capacidades comunicativas, sociais e culturais destes.

É também necessário ter em linha de conta diferentes aspetos como: a qualidade do conteúdo, as possibilidades didáticas que as obras selecionadas apresentam, se permitem trabalhar diferentes competências, as temáticas apresentadas que se deseja que vão ao encontro dos interesses dos discentes, se correspondem às necessidades e expectativas destes, quais os conhecimentos linguísticos dos alunos no momento em que serão submetidos às tarefas, se são adequadas à faixa etária a que se destinam e se se enquadram nas temáticas e conteúdos dos programas.

2.4. Análise crítica de algumas práticas implementadas no âmbito da PES

O momento de diagnóstico e de percepção dos interesses e motivações dos alunos, em articulação com o Projeto Educativo do Colégio e com as nossas investigações teóricas e interesses pessoais, resultaram na planificação de muitas tarefas realizadas ao longo do ano letivo, que não será possível expor no presente trabalho, devido à sua extensão.

A seleção das atividades a abordar neste subcapítulo prendeu-se com os resultados do questionário de autorregulação (Anexo D) que os alunos preencheram na última semana de aulas do 3.º período, bem como com a nossa experiência e sensibilidade profissionais. Procurámos refletir sobre as opções metodológicas, objetivos delineados, seleção de materiais, temáticas e competências desenvolvidas ao longo das respetivas unidades didáticas.

Delineados os objetivos centrais das atividades propostas no âmbito da PES, que estiveram subjacentes a todo o trabalho desenvolvido, a saber, motivar os discentes para a aprendizagem da língua espanhola, potenciar as suas competências linguísticas, estimular a autoconfiança na capacidade de aprendizagem, assumir o protagonismo no processo de aprendizagem, familiarizá-los com a cultura hispânica, estimular a reflexão e análise crítica e despertar a criatividade, recorrendo às manifestações artísticas, foram desenhadas atividades que, naturalmente, se destinavam à concretização dos mesmos.

Sendo o docente um criador de situações de aprendizagem, o passo que se seguiu foi moroso e criterioso. Selecionar as obras artísticas e diversificar metodologias tendo sempre por base as prerrogativas do Programa Nacional e as temáticas a abordar, bem como os nossos objetivos, revelou-se uma tarefa árdua, mas muito gratificante. A ponderação prévia, a tentativa de antecipar a aceitação e a concretização em aprendizagem por parte dos alunos, bem como a nossa reflexão posterior, são etapas que se nos apresentam como fulcrais, que nos têm

acompanhado ao longo da carreira docente e que continuam a levantar-nos inquietações e dúvidas, que nos desafiam.

2.4.1. ¡Mira este Cuadro!

Tendo como suporte tudo o que foi mencionado até este momento, de modo particular, aproveitar a riqueza imagética da pintura com o intuito de transmitir novos conhecimentos culturais, de permitir que os alunos ‘visitem’ lugares e vivenciem novas experiências, aliado naturalmente aos objetivos linguísticos, desenhámos a sequência didática ‘¡Mira este cuadro! – La pintura, reflejo de emociones’. (Anexos E e F)

O objetivo primordial desta unidade didática era, através das diferentes tarefas propostas, habilitar os alunos a descreverem e expressarem as emoções que lhes transmite um quadro, mobilizando, para além dos conteúdos culturais, diferentes conhecimentos no domínio da gramática como: substantivos concretos – na descrição das pessoas e objetos presentes no quadro; substantivos abstratos – na expressão das suas sensações e emoções; adjetivos qualificativos; marcadores espaciais; estruturas de intensificação e o uso dos verbos *haber* e *estar*.

Deste modo, tendo como pano de fundo a pintura, esta sequência didática dá a conhecer, num primeiro momento, através de exercícios de expressão oral e compreensão auditiva, alguns pintores hispanos, as características que definem as suas obras e as correntes artísticas em que se inserem. Este último aspeto pareceu-nos relevante, na medida em que os alunos já conhecem algumas características específicas dos diferentes estilos artísticos, pois esta temática também é abordada na disciplina de História. Os pontos de contacto entre as diferentes áreas do saber revelou-se motivador e eficaz, tal como menciona Latuf Mucci (2010) citado no subcapítulo 1.3.

Num segundo momento propusemos aos alunos uma tarefa de sequenciação que permitia conhecer algumas características do Museu Guggenheim de Bilbao que mais tarde visitariam virtualmente.

Seleccionámos o quadro *Mi mujer y mis hijas en el jardín*, de Joaquín Sorolla, para a tarefa que se seguia, na medida em que o mesmo autor, as suas características

próprias, bem como a época e estilo em que se insere já tinham sido trabalhadas nos primeiros exercícios da unidade. Este fio condutor parece-nos muito importante, pois permite aos alunos alargar os seus conhecimentos artísticos de forma coerente e estruturada. O facto de ser um pintor da corrente impressionista foi também uma opção deliberada tendo em conta que a sua produção pictórica facilita o entendimento da obra. Neste momento, interessava-nos focar a atenção dos alunos nos elementos fundamentais para descrever um quadro e nas estruturas utilizadas.

Mantendo a preocupação de utilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente, tanto no que toca ao pintor, como no que toca à estrutura da descrição da obra artística, mas procurando, ao mesmo tempo, desafiar os alunos, elegemos o quadro *Pesca nocturna en Antibes*, de Pablo Picasso. Esta tarefa foi realizada em grande grupo, oralmente, com o apoio de uma projeção em PowerPoint onde se encontrava a referida obra e algumas questões que conduziam os alunos. (Anexo G). O desafio não se resumia ao facto de esta obra ser mais difícil de descrever, menos óbvia na sua interpretação, mas sobretudo porque foram convidados a expressar as sensações e emoções que esta lhes transmitia. Gerou-se um pequeno debate informal, dentro das limitações linguísticas próprias de alunos de nível A1, acerca do que quereria Picasso transmitir com esta obra.

Munidos de estratégias e conhecimentos que lhes permitiam concretizar a tarefa final, os alunos realizaram uma visita virtual ao Museo Guggenheim de Bilbao, no laboratório de informática, em grupos de três. É do conhecimento geral que esta geração valoriza e sente-se motivada sempre que lhe são propostas tarefas relacionadas com as tecnologias. Deste modo, e tendo em conta que a pintura era a expressão artística com menos adeptos, tentámos ir ao encontro dos seus interesses dando-lhes a oportunidade de explorar virtualmente o museu, bem como de escolher uma das suas obras para a realização da tarefa final.

De salientar que a visita virtual foi referida por alguns alunos, no questionário de autorregulação como atividade interessante que os incentivou a serem mais criativos.

Deste modo, podemos concluir que corroborando Marian Ortuño (1994), Darla Deardoff (2011), Alberto Sousa (2003), entre outros autores citados na parte teórica do presente relatório, a seleção das peças de arte e das dinâmicas a implementar, tendo em vista os objetivos delineados deve ser criteriosa e pertinente no sentido de incentivar os alunos, proporcionando-lhes ambientes estimulantes e desafiadores, contribuindo para potenciar conhecimentos linguísticos mas também culturais e, ao mesmo tempo acolhendo as suas ideias, experiências e interpretações que tão relevantes são no processo de aprendizagem.

2.4.2. El corto-metraje *Cuerdas*

A postura adotada na exploração desta curta-metragem, bem como nas outras que foram estudadas ao longo do ano letivo, foi a de privilegiar o enriquecimento linguístico e a ampliação de conhecimentos acerca do cinema de língua espanhola. Para isso, seleccionámos curtas-metragens de autores hispânicos e, em certos casos, quando se justificava devido à pronúncia ou dicção de algumas personagens, utilizámos legendas em espanhol. Não foi o caso da produção cinematográfica que analisaremos neste subcapítulo, porque as premissas descritas anteriormente não se verificavam. De referir que não pretendemos fazer análises minuciosas e técnicas, os nossos objetivos no que toca aos conhecimentos cinematográficos cingiram-se ao senso comum. Cada curta-metragem foi acompanhada de uma ficha de exploração didática que contemplava uma estrutura tripartida: antes, durante e depois da visualização. O encadeamento destas tarefas possibilitou aos alunos uma análise progressiva que os implicou nos enredos, tornando-os espectadores ativos.

Tendo em conta o Projeto Educativo do CPA, que foi brevemente descrito no ponto 2.1. do presente trabalho, e sublinhando a importância do cruzamento articulado e complementar entre as várias áreas disciplinares e a necessidade de contribuir para o crescimento das diferentes dimensões dos alunos, desenhámos uma sequência didática que utiliza como ferramenta pedagógica base a curta-metragem *Cuerdas*, de Pedro Solís García. (Anexos H e I) Na verdade, defendemos que as aulas de língua materna e estrangeira são um espaço por excelência para propiciar oportunidades educativas que permitam ao aprendente descobrir, respeitar e

defender o valor e a dignidade da pessoa humana, considerando as especificidades de cada um. Acreditamos que as questões abordadas são socialmente pertinentes e estimulam a reflexão acerca de temas atuais e que preocupam os aprendentes. Tal como foi descrito na parte teórica tentámos abordar, com sucesso, as curtas-metragens como espaço de emoções e de despertar de vivências, o que se revelou motivador para os estudantes. Através da exploração desta curta-metragem em particular, mas também de muitas outras analisadas durante e fora dos tempos letivos ⁵, foi possível comprovar as vantagens da aplicação desta ferramenta didática descritas no subcapítulo 1.4.3. , tanto nas questões que se prendem com os aspetos culturais e cívicos, como nos aspetos linguísticos. De facto, o reforço visual ao que é verbalizado ajuda a ultrapassar a circunstância evidente de que o *input* linguístico da curta é muito superior ao nível de competência dos alunos, e ajuda ainda a potenciar o desenvolvimento das competências pragmáticas e comunicativas.

Estruturámos a sequência didática, tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, em três momentos que nos parecem fundamentais para que seja possível atingirmos os objetivos delineados: atividades a desenvolver antes, durante e depois do visionamento.

Os primeiros exercícios da sequência tinham como objetivo ativar algum conhecimento prévio dos alunos e ao mesmo tempo dotá-los de léxico que necessitavam para compreender a curta-metragem *Cuerdas* (vocabulário relacionado com jogos infantis) e as características de alguns géneros cinematográficos importantes para se estudar este universo. Existiam algumas questões relacionadas com os interesses e gostos pessoais de cada aluno, na tentativa de tornar estes conhecimentos mais significativos. Ainda neste momento de pré-visualização, os alunos foram convidados a ir ao cinema, a analisar o cartaz promocional da curta-

⁵ Promovemos um Ciclo de Curtas-metragens que teve lugar na sala do 7ºC, durante o intervalo da hora de almoço, à 6.ª feira, durante 2 meses. Algumas das curtas apresentadas foram selecionadas pela professora e outras por alunos. Os objetivos eram: promover o conhecimento e o gosto pela sétima arte em língua espanhola; treinar as competências de compreensão auditiva, utilizando documentos autênticos; dar mais espaço aos alunos para se expressarem oralmente e por escrito sobre diferentes temáticas, tendo em conta que a língua estrangeira II. Segue em anexo o guião de exploração de uma das curtas-metragens analisada no âmbito desta iniciativa. (Anexo J)

metragem a que iriam assistir, tentando antecipar o enredo, como forma de fomentar a imaginação. Para tal receberam um bilhete que examinaram, como forma de conhecerem léxico específico desta temática. Cada aluno recebeu um bilhete diferente correspondente ao seu lugar na sala de aula / de cinema. Deste modo, estavam prontos para assistir à sessão. Nesta fase de preparação os alunos participaram de forma muito espontânea e interessada, revelando curiosidade e interesse no visionamento da curta-metragem.

O visionamento operou-se de forma completa e ininterrupta, por sentirmos que esta seria a forma mais eficaz e estimulante. As tarefas a realizar durante o visionamento da curta prendem-se com os domínios da interpretação, do emprego da perífrase *estar + gerúndio* e com a aplicação do vocabulário explorado na fase anterior. O exercício que permite aos alunos empregar a perífrase verbal aglutina diferentes objetivos que não afloram apenas as questões de foro gramatical. Na verdade, tentámos acrescentar a esta tarefa alguns aspetos que permitissem uma reflexão acerca do comportamento humano. Algumas das imagens que apresentámos aos alunos neste exercício mostram os colegas da Maria a praticar diferentes atividades no recreio e outras mostram a Maria a fazer exatamente o mesmo, embora de forma adaptada e muito criativa, com o seu amigo especial. Tal como esperávamos, os alunos notaram este aspeto e salientaram-no como uma particularidade muito relevante no entendimento do enredo.

Depois de visualizarem a curta, duas vezes, os alunos trabalharam em grupos de três, com o intuito de responderem às questões do guião, mas também de partilharem oralmente, em pequeno grupo num primeiro momento e depois em grande grupo, as suas interpretações e reflexões relacionadas com o material cinematográfico a que assistiram. A temática da amizade e da forma como as vivências pessoais influenciam as nossas decisões e o nosso futuro são muito acarinhadas pelos adolescentes, que partilharam as suas opiniões e as suas experiências de vida sem grandes subterfúgios, interagindo positivamente num ambiente descontraído. Depois de analisarem o título, de compararem as suas expectativas iniciais com o que de facto viram e de selecionarem o momento que mais gostaram, a última questão pretendia colocar os alunos no papel de Maria, levá-los a compreender como as nossas ações

podem influenciar a vida daqueles que nos rodeiam que não são necessariamente pessoas com problemáticas tão graves como a deste menino. Num universo onde a dimensão humana é muito explorada, os alunos reagem com competência a este género de solicitação. Foi notório o entusiasmo por parte destes que defenderam as suas posições e ideais de forma muito perentória. O desempenho dos alunos nesta aula foi notável, na medida em que se mostraram muito ativos e demonstraram de forma muito visível e responsável o desejado respeito pelo outro e pela diferença.

Esta proposta didática tem como intuito reiterar alguns autores, como Andrew Burn (2010) e Júlia Vivas (2009) citados no subcapítulo 1.4.3. e exemplificar como uma curta-metragem se pode tornar numa ferramenta didática muito rentável no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Parece-nos um material que se converte num idóneo meio para abordar diferentes conteúdos, praticar as quatro destrezas, fomentar a criatividade e o espírito crítico e humanista dos alunos. Alguns referiram esta atividade no questionário de autorregulação como a sua atividade preferida, na medida em que proporcionou um debate interessante acerca da aceitação e respeito pelas diferenças.

Tendo em conta a enorme aceitação por parte dos alunos, no trabalho com este tipo de material artístico, pareceu-nos interessante, no final da unidade dedicada à rotina diária, propor-lhes um trabalho para desenvolver a expressão oral: uma curta-metragem sobre o seu dia a dia, intitulado '*Un día en la vida de...*'. Esta tarefa estimula a autocorreção, uma vez que o estudante pode gravar as vezes que lhe pareça necessário até alcançar os objetivos propostos pelo professor e aqueles que impôs a si mesmo, para além da possibilidade de estudar pelos seus apontamentos e outros materiais as estruturas que necessita para a realização da mesma. As curtas foram exibidas no seguimento do ciclo das curtas-metragens, que já tivemos oportunidade de explicar, mas com o objetivo de serem apreciadas não só pela professora como também pelos colegas, tendo em conta a qualidade, organização e sequenciação da mensagem transmitida – função comunicativa- e da correção linguística – erros de forma, discursivos e pragmáticos. Este trabalho foi recebido pelos alunos com muito entusiasmo e empenho tendo suscitado resultados muito positivos. Não podemos deixar de destacar a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos

que acompanharam o Ciclo de Curtas-metragens, principalmente no que toca à comicidade, às músicas selecionadas, à moral que pretendem transmitir e à forma como produziram o trabalho.

2.4.3. ¡A comer!

Tendo em conta a ideia de estabelecer pontes entre diferentes mundos artísticos, mantendo o fio condutor da temática e procurar desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos entrelaçando os conteúdos léxicos, com os gramaticais e com os socioculturais, bem como apresentar um leque diversificado de dinâmicas, desenhamos a unidade didática *¡A Comer!* (Anexos K e L)

A tarefa final desta unidade era desenhar três tiras de BD, cujo cenário fosse o restaurante e respetivo menu daquele que serve de pano de fundo à música 'El menú' do Golden Apple Quartet ou o *Albergue de la Montaña* do excerto da BD *Asterix y Obelix en Hispania* (Anexo M). As personagens envolvidas deveriam ser duas das delineadas no final da unidade *Describir con Mafalda* (Anexo N)⁶ e os diálogos deviam ter em conta as estruturas gramaticais aprendidas ao longo da unidade.

Como forma de introduzir a temática da alimentação, secção que intitulámos de *Comida hecha pintura* seleccionámos três quadros que representam naturezas mortas, dois são de Botero e um de Goya. Procurámos obras de autores hispânicos de renome, que fossem apelativas pelas suas paletas cromáticas e pelos seus traços, mas que também representassem alimentos pertencentes a diferentes grupos da roda dos alimentos, tendo em conta que queríamos despertar a atenção dos alunos para este aspeto e conseqüentemente para a importância da alimentação equilibrada. No mesmo sentido surge a tarefa que se segue e que implica utilizar as informações veiculadas pelas referidas obras, relacionando-as com a roda dos alimentos. Os alunos

⁶ A tarefa final da 1ª unidade didática *Describir con Mafalda*, depois de serem conduzidos através de atividades que também usaram como ferramentas didáticas a música, um trailer e personagens da BD *Mafalda*, era criar personagens para uma curta-metragem, série de televisão ou romance, em grupos de 4. Tinham de respeitar algumas indicações. Estas personagens acompanharam-nos ao longo do ano letivo, em diversas atividades de expressão escrita e oral, como por exemplo, momentos de dramatização.

já conheciam a estrutura do verbo *gustar*, mas desconheciam as expressões de frequência. Deste modo, através de um exercício de compreensão auditiva, foi possível rever o verbo *gustar*, que costuma revelar-se um pouco difícil e acrescentar a ideia de frequência. Depois foram convidados a apropriarem-se destas estruturas e a aplicarem-nas às suas vivências pessoais, através de um exercício de expressão oral a pares.

Ainda no universo das experiências pessoais, foi-lhes apresentada uma tira da Mafalda de Quino sobre um alimento típico da dieta mediterrânica, a sopa. Optámos por esta tira porque, para além de um texto autêntico e curto, está relacionado com o quotidiano dos alunos. Muitos, tal como prevíamos, identificaram-se com a Mafalda e reconheceram na mãe dela as suas próprias mães. Foi ainda uma forma lúdica e interessante de introduzir a temática da gastronomia espanhola. Seguindo a mesma linha de pensamento e com o intuito de conhecerem outros ingredientes típicos da cozinha mediterrânica, foi-lhes apresentado um vídeo de uma receita de gazpacho andaluz⁷ a partir da qual foram convidados a ordenar a lista de ingredientes, consoante eram utilizados na receita. Neste primeiro momento, acreditamos que os objetivos foram atingidos e as aprendizagens efetivas.

A sequência didática que se seguiu *El restaurante musical* teve como base a música 'El Menú' do Golden Apple Quartet, cuja letra descreve um menu com alguns exemplos da gastronomia espanhola. Como atividade prévia, para que os alunos conhecessem os pratos que iriam ouvir na música, estabeleceram a correspondência entre o nome dos pratos e as respetivas imagens. Posteriormente tinham de imaginar que visitavam este estabelecimento e, num *corpus* de frases que lhes foi facultado, deviam distinguir as que pertenciam aos clientes e as que seriam proferidas pelos empregados de mesa. Com estas informações deviam tentar manter um diálogo verosímil entre cliente e empregado, neste contexto. Nesta fase da sequência, os alunos foram convidados a refletir sobre o comportamento dos verbos *querer* e *tener*, bem como a sistematizar a sua conjugação numa tabela. As formas de tratamento formal e informal também foram abordadas nesta circunstância. Desta feita, os alunos

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TrCl6mLT3E>

ouviram a música duas vezes e completaram os espaços em branco, com os pratos cujos nomes tinham conhecido anteriormente. Acreditamos que, tal como referimos na parte teórica do presente relatório, este material autêntico, que simula uma situação real ajudou os alunos não apenas a melhorarem a pronúncia, como também a assimilar palavras e estruturas em contexto. Depois de escutarem a música e de preencherem os espaços lacunares, os discentes mostraram interesse em cantá-la e curiosidade acerca de algum vocabulário que desconheciam.

Posteriormente introduzimos um novo segmento da unidade que denominámos de: *Un menú típicamente español*. Desta feita, a base didática do nosso trabalho foi um excerto da BD *Asterix y Obelix en Hispania*, que se refere à gastronomia desta região. Não nos limitámos a entregar aos alunos algumas tiras da obra, porque as vinhetas que nos interessavam, tendo em conta o tema a estudar, não faziam todas partes da mesma sequência. Assim, fizemos uma montagem à maneira de guia gastronómico. Nesta atividade, os alunos tinham de procurar léxico relacionado com a gastronomia espanhola, não apenas nas vinhetas, mas também nos pequenos comentários que as acompanhavam em jeito de legenda. Depois de selecionarem estes vocábulos ou expressões tinham de analisar o menu da canção estudada anteriormente e descobrir se naquele restaurante serviam pratos que se possam incluir na variada gastronomia espanhola. Esta subunidade terminava com o levantamento da muito relevante e atual questão da alimentação equilibrada, que retomámos na subunidade seguinte. A utilização das tiras de BD permitiram-nos proporcionar aos alunos o acesso a textos autênticos que, pelas suas características verbo-icónicas, ou seja, pelo facto de aliarem a palavra escrita às imagens, tornaram a mensagem mais clara e perceptível. O seu carácter coloquial e o facto de apresentarem estruturas sintáticas simples também contribuíram no mesmo sentido. Outro aspeto não menos relevante na utilização didática deste tipo de manifestações artísticas é o carácter lúdico que estas atividades manifestam, tornando o trabalho mais motivador, tal como defendem os autores citados no capítulo 1.

Como já tivemos oportunidade de referir, defendemos que as aulas de língua são um espaço onde, naturalmente se desenvolvem as capacidades comunicativas dos alunos trabalhando as diferentes destrezas, mas também são espaços privilegiados

para explorar temas que de alguma forma potenciam o debate e sensibilizam os discentes para alguns questões importantes não apenas no domínio acadêmico, mas também no domínio da sua formação pessoal. A adolescência é uma idade propícia a distúrbios alimentares e por isso sentimos que seria importante despertar a consciência dos alunos para este risco. Desta feita, resolvemos promover hábitos de vida saudável através da subunidade: *Alimentación equilibrada* que se desenrola em torno dos vídeos '*nutrición y dieta sana I e II*'⁸ que se inserem na campanha '*Consumo responsable para jóvenes*' promovida pela pelo governo regional andaluz.

Iniciámos esta sequência com uma atividade de pré-visualização que consistia num questionário individual acerca dos hábitos alimentares dos alunos. Em jeito de teste, este questionário fazia-se acompanhar de uma tabela de resultados que inseriam os alunos num de três grupos: Alimentação muito saudável; alimentação regular com alguns aspetos a melhorar; alimentação pouco saudável. Este questionário retomava alguns aspetos gramaticais, em contexto, estudados anteriormente, como as expressões de frequência. Explorámos ainda algum vocabulário relacionado com os alimentos, principalmente chamando a atenção para alguns falsos amigos como *salsa*.

O visionamento deste vídeo processou-se de forma fragmentada devido ao ritmo, dicção e pronúncia de alguns protagonistas. A cada paragem correspondia a resolução de determinados exercícios, que se prendiam com questões de interpretação de diferentes tipos: optar pela alínea correta, completar e corrigir frases tendo em conta o que tinham visto e ouvido. Esta estratégia foi definida aquando da planificação da sequência didática, tendo em conta a previsão de alguma discrepância entre o nível de língua do grupo e o material selecionado. Esta questão poderia comprometer a compreensão oral, se não tivesse sido prevista. Na verdade, neste caso concreto, o apoio da imagem talvez bastasse para a apreensão do sentido global do enredo, no entanto acreditamos que se dissiparia o potencial linguístico que este vídeo nos oferece. Assim, defendemos que o visionamento interrompido e intercalado com

⁸Disponível em <http://www.misclaneajoven.es/?p=674> e <http://www.misclaneajoven.es/?p=678>
[última consulta a 21/06/2016]

tarefas que promoviam não só a interação oral como a compreensão e expressão escrita, possibilitou uma exploração mais rigorosa e completa da amostra de língua real que tínhamos em mãos. No entanto, conscientes de que as interrupções repetidas apartam o valor artístico, demos oportunidade à turma de visionar o vídeo integralmente. É interessante salientar a postura do grupo que, por já se sentir familiarizado com o vocabulário e com as estruturas, desta feita, assistiu de forma prazerosa, reagindo com algumas gargalhadas nos momentos mais cômicos, transmitindo uma sensação de proximidade e de conforto.

Nas atividades de pós-visualização revemos alguns aspetos gramaticais relacionados com os advérbios de quantidade. Pedimos aos alunos para elegeram um menu saudável explicando a razão da sua escolha e proporcionámos uma reflexão pessoal acerca das suas escolhas alimentares, tentando promover o incentivo ao consumo de alimentos de boa qualidade nutricional e sensibilizando-os para as consequências dos hábitos alimentícios incorretos.

A importância que os bares e restaurantes assumem na vida social espanhola é um conteúdo cultural que nos pareceu relevante explorar nesta unidade. O bar como espaço de reunião onde podem ser tratadas questões pessoais ou laborais, onde se pode celebrar algo especial, mas onde se pode ir apenas para conviver com os amigos é uma característica própria da cultura espanhola e foi neste sentido que surgiu a secção *Los bares y restaurantes en España*.

Tentando ativar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática propusemos a tarefa final: Produzir três tiras de BD, cujas personagens intervenientes façam parte do leque de personagens criado pelos alunos no início do ano e cujo cenário seja o restaurante da música *'El menú'* ou o *'Albergue de la Montaña* da Banda Desenhada "Asterix y Obelix en Hispania". Para além de empregarem as estruturas gramaticais e o léxico estudados, devem preocupar-se com a questão social, ou seja, qual a razão que os levou ao restaurante e devem tentar fazer uma refeição equilibrada.

2.5. Análise crítica das atividades implementadas na disciplina de Português

Tal como defendem alguns autores referidos no capítulo 1, as aulas de língua materna também podem ser palco para a utilização das diferentes manifestações artísticas como material didático. Neste subcapítulo descreveremos algumas propostas que nos parecem ilustrativas e que se revelaram eficazes.

2.5.1. Pintar com palavras

Numa das sequências didáticas cujo objetivo primordial era ensinar os alunos a descrever um quadro e cuja tarefa final era redigir um texto de forma colaborativa onde fosse possível empregar as estratégias de descrição apreendidas, selecionámos três obras de pintores portugueses conceituados devido às suas características pictóricas e cromáticas: O Baile de Paula Rego, Canção popular – a Russa e o Fígaro de Amadeo de Souza-Cardoso e Retrato de Fernando Pessoa de Almada Negreiros. Transformámos estas obras em puzzles e dividimos os alunos em pares. Cada par escolheu o quadro com que queria trabalhar e receberam as respetivas peças e uma fotocópia a cores da obra integral. Um dos alunos fazia a descrição e o outro montava o puzzle. Deste modo, ativaram algumas estratégias ainda que pouco sistematizadas. Num segundo momento, cada par juntou-se a outro par que estivesse a trabalhar a mesma obra e preencheram uma tabela que os ajudava a planificar e organizar a descrição do quadro. Depois de decidirem sobre a ordem e direção da descrição, tinham de listar os elementos existentes nos diferentes planos, as sensações experimentadas e referir quais os sentimentos despertados pelo quadro. Posteriormente redigiram a descrição e certificaram-se através da grelha de verificação se tinham cumprido todos os requisitos.

Cada obra apresentava pelo menos uma personagem, deste modo, os alunos foram convidados a imaginar o retrato psicológico dessa personagem, justapondo algumas informações. Os alunos leram as descrições dos quadros e das personagens e, em grande grupo, selecionámos algumas para o exercício de escrita colaborativa que realizámos. Dividimos o quadro em dois espaços, um dedicado ao plano-guia e outros à redação do texto. Durante a redação textual, os alunos refletiram sobre a correção

formal e sintática, a mobilização de recursos expressivos, a seleção de vocabulário adequado ao assunto, a diversificação de construções sintáticas e a articulação entre frases, parágrafos e partes estruturantes do texto. Acreditamos que este género de atividade é muito proveitoso para os discentes que podem refletir em conjunto acerca de questões linguísticas que muitas dúvidas lhes suscitam e que podem ser esclarecidas e exploradas no momento da redação coletiva. O recurso à pintura foi motivador e, mais uma vez, promoveu o gosto pelo património cultural português. No que respeita às biografias destes pintores, abordámo-las de forma mais profunda quando estudámos esse tema.

2.5.2. Da imagem nasce a notícia

Nesta unidade didática os alunos refletiram sobre um tema atual e preocupante: As diferenças sociais. Como já foi referido, o Projeto Educativo pretende transmitir aos alunos a pluralidade do mundo que os rodeia, convidá-los a envolverem-se na construção de um projeto comunitário, a olharem o mundo, a identificarem desafios, a deixarem-se interpelar pelas oportunidades, a interessarem-se e serem capazes de agir sobre a realidade avaliando as consequências dos seus atos. O Colégio promove várias campanhas ao longo do ano letivo com o objetivo de contribuir com alguns bens essenciais para associações que operam em bairros sociais descritos como economicamente desfavorecidos. Assim, pareceu-nos adequado e interessante explorar esta temática nas aulas de Português, realçando a importância do tema, que ao mesmo tempo serviu de pano de fundo na exploração de alguns conteúdos da disciplina. A partir da curta-metragem brasileira *Vira-latas* de Vinicius Wells⁹, foram propostas tarefas tanto no domínio da expressão oral como no domínio da expressão escrita.

O primeiro exercício foi uma chuva de ideias em torno da temática: diferenças sociais. No momento seguinte exploraram o título da obra cinematográfica e fizeram algumas suposições acerca do seu enredo. Estas duas atividades prévias deram espaço aos alunos para exprimirem os seus pontos de vista, cooperando em situação de

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-dkckjo5Vg> consultado pela última vez a 24/06/2016

interação, exercitando técnicas de ativação do conhecimento e desenvolvendo mecanismos de respeito pelos princípios reguladores da atividade discursiva.

Seguidamente visionaram a curta-metragem e, a partir da mesma, criaram uma notícia. Esta tarefa, realizada em grupos de três, foi-lhes apresentada em conjunto com uma tabela que os ajudava na organização do discurso. Assim, só depois de preencherem a tabela e de responderem às questões que lhes foram colocadas, passaram à fase da redação. Mais uma vez terminaram a tarefa de escrita com a fase da verificação, mas desta feita, seguida de uma segunda verificação realizada pelos colegas. Esta estratégia é muito eficaz, na medida em que, por um lado os alunos se aplicam muito nos trabalhos a apresentar aos colegas e por outro lado, esta tarefa também é muito enriquecedora para o aluno que a realiza.

Posteriormente foi proposta uma atividade de expressão oral formal com o intuito de permitir aos alunos a ativação de estratégias de preparação, produção e avaliação de textos orais formais, adaptados àquela situação de comunicação específica. Este género de tarefa proporciona ainda a exercitação de diferentes papéis (expositor, ouvinte, moderador) e fomenta a liberdade de expressão e o respeito pela pluralidade de opiniões.

Numa fase de preparação, fixámos os objetivos do debate, foram distribuídos os papéis, indicadas as respetivas funções e foram estabelecidas as regras de participação. Um grupo de alunos ficou responsável por defender que as diferenças sociais são fundamentais para manter a ordem social e o outro defenderia que as diferenças sociais deviam ser abolidas. Foi-lhes pedido que se documentassem relativamente ao tema em questão, fazendo pesquisas na internet, na imprensa, onde lhes parecesse relevante. Esta fase de preparação ocorreu na sala de informática e em casa. O debate teve início com a introdução do tema, a apresentação dos participantes e das regras adotadas. Os praticantes intervieram, o moderador tentou gerir os turnos de fala, o que se revelou uma tarefa difícil e que exigiu a nossa intervenção, em certos momentos mais animados. Terminado o debate, o moderador auxiliado por nós fez uma síntese final do que foi discutido. No momento de avaliação do debate, os alunos resumiram os diferentes posicionamentos e identificaram os principais recursos

utilizados pelos falantes para explicar os seus pontos de vista. Alguns alunos prepararam-se muito bem para este debate, apresentando argumentos numa sequência lógica e servindo-se de recursos persuasivos, aspeto frisado por todos como fundamental para que uma atividade deste cariz possa resultar.

2.5.3. Uma escola inspiradora

A sequência aqui descrita e analisada tem como produto final uma exposição oral subordinada ao tema: A importância da escola na vida do homem.

Em grande grupo elaborámos um guião de planificação de uma exposição oral, onde integrámos aspetos como o objetivo, a estrutura, a organização do discurso, o registo de linguagem a utilizar e os recursos modais que auxiliam a exposição oral.

Depois de acertarmos estes aspetos que nos parecem fundamentais para que o aluno recorde o que deve ter em conta aquando da sua exposição oral, visionaram a curta-metragem *The poffer*, de Josh Burton¹⁰. Esta curta pretende transmitir como é importante que um professor acenda nos seus alunos o desejo de aprender, que lhes proponha tarefas que o conduzam ao conhecimento, que lhes mostre como a motivação, o empenho, o ânimo e o estímulo são fundamentais no processo de aprendizagem e de crescimento pessoal. Depois do visionamento, os alunos tiveram oportunidade de recontar oralmente o que tinham visto, revelando as suas interpretações pessoais. No momento que se seguiu, receberam a letra da canção “Outra margem” do grupo Trovante cujas lacunas preencheram tendo em conta o contexto. Depois, ouviram a canção, comparando as suas versões com a original. Posteriormente interpretaram a letra em causa e chegaram à conclusão que o tema principal era a importância da escola, as expectativas dos alunos e aquilo que esta pode proporcionar.

Foi tempo de explicar a nova tarefa aos alunos, partindo da curta-metragem e da canção ouvida e analisada, tiveram de preparar uma pequena apresentação oral de 5 minutos, na qual refletissem sobre o papel da escola na vida de cada pessoa. Para o fazerem, deveriam ter em conta os aspetos formais referidos na primeira atividade. No

¹⁰ Disponível em <https://vimeo.com/2676617> consultado pela última vez a 24/06/2016

que toca ao tema a abordar, deviam relacionar as suas opiniões pessoais com os documentos artísticos apresentados e com alguns argumentos ou situações concretas que lhes parecessem adequadas. Pareceu-nos relevante abordar este assunto porque na adolescência nem sempre se valoriza a escola como espaço de aprendizagem e crescimento pessoal, mas, depois de refletirem um pouco e tendo como ponto de partida a curta-metragem e a canção, os alunos conseguiram perceber e exteriorizar a importância que a escola e alguns professores em particular têm nas suas vidas.

Na aula em que decorreram as apresentações orais, enquanto um colega tomava da palavra, os outros tinham de tomar notas e preencher uma grelha de avaliação baseada no guião de planificação realizado em conjunto. No final de cada intervenção foi aberto espaço para questões ou apreciações da parte dos colegas e da parte da docente que sistematizou os principais aspetos de cada exposição oral, tendo o cuidado de reforçar os aspetos positivos e de possibilitar a reflexão acerca dos aspetos menos positivos. Sempre com o objetivo de conduzir o alunos a reconhecer o erro e a encontrar a forma de o superar. Esta atividade de expressão oral formal incidiu nas fases de preparação, produção e avaliação, ativando estratégias de produção e compreensão orais, proporcionando a exercitação de diferentes papéis, o de expositor e o de ouvinte.

2.6. Algumas atividades culturais promovidas no CPA

Neste ponto, descreveremos algumas das atividades culturais que promovemos fora do âmbito da sala de aula que contaram com a participação dos alunos do 7.ºC e de outros alunos do Colégio interessados. Seleccionámos estas atividades por terem sido as mais mencionadas no ‘Questionário de autorregulação’.

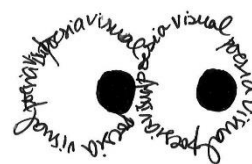
2.6.1. “Día de la Hispanidad”

Esta atividade ocorreu na biblioteca do Colégio, que foi devidamente decorada com os ‘abanicos de expectativas’ realizados pelas diferentes turmas da docente e com

algumas imagens representativas do mundo hispânico, selecionadas pelos discentes do 7ºC. Depois de uma breve introdução realizada pela professora, dois dos seus alunos do 9º ano de escolaridade, alunos com algum domínio da língua espanhola, apresentaram um PowerPoint onde explicavam o que se celebra e a forma como se comemora este dia em diferentes países cuja língua oficial é a espanhola.

Seguidamente, um grupo de alunas do 7.º e 8.º anos, que representava Espanha, presenteou o público com uma apresentação e um pequeno workshop de sevilhanas. Representando a América Latina, estiveram algumas alunas do 8.º ano que dançaram salsa. No final das apresentações foram distribuídos pelo público, cerca de 120 alunos, autocolantes e caramelos reconhecidos por todos os presentes como símbolo de Espanha.

Esta atividade foi acolhida pelos alunos participantes e espectadores, com muito entusiasmo. Os objetivos primordiais dar visibilidade à língua e cultura espanhola, motivar os alunos para este tipo de atividades e conduzi-los à ideia de que as diferentes linguagens são veículos transmissores de cultura, foram conseguidos.



2.6.2 Concurso de poesia visual

No seguimento do projeto 'Amigo Epistolar'¹¹, cujos objetivos não se inserem no âmbito deste trabalho, foi promovido um concurso de poesia visual. O poema visual

¹¹ Este projeto consistiu na troca de cartas com alunos do Colégio Nossa Senhora da Conceição da Casa Pia de Lisboa, com o intuito de treinarem as suas competências de produção escrita com alunos do

vencedor foi a ilustração do postal de final de ano que os alunos do Colégio enviariam àqueles com quem se corresponderam ao longo do ano.

Depois de uma apresentação em PowerPoint que explicou em que consistia este género poético, quais os objetivos da atividade¹², bem como o prémio para o vencedor, os alunos foram convidados a escolher uma temática que lhes fosse querida e a escrever um poema da sua autoria, ou a adaptar um poema já existente à ilustração que pretendiam. O trabalho foi realizado durante a interrupção letiva do 2.º Período e os resultados foram muito interessantes. A votação foi realizada numa aula, através de voto secreto, contando com o comentário técnico e voto do professor de Educação Visual. (Anexo O)

2.6.3 Concurso de Karaoke

Aproveitando o ânimo demonstrado pelos alunos no que toca às tarefas relacionadas com música aplicadas em sala de aula, que devido à extensão do relatório não foram mencionadas, e tendo como objetivo criar um ambiente lúdico, que ao mesmo tempo permita envolver o aluno na seleção de materiais, promovemos um concurso de Karaoke em língua espanhola, que decorreu fora do horário letivo, na última semana do 2.º Período. Depois de cantarem, os alunos colocavam uma questão ao público sobre as suas interpretações pessoais das letras das músicas. (Anexo P).

A participação da maior parte dos alunos da turma e de alguns alunos de Espanhol de outras turmas conferiram à atividade uma visibilidade e entusiasmo que muito contribuíram para o seu sucesso.

Capítulo 3 – Reflexões finais

mesmo ano de escolaridade, mas com experiências de vida muito diferentes. Procurando ir ao encontro do projeto de Formação Humana do CPA, que pretende que os seus alunos desenvolvam capacidades para se empenharem e comprometerem com o mundo, implementámos esta atividade que os conduziu a uma reflexão baseada nas diferenças e semelhanças entre pessoas que vivem realidades distintas, neste caso, dentro da mesma cidade.

¹² Promover o conhecimento e gosto pela poesia visual; promover a leitura de poemas em língua espanhola; relacionar a expressão visual com a expressão escrita e desenvolver a criatividade.

Tendo a firme convicção de que, sem reflexão crítica, este processo não estaria terminado, segue-se um capítulo destinado a este propósito.

Trilhar um novo percurso académico, uma nova licenciatura e um mestrado permitiram-nos retomar algumas leituras e práticas, bem como conhecer e aplicar novas metodologias e estratégias. Antes de ingressarmos no mestrado tivemos a oportunidade de lecionar Espanhol que a par da experiência profissional no ensino da língua materna possibilitou abraçar esse novo desafio com alguma confiança, no entanto apercebemo-nos que são caminhos que se cruzam em certos aspetos, mas que não são totalmente iguais. Este ensaio revelou algumas fragilidades que só poderiam ser colmatadas com os conhecimentos teóricos e práticos que o mestrado facultou. Acreditamos que a formação é fulcral para o crescimento profissional, e voltar à universidade depois de se ter adquirido alguma experiência é, sem qualquer dúvida, uma mais-valia.

Centrar o processo de ensino-aprendizagem no seu agente principal, o aluno, era uma prática que já tentávamos aplicar anteriormente, no entanto, aprofundar e relembra a opção metodológica do enfoque por tarefas revelou-se fundamental, na medida em que nos parece ser aquela que melhor garante a relação entre o ambiente de sala de aula e a vida real. Estruturar as sequências didáticas em função de uma tarefa final que o aluno consegue realizar com autonomia, tendo em conta as atividades que lhe foram propostas anteriormente e que lhe proporcionaram um saber contextualizado, preparando-o para ser um agente social, foi a metodologia que utilizámos na implementação deste trabalho.

O facto de ter trabalhado em grupo próprio possibilitou diferentes momentos de reflexão baseados no diagnóstico que influenciou significativamente o nosso percurso trazendo a lume algumas questões pertinentes para a criação, seleção e organização das sequências didáticas, no *feedback* informal dos alunos, na avaliação contínua, na observação direta bem como nas nossas perceções pessoais que conduziram a alguns reajustes e reformulações que não estavam previstas inicialmente, sempre com o objetivo de permitir a exploração da dimensão comunicativa da linguagem.

No final do 3º. Período, os alunos também foram convidados a refletir de forma mais sistemática acerca das potencialidades didáticas da Arte na aula de Espanhol, através do ‘questionário de autorregulação’ acompanhado da projeção de um quadro com as atividades promovidas por unidade, neste âmbito. Na análise do dito questionário verificámos que todos os alunos consideraram as atividades baseadas em músicas e curtas-metragens interessantes e motivadoras, a esmagadora maioria referiu o mesmo quanto à BD e apenas 65% considerou as atividades com Pintura interessantes e motivadoras. Este último dado não nos surpreendeu na medida em que já o tínhamos sentido no momento de diagnóstico e no decorrer de uma unidade didática dedicada a Miró que não descrevemos no presente relatório, que nos levou a tomar algumas opções metodológicas diferentes como inserir a visita virtual na sequência didática analisada no capítulo 2.4.1. No entanto, não deixa de ser estimulante que esta última tenha sido uma das atividades referenciadas como atividade preferida. A maioria considerou que as tarefas baseadas nas diferentes manifestações artísticas contribuíram para desenvolver a expressão e compreensão oral e escrita, para compreender e aplicar os conteúdos gramaticais, para debater ideias e conhecer melhor a cultura dos países de língua espanhola. De salientar que todos os discentes conferiram importância às fichas de exploração para um entendimento mais efetivo das obras e dos conteúdos lecionados, afirmam ter relacionado algumas obras artísticas com as suas experiências pessoais e todos sentem que este tipo de atividade os torna mais aptos na comunicação com nativos pelo que gostariam de continuar a trabalhar nos mesmos moldes. Alguns definiram-nas como “motivadoras”, “diferentes” e “desafiantes”. As atividades promovidas nas aulas referenciadas como preferidas foram: “Cuerdas”, “Un día en la vida de...”, “¡Mira este cuadro! – Visita virtual”, “A comer – vídeo alimentación equilibrada” e “fazer a BD com o cenário do restaurante”. No que respeita às atividades fora dos tempos letivos *El ciclo de cortometrajes*, *El Karaoke*, *El concurso de poesía visual* e *El día de la hispanidad*, foram as mais mencionadas.

Face ao exposto, concluímos que se verificou empiricamente a nossa premissa inicial e, de facto, as manifestações artísticas exploradas podem ser ferramentas didáticas muito profícuas.

Uma das linhas orientadoras deste trabalho era despertar a atenção para a importância dos conteúdos culturais, mas também deixar claro que estes se relacionam com o processo de comunicação de uma forma profunda. Nas nossas pesquisas verificámos que na maioria dos manuais os conteúdos culturais surgem como material complementar no final das unidades, muitas vezes como meras curiosidades ou como atividades lúdicas. Este facto pode induzir a ideia de que detêm pouco conteúdo pedagógico, acreditamos que deste modo se desperdiçam excelentes recursos para exercitar a língua. Assim, tentámos conceber unidades didáticas, selecionando materiais artísticos e estratégias que, adaptadas ao nível de língua e à idade dos discentes, os desafiassem e fomentassem da parte deles uma atitude ativa. Trabalharam individualmente, a pares, em pequenos e em grande grupo, tendo em conta os objetivos das atividades. Leram, analisaram, selecionaram e produziram tiras de banda desenhada, letras de músicas, quadros e curtas-metragens. Talvez fosse interessante ter realizado uma atividade interdisciplinar com Educação Visual, mas infelizmente não houve oportunidade. No entanto, produziram um poema visual cujo resultado também foi avaliado pelo professor da disciplina referida e cujos objetivos também passavam pela natureza pictórica do trabalho realizado. Os nossos alunos foram oradores, escritores, cantores, atores e guionistas, cremos que esta diversidade potencia as suas características pessoais e enriquece as suas experiências de vida. Procurámos permitir que sentissem uma certa autonomia linguística, aptidão para interpretar e para se relacionarem numa realidade sociocultural diferente e, para isso, tentámos facultar-lhes as condições e instrumentos necessários.

Foi uma experiência árdua, criativa, recheada de aprendizagens cruciais e muito enriquecedora. Este projeto profissional e de vida permitiu o crescimento enquanto docente de ELE e de língua materna. Sentimo-nos hoje mais habilitados para lecionar com sucesso, colocando em prática o que aprendemos durante todo o mestrado, em especial, nas aulas de didática e ao longo da PES.

Interrogamo-nos acerca de algumas limitações do nosso trabalho, das expectativas e dos desafios a que nos propusemos ponderando sempre no modo como podemos melhorar as nossas práticas. No decorrer deste percurso mantivemos sempre uma atitude recetiva, reconhecendo que esta é a postura assertiva para quem

identifica esta profissão como um caminho de aprendizagem e desafio constantes. Pretendemos continuar a utilizar as manifestações artísticas como ferramentas didáticas, produzindo novas unidades, aprofundando e atualizando sempre as nossas leituras.

CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado ao longo deste relatório, concluímos que as diferentes manifestações artísticas selecionadas encerram em si mesmas valor e potencialidades pedagógicas que permitem o desenvolvimento da competência comunicativa. Ao aplicar estes registos artísticos nas aulas, trabalhamos todas as destrezas linguísticas e promovemos a reflexão sociocultural, aspetos que consideramos essenciais no processo de preparação dos alunos para a comunicação real na língua meta.

Pretendemos demonstrar que a utilização de distintas 'linguagens artísticas' podia potenciar as aprendizagens no âmbito da língua materna e estrangeira e, neste sentido, gostaríamos de incitar outros professores a recorrerem a este tipo de material. Para este efeito, organizámos o nosso relatório científico-pedagógico em três capítulos que se complementam.

Numa primeira fase, justificámos a escolha do tema tendo por base os documentos orientadores do ensino da língua materna e estrangeira, a nossa experiência letiva e as convicções que dela advêm, um inquérito e uma atividade lúdica realizados pelos alunos. Depois de analisados os documentos orientadores, de onde salientámos o papel imprescindível de que a dimensão artística, cultural e sociolinguística gozam no âmbito do desenvolvimento das competências comunicativas, apresentámos os princípios teóricos que estiveram na base da implementação das unidades didáticas aqui referidas. Tendo em conta o tema a desenvolver, procurámos definir os conceitos de Arte e de Educação pela Arte cujas referências constantes à dimensão comunicativa, cultural, afetiva e criativa corroboraram as nossas crenças iniciais e nos permitiram continuar a investigação no mesmo sentido. Optámos por trabalhar com diversas expressões artísticas, porque entendemos que cada uma pode oferecer e potenciar dimensões diferentes, cada uma assume um papel importante e distinto no desenvolvimento do conhecimento linguístico, da identidade, do gosto e da poética pessoal dos alunos. Das nossas leituras salientámos ainda o facto das práticas letivas projetadas com base nas manifestações artísticas potenciarem não só as capacidades comunicativas, como o espírito crítico e reflexivo, a autonomia, a capacidade analítica, a curiosidade, o empenhamento e enriquecimento cultural face aos países de língua oficial portuguesa e espanhola. Podemos ainda afirmar que o universo da exploração didática da arte encerra em si um mundo de possibilidades interpretativas onde as contribuições dos alunos são sempre válidas, despertando a dimensão emocional e afetiva. Também referimos a vertente lúdica deste género de atividade por se revelar motivadora e estimulante. Ainda no que toca ao enquadramento teórico, tentámos destacar as peculiaridades de cada uma das áreas artísticas escolhidas, no sentido de as explorarmos didaticamente da forma mais eficaz. A versatilidade, a riqueza imagética, a cor e os seus efeitos no

que toca à emoção, a subjetividade, o facto de permitir visitar outras épocas e espaços, conferem à Pintura um potencial pedagógico muito relevante. Por outro lado, as tiras de BD propiciam a exploração de textos breves, autênticos, sintaticamente simples e curtos cujas temáticas têm a capacidade de se aproximarem do quotidiano dos alunos. As suas características verbo-icónicas facilitam a compreensão da mensagem transmitida e o facto de esta deter, muitas vezes, um forte teor ideológico e cultural promove a perceção de valores e sensibilidade sociais. As particularidades estruturantes das curtas-metragens apelam à concentração e mantêm os discentes expectantes e motivados. O seu *input* é desafiador, os alunos encontram-se imersos na língua meta, embora de forma indireta, o reforço visual confere informações paralinguísticas próprias da interação humana e todos estes aspetos explorados nas aulas tornam os estudantes mais aptos a enfrentar eventuais situações reais com falantes da língua meta. No que respeita à Música, de salientar o facto de permitir através do seu ritmo, da rima e da entoação, assimilar com mais facilidade algumas estruturas gramaticais em contexto e de ser uma ferramenta poderosa no que toca ao trabalho desenvolvido no âmbito da pronúncia.

Na segunda parte do relatório, fizemos uma breve apresentação do Colégio Pedro Arrupe e do seu Projeto Educativo. Traçámos o perfil dos alunos da turma que nos foi atribuída tendo em conta os seus interesses, expectativas, conhecimentos linguísticos e culturais. Seguidamente, refletimos um pouco acerca das funções que o docente tem de assumir, visto que as manifestações artísticas encerram em si mesmas potencialidades didáticas, mas o seu uso por si só não garante a aprendizagem. Assim, o momento da seleção de materiais é crucial para que a atividade ofereça os benefícios pedagógicos pretendidos. Aspetos como a qualidade do material, as suas possibilidades didáticas, o seu possível enquadramento nos conteúdos programáticos, a adequação à faixa etária, os interesses e necessidades dos alunos, entre outros têm de ser levados em linha de conta quando se pretende implementar uma atividade deste género. Após reflexão acerca das opções metodológicas, dos objetivos delineados, da seleção de materiais e das competências a desenvolver, apresentámos algumas das atividades promovidas ao longo do ano letivo, dentro e fora da sala de

aula, que se baseiam na exploração das diferentes linguagens artísticas referenciadas anteriormente.

Tendo em linha de conta os resultados obtidos, gostaríamos que as propostas didáticas que desenvolvemos no âmbito deste relatório, apoiadas pelo estudo científico-pedagógico, estimulassem o uso pedagógico de diferentes manifestações artísticas nas aulas de língua materna e estrangeira. Se considerarmos que estas manifestações artísticas como ferramentas didáticas são inquestionáveis repositórios de elementos linguísticos, sociais e pragmáticos que permitem ao aluno uma maior eficiência comunicativa, conferindo contextualização e pertinência aos conteúdos lecionados, bem como dinamismo e entusiasmo pelo processo de aprendizagem, então a sua valorização e utilização devem assumir um papel mais relevante.

Em suma, defendemos a utilização da pintura, da música, das tiras de BD e das curtas-metragens nas aulas de língua tendo em conta a sua versatilidade, o seu potencial didático e o facto de se integrarem com facilidade nos conteúdos e temas propostos pelos documentos orientadores da leção da língua materna e estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez e I. Santos (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/lengua extranjera (LE))*. Madrid: SGEL, 943-966

Almeida, A. (2005). *O valor cognitivo da arte*. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 80 pp.

Alonso, A. M^a (2011). Los cortometrajes en el aula de ELE. R. Bueno e A. Valbuena (coords.). *Actas de las IV Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Mánchester: Instituto Cervantes de Mánchester

Alonso, M. (2010). El cómic en la clase de ELE una propuesta didáctica. J. Tolosa e A. Yagüe (eds.). *Marco ELE.14* [em linha] – consultado a 20 de fevereiro de 2015 em: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>

Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. J. Luján (dir.). *Revista Mosaico.10*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo [em linha] – consultado a 20 de fevereiro de 2015 em: http://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13144&codigoOpcion=3

Ares López, D. (2005). *La lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. Memoria máster en español como lengua extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 58 pp. [em linha] – consultado a 10 de fevereiro de 2015 em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_47AAniel%20L%C3%B3pez.pdf?documentId=0901e72b813e7205

Blanco, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE una propuesta didáctica*. Memoria máster en español como lengua extranjera (MEELE). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 69 pp. [em linha] – consultado a 17 de março de 2015 em: www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/blanco/intro.pdf

Castiñeiras, A. e Herrero, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de Español. T. Jiménez, M^a C. Losada et al. (eds.). *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Instituto de Idiomas – Universidade de Santiago de Compostela, 817-824 [em linha] – consultado a 10 de abril de 2015 em: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf

Coleto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. P. Elias (ed.) *Revista conteúdo*. **3**, 137-151

Conselho de Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA

Coronado M. L. e García, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. S. Montesa e A. Garrido (eds.). *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Madrid [em linha] – consultado a 10 de março de 2015 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf.

Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural. M^a A. Martín e C. Díez. (eds.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI congreso internacional de ASELE*. Zaragoza, 785-791 [em linha]. Consultado a 10 março 2015 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

Correia, S. (2011). *Arte e Educação: o papel das equipas criativas na mediação cultural*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 188 pp.

Deardorff, D., Bowman, K. (2011). *Beyond the tip of the iceberg: Improving English and understanding U.S. cultural patterns*. Michigan: University of Michigan Press

Eisner, W. (1985). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial

Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. J. Tolosa e A. Yagüe (dirs.). *Marco ELE.17* [em linha] – consultado a 2 de abril de 2015 em: http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf

Forgas, E. (2007). El lugar de la literatura, la historia y el arte en la enseñanza de E/LE. J. Martí (ed.). *Actas del I congreso internacional de lengua y cultura española: La didáctica de la enseñanza para Extranjeros*. Valencia: Onda, 213-228

Gil-Toresano, M. (2004). La comprensión auditiva. In J. Sánchez e I. Santos (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 889-915

Gimeno, E. e Tortajada, S. (2008). Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para 'Éramos pocos' (de Borja Cobeaga). J. Izquierdo, K. Salkjelsvik, J. Cosmes-Cuesta, A. Johnse e M^a J. Sánchez Olsen (coord.). *RedELE: 14*. Ministerio de educación, cultural y deporte [em linha] – consultado a 10 de abril de 2015 em: www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material.RedEle/Revista/2008_14_2008_redELE_14_02Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80de0add

Gloton, R. (1965). *L'art à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France

Granja, J. J. (1987). La utilidad didáctica del cómic. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/02/02025052.pdf> Fundación Euskomedia - Sociedad de Estudios Vascos

Griffiee, D. (1992). *Songs in action*. Hertfordshire (UK): Prentice Hall International Ltd.

Guerra, C. (2013). *A Arte/expressão plástica numa inter-relação com a matemática e a geometria*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, 111 pp.

Hernández, I., Garriga, M^aE. e Baños, I. (2009). El papel del arte y sus manifestaciones en la enseñanza de lenguas. Reflexiones y experiencias. B. Regueiro (dir.). *Revista didáctica, lengua y literatura*. **21**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 191-202

Hilda, D. (2008). La música y las canciones, un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera: tres propuestas didácticas. L. Bruno, C. Belintane, M^a I. de Almeida, M. Oliveira, P. Jacobi e T. Rego (eds.). *Revista Pesquisa Educacional*, v. **34**. São Paulo: Scielo Brasil, 10-25 [em linha] – consultado a 16 de março de 2015 em: http://www.pesquisaeducacional.pro.br/pub1/HTML_delia/delia.htm#7

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Porto: Global Notícias Publicações

Jewitt, C. (2008). *The Visual in Learning and Creativity*. Londres: Creative Partnerships

Jiménez, J. F., Martín. T. e Puigdevall, N. (2009). Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. J. Tolosa e A. Yagüe (dir.). *Marco ELE.9*, 129-140 [em linha] – consultado a 16 de março de 2015 em: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf

Joly, M. (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70 [em linha] – consultado a 18 de março de 2015 em: <http://www3.uma.pt/dmfe/Introducao-a-Analise-da-Imagem-Martine-Joly.pdf>

Konigsberg, I. (2013). *Diccionario técnico akal de cine*. Madrid [em linha] – consultado a 18 de março de 2015 em: <http://books.google.pt/books?id=DbykrkBqrS4&pg=PA145&lpg=PA145&dq=diccionario+akal+cine+cortometraje&source=bl&ots=Hu EUhoVVVo&sig=aes2xcH9YChvAkRcfGbvS0-MEBs&hl=en&sa=X&ei=unyKUBvhGIO1hAeL54D4Bw&ved=0CCwQ6AEwAA>

Linares, C. e Hevia, I. (2012). Educacine: competencias y posibilidades del uso del cine como medio narrativo en entornos educativos. *Actas del congreso Iberoamericano de la lengua en la educación y en la cultura*. Salamanca: Ministerio de educación cultura y deporte y Secretaría general técnica

López Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna.10* [em linha] – consultado a 11 de abril de 2015 em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=El+C%C3%93MIC+COMO+RECURSO+DID%C3%81CTICO&db=1&td=todo>

Martins, M. (2010). Valor estético. In C. Ceia (coord.). *E-dicionário de termos literários (EDTL)*. [em linha] – consultado a 10 de fevereiro de 2015 em: [http://: www.edtl.com.pt](http://www.edtl.com.pt)

Martins, M., Picosque, G. e Guerra, M. (1988). *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD

Ministério da Educação (1997). *Programa de espanhol – Ensino Básico – 3º Ciclo*. Lisboa: Oficinas gráficas da Imprensa Nacional – Casa da Moeda

Mucci, L. (2010). Interdisciplinaridade. In C. Ceia (coord.). *E-dicionário de termos literários (EDTL)*. [em linha] – consultado a 11 de abril de 2015 em: [http://: www.edtl.com.pt](http://www.edtl.com.pt)

Ontoria, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE, J. Izquierdo, K. Salkjelsvik, J. Cosmes-Cuesta, A. Johnse e M^a J. Sánchez (coord.). Olsen. *RedELE: 10* [em linha] – consultado a 10 de abril de 2015 em: www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material.RedEle/Revista/2007_09_2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598

Ortuño, M. (1994). Teaching language skills and cultural awareness with Spanish paintings. J. Perez (ed.) *Hispania.77*. Texas Tech University, Modern Languages Department, 500-511 [em linha] – consultado a 20 de agosto de 2014 em: <http://www.jstor.org/stable/344984>

Perdigão, M. (1981). Educação artística. M. Támen e M^a I. Támen (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 285-305

Pérez Tobarra, L. (2007). El corto en la clase de E/LE. Dos propuestas de explotación didáctica de cortos, Problemas de comunicación, J. Izquierdo, K. Salkjelsvik, J. Cosmes-Cuesta, A. Johnse e M^a J. Sánchez Olsen. (coords.). *RedELE.10* [em linha] – consultado a 10 de abril de 2015 em:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_06Perez.pdf?documentId=0901e72b80df307a

Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta

Reyes, J. (2002). El empleo de la historieta como recurso didáctico para la enseñanza del español en la escuela secundaria. *Segundo congreso de imagen y pedagogía Mazatlán*. Sinaloa [em linha] – consultado a 20 de janeiro de 2015 em: http://www.cerrocolumbiaweb.com.ar/Historieta_rekursodidactico.pdf

Rodríguez, O. e Gherram, H. (2010). Las canciones en la clase ELE. ¡Canta con nosotros! J. Sánchez González (ed.). *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Instituto Cervantes de Orán [em linha] – consultado a 20 de fevereiro de 2015 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_20_11/15_rodriguez_gherram.pdf.

Santamaría, R. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia L.15*. Madrid: Editorial Edinumen, 21-26

Santana, V. e Santos, A. (2013). Motivação e aprendizagem para o ensino da língua espanhola: A música na sala de aula. C. Gomes, M. Lima, M. Melo e E. Lopes (eds.). *Anais Eletrônicos do VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional de educação e diversidade*. UFS – Itabaiana (Brasil) [em linha] – consultado a 20 de janeiro de 2015 em:

http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_62.pdf

Sedycias, J. (org.) (2005). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial

Snauawaert, E. (2011). Él cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América latina. J. Ortega (dir.). *Revista Mosaico.27*. Consejería de educación en Bélgica, países bajos y Luxemburgo [em linha] – consultado a 20 de agosto de 2014

em: <http://educación.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividadinternacional/consejerias/belgica/publicaciones/mos27.pdf?documentId=0901e72b80b2f509>

Soriano, S. (2010). Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE, Memoria de Master, Universidad Nebrija. J. Tolosa e A. Yagüe (dirs.). *Suplementos marcoELE.10* [em linha] – consultado a 10 de março de 2015 em www.marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Stória Editores

Tolstoi, L. (1996; 1ª ed. 1896). *What is art?* Indiana: Hackett publish company

Vivas, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. J. Izquierdo, K. Salkjelsvik, J. Cosmes-Cuesta, A. Johnse e Mª J. Sánchez Olsen (coords.). *RedELE. 17* [em linha] – consultado a 15 de abril de 2015 em www.educacion.es/redele/RevistaOct09/Vivasjulia%20E1%20cortometraje%20como%20recurso%20did%20ctico.pdf

Weitz, M. (1956 editado em 2004). *The role of theory in aesthetics*. Oxford: Blackwell publishing

ANEXOS

Anexo A: Inquérito sobre os interesses/hábitos culturais dos alunos

Anexo B: ‘*Abanicos de expectativas*’

Anexo C: ‘*El español y tú*’

Anexo D: Questionário de autorregulação

Anexo E: Planificação da unidade didática - '*¡Mira este cuadro!*'- *La pintura reflejo de emociones*

Anexo F: Unidade Didática - '*¡Mira este cuadro!*'- *La pintura reflejo de emociones*

Anexo G: Powerpoint – '*Pesca nocturna en Antibes, Picasso*'

Anexo H: Planificação da unidade didática - '*Cuerdas*'

Anexo I: Unidade didática - '*Cuerdas*'

Anexo J: Exemplo do trabalho desenvolvido no '*Ciclo de cortometrajes*'

Anexo K: Planificação da unidade didática - '*¡A comer!*'

Anexo L: Unidade didática - '*¡A comer!*'

Anexo M: Exemplos de Bandas desenhadas realizadas pelos alunos no final da unidade didática - '*¡A comer!*'

Anexo N: Unidade didática - '*Describir con Mafalda*'

Anexo O: Exemplos dos postais vencedores no concurso de poesia visual

Anexo P: Regulamento do concurso de Karaoke

Anexo A



Inquérito sobre interesses/hábitos culturais dos alunos



Dados pessoais

Sexo: _____

Idade: ____

1 – Preenche o quadro que se segue com informações acerca dos teus hábitos culturais.

Atividades	Hábito	Frequência
------------	--------	------------

	Sim	Não	Pelo menos 1 vez por dia	1 vez de 15 em 15 dias	1 vez por mês	1 vez em 6 meses	1 vez por ano ou menos
Ir a bibliotecas							
Ir ao cinema							
Ir a museus, exposições de arte							
Ir ao teatro							
Ir a espetáculos de dança							
Ir a festas populares							
Ir a concertos/shows de música/ festivais							
Ouvir música							
Ler livros não escolares							
Jogar videojogos/computador							
Fazer pesquisas na internet							
Ver filmes / séries na TV							

2 – Indica qual o teu grau interesse no que respeita às atividades culturais que se seguem. (Sendo que 1 significa nenhum interesse e 5 muito interesse)

Atividades	Grau de interesse				
	1	2	3	4	5
Ir a bibliotecas	1	2	3	4	5
Ir ao cinema	1	2	3	4	5
Ir a museus, exposições de arte	1	2	3	4	5
Ir ao teatro	1	2	3	4	5
Ir a espetáculos de dança	1	2	3	4	5
Ir a festas populares	1	2	3	4	5
Ir a concertos/shows de música/ festivais	1	2	3	4	5
Ouvir música	1	2	3	4	5
Ler livros não escolares	1	2	3	4	5
Jogar videojogos/computador	1	2	3	4	5
Fazer pesquisas na internet	1	2	3	4	5
Ver filmes / séries na TV	1	2	3	4	5

3 – Das atividades apresentadas anteriormente indica aquelas que te suscitam mais interesse.

1º lugar _____

2º lugar _____

3º lugar _____

4 – Que tipo de música ouves?

Clássica		Rock		Hip hop		Popular	
Pop		Rap		Reggae		Outro	

Se respondeste outro, indica qual.

5 – Que tipo de livros gostas de ler?

BD		Aventura		Policia		Terror	
Poesia		Drama		Ficção científica		Outro	

Se respondeste outro, indica qual.

6 – Que tipo de filmes gostas?

Animação		Aventura		Policia		Terror	
Documentário		Drama		Ficção científica		Outro	

Se respondeste outro, indica qual.

7 – Quais as atividades extracurriculares em que participas?

8 – Gostas de participar em atividades culturais promovidas pelo colégio? Em quais?

9 – Que atividades culturais gostarias de ver promovidas no colégio ou nas aulas?

10 – Gostavas de conhecer diferentes manifestações artísticas do “mundo hispanohablante”?

¡Gracias!

Profesora: Margarida Fraga Santos

Anexo B – 'Abanicos de expectativas'



El español y tú

1 Completa esta ficha con tus datos.

Nombre: _____ Apellidos: _____ País: _____ Edad: _____

¿Por qué estudias español?

Porque me gusta el español.

Porque tengo amigos españoles o hispanoamericanos.


Porque tengo familia en España o en Hispanoamérica.

Porque paso las vacaciones en España o en Hispanoamérica.

Porque es una de las asignaturas en mi escuela.

Otro motivo: _____

El español, para ti, es... bonito. fácil. difícil.



2 Se dice que el español y el portugués son lenguas hermanas.

¿Crees que es así?

- Sí, creo que son muy parecidas.
- No, creo que son lenguas bastante diferentes.
- Sí y no. El español y el portugués son idiomas muy parecidos, pero hay algunos aspectos en que son diferentes.

3 Realiza este test y responde de nuevo a la pregunta anterior.

¿Sigues teniendo la misma opinión?

Test de conocimientos de español

- a) El español es tu ... preferida.
 firma asignatura disciplina
- b) En el aula te sientas en...
 la mesa. la cadera. la silla.
- c) Tu profesora te pide que borres algo. Te está diciendo...
 que ensucies algo. que apagues algo. que ignores algo.
- d) La palabra *miércoles* es...
 una palabrota, no puedes decirla en clase. un día de la semana. el diminutivo de mercurio.
- e) Estás en una ciudad española y necesitas información turística, ¿qué indicación o placa tienes que buscar?
 Oficina de turismo Centro turístico Casa de turismo
- f) En esta expresión: ¡Hola! ¿Qué significa el signo subrayado?
 Es una / minúscula. Es un error ortográfico Es el inicio de una exclamación
- g) ¿Qué significa la sigla EE. UU.?
 Estados Unidos Estamos españolizando una unión. Estado español único y universal



4 Identifica las imágenes o fotos. Escribe el nombre correspondiente para cada una.

D. Felipe VI	tortilla	abanico	Sagrada Familia	Rafael Nadal	sevillanas	Museo del Prado	toro	castañas	D. Quixote
---------------------	-----------------	----------------	------------------------	---------------------	-------------------	------------------------	-------------	-----------------	-------------------



Adaptado de Mochila 7

Profesora: Margarida Fraga Santos



QUESTIONÁRIO de autorregulação

As manifestações artísticas como recurso didático para desenvolver a compreensão e produção escrita e oral, nas aulas de língua espanhola.

O presente questionário pretende conduzir-te a uma reflexão mais efetiva acerca do teu processo de aprendizagem nesta disciplina.

Assinala a opção que te parece ser a mais adequada a cada item.

	Sim	Não	Justifica sempre que te pareça pertinente
1. Considero que as atividades com <i>músicas</i> foram interessantes e motivadoras.			
2. Considero que as atividades com <i>pinturas</i> foram interessantes e motivadoras.			
3. Considero que as atividades com <i>comics</i> foram interessantes e motivadoras.			
4. Considero que as atividades com <i>cortometrajes</i> foram interessantes e motivadoras.			
5. As atividades baseadas nas diferentes manifestações artísticas contribuíram para desenvolver a expressão oral.			
6. Este tipo de atividades contribuiu para desenvolver a compreensão e expressão escrita.			
7. Acredito que este tipo de atividades são uma forma eficaz para compreender e aplicar conteúdos gramaticais. (indica as atividades e o que aprendeste)			
8. As atividades com <i>cortometrajes</i> e <i>músicas</i> permitiram desenvolver as minhas capacidades de compreensão auditiva.			
9. As tarefas que incluíram a exploração de manifestações artísticas permitiu o debate de ideias.			
10. Este tipo de atividades proporcionou-me conhecer mais acerca dos países de língua espanhola.			

11. Com estas atividades senti-me mais interessado em conhecer as culturas dos países de língua espanhola.			
12. Este tipo de tarefas incentivou-me a ser mais criativo nos meus trabalhos.			
13. Relacionei as atividades/temas com as minhas vivências.			
14. As fichas de exploração ajudaram-me a perceber melhor as obras.			
15. Com este tipo de atividade fiquei mais apto para entender os falantes nativos de espanhol.			

16. Que atividades gostaste mais de realizar? Porquê?	
17. Tens alguma sugestão para atividades a realizar com este tipo de manifestação artística ou com outra?	
18. Gostarias de continuar a desenvolver atividades deste género nas aulas de espanhol ou de outras línguas?	
19. Faz uma pequena apreciação deste tipo de aulas.	

Observações: _____

¡Gracias!

Profesora: Margarida Fraga Santos

7º Curso – A1 – 28 alumnos

Unidad: ¡Mira este cuadro! – La pintura, reflejo de emociones

Tarea final: Describir un cuadro del Museo Guggenheim de Bilbao
3 clases de 60 minutos

Objetivos generales
<p>Comprender textos orales y escritos de géneros diferentes y adecuados al nivel</p> <p>Producir enunciados escritos y orales cuya complejidad sea adecuada al nivel</p> <p>Utilizar estrategias comunicativas</p> <p>Valorizar la lengua española y su cultura</p> <p>Progresar en la construcción de su identidad personal y social</p> <p>Desarrollar el espíritu crítico, la tolerancia y la cooperación</p>

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales	Materiales
<p>Los alumnos tienen que:</p> <p>Aprender léxico relacionado con la pintura</p> <p>Conocer un museo español y su sitio oficial</p> <p>Describir un cuadro</p> <p>Valorar las cualidades de un cuadro</p> <p>Saber utilizar el Presente de Indicativo de los verbos <i>estar</i> y <i>haber</i></p> <p>Conocer a algunos pintores hispanos, sus estilos y algunas de sus obras</p> <p>Activar léxico referido a los colores y formas</p> <p>Expresar gustos</p> <p>Reflexionar sobre la cultura hispana</p>	<p>Describir espacialmente un cuadro</p> <p>Valorar intencionalmente características o cualidades de algo</p> <p>Discutir y argumentar con los compañeros las distintas formas de ver el cuadro</p> <p>Expresar gustos e impresiones</p>	<p>Uso de marcadores espaciales: <i>en un primer plano, al fondo, en la parte inferior derecha, entre otros.</i></p> <p>Sustantivos concretos y abstractos</p> <p>Adjetivos</p> <p>Estructuras de intensificación: <i>"hay que ver lo complejo que es este cuadro"</i></p>	<p>Verbos para describir postura, gesto, posición física</p> <p>La ropa</p> <p>Los colores</p> <p>Las emociones y sensaciones</p>	<p>El museo Guggenheim de Bilbao</p> <p>Pintores del mundo hispanohablante</p>	<p>Cuaderno del alumno</p> <p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Cd audio</p> <p>Cartas</p> <p>Hojas con los ejercicios</p>

¡Mira este cuadro!



La pintura, reflejo de emociones

1. Aquí tienes algunos cuadros de importantes pintores españoles. Fíjate bien en cada uno e indica cuál de las mujeres te resulta más guapa. ¿Por qué?



2. ¿Cuál de los siguientes estilos o artistas crees que pertenecen las obras anteriores? Escucha a este experto en una conferencia sobre pintura española y comprueba si has acertado.

Barroco

Impresionismo

Surrealismo

Romanticismo

Cubismo

3. Escucha otra vez. Al escuchar la segunda vez, completa la tabla con la información que te proporciona la conferencia.

Época	Barroco	Romanticismo	Impresionismo	Siglo XX	
Pintor			Joaquín Sorolla		
Título					Dora Maar
Año		1800		1925	
Museo	M. del Prado		M. Sorolla		

4. Museo Guggenheim
Lee este artículo sobre el Museo Guggenheim de Bilbao e indica en qué párrafos se ofrece la siguiente información.

- La forma en la que está organizado el museo. ____
- Contenido de la página web. _____
- Quién fue el encargado de diseñar el edificio. ____
- Recomiendan visitar las páginas virtuales. _____
- Detalle de la colección permanente. _____

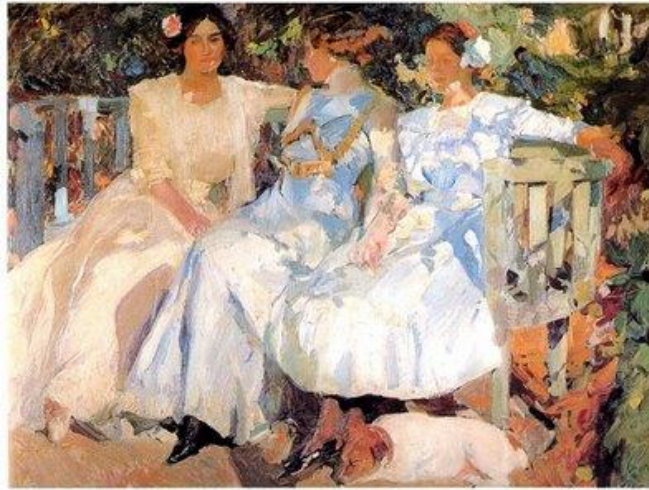


GUGGENHEIM BILBAO

PLANEA TU VISITA | QUÉ VER | APRENDE | ACTIVIDADES | APOYO AL MUSEO | TIENDA

- Entrar en la web del Museo Guggenheim es un viaje de placer por páginas virtuales, de diseño claro y sencillo, que muestran el pasado, presente y futuro de las exposiciones más relevantes del Museo.
- Cabe destacar la sección dedicada a la Colección Permanente del museo. Esta colección constituye ya una entidad de obras de arte moderno y contemporáneo.
- El navegante podrá disfrutar de forma detallada, con sólo pulsar un botón, de algunos de los artistas más relevantes del mundo del arte.
- El arquitecto norteamericano Frank O. Gehry fue el encargado de diseñar el Museo Guggenheim de Bilbao. Su arquitectura está al servicio del arte. En su conjunto, el diseño de Gehry crea una estructura singular y que ya forma parte representativa de la ciudad vasca, espectacular y enormemente visible, consigue una presencia escultórica como telón de fondo del entorno de la ciudad.
- El visitante dispone de un total de 11.000 metros cuadrados de espacio expositivo distribuido en 19 salas. Existe una estrecha armonía entre las formas arquitectónicas y los contenidos de cada galería, donde se descubre que bajo la externa complejidad de las formas, se oculta un mundo ordenado y claro.

5. La siguiente pintura es de Joaquín Sorolla, un pintor valenciano cuya obra fue etiquetada como [impresionista](#).



a) Ordenad las frases para construir un texto descriptivo de este cuadro.

Su título es *Mi mujer y mis hijas en el jardín*. _____

La mujer de la izquierda es la esposa del pintor, parece que está posando para el cuadro, porque está mirando al frente. _____

Es un cuadro pintado por Joaquín Sorolla, que nació en 1863 y murió en 1923. _____

En el primer plan se ve a tres mujeres que están sentadas en el banco de un jardín. _____

Me gusta este cuadro porque es muy expresivo, pero prefiero los cuadros de Sorolla en los que se ve la playa. _____

La mujer que está a su lado la está mirando y parece que le dice algo. _____

Los colores que utiliza son claros, blanco y azul para los vestidos de las tres mujeres y verde, naranja y marrón para pintar los elementos de la naturaleza. _____

A los pies de la tercera mujer, que tiene los ojos cerrados, hay un perro que está durmiendo. _____

Por la luz del cuadro y observando mejor el fondo, parece que es por la tarde. _____

b) En parejas, vais a hacer un esquema con los elementos fundamentales para describir un cuadro y completar el recuadro con las estructuras que utilizamos para hacerlo.

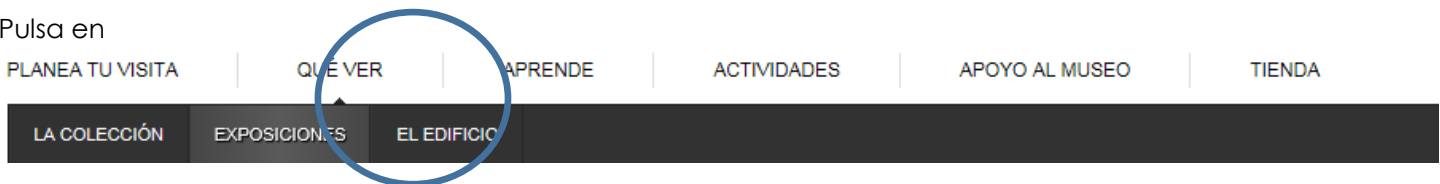
<i>En el primer plano</i>	
	<i>Por la luz del cuadro</i>
<i>Los colores que utiliza</i>	

6. Observad el cuadro 'Pesca nocturna en Antibes' de Pablo Picasso y, entre todos vais a intentar describirlo.

Visita Virtual – Tarea final

Entra en el sitio oficial del Museo Guggenheim de Bilbao.

Pulsa en



Y después en



1. Rellena los espacios sobre el cuadro.

Nombre del artista	
Fecha de nacimiento	
Local de nacimiento/nacionalidad	
Sus fuentes de inspiración	
Fecha de muerte	

2. A continuación, cada pareja escogerá un cuadro y deberá hacer una descripción incluyendo todos los elementos vistos en los ejercicios anteriores. Explicad por qué lo elegisteis y referid que emociones os transmite. No os olvidéis de buscar informaciones sobre el pintor, su país de origen, la época y estilo al que pertenece la obra.

Profesora: Margarida Fraga Santos

Observa este cuadro

Observad este cuadro de Pablo Picasso (1881-1973), que se llama *Pesca nocturna en Antibes* (1939)



- ¿Qué hay en el centro del cuadro?
- ¿Y a la derecha?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cómo son?
- ¿Qué hacen?
- ¿Qué momento del día es?
- ¿Qué colores tiene?
- ¿Os gusta el cuadro? ¿Por qué?



7º Curso – A1 – 27 alumnos

Unidad: Cuerdas

1 clase de 60 minutos

Objetivos generales
Reconocer el valor artístico y sociocultural del cine Interpretar un cortometraje Comprender textos orales y escritos de géneros diferentes y adecuados al nivel Producir enunciados escritos y orales cuya complejidad sea adecuada al nivel Utilizar estrategias comunicativas Valorizar la lengua española y su cultura Progresar en la construcción de su identidad personal y social Desarrollar el espíritu crítico, la tolerancia y la cooperación

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales	Materiales
Los alumnos tienen que: Aprender léxico relacionado con las películas Conocer juegos infantiles Adentrarse en la cultura de los cortometrajes Reflexionar sobre la tolerancia y la cooperación entre personas diferentes	Describir Expresar sentimientos Relacionar	Presente de Indicativo La perífrasis <i>Estar + Gerundio</i> (repaso) Dar una opinión - <i>Creo que ...</i>	Juegos infantiles Cine/cortometrajes	Juegos Cortometraje <i>Cuerdas</i> , ganador del premio Goya	Cuaderno del alumno Pizarra Ordenador Proyector Entradas de cine Hojas con los ejercicios



Antes de la visualización

1. Une las imágenes con las expresiones correspondientes.



1. Saltar a la comba



2. Hacer bailar el trompo



3. Jugar a las canicas



4. Carrera de sacos



5. Volar una cometa



6. Jugar el escondite inglés



7. Jugar en los columpios



8. Jugar al fútbol



9. Hacer teatro

2. ¿Qué otros juegos conoces? Descríbelos.

3. Une los nombres de estos géneros de películas con sus significados.

<i>Género de película</i>	<i>Significados</i>
<i>comedia</i>	<i>provocan miedo</i>
<i>romántica</i>	<i>provocan tensión</i>
<i>musical</i>	<i>hay interrupciones en la acción, con música y coreografías</i>
<i>drama</i>	<i>hay situaciones de peligro</i>
<i>de suspense</i>	<i>se centran en temas amorosos</i>
<i>de terror</i>	<i>provocan risa</i>
<i>de aventuras</i>	<i>destaca el conflicto entre los protagonistas</i>
<i>de acción</i>	<i>existen enfrentamientos entre el bien y el mal</i>

4. ¿Te gustan los cortometrajes? ¿Qué géneros te gustan?

5. Ahora vas al cine. Observa el cartel de este cortometraje y completa la ficha.



Título: _____

Género: *Corte de animación*

Año: *2013*

Nacionalidad: _____

Director y guionista: _____

Actrices de voz: *Blanca Formáriz, Miriam Martín, Estefanía Nunsio y Belén Rueda*

6. Imagina la sinopsis del corto. (Dónde y cuándo sucede, cuáles son los personajes y qué hacen).

Adaptado de Orientación Andújar – recursos educativos

7. Ahora tienes que comprar la entrada para asistir al corto *Cuerdas*.



¿A QUÉ HORA ES LA SESIÓN?

¿CUÁL ES LA SALA?

¿CUÁL ES TU FILA? _____ ¿CUÁL ES TU BUTACA? _____

Durante la visualización

1. ¿Cuál es la característica especial del niño?

Tiene parálisis cerebral.

Tiene trisomía 21.

Está muy contento con su nueva escuela.

2. ¿Cómo es la relación de los compañeros cuando él llega a la clase?

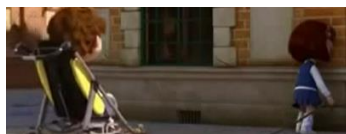
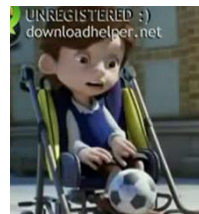
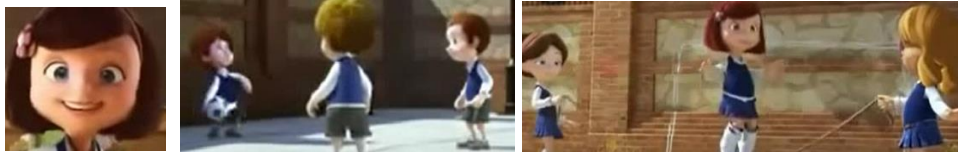
Están contentos con la situación.

No les gusta la situación.

Les da igual.

3. La reacción de María es diferente de la de sus compañeros de clase. Justifica la afirmación.

4. ¿Qué están haciendo los personajes?



Después de la visualización

1. Explica el título.

2. ¿Cuál es el género de esto cortometraje?

3. ¿Te parece que María y el chico especial son verdaderos amigos? ¿Por qué?

4. Veinte años después, María es profesora de matemáticas en un centro de educación especial. ¿Crees que su relación con el niño tuvo alguna influencia en su decisión?



5. ¿Cuál es tu parte favorita del corto? ¿Por qué?

6. ¿Conoces a alguien con un problema semejante? ¿Cuál es tu relación con esa persona?



El vendedor de humo, Goya al mejor corto de animación



El cortometraje "El vendedor de humo" ha sido galardonado, en los Premios Goya de cinematografía en su edición de 2013 como "Mejor corto de animación".

Publicamos la noticia de la nominación de este corto, que ahora ha sido premiado, cuya idea partió de 20 estudiantes de la Escuela de Animación Primer Frame, de Valencia, que modelaron los personajes y los paisajes en 3 dimensiones, añadiendo efectos especiales, bajo la coordinación del director del centro, Jaime Maestro.

A – Antes de ver...

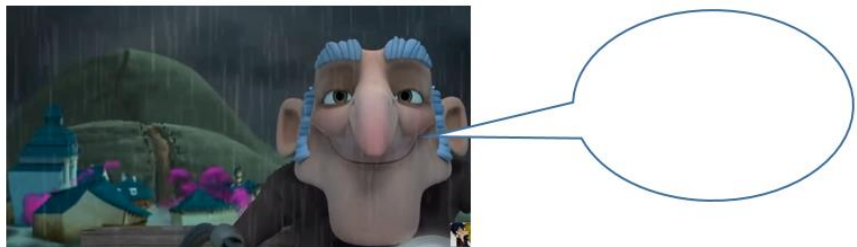
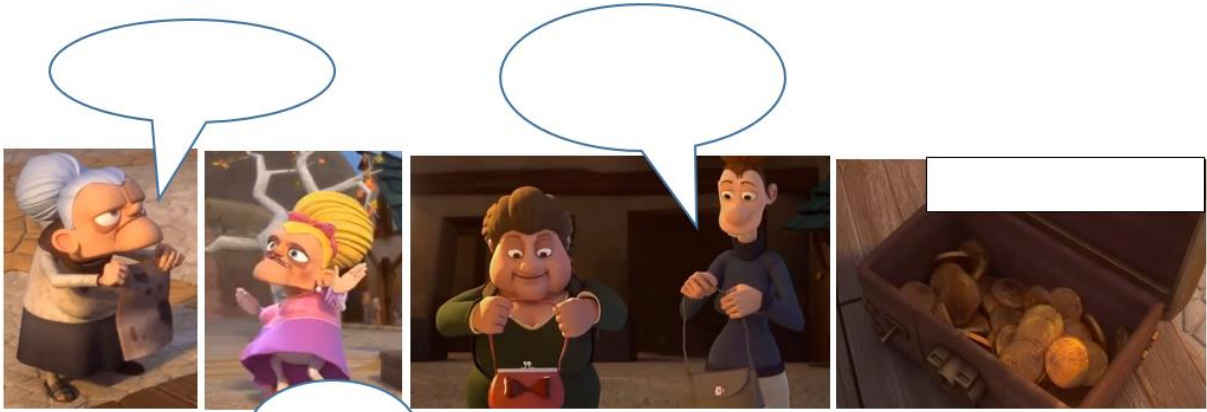
1. Observa el cartel, lee el título y la noticia e imagina de que tratará este corto.

Creo que es un cortometraje sobre...

B – Ahora ve el cortometraje con atención.

1. Imagina las frases que dicen los personajes y rellena los globos.





2. Escoge uno de los personajes y descríbelo.

3. ¿Cuál crees que es la moraleja del corto?
4. Inventa un final diferente y un nuevo título.

C – Lee los comentarios hechos al cortometraje y compara con tu opinión.



El corto está nominado para esta edición de los Goyas en la categoría de animación y se ha convertido, sin que lo buscaran sus autores, en una evocación de las costumbres políticas y sociales de este país. El consumismo, la necesidad de formación en los nuevos modelos, obsolescencia programada, búsqueda de referentes válidos...

Es una crítica a una sociedad en la que prima la apariencia y donde la picaresca campa a sus anchas. El vendedor de humo es el protagonista principal, donde no se asocia con ningún político en concreto, ya que prefieren que cada espectador le ponga cara al protagonista.

La producción ha contado con el único presupuesto la cuantía de la matrícula que pagan los alumnos para realizar el máster. Este cortometraje fue también el trabajo de fin de curso del master.

SINOPSIS: Un vendedor ambulante llega al pueblo ofreciendo una extraordinaria mercancía: hacer realidad los sueños de sus habitantes por una módica cantidad.

Profesora: Margarida Fraga Santos

7º Curso – A1 – 28 alumnos

Unidad: ¡A comer!

Tarea final: Escribir y dibujar tres tiras de comics: En el restaurante

5 clases de 60 minutos

Objetivos generales

Comprender textos orales y escritos de géneros diferentes y adecuados al nivel
 Producir enunciados escritos y orales cuya complejidad sea adecuada al nivel
 Utilizar estrategias comunicativas
 Valorizar la lengua española y su cultura
 Progresar en la construcción de su identidad personal y social
 Desarrollar la cooperación

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales	Materiales
Los alumnos tienen que: Activar léxico referido a las principales comidas y a los tipos de alimentos Aprender los nombres de las clases de alimentos Expresar gustos y frecuencia para hablar de alimentación habitual Aprender los cuantificadores indefinidos Conocer alimentos típicos de la gastronomía española	Expresar gustos - <i>Me encantan</i> las verduras. - <i>Me gusta mucho</i> comer dulces. - <i>Me gusta bastante</i> la sopa. Expresar frecuencia - <i>(casi) siempre</i> - <i>Una/ dos veces ... al mes/ a la semana/ al día</i>	Preguntar la frecuencia utilizando el presente de indicativo Utilizar la estructura del verbo gustar Usar los indefinidos Conocer el Presente de Indicativo de los verbos regulares y de los irregulares <i>Querer</i> y <i>Tener</i>	Léxico referido a las comidas, a los alimentos y a la gastronomía española	Cuadros de Botero y Goya Gastronomía española El hecho cultural de comer y beber juntos en diferentes locales	Cuaderno del alumno Pizarra Ordenador Proyector Cd audio Hojas con los ejercicios

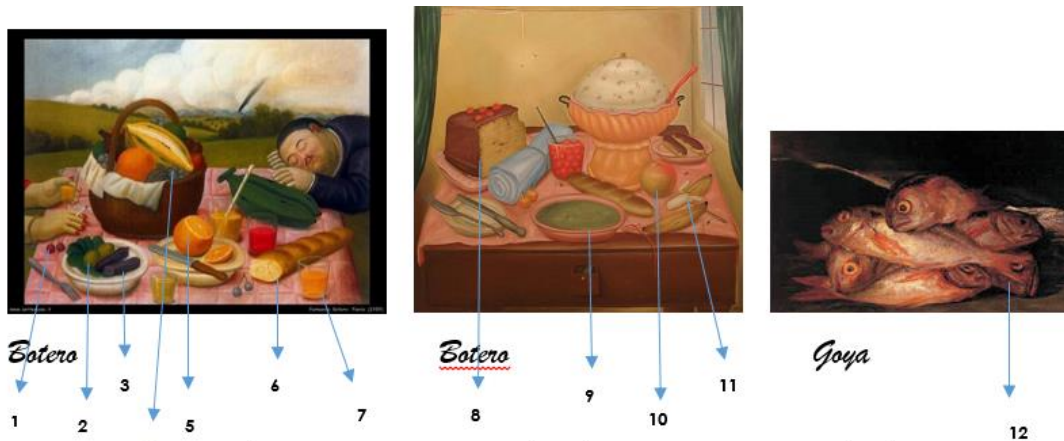
<p>Aprender a leer una carta de un restaurante</p> <p>Pedir algo en un restaurante</p> <p>Conocer el Presente de Indicativo de los verbos regulares y de los irregulares <i>Querer y Tener</i></p> <p>Conocer los lugares públicos en donde los españoles comen y beben</p> <p>Reflexionar sobre el hecho cultural de comer y beber juntos en diferentes locales</p> <p>Aprender recursos para reflexionar y hablar sobre una alimentación sana</p> <p>Hablar de costumbres sanas a la hora de comer para preparar un menú sano</p> <p>Pedir, aceptar y rechazar invitaciones y peticiones</p> <p>Relacionar textos con imágenes</p> <p>Conocer algunas expresiones idiomáticas relacionadas con la comida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A menudo - (casi) todos los días - Los fines de semana - A veces - (casi) nunca <p>Preguntar por la frecuencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Comes sopa todos los días? - Sí, claro. Dos veces al día. <p>Pedir en un restaurante</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Para mí) de primero, ... de segundo, ... de postre, ... - Me (nos) trae... por favor. 				
--	---	--	--	--	--



1. Ordena los nombres de las comidas de acuerdo con la hora a que las tomamos.
 La cena ____ El desayuno ____ La merienda ____ La comida ____

A - Comida hecha pintura

1. Observa los cuadros de Botero y de Goya y relaciona cada alimento con su imagen.



pan	sopa
naranja	zum de naranja
figo	pastel
berenjena	plátano
pescado	manzana
uvas	cereza

2. Observa la rueda de los alimentos.
- ¿En qué grupo están los alimentos representados en los cuadros?
 - Relaciona los grupos de alimentos con las secciones de la rueda.

fresas ●

melocotones

sandía

arroz ●

patatas

harina

pasta

pimiento ●

judías verdes

zanahorias

lechuga

merluza ●

pavo ●

bacalao

pollo

ternera

salchicha

aceite ●

mantequilla

azúcar

queso ●

mantequilla

yoogures

leche

Rueda de los Alimentos

- I Derivados de los Cereales, Patatas, Azúcar
- II Mantequilla, Aceites y Grasas en general
- III Carnicos, Huevos y Pescados, Legumbres y Frutos Secos
- IV Productos de Origen Lácteo
- V Hortalizas y Verduras
- VI Frutas

3. Tres jóvenes hablan de lo que les gusta comer y de con que frecuencia lo hacen. Escucha lo que dicen y completa los recuadros.

a



😊 _____
 ☹️ _____

b



😊 _____
 ☹️ _____

c



😊 _____
 ☹️ _____

Expresiones de frecuencia

siempre/todos los días

normalmente

a veces

nunca

5. Y a ti ¿qué te gusta comer? ¿Con que frecuencia lo comes? Acuerdate de la estructura del verbo gustar y habla con tus compañeros.

😊 Me gustan los cereales. ¿Y a ti?

☹️ A mí no.

😊 A mí también.

☹️ No me gustan los pimientos. ¿Y a ti?

😊 A mí sí.

☹️ A mí tampoco.

6. A Mafalda no le gusta la sopa, como puedes leer en la tira siguiente, pero tiene que comerla todos los días, incluso en verano.



6.1. Y a ti, ¿te gusta la sopa? Crees que es un alimento saludable? ¿Con qué frecuencia la comes?

Habla con tus compañeros.

Indefinidos

mucho/a/os/las

bastante/s

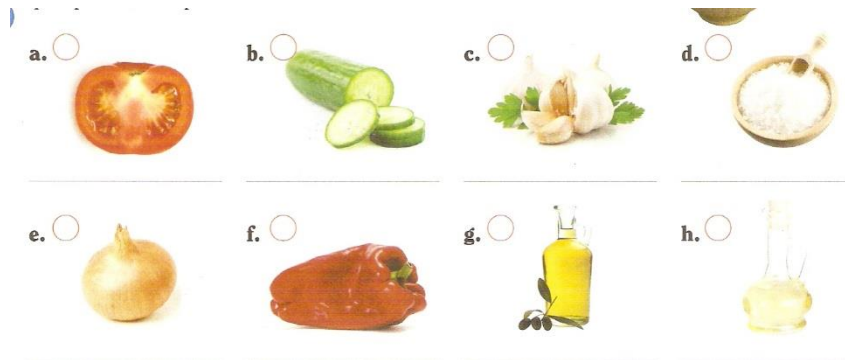
poco/a/os/las

- *Me gusta mucho la sopa, es un alimento muy saludable, y la como todos los días.*
- *Yo como mucha fruta y bastante sopa.*
- *A mí no me gusta la sopa, por eso como poca.*

6.2. Conoces una de las sopas frías típica de la gastronomía española? Ve el vídeo del programa "Comida para todos".



6.3. Escucha los ingredientes del Gazpacho e indica del 1 al 8 el orden en el que aparecen. Después descríbelos.



B – El restaurante musical

1. Lee la carta desordenada y relaciona los nombres de los platos con sus fotografías.

Bacalao a la vizcaína	Langosta	
Calamares	Pescadilla frita	
Caldo de tortuga	Natillas	
Pollo asado con ensalada		
Consomé de almejas	Sopa húngara	
Sotomillo asado con patatas fritas		
Flan de avellanas	sopa de albondiguillas	
Hígado	Tocino de cielo	

1 	2 	3 
4 	5 	6 
7 	8 	9 
10 	11 	12 
13 	14 	15 

2. Rellena el menú que se sigue los platos del ejercicio anterior, que te parezcan más exquisitos.



3. Imagina que vas al restaurante **La casa de la Abuela**. Eres el/la cliente y tu compañero/a es el/la camarero/a. ¿Cuáles son las frases del cliente y las del camarero?

-¿Qué quiere de primero? - Camarero, un agua, por favor - La cuenta, por favor - ¿Fría o del tiempo? - ¿Y de segunda? - ¿Tiene la carta? - ¿En efectivo o con tarjeta? - ¿Tiene mesa reservada? - ¿Ha elegido ya? - ¿Y para beber? - Ya, de primero... - ¿Y de postre? - ¿Con gas o sin gas? - Para mí, de segundo quiero... - Ya, de postre...

Presente de Indicativo

Querer

(yo) quiero

(tú) quieres

(él) quiere

(nosotros) queremos

(vosotros) queréis

(ellos) quieren

Presente de Indicativo

Tener

(yo) tengo

(tú)

(él)

(nosotros) tenemos

(vosotros)

(ellos)

4. Ahora vas a escuchar la música "El Menú" del Golden Apple Quartet. En la música podemos oír a un camarero cantando un menú donde aparecen los platos del ejercicio 1.

4.1. Escucha y señala los platos que están en la música. Después completa con esos platos los espacios correspondientes.

Bacalao a la vizcaína	Caldo de tortuga	Crema	Tortilla de patata	Natillas	Salmón a la Plancha	Ensalada mixta
Calamares	Paella	Lentejas	Langosta a la americana	Pescadilla frita	Solomillo asado con patatas fritas	Tocino de cielo
Sopa de albondiguillas	Consomé de almejas	Hígado	Flan de avellanas	Merluza a la romana	Fruta del tiempo	Pollo asado con ensalada

El menú

-Camarero...

-Señor...

-Camarero...

-Señor...

-¿Qué hay para hoy?

-Señor, un buen menú.

_____ 1 _____,

sesos huecos, _____ 2 _____, liebre, chateaubriand.

_____ 3 _____, _____ 4 _____, _____ 5 _____,

_____ 6 _____, gran cocido parisién, huevos al gratén.

Tenemos _____ 7 _____,

buen menú, buen menú, buen menú, señor.

_____ 8 _____, gallo, _____ 9 _____, salmonetes,

barbos, _____ 10 _____, atún,

besugo, almejas, truchas, sábalo, _____ 11 _____.

Y faisán relleno, pavo asado, asado, asado, asado, con ensalada,

buen menú, buen menú, buen menú, señor.

Tenemos pavo asado, asado, asado, asado con ensalada,

buen menú, buen menú, buen menú señor.

Frito de espinacas, berenjenas fritas, habichuelas, frijoles y tortilla al ron

_____ 12 _____, _____ 13 _____, mazapán, _____ 14 _____,

hojaldre, franchispán, _____ 15 _____, frutas, queso roquefort y también gruyère.

Y después, buen helado, y café.

Buen provecho le haga a usted.

Buen provecho le haga a usted.

C - Un menú típicamente español.

1. Lee con atención las informaciones sacadas del tebeo "Asterix en Hispania". Subraya los alimentos o platos mencionados como típicos de la gastronomía española.

El libro **Asterix EN HISPANIA** de Goscinnx e Urderto es un verdadero guía de la gastronomía española.

Lo primero que se destaca de la cocina hispánica es su calidad.

Sabemos que para Astérix y Obélix es algo que les importa mucho. Unos bandidos, tras recibir un severo correctivo a cargo de nuestros amigos galos, achacan la fortaleza de los turistas a las "excelencias" de la cocina española.



DESPUES DE UN COMBATE CORTO Y DESIGUAL...
¡ESTE AÑO SI QUE ESTAN BIEN ALIMENTADOS LOS TURISTAS!
¡SON LAS EXCELENCIAS DE NUESTRA COCINA!



¿OS VOY A MIRAR ESO... MIENTRAS TANTO, ¿QUE QUEREIS COMER? ¿CABRA? ¿JAMON? ¿OSO? ¿POLLO?
¡PESCADO!

El pescado hispano es remarcado como excelente. Antes de cruzar los Pirineos, camino del pueblo natal de Pepe, un niño español secuestrado por los romanos y liberado por los galos, los protagonistas paran a comer en el Albergue de la Montaña. El posadero les ofrece cabra, jamón, oso y pollo pero el niño solo quiere comer pescado. Mira la cara de asombro de Astérix y Obélix.

El lector debe apreciar que a medida que los galos se acercan a Hispania, ciertos productos típicos de la culinaria española van apareciendo en sus historias. En la viñeta anterior podemos ver las tradicionales ristras de ajos y los jamones colgados del techo. ¡No hay nada más español que un buen jamón colgado sobre las cabezas!



Según los galos, los españoles no saben preparar el jabalí. Es que lo que hace especial al jabalí español es que se presenta sobre una paella. Y con los pollos asados, tan demandados por los soldados romanos, pasa lo mismo.



Las preparaciones de la culinaria hispánica abusan en ocasiones del aceite, lo que puede provocar alguna que otra molestia estomacal. Es lo que pasa con el romano de la viñeta anterior.



En cuanto a la cocina en Hispalis (Sevilla), de nuestros amigos fue: salchichas, coles y tocino. Todo ello regado con una magnífica cerveza.

- 4.2. ¿Hay platos típicamente españoles en la canción "El Menú"? ¿Cuáles?
- 4.3. ¿Te parecen platos saludables? Justifica.

D – Alimentación equilibrada

Actividades de pre visualización

1. ¿Tienes una alimentación saludable? Contesta a las siguientes preguntas.

¿Con que frecuencia tomas fruta?

- a. Todos los días
- b. Casi todos los días
- c. Ocasionalmente

¿Cuántas comidas haces al día?

- a. Más de tres.
- b. Menos de tres para no engordar o porque no tengo tiempo.

¿Cuántas veces a la semana comes carne roja como ternera o cerdo?

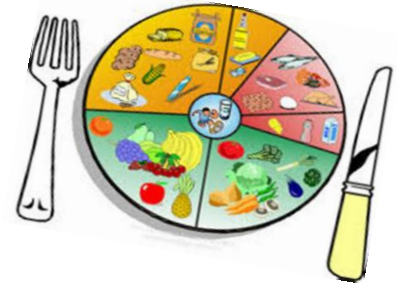
- a. Menos de dos veces por semana.
- b. Más de tres veces por semana.

¿Cómo es tu alimentación?

- a. Como de todo un poco, sin exagerar.
- b. Las verduras/el pescado no van conmigo.

¿Cómo cenas?

- a. Procuo hacer comida ligera.
- b. Como abundantemente, pues a esa hora tengo



Resultado:

Si todas tus respuestas son a: ¡Enhorabuena! Llevas una vida muy saludable.

Si has respondido de 3 a 5 a: Regular, tienes que mejorar algunos hábitos para no tener problemas de salud.

Si has respondido menos de 3 a: ¡Necesitas un cambio! Pide ayuda si no sabes qué hacer, ¡Tu salud es lo primero!

2. ¿Estas afirmaciones son verdaderas o falsas?

La mantequilla se bebe. ____

La zanahoria es de color naranja. ____

La salsa es líquida. ____

El pollo es una fruta. ____

El pescado se saca del mar. ____

El plátano es un tipo de carne. ____

Actividades durante la visualización

1. Ve el vídeo y señala la opción correcta.

- a. Sergio le pide una manzana a Salva.
Sergio se sorprende al ver a Salva comiendo una manzana.
- b. Todos los días Salva come una manzana.
Todos los días Salva come 5 raciones de fruta y verdura.
- c. Sergio nunca come fruta.
Sergio también come fruta.
- d. Salva siempre ha comido fruta.
Salva hace dos años no comía fruta.
- e. El chico de la foto es Salva hace dos años.
El chico de la foto es Sergio hace dos años.
- f. Salva solo se preocupa por su alimentación.
Salva hace una dieta equilibrada y ejercicio físico.



2. Ve de nuevo el vídeo y completa las frases.

- a. Salva dice que para despertarse por la mañana una manzana es

- b. Salva cree que tiene un cuerpo

- c. La foto es de hace dos años antes de tomarse en
serio _____
- d. Salva empezó a hacer una dieta equilibrada y

3. Ve el vídeo y elige la opción correcta.

- a. Sergio piensa comerse toda la fruta y verdura
en dos años como Salva.
de una sola vez.

- b. Lucía opina que Sergio es un genio.
un loco.

- c. Lucía le dice a Lorena que es mejor llamar a una ambulancia.
Sergio se va a hacer famoso.

4. Ve la última parte del vídeo, señala y corrige los errores.

- a. ¿Qué has hecho Lucía? Estás feísima.

- b. Nada, nada; solo he pasado las vacaciones en casa con unos primos, en la playa, y allí me he pasado a la dieta.

- c. ¿Tú también a dieta? Mira como estoy yo, con una triste manzana para todo el día. Así llevo un mes, en vez de mejor, me veo cada día más rara.

- d. Normal, con una dieta así, lo mismo que ganas peso, ganas en salud. Yo a lo que me he pasado es a la dieta atlántica.

5. Lucía explica en que consiste la dieta mediterránea. Completa la frase usando los dibujos como pista.

¿Por tomar _____



, _____



y



?

Actividades después de la visualización

1. Completa las frases con muy, mucho, mucha.

- Salva está _____ delgado.
- Sergio lleva una carretilla con _____ fruta.
- Lorena se alimenta _____ mal.
- A Natalia le cuesta _____ trabajo abrir una botella de agua.

2. Para llevar una vida saludable, ¿cuál de estos dos menús eliges? ¿Por qué?

Primer plato: Crema de espárragos

Segundo plato: Pechuga de pollo con arroz y ensalada mixta

Postre: Manzana

Bebida: Agua

Plato único: Hamburguesa con patatas fritas y salsa de tomate Ketchup

Postre: No

Bebida: Refresco de cola

3. ¿Crees que tu alimentación actual es equilibrada? ¿Por qué?

Adaptado de ¡Ahora Español !!

E - Los bares y restaurantes en España

1. Lee el texto y subraya las oraciones en las que se expresan estas ideas.
 - a) Un bar no es solo un sitio para consumir alimentos o bebidas, es mucho más.
 - b) Algunos españoles eligen los bares y restaurantes para festejar su cumpleaños, la Navidad, etc.
 - c) España es uno de los países europeos que más bares tiene.

Los bares y restaurantes en España

Según algunas encuestas, en España hay un bar o restaurante por cada 170 clientes, mientras que en Holanda la proporción es de 450 personas por bar. Esto refleja que muchos españoles pasan parte de su tiempo libre en bares, cafeterías o restaurantes. Algunos desayunan en un bar antes de ir trabajar o a media mañana. También hay gente que se reúne en estos lugares para comentar las noticias del día o ver partidos de fútbol con los amigos. Otros van a bares y cafeterías para tomar un aperitivo antes de comer o para merendar por la tarde - tradiciones españolas como tomar tapas o chocolate con churros se han hecho famosas en todo el mundo-.



También es frecuente organizar comidas de trabajo en restaurantes y muchos españoles celebran fiestas fuera de casa con familiares y amigos.

En definitiva, salir de casa significa en muchos casos comer y beber algo con otras personas, por eso, estos lugares representan una función social importante: relacionarse con la gente.

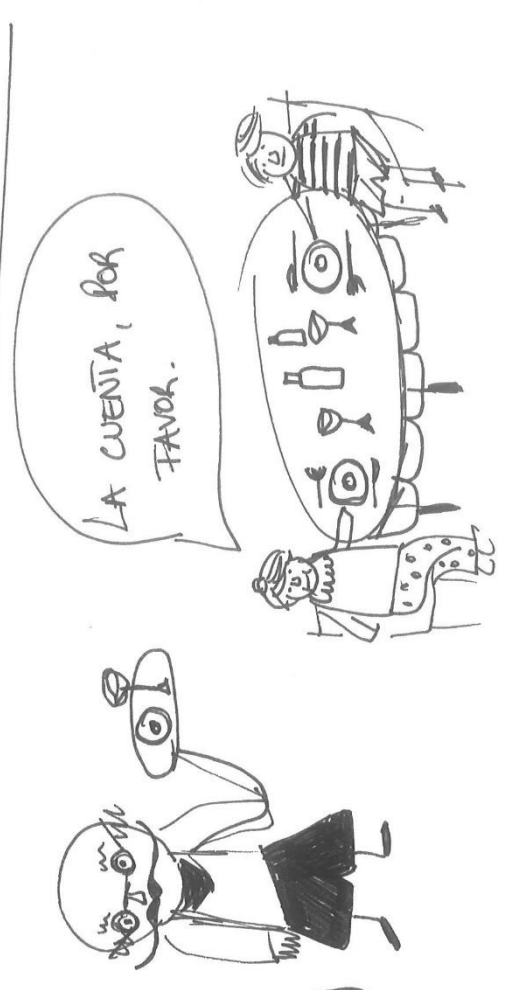
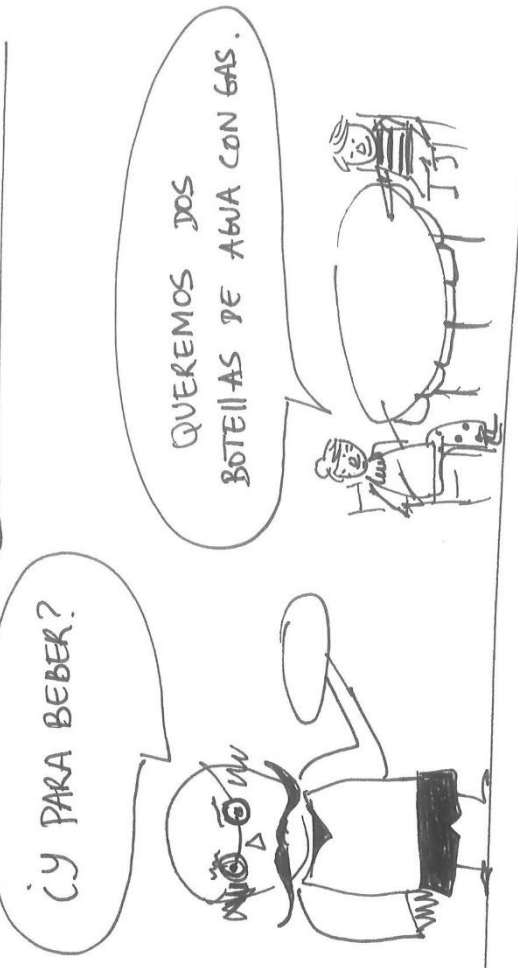
Ejercicio adaptado de: Mochila 7

Tarea final

En grupos de tres personas escribid una tira de comics en la cual dos de nuestros personajes van al restaurante de la música "El Menú" o al Albergue de la Montaña del tebeo "Asterix y Obelix en Hispania".

Tenéis que dibujar y escribir los diálogos. No os olvidéis de las estructuras del ejercicio B 3 y de la importancia social de los restaurantes, puede ser una comida de trabajo, una celebración u otra ocasión en la cual la gente se relacione. ¡Intentad comer sano!

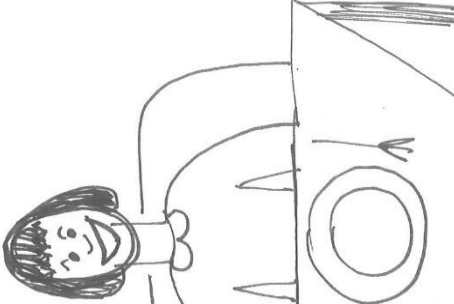
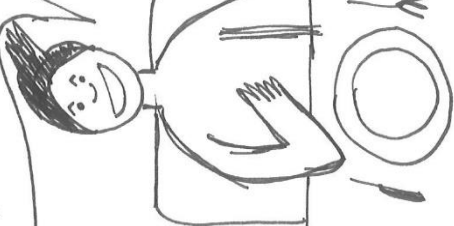
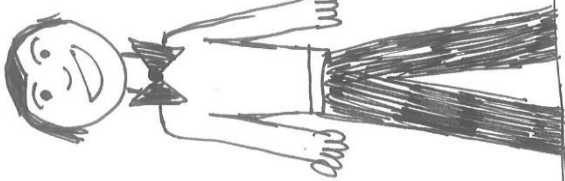
Profesora: Margarida Fraga



ALBERGUE DE LA MONTAÑA

ABIERTO

CANAREKO, LA
CAITA, POR FAVOR.



ALGUNOS MINUTOS DESPUÉS

¿QUÉ QUERÉIS DE
PRIMERO?



JAVÓN,
IBERIKO

UNA ENSALADA
NIKA.

¿Y DE
SEGUNDO?

YO QUIERO
BACALAO A LA
VIZ CAITA

Y YO QUIERO
PESCAJILLA
FRITA.

PARA BEBER
QUERETOS
CEK-VEGA.

HÁZ TARDÉ

¡ESTAS NATILLAS ESTÁN MUY
EXQUISITAS!



¿VAIS A PAGAR
EN EFECTIVO O
CON TARJETA?



EN EFECTIVO.



ADIÓS, GRACIAS





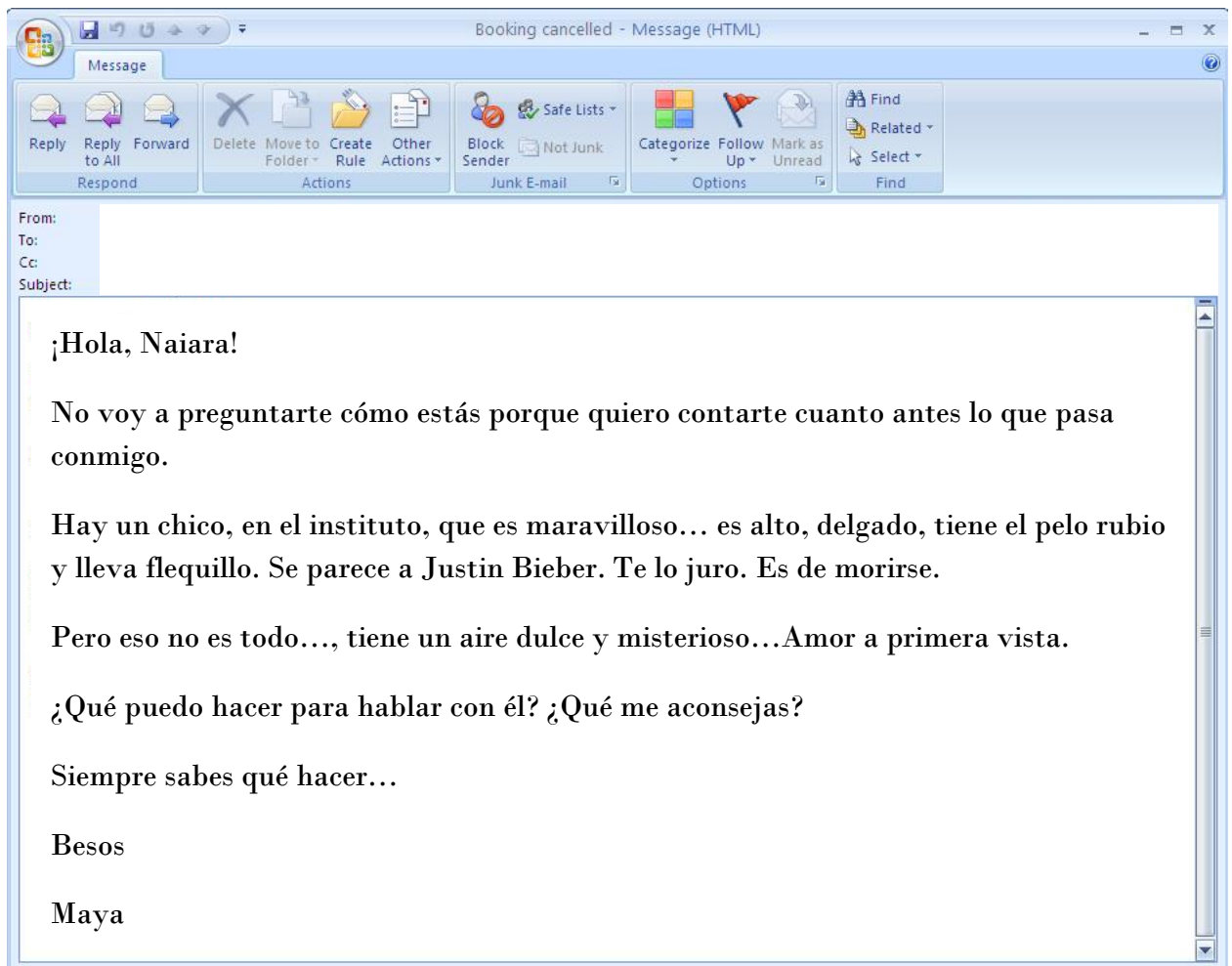
Nombre: _____

Fecha: _____

Ejercicio 1

Observa la imagen y el título.

- ¿Quién escribe? ¿A quién escribe? ¿cuál será la relación que mantienen?
- En tu opinión, ¿de qué habla la chica que escribe el correo electrónico?



(Adaptado de Ahora Español 7)

Ejercicio 2

Maya escribe un e-mail a su amiga Naiara. ¿Qué pasa con ella?

Ejercicio 3

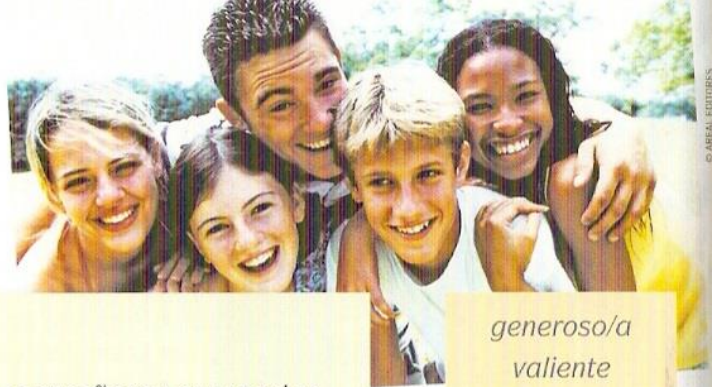
Describe el chico y di por qué Maya cree que él se parece a Justin Bieber.

Ejercicio 4

¿Por qué escribe a Naiara y no a otra de sus amigas?

Ejercicio 5

Pepe describe a sus nuevos amigos del cole. Lee lo que dice y señala sus características en la lista.



Hola, Conchi:

Este año tengo unos nuevos compañeros muy majos.

Pati se relaciona fácilmente con las personas y le gusta hacer reír a los demás con sus bromas. Además, siempre es muy delicada en lo que hace o decide.

Nacho es un cielo: ayuda y da lo que tiene a los demás sin esperar nada a cambio. Aunque a veces protesta mucho y por cosas sin importancia.

Juanjo siempre está en las nubes pensando en las musarañas... No se da cuenta nunca de lo que ocurre a su alrededor. Sin embargo, ¡siempre se las apaña!

A Ana, la más jovencita, le encantan las fiestas y no veas lo que le gusta ir de compras y arreglarse...

Espero que me respondas diciéndome cómo son tus compañeros.

Besos

Pepe

generoso/a
valiente
marchoso/a
listo/a
bromista
serio/a
apagado/a
perezoso/a
tacaño/a
tozudo/a
terco/a
coqueto/a
responsable
despistado/a
extrovertido/a
pesado/a
protestón/ona
desordenado/a

Ejercicio 6

¿Cómo es tu mejor amigo/a? Describe su carácter.

Ejercicio 7 – los signos Maya

- a) Lee la información sobre tu signo Maya. ¿La descripción está de acuerdo con tu perfil?
¿Por qué?

LOS SIGNOS MAYA

<p>27/6 – 25/7 TORTUGA Son sabios, tranquilos, pacíficos, inteligentes, bien educados y hogareños. No confían en los trabajos rápidos.</p> 	<p>26/7 – 22/8 MURCIÉLAGO Son luchadores, impulsivos y de personalidad fuerte. Saben tomar decisiones. No temen los desafíos.</p> 	<p>23/8 – 19/9 ALACRÁN Son observadores, reservados y celosos. Son seguros de sí, algo tercos y testarudos.</p> 			
<p>30/5 – 26/6 ARDILLA Son trabajadores, charlatanes, simpáticos y divertidos. Tienen muchos amigos. Son inquietos.</p> 	<p>20/9 – 17/10 VENADO Son delicados, sensibles, frágiles, miedosos, soñadores, idealistas. Van siempre elegantes.</p> 	<p>2/5 – 29/5 SERPIENTE Son inteligentes, sociables, luchadores, románticos y sensibles. Les gusta el confort y la elegancia.</p> 	<p>18/10 – 14/11 LECHUZA Son soñadores y misteriosos. Entre amigos, son sociables y comunicativos, pero con extraños son tímidos.</p> 		
<p>4/4 – 1/5 ZORRO Son nobles, comprensivos y sensibles. Son trabajadores, pacíficos, justicieros y protectores de los pobres.</p> 	<p>15/11 – 12/12 PAVO REAL Son divertidos, imaginativos y optimistas. Son extrovertidos y les gusta ser el centro de atención.</p> 	<p>7/3 – 3/4 JAGUAR Son apasionados, valientes, independientes y luchadores. Incondicionales en la amistad, siempre estarán a tu lado.</p> 	<p>7/2 – 6/3 HALCÓN Tienen una personalidad muy fuerte. Son ambiciosos e independientes, tranquilos, sinceros y responsables.</p> 	<p>10/1 – 6/2 MONO Son activos, alegres, sociables y juguetones. Les gusta reírse de los demás y de sí mismos también.</p> 	<p>13/12 – 9/1 LAGARTO Son generosos, bondadosos, sencillos y ordenados. A veces son lentos en sus decisiones.</p> 

» Para saber más sobre Los Mayas consulta el sitio <http://www.mayadiscovery.es> @

- b) ¿Cuáles son tus cualidades? ¿Y defectos?

Ejercicio 8

Escribe la verdadera descripción de Bart y Lisa Simpson.

<p>Bart Simpson es un chico alto y gordo. Tiene el pelo castaño, y muy largo. Es introvertido y muy pesado. Es trabajador. No le gusta el skate.</p> 	<p>Lisa Simpson es una chica alta y gorda. Tiene el pelo largo. Es insensible, tonta y vaga. No le gusta el jazz.</p> 
---	--

(Adaptado de ¡Ahora Español! 7)

Ejercicio 9 - Describir al revés...

Vas a describir dos colegas de clase, pero al revés.

Ejercicio 10

Completa las frases con los adjetivos del recuadro. ¡Ojo! Atención al género y al número de los sustantivos a los cuales se refieren.

inteligente	joven	generoso	sensible
valiente	pesimista	protestón	

- a) Tomás es muy _____, siempre piensa en el peor.
- b) ¿Estos son tus abuelos? Son muy _____.
- c) Ana es _____, siempre protesta por algo.
- d) Andrea y su hermana Julia no tienen miedo de nada. Son muy _____.
- e) Carlos es _____, siempre sabe todo.
- f) María es muy _____, reparte lo que tiene con todo el mundo.
- g) Juan y Pedro son chicos _____, siempre se preocupan con los demás.

Ejercicio 11

11 a) Antes de escuchar la canción "Así soy yo" del grupo



, relaciona de manera lógica una palabra de la **columna A** con una frase o palabra de la **columna B**.

A

Meta

Sinsabor

Fracaso

Ángulo

Pareja

Entierro

Ciego

Ansioso

Involucrarse

Estar a mano

B

No deberle nada a nadie

Persona que no puede ver

Grupo de dos personas

Algo que no tiene gusto

Implicarse, involucrarse

Deseoso, impaciente

objetivo

Rincón o esquina

Acción y efecto de poner en tierra a un muerto

Antónimo de éxito

11 b) Escucha la música y rellena los espacios.

No tengo penas ni tengo amores

Y así no sufro de _____

Con todo el mundo estoy a mano

Como no juego, ni pierdo ni gano

No tengo mucho ni tengo poco

Como no opino no me equivoco

Y como metas yo no me trazo

Nunca supe lo que es un _____

Ojos que no ven corazón que no siente

Dijo un ciego cornudo una vez

Y no soy como Hamlet Perez

No me importa nada si ser o no ser

Ohhh, así soy yo...

Dirán algunos, "Ay! que _____" (Ay! que insensible)

Otros dirán "Que vacío y simple"

Y esas palabras las lleva el viento

Alegría y tristeza es lo mismo para mí

Que no me interesa sentir

Porque en el ángulo de la vida

Yo he decidido ser la bisectriz

Ohhh, así soy yo...

No me involucro en la pareja

Y así no _____ cuando me dejan

A nadie quise jamás en serio

Y entonces nunca lloro en los entierros

No pasa nada si no me muevo

Por eso todo me chupa un huevo

Y no me mata la _____

Si "should I stay, o should I go"

Como no escucho, no me caliento

No estoy arriba ni abajo

Ya ni mejoro ni voy a empeorar

Y como nunca empiezo nada

No me pone _____ poder terminar

Ohhh, así soy yo ...



11 c) Después de escuchar y analizar la letra de la canción.

¿Podría el chico de la canción ser un buen amigo para ti? Explica.

¿Cuál será su signo Maya?

¿Cómo es tu amigo ideal?

Ejercicio 12 - Hablar por los codos

Lee tu carta con atención. Tienes que hacer una frase utilizando todas las palabras que salen en la carta. Los verbos deben ser conjugados y los adjetivos pueden cambiar en género y número para lograr una frase correcta. Cada palabra solo puede usarse una vez.

Por ejemplo:

Pepe
de estatura mediana
impulsivo
azules
pelo largo
bigote

Concha
alto
verdes
pelo corto
aparato dental



Nombre: _____

Fecha: _____

Ejercicio 1 a

Vas a ver un tráiler de una película que se llama «Manolito Gafotas. ¡Mola ser jefe!». Esta es la foto del personaje principal. Haz su caracterización física.

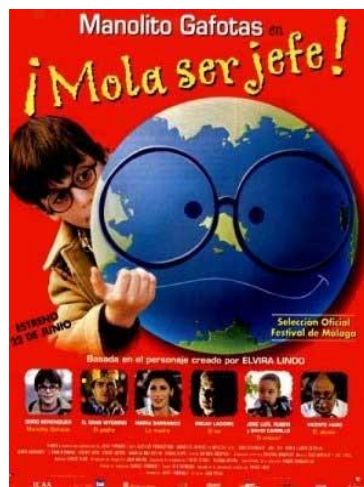


Ejercicio 1 b

Ahora, inventa su caracterización psicológica.

Ejercicio 2

Observa el cartel de la película, el título y la foto del personaje principal. ¿De qué tratará la película?



Ejercicio 3

Visualiza el tráiler y haz la relación entre los personajes y su caracterización.

Personajes	Caracterización
1. El padre	A. Fiel
2. La madre	B. generoso/a
3. El tío Nico	C. Sabio /a
4. La pandilla	D. mandón / mandona

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Ejercicio 4

Observa los personajes del comic Mafalda, de Quino y saca apuntes que te parezcan importantes para hacer la tarea final.





LOS PADRES

SUS NOMBRES
 PAPÁ
 MAMÁ O RAQUEL

LA EDAD
 37 AÑOS, EL PAPÁ, OBIAMOS (POR EDUCACIÓN) LA DE MAMÁ

EL SEXO
 VARÓN, QUE RIMA CON CHICHARRÓN

AMAN
 SE AMAN, AMAN A MAFALDA Y A GUILLE,
 LAS PLANTAS (ÉL) Y EL NERVOCALM
 AMBOS

ODIAN
 EL COSTO DE VIDA, EL FINAL DEL MES,
 COCINAR ALGO QUE NO SEA SOPA (ELLA)

PRIMERA APARICIÓN
 EL PAPÁ 29 DE SEPTIEMBRE 1964, LA
 MAMÁ 6 OCTUBRE DE 1964

GUILLE

SU NOMBRE
 ES GUILLERMO, GUILLE POR COMODIDAD DE
 QUIEN LO LLAMA

LA EDAD
 NACIÓ EN 1968, QUE NO ES UN AÑO
 CUALQUIERA

EL SEXO
 VARÓN, QUE RIMA CON CHICHARRÓN

AMA
 DIBUJAR LAS PAREDES, EL CHUPETE ON
 THE ROCKS, PERO SOBRE TODO A
 BRIGITTE BARDOT

ODIA
 TODAVÍA ES PEQUERO, PERO ALGO
 ODIARÁ TARDE O TEMPRANO

PRIMERA APARICIÓN
 2 DE JUNIO 1968




SUSANITA

SU NOMBRE
ES SUSANA CLOTILDE (CON PREFERENCIA EL DIMINUTIVO SUSANITA)

SU APELLIDO
ES CHIRUBI

LA EDAD
6 AÑOS EN 1964

EL SEXO
FEMENINO Y MUY MATERNAL

AMA
EL MATRIMONIO (MEJOR SI ES EL SUYO), LOS MUOS (LOS SUYOS), EL TREN DE LA VIDA (ALTO), QUIZAS A FELIPE

ODIA
A LOS POBRES, LAS IDEAS INCÓMODAS, LOS DIVORCIOS, A MANOLITO

PRIMERA APARICIÓN
6 DE JUNIO 1965



LIBERTAD

SU NOMBRE
ES LIBERTAD, CON MAYÚSCULA, COMO LA LIBERTAD

SU APELLIDO
¿POR QUÉ NO BASTA CON EL NOMBRE?

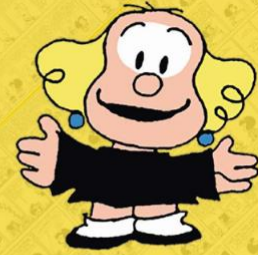
LA EDAD
NO ES MUCHA, PERO ES MÁS DE LA QUE APARENTEA

EL SEXO
FEMENINO, COMO LA LIBERTAD, INOCENTE, COMO LA LIBERTAD

AMA
LA CULTURA, LA REVOLUCIÓN, LAS REIVINDICACIONES

ODIA
LAS PERSONAS COMPLICADAS. ¿POR QUÉ NO PUEDEN SER TODOS SENCILLOS?

PRIMERA APARICIÓN
15 DE FEBRERO 1970



MIGUELITO

SU NOMBRE
ES MIGUEL, MEJOR MIGUELITO

SU APELLIDO
ES PITTI

LA EDAD
5 AÑOS EN 1964

EL SEXO
MASCULINO Y EGOÍSTA

AMA
A MIGUELITO, MIGUELITO, MIGUELITO, EL JAZZ Y LOS DISCURSOS ABSTRACTOS E INÚTILES

ODIA
PASAR INADVERTIDO, TENER LA EDAD QUE TIENE

PRIMERA APARICIÓN
VERANO 1966



FELIPE

SU NOMBRE
FELIPE

SU APELLIDO
NO SE CONOCE

LA EDAD
7 AÑOS EN 1964

EL SEXO
MASCULINO Y APOCADO

AMA
LOS CRUCIGRAMAS, EL LLANERO SOLITARIO, A MURIEL (EN SECRETO)

ODIA
LA ESCUELA Y DE CONSECUENCIA LEVANTARSE TEMPRANO, LAS OBLIGACIONES DE LOS NIÑOS (SOBRE TODO LAS QUE SE LLAMAN DEBERES)

PRIMERA APARICIÓN
2 DE JUNIO 1968



MANOLITO

SU NOMBRE
ES MANUEL, ALIAS MANOLITO

SU APELLIDO
ES GOREIRO

LA EDAD
6 AÑOS EN 1964

EL SEXO
MASCULINO Y COMERCIANTE

AMA
LA CAJA REGISTRADORA, LOS FURGONES DE LOS BANCOS, LOS BALANCES, A ROCKEFELLER

ODIA
LOS LIBROS NO CONTABLES, A LOS BEATLES, A LOS HIPPIES, LOS DESCUENTOS, A SUSANITA

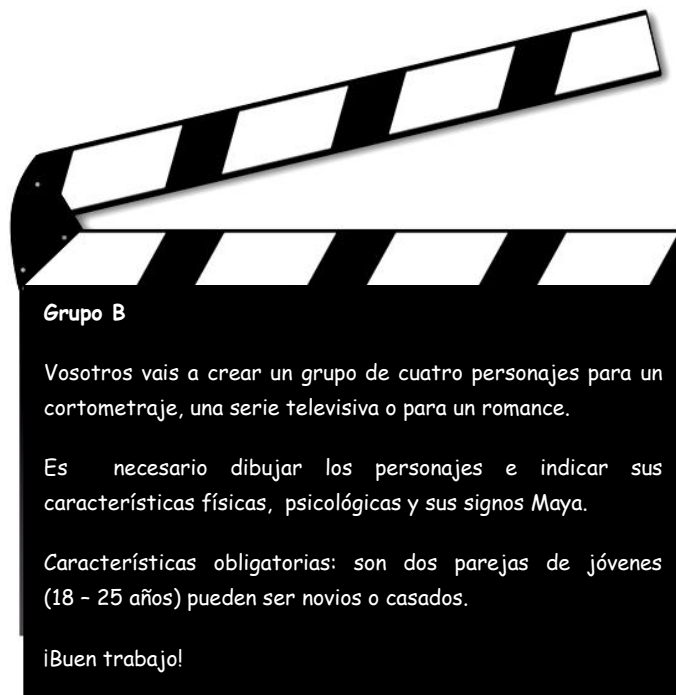
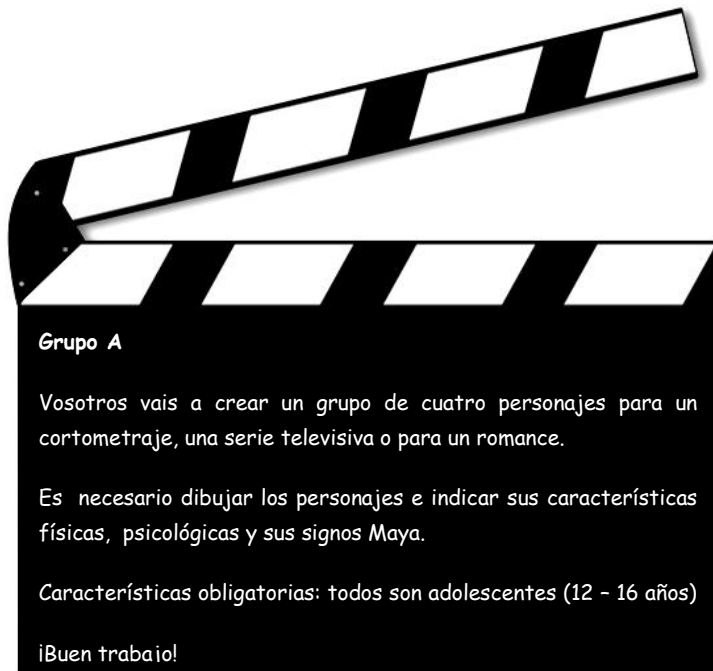
PRIMERA APARICIÓN
25 DE MARZO 1965

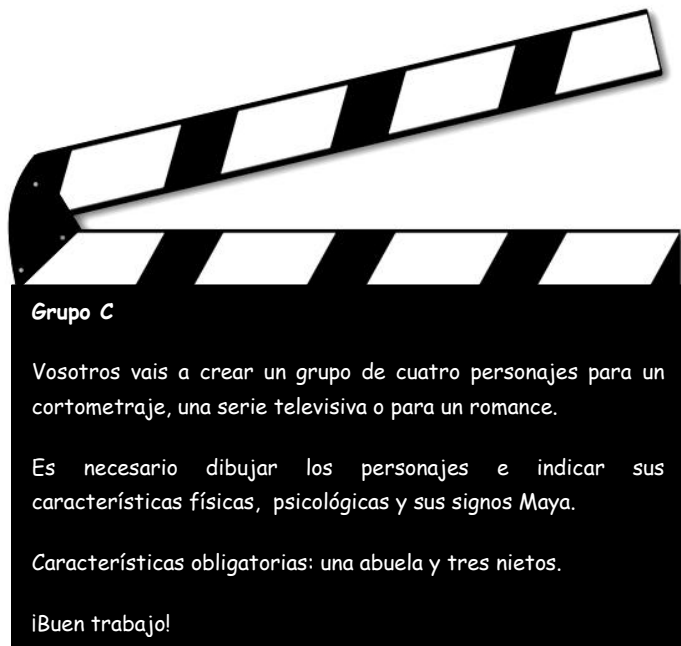


Ejercicio 5

Dibuja y haz la descripción de los personajes que están en la plaqueta.

¡Ojo! Es necesario describir detalladamente los personajes porque vosotros vais a utilizarlos al final de otras actividades. Ejemplos: Al final de la unidad – rutinas diarias – vais a describir / dibujar un tebeo sobre lo que hacen los personajes; al final de la unidad – En el restaurante – vais a escribir / representar diálogos de estos personajes en restaurantes.







REGLAMENTO DEL CONCURSO DE KARAOKE

Se podrá participar en forma individual o grupal (máximo tres personas).

El concurso está dirigido para aficionados, por lo que está prohibida la participación de cantantes profesionales.

En el concurso no habrá etapa de eliminatorias ni de preselección.

Las inscripciones se realizarán el viernes anterior al concurso, junto de la profesora Margarida Fraga Santos.

Para inscribirse cada concursante debe decir:

- Nombre del tema y del cantante original
- Nombre del Grupo Karaoke (en el caso que participe en un grupo)

Los participantes deben estar listos con un mínimo de 10 minutos antes de comenzado el concurso como tal.

El jurado estará integrado por 2 profesores y 1 alumno.

El jurado evaluará los siguientes criterios:

- Armonía musical, ritmo y afinación
- Focalización adecuada de la canción
- Dominio de escena (puntos adicionales de acuerdo a la presentación del cantante o grupo en el escenario o a cómo logra la participación del público).

Las decisiones del jurado serán aceptadas por los participantes sin derecho a reclamo.

El jurado podrá, por excepción, dar más de un ganador (determinando un empate) o proponer una Mención Honrosa.

Los resultados serán anunciados el mismo día del concurso, al igual que el premio.

La participación en este concurso supone la aceptación total de las bases de este reglamento.