

**A LITERATURA NA AULA DE
ESPAÑHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ELE):
A LEITURA DO TEXTO “JÓVENES
Y VERDES” DE BERNARDO
ATXAGA-PROPOSTA DIDÁCTICA**

Vera Cristina Gomes Canholas

**Relatório de Estágio de Mestrado
em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua
Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário**

SETEMBRO, 2010



Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

A candidata,

Lisboa,.... de de

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa,....de de

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A LITERATURA NA AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE): A LEITURA DO TEXTO “ JÓVENES Y VERDES” DE BERNARDO ATXAGA- PROPOSTA DIDÁCTICA

VERA CRISTINA GOMES CANHOLAS

PALAVRAS-CHAVE: Prática de ensino-supervisionada, enfoque comunicativo, Espanhol Língua Estrangeira (ELE), texto literário, competência linguística.

RESUMO: Este relatório parte da experiência obtida através da Prática de Ensino Supervisionada (P. E.S.) no Instituto Español Gíner de los Ríos. Com base nisto, não só se descreve como também se reflecte sobre as aulas dadas e observadas.

Na parte final, apresenta-se uma proposta para aplicação de actividades baseadas no enfoque comunicativo para a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, a partir de um texto literário contemporâneo, demonstrando que este pode ser utilizado nas aulas de língua estrangeira como ponto de partida para actividades de compreensão e produção com o objectivo de enriquecer a competência linguística.

KEYWORDS: Teacher training, communicative approach, Spanish as a foreign language (SFL), literary text, linguistic competence.

ABSTARCT: This report refers to my experience as a teacher trainee in the “Instituto Español Gíner de los Ríos”. From this perspective, it is not only described but is also made a reflection about given and observed classes.

In the last part, it is presented a suggestion of activities based on the communicative approach for learning Spanish as a foreign language, using a contemporary literary text. It is shown that literary texts can be used in the foreign language classroom as a starting point of comprehension and production activities with the aim of enriching the linguistic competence.

ÍNDICE

I – Introdução	7
II – Enquadramento Institucional	
1.O Instituto Espanhol Gíner de Los Ríos de Lisboa	9
2.Caracterização Geral da Turma - 4º ESO	12
3.Objectivos Gerais da Disciplina Lengua y Literatura Castellana - 4ºESO	14
4.Caracterização Geral da Turma - 1º Bachillerato	15
5.Objectivos Gerais da Disciplina Lengua y Literatura Castellana-1º Bachillerato	16
III – Descrição da Prática de Ensino Supervisionada	
1.Observação de Aulas	17
2.Descrição da Prática Lectiva	20
IV – Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada	23
V – Desenvolvimento do Tema: <i>A literatura na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE): A leitura do texto “Jóvenes y Verdes” de Bernardo Atxaga – Proposta Didáctica</i>	
1. A Literatura na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)	29
2. Justificação didáctico- pedagógica para a utilização de textos literários	31
3. Vantagens do conto ou de textos curtos na aula de ELE	33
4. Características do texto literário para a aula de ELE	34
5. Fundamentação teórica	37
5.1. Actividades de pré-leitura	41
5.2. Actividades que derivam da leitura	42
5.3. Actividades para depois da leitura	44
6. Contextualização da aplicação didáctica	45

7. Sequencialização das actividades propostas a partir do texto “Jóvenes y Verdes”
de Bernardo Atxaga

7.1. Actividades de Pré-leitura	48
7.2. Actividades que derivam da leitura	
7.2.1. Actividades resultantes da leitura da primeira parte do texto “ <i>Hace mucho tiempo (...) para que la puedas colgar de la pared</i> ”	52
7.2.2. Actividades resultantes da leitura da segunda parte do texto “ <i>Fue entonces, una vez que mi compañero hubo terminado su trabajo (...) si hay algun problema me llamas</i> ”	54
7.2.3. Actividades resultantes da leitura da terceira parte do texto “ <i>Pero no hubo ninguno (...) la historia del lagarto puede esperar</i> ”	57
7.3. Actividades para depois da leitura	58
VI – Conclusão	59
VII – Referências Bibliográficas	60
VIII – Anexos	63

I - Introdução

Este relatório pretende apresentar a experiência obtida através da prática de ensino supervisionada na disciplina de *Lengua Castellana e Literatura*, realizada no Instituto Español Gíner de los Ríos nas turmas do quarto ano do Ensino Secundário Obrigatório e primeiro ano do *Bachillerato*. O estágio esteve sob orientação do professor do Instituto, Pedro Barco Corbacho e da professora Fernanda Menéndez da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a duração de um ano lectivo.

O estágio teve dois momentos distintos. Num primeiro momento, o contacto com a escola, apresentação das instalações e comunidade educativa, bem como a observação de aulas do professor que me acompanhou na escola aos níveis acima referidos. Num segundo momento, à realização de prática pedagógica.

Sendo fundamental a observação e a reflexão sobre a prática pedagógica pois permite ao professor reorganizar-se para poder reorientar a sua actuação, o seguinte relatório está estruturado em três partes. Numa primeira parte, procuro descrever não só a instituição que acolheu o núcleo de estágio de espanhol, o Instituto Español Gíner de los Ríos em Lisboa, escola que estabeleceu um protocolo com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, como também procurarei caracterizar tanto quanto me foi possível perceber, como observadora exterior e participante no processo de ensino-aprendizagem, as turmas que segui durante o ano lectivo: o grupo- 4º ESO e 1º Bachillerato em *Lengua Castellana y Literatura*. Estes dois níveis correspondem aos anos décimo e décimo primeiro do sistema educativo português respectivamente. Para além da caracterização da turma, e enquanto observadora atenta, procurarei resumidamente descrever e reflectir sobre as aulas assistidas do professor-orientador de estágio, que muito contribuíram para a construção da minha formação enquanto professora-estagiária. Ainda dentro desta primeira parte, farei uma descrição das duas primeiras aulas assistidas.

A segunda parte apoiar-se-á numa reflexão sobre o desenvolvimento das duas aulas descritas na primeira parte.

Por último, terá lugar a parte destinada a um pequeno estudo, no qual me proponho analisar o tema *Literatura na Aula de Espanhol Língua Estrangeira*, propondo algumas actividades que se poderão levar a cabo numa aula de língua onde o texto literário é o motor que proporciona a aprendizagem, complementado pela sua fundamentação teórica. O estudo de textos literários na aula de língua estrangeira permite praticar todas as destrezas linguísticas, enriquecendo conhecimentos culturais e até desenvolver a capacidade criativa dos alunos, reforçando funções comunicativas. Por isso, julgo que é de extrema importância saber trabalhar esses textos numa aula de língua estrangeira.

Escolhi este tema uma vez que, tendo a minha prática lectiva, no Instituto Espanhol, incidido sobre a literatura hispânica, procurei perceber como poderia integrá-la no ensino do Espanhol Língua Estrangeira.

II - Enquadramento Institucional

1. O Instituto Espanhol Gíner de Los Ríos de Lisboa¹

O Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa situa-se na Rua Direita do Dafundo e pertence à freguesia da Cruz- Quebrada- Dafundo, concelho de Oeiras. É uma escola dependente do *Ministerio de educación y Ciencia de España* e, homologado pelo Ministério de Educação Português, tem a seu cargo, de acordo com o sistema educativo espanhol, a *Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria e Bachillerato*.

O centro destina-se a facilitar aos espanhóis, residentes em Lisboa, o acesso à educação espanhola, mas também a alunos portugueses interessados no estudo da cultura espanhola conjuntamente com a portuguesa através de um currículo que integra os sistemas educativos português e espanhol. Possibilita também o acesso ao estudo da língua e cultura castelhanas a alunos provenientes de países hispano-americanos.

As aulas são todas dadas em castelhano, à excepção da língua oficial do país, neste caso, a língua portuguesa, que se ensina obrigatoriamente a partir do primeiro ano da *Primaria*. Também neste ciclo se começa a ensinar inglês ou francês como segunda língua. Este carácter inter-linguístico permite aos alunos prosseguirem estudos universitários tanto em Portugal como em Espanha ou Hispano-América ou ainda em qualquer outro país da Europa.

A direcção da escola, de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho escolar, poderá exigir uma prova de castelhano a alunos que não tenham o castelhano como língua materna, e para isso requer a colaboração do departamento de *Lengua Y Literatura Castellana*. Caso haja necessidade, os alunos que superem a prova podem frequentar aulas de *Refuerzo de lengua*.

¹ Todas as informações sobre a instituição estão disponíveis no site:
<http://www.educacion.es/exterior/centros/ginerdelosrios/es/home/index.shtml>

Quando existe limitação de postos no centro, dar-se-á preferência a alunos espanhóis, contudo também se têm em conta factores como o aluno ter irmãos na escola, pertencer a uma família numerosa ou ter o castelhano como língua materna.

Alguns alunos do Instituto são bilingues pois utilizam indistintamente castelhano ou português. Muitos deles têm pais hispano falantes e, por isso, em casa falam castelhano e na escola uma ou outra línguas para se comunicarem com os colegas. No entanto, também existem alunos que têm como língua materna o português e é a língua que utilizam para comunicar-se na maioria das vezes. Quanto às nacionalidades, existem quatro casos diferentes no Instituto. Há alunos que são de nacionalidade espanhola, outros de nacionalidade portuguesa, outros ainda com a dupla-nacionalidade (portuguesa e espanhola). Contudo, também há casos de alunos com outras nacionalidades como colombiana, venezuelana, chilena, etc.

Os pais destes alunos têm, na maioria, cursos superiores e são empresários, profissionais liberais, professores, etc. e pertencem a uma classe social média- alta. Estão, na maioria, satisfeitos com os resultados educativos do centro, valorizando a boa preparação dos seus filhos para a Universidade.

Os alunos vivem na zona da grande Lisboa , desde Almada até Cascais e só uma pequena minoria são residentes na zona onde se encontra o centro.

No instituto existem treze departamentos constituídos por um ou mais professores e o respectivo chefe de departamento. São eles: o de *Ciencias Naturales*, de *Educación Física*, de *Filosofía*, de *Física y Química*, de *Francés*, de *Geografía*, de *Inglés*, de *Lengua Castellana y Literatura*, de *Matemáticas*, de *Música*, de *Orientación*, de *Portugués* e de *Tecnología*.

Do departamento de *Lengua y Literatura Castellanas* fazem parte quatro professores: a chefe de departamento, a professora Margarita Méndez, e os professores Pedro Barco, Maria Luísa Ayala e Carmen Rojas. Os referidos professores têm a seu cargo os quatro anos da ESO (*Enseñanza Secundaria Obligatoria*) na qual se ministram as disciplinas de *Lengua Castellana y Literatura* e como disciplinas optativas: *Comunicación Oral y Escrita*, *Comunicación audiovisual* e *Latin*. Nos dois anos do bachillerato leccionam-se *Lengua y Literatura Castellanas* e como disciplina opcional: *Literatura Universal*.

As aulas começam às oito e vinte para os alunos da *Secundaria e Bachillerato* e às oito e trinta para a *Infantil e Primaria* e terminam todos os dias por volta das dezasseis, sendo que nas sextas-feiras não há aulas no período da tarde.

Quantos às actividades desenvolvidas no centro, predominam aquelas relacionadas com o desporto, teatro, literatura, fotografia, música e festas de uma maneira geral, e valorizam-se muito as visitas culturais e de estudo. Para isso, é necessário que as actividades tenham um objectivo pedagógico pelo que as actividades que se realizam têm que ir ao encontro do programa a fim de se não perderem, desnecessariamente, horas lectivas sobretudo para os alunos que não participem nas actividades.

Nas actividades podem incluir-se as visitas a museus, exposições, monumentos, assistência a espectáculos, actividades desportivas, viagens de estudo do 6º ano da *Educación Primaria*, 2º da *ESO (Educación Secundaria Obligatoria)* e o o 1º de *Bachillerato*. Dentro da escola, realizam-se actividades para celebrar a Abertura do ano lectivo, o Natal, o Carnaval, o dia do livro, o dia Mundial do Meio Ambiente, o dia da *Constitución*, o encerramento do ano lectivo. Também se realiza a semana desportivo-cultural do Instituto Espanhol. Todas as actividades que se desenvolvam no centro têm de estar aprovadas pelo conselho escolar e incluídas na *Programación General Anual (PGA)* bem como apropriadas aos respectivos ciclos e departamentos.

2. Caracterização Geral da Turma – 4ºESO

A turma é constituída por vinte e três alunos, sendo que dezasseis são do sexo feminino e sete do sexo masculino. As suas idades rondam os quinze e dezasseis anos. É uma turma calma, pois os alunos apresentam um comportamento razoável. Raramente, o professor utiliza o último recurso para manter a ordem na sala de aula - a expulsão. Alguns alunos são interessados e estão motivados para a aprendizagem e desenvolvimento das suas competências, especialmente as raparigas. Pelo resultado dos testes e pelo trabalho desenvolvido em aula, são alunas empenhadas. De uma maneira geral, a turma é pontual e assídua, pelo que não apresentam faltas de presença que preocupem a equipa de professores.

Os melhores alunos são Julia C., Ana S., Alicia P., Joana Q. com classificações que rondam os nove valores. Estas alunas são, de uma maneira geral, bastante participativas e interessadas. Há que destacar a aluna Alicia P. por todas as intervenções oportunas em aula e pelas questões e dúvidas que coloca. No entanto, a aluna Ana S., apesar de ser uma aluna com um bom aproveitamento, poderia melhorar os seus resultados, se em aula fosse mais atenta e concentrada em aula. Os resultados dos testes são fruto de trabalho que a mesma realiza fora da aula.

Há também a referir que, nesta turma, destacaram-se três alunos no âmbito do concurso literário organizado pelo departamento de *Lengua y Literatura Castellanas*: Julia C., na categoria de Língua Castelhana; Luis D., na categoria de Língua Francesa e Catarina F., na categoria de Língua portuguesa.

O delegado de turma chama-se Paulo F. e afirma ter ambições políticas e é bastante participativo.

Pela negativa, destaca-se o aluno Bruno B. pelos seus fracos resultados à disciplina e por ser um aluno pouco trabalhador em sala de aula, procurando, sempre que pode, distrair os colegas. Desta forma, este aluno foi separado dos colegas Paulo F. e Duarte C. porque juntos apresentavam uma postura pouco correcta.

Na turma existem alunos bilingues que conseguem falar e escrever correctamente tanto em português como em castelhano, como por exemplo as alunas Julia C., Clara C., Mariana F., Alejandro J., Alicia P. e Joana Q..

Também podemos constatar que outros alunos, como Duarte C., Paulo F., Filipa L., Maria R., Rita e Sara T., apesar de apresentarem um nível bom de castelhano, preferem comunicar em português com os amigos/colegas nos pátios e corredores, utilizando o castelhano só quando a escola o exige.

Para além destes, a turma tem duas alunas que chegaram no início do ano lectivo: Ana E. e Nórida S., sendo que aquela é sevilhana e esta colombiana e viveu nos últimos anos em Madrid e tem uma irmã, Bibiana S., no primeiro ano do Bachillerato, que também aluna do professor Pedro Barco a *Lengua e Literatura Castellana*. São alunas que ainda não falam a língua de Camões correctamente, apesar de terem aulas de português para estrangeiros no Instituto facultado por um dos professores que integram o Departamento de Português. Tanto a Ana como a Nórida são alunas que, na maioria das vezes, estão atentas e demonstram empenho em aula. No entanto, nem todos os resultados dos testes são bons. Estas alunas têm um aproveitamento razoável e tal poderá dever-se ao facto destas alunas ainda não estarem adaptadas ao novo meio escolar e ao novo país com uma cultura que lhes não é tão familiar. Por esta situação que lhes é comum, estas alunas partilham a secretária da escola.

A aluna Alejandra M., apesar de viver em Portugal desde pequena e de compreender a língua, não gosta de falar português, pois, afirma não se sentir muito à vontade com o seu sotaque que a denuncia como espanhola. Por outro lado, a aluna de nacionalidade espanhola, Clara C., que vive em Portugal há alguns anos, tira partido da oportunidade de poder aprofundar o conhecimento de duas línguas, comunicando indefinidamente em português e em castelhano, sem que se lhe note qualquer diferença quando comunica em uma ou outra língua.

3. Objectivos gerais da disciplina *Lengua y Literatura Castellana* - 4ºESO

Procura-se que os alunos, no final do ano, consigam atingir determinados objectivos em quatro áreas diferentes: Gramática, tipologia textual, literatura e Ortografia.

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, pretende-se que o aluno reconheça *El enunciado y sus clases*; analisar sintacticamente *la oración simple: componentes, estructura y modalidades*, bem como *La oración compuesta: yuxtaposición, coordinación y subordinación (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales)*.

Quanto à tipologia textual, os alunos devem conhecer o texto e as suas propriedades; identificar e analisar textos: *narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos*, etc., assinalando componentes temáticas, estruturais e expressivas; elaborar textos escritos de cada um dos diferentes tipos de texto, com a apresentação formal adequada, correcta organização de ideias, usando adequadamente usos ortográficos, gramaticais e lexicais; estudar actos comunicativos utilizados pelos meios de comunicação, os procedimentos expressivos e os códigos usados.

No que concerne à literatura, os objectivos gerais são: conhecer as obras e os autores mais representativos desde o século XVIII até ao século XX; comentar através de fragmentos de obras literárias de cada época e de cada género, as componentes temáticas, estruturais e expressivas.

Por último, pressupõe-se que o aluno deva conhecer e usar correctamente as principais regras ortográficas.

Durante o trimestre, os alunos fazem três provas de avaliação: a *lengua*, a *literatura* e um controlo de leitura. A nota final é feita a partir da média dos três exames.

4. Caracterização Geral da Turma - 1º Bachillerato

A turma é composta por vinte e nove alunos, dez raparigas e dezanove rapazes, cujas idades variam entre os dezasseis e dezassete anos. Pelo número de alunos na turma, pode-se constatar que é demasiado grande. Com vista a um ensino mais individualizado e para obter maior sucesso, torna-se necessário que a turma seja mais pequena e mais homogénea. Os alunos desta turma são bastante diferentes e manifestam interesses diversificados, o que torna mais difícil a tarefa do professor de ir ao encontro das necessidades individuais dos mesmos. Por outro lado, potencia a probabilidade de ocorrência de actos de indisciplina. Por isso, nesta turma, as repreensões aos alunos são mais frequentes, o que desgasta física e psicologicamente o professor, aumentando o sentimento de frustração e desânimo dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos que apresentam problemas comportamentais, demonstrando serem conversadores e inquietos, proferindo comentários fora de contexto e perturbando o bom funcionamento das actividades lectivas, são: Luís A., Guilherme C., Rui C., Sebastião C. e Juan M.. Estes elementos necessitam de um maior acompanhamento por parte dos seus encarregados de educação que, frequentemente, se reúnem com o *tutor* da turma.

Deste grupo, destacamos o aluno Rui C. de nacionalidade portuguesa, residente nas proximidades do centro e por isso, aluno do mesmo desde os primeiros níveis de ensino. É um aluno que faz algumas intervenções que fogem ao contexto da aula. Embora alguns desses comentários espelhem os seus diversificados interesses culturais (música, literatura, cinema, etc.), os seus resultados são muito baixos, fruto do pouco empenhamento que demonstra nas aulas e fora delas.

Apesar de alguns elementos perturbadores, a turma apresenta, de uma maneira geral, um bom aproveitamento, destacando-se os resultados dos alunos: Helena A., Milena B., Bernardo C., Sara C., André C. e José F..

Cabe ainda destacar o aluno Javier A. pelo prémio que recebeu no concurso de escrita literária.

Os alunos que apresentam notas inferiores a cinco são Juan B., Rui C., Sergio L. e Ricardo R.. Estes alunos precisam de trabalhar mais para poderem alcançar resultados positivos, pois não demonstram quaisquer dificuldades ao nível da aprendizagem.

Todos os alunos têm um bom nível de castelhano, no entanto, cabe referir que a aluna Catarina B., apesar de conhecer a língua, recusa utilizá-la para comunicar, salvo nos exames.

5. Objectivos Gerais da Disciplina Lengua y Literatura Castellana–1º Bachillerato

O objectivo desta disciplina é conhecer os diferentes tipos de discurso, em particular, o científico e o literário, consolidando e ampliando a competência comunicativa do aluno.

O desenvolvimento das competências em *Lengua* serve para dar resposta a novas necessidades que aparecem em cada etapa escolar. No *bachillerato*, a reflexão linguística e as actividades de análise e criação de textos têm em consideração não só os discursos literários e culturais como também os da ciência e tecnologia de modo a facilitar o acesso ao saber e aos processos de aprendizagem no âmbito das instituições académicas. Desta forma, atende-se aos usos formais da língua que aparecem na comunicação interpessoal na vida social e nas relações que se estabelecem com as distintas instituições. Os meios de comunicação também adquirem uma importância fulcral nesta etapa porque através deste tipo de textos, amplia-se o conhecimento do mundo que os rodeia, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O estudo da literatura contribui para a ampliação da competência comunicativa pela sua qualidade linguística e a competência literária, introduzindo os alunos num conhecimento mais profundo do que tiveram a oportunidade de adquirir ao longo dos quatro anos da Educação Secundária Obrigatória. Aqui pressupõe-se que os alunos melhorem não só a capacidade de compreender textos literários, como também a capacidade de expressão dos seus próprios discursos mediante a apropriação da representação de textos literários. Desta forma, os alunos entram em contacto com géneros, registos e estilos variados o que permite a reflexão sobre modelos textuais e estratégias comunicativas que serviram para transmitir pensamentos e emoções ao longo da história (desde a idade média ao século de Ouro), ao mesmo tempo que tenta consolidar hábitos de leitura nos alunos.

O programa organiza-se em dois blocos que estudam a literatura espanhola desde a idade média até ao século de Ouro. Em cada bloco encontramos uma introdução à época tratada, ao movimento literário e aos aspectos que rodeiam a criação literária. Estas introduções vêm acompanhadas de uma série de documentos e propostas de trabalho que ampliam ou precisam alguns aspectos do tema ou trazem uma visão crítica da época.

O estudo dos autores e obras estão agrupados segundo um critério genérico: poesia, teatro, prosa. As informações que podemos encontrar pretendem dar ao aluno pistas para interpretar correctamente os textos dos autores. As actividades que acompanham os textos pretendem guiar o trabalho de interpretação das obras literárias e procuram desenvolver o sentido crítico e emocional do texto.

III - Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

1. Observação de Aulas

Tal como os manuais², as aulas também apresentam uma clara divisão entre conteúdos linguísticos e literários, bem como os exames trimestrais. Há um exame de *lengua*, outro de *Literatura* e um de *Control de Lectura*. Nesta última prova, os alunos são testados quanto à leitura de um livro de leitura obrigatória proposto pelo departamento no início do ano escolar.

Nas aulas de *Lengua* pretende-se que o aluno reflecta sobre a língua e o seu uso, necessários para uma correcta produção (escrita ou oral). Para isso, articulam-se as aprendizagens a efectuar na aula com as aprendizagens anteriores, e expõem-se os conteúdos a aprender. Daqui sempre se retiram exemplos, muitas vezes dados pelos alunos, outras dados pelo professor e se demonstra mais de uma perspectiva, quando o professor verifica que um ou outro aluno não compreendeu algum ponto importante. Desta forma, o professor mantém os alunos activamente envolvidos no assunto a

² AMORÓS, A. (et al.) (2006): *Contexto, Lengua Castellana y Literatura, Bachillerato 1*, Madrid, Sm.

BELLO C. (et al.) (2008): *Lengua y Literatura Castellana, Educación Secundaria 4*, Madrid, Anaya.

abordar através dos exemplos que solicita e dos exercícios práticos que são elaborados pelos alunos umas vezes oralmente, consoante se trate de algo mais simples, outras vezes no quadro negro, quando se trata de algo mais complexo, como por exemplo, quando o professor abordou a análise sintáctica das orações compostas. O quadro de giz também é utilizado pelo professor para fazer esquemas sínteses da matéria exposta, solicitando sempre a “ajuda” dos alunos na elaboração dos mesmos. Desta forma, o professor procura sempre a interacção com os alunos, evitando a desconcentração e a distração.

Quando se abordou o tema supracitado no exemplo, o professor recorreu, não só a frases soltas para exercícios práticos, mas também a excertos de textos literários que oferecem uma mais complexa abordagem ao assunto com o objectivo de melhor preparar os alunos para o exame. Sempre que o excerto do texto literário era utilizado, aproveitava-se para fazer, oralmente, um breve resumo do texto para testar a compreensão geral do mesmo. Para além disso, conduziram-se os alunos para a sala de informática para fazer exercícios online, diferenciando, assim, actividades de aprendizagem, desta vez com recursos visuais, tendo em atenção as motivações dos alunos quando estão a aprender, utilizando os meios informáticos disponíveis no centro.

Nas aulas de literatura, os alunos apresentam mais dificuldade na compreensão de leitura e por isso, dedicou-se mais tempo ao estudo da mesma.

O professor normalmente faz um resumo do contexto histórico, sociocultural e literário da época na qual se insere a corrente literária a ser estudada. Abordam-se as características que definem a mesma e lê-se uma pequena biografia, apresentada no manual, sobre o(s) autor(es) a estudar. O professor, sempre que considera pertinente, acrescenta informações que não se encontram no manual. Os alunos, nesta fase, tomam os apontamentos que acham necessários pelo que demonstram alguma autonomia e maturidade.

Neste tipo de abordagem, o professor tem claramente o controle dos assuntos a abordar. Ele determina o conteúdo a ser abrangido, a sequência na qual isso será feito e o tempo dedicado a cada tópico. Promove, sempre que possível, o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula com outros saberes, recorrendo a exemplos pertinentes relacionados com as vivências dos alunos e fazendo sínteses de aprendizagem. Se, por algum motivo, o professor sente que não estão a acompanhar a

aula, procura deslocar-se pela sala como meio para estimular a atenção dos alunos. Uma outra técnica utilizada nas aulas para renovar o interesse dos alunos é o recurso ocasional ao humor e à ironia, para facilitar um momento de descanso e proporcionar alguma animação.

Nas actividades práticas, o professor pede para um aluno ler um texto. Quando se trata de um texto dramático, pede regularmente para os alunos fazerem uma pequena dramatização do texto, actividade de que os alunos gostam muito. De seguida, analisam-se o tema e a estrutura do texto, sem nunca esquecer os recursos expressivos utilizados no mesmo. Procura-se sempre fazer uma análise detalhada com vista a uma melhor preparação para os exames de *Selectividad*. Os textos que se analisam na aula nem sempre estão presentes no manual pelo que, quando acha necessário, policopia um excerto de um texto ou um poema que considera importante ou interessante ou utiliza a sala de informática para pesquisar textos de autores espanhóis na página: <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>.

Durante as actividades supra-mencionadas, o professor orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a autonomia dos mesmos na realização das tarefas. Os recursos de que se vale são sempre adequados ao nível etário e procura ir ao encontro do interesse dos alunos, esclarecendo as dúvidas que lhes colocam.

Na sala de aula, o professor mostra-se próximo dos alunos e estes demonstram confiança nas possibilidades de aprendizagem que aquele lhes pode proporcionar. Expressa-se de forma correcta e clara e estimula a participação de todos os alunos, mesmo aqueles que não se gostam de expor.

Gere com segurança e flexibilidade as situações problemáticas baseando-se no diálogo para a compreensão das regras indispensáveis ao bom funcionamento na sala de aula.

Em conclusão, podemos dizer que o clima de sala de aula é tranquilo e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, havendo uma clara proximidade entre o professor e o aluno baseado no respeito e compreensão mútuos.

2. Descrição da Prática Lectiva

Conteúdos Temáticos: Modernismo e Rubén Darío

Nível: 4º ESO

Destinatários: Alunos entre os quinze e dezassete anos.

Objectivos:

- Reconhecer as características principais do Modernismo;
- Sintetizar oralmente e por escrito o sentido global do texto, seleccionando as ideias principais;
- Conhecer a obra e o autor Rubén Darío bem como os rasgos modernistas na sua obra;
- Ler/analisar o soneto Vénus de Rubén Darío;
- Comentar a componente temática e estrutural do poema Vénus;
- Analisar a forma do poema e os recursos expressivos utilizados no mesmo.

Funções comunicativas:

- Compreender globalmente um texto;
- Obter informação a partir de um texto;
- Ouvir um texto informativo de forma activa;
- Descrever uma pintura e indicar o seu simbolismo;
- Compreender vocabulário específico no poema;
- Formular ideias principais de um texto;
- Ordenar as ideias principais de um texto segundo a ordem em que aparecem;
- Explicar o significado de expressões;
- Analisar a forma do poema.

Conteúdos Culturais: Literatura Hispano-Americana.

Tempo : duas aulas de 50 minutos

No início da aula, informei sobre o tema da mesma e aquilo que me propunha fazer. Comecei por distribuir a ficha informativa sobre o Modernismo (anexo 1) e pedi a um aluno para ler o primeiro parágrafo do texto , enquanto os outros acompanhavam a leitura. Sempre que se terminava um parágrafo, pedia ao aluno que dissesse por palavras suas o que entendeu do texto. Fui, entretanto, acrescentando informações que considerei pertinentes enquanto os alunos ouviam e tomavam notas.

No final desta actividade de leitura, os alunos foram convidados (individualmente ou em pares) a preencherem o quadro final que resume esquematicamente as ideias principais do texto no que diz respeito aos *temas, fontes de influência e características do movimento*.

De seguida, os alunos escutaram uma reportagem sobre “Rubén Darío, el mordernista errante” da *Radio Exterior de España*³ cujo objectivo era apresentar o autor e a obra, trazendo informações sobre os referidos elementos através de um relato radiofónico. Com esta actividade pretendeu-se motivar os alunos para o estudo do autor uma vez que a mesma afasta-se da comum utilização de um texto de carácter biográfico que tem apenas como função a leitura e a interpretação. Nesta actividade o aluno, atento a um texto oral, “procura” as informações que lhe são pedidas numa ficha de trabalho (anexo 2). A referida reportagem radiofónica não remete para um relato exaustivo da sua vida e obra, mas sim dá apenas as informações essenciais sobre o autor que se pretende estudar.

Na aula seguinte, depois de se recapitular a aula anterior, mostrei a pintura de Boticelli intitulada *O Nascimento de Vénus*, (anexo 3) que funcionou como actividade de pré-leitura e que se levou a cabo colectivamente. Nesta etapa, pretendeu-se descrever o quadro e interpretá-lo. O objectivo era incentivar os educandos à leitura do texto e proporcionar-lhes pistas para a interpretação do texto e das possíveis ligações entre o tema do quadro e o poema de Darío.

A terceira etapa foi a da *leitura* propriamente dita. Consistiu em acompanhar a leitura de um aluno, a fim de auxiliar a turma nas suas dificuldades, como por exemplo, vocabulário, ritmo de leitura, interacção com o texto, estrutura composicional.

³ A reportagem pode ser ouvida na seguinte página web: <http://www.odeo.com/episodes/11164263-Ruben-Dario-el-modernista-errante-2>

Por fim, ocorreu a etapa da *interpretação*, o momento da construção do sentido do texto e, por isso, a etapa mais importante. É a partir das informações reunidas nas duas etapas anteriores que os alunos farão inferências e o sentido do texto começa a ser construído. Nesta etapa, o diálogo entre o professor e os alunos, assim como o diálogo entre os alunos, ajudarão na concretização da interpretação como acto de construção de sentido.

Dentro desta etapa, o passo seguinte é o de registar, numa ficha de leitura (anexo 4) fornecida para o efeito, informações ao nível temático e estrutural. O principal objectivo desta etapa é dar ao aluno a oportunidade de fazer uma reflexão acerca do texto e exteriorizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o diálogo mais próximo entre dois leitores da turma. Também é necessário praticar a análise formal do poema e comentar os recursos expressivos do mesmo. Para esse efeito, foi necessário dar algum tempo para fazer o exercício pedido, e durante esse momento procurei circular pela sala de modo a ajudar os alunos com mais dificuldades, fornecendo indicações mais individualizadas.

No final da análise temática, estrutural e expressiva, comentou-se em grupo sobre o simbolismo do poema e tomaram-se notas fornecidas por mim de modo a completar e aperfeiçoar as respostas ouvidas.

A avaliação dos alunos nessa aula foi feita através da observação directa: pontualidade, assiduidade, participação, interesse, empenho, comportamento, compreensão oral/ escrita, expressão oral / escrita.

IV- Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada

Sendo o papel do professor na sala de aula cada vez mais multifacetado, precisando prestar atenção a vários aspectos, é cada vez mais urgente que o professor tenha uma postura reflexiva que lhe permita aprender mais sobre a sua profissão.

Quando prepara as suas aulas, o professor deve ter um especial cuidado na selecção das actividades a realizar visando desenvolver competências e atingir objectivos previamente determinados. Durante a aula, é importante que o professor seja um observador atento do trabalho que desenvolve pois esta tarefa permite garantir momentos de reflexão sobre as actividades desenvolvidas e ajudá-lo-á a prever e gerir múltiplas situações que ocorrem na aula em simultâneo. É da análise do seu trabalho diário que procede grande parte do conhecimento do professor que contribui para compreender e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

As três aulas sobre as quais me proponho reflectir foram organizadas tendo em conta o programa da disciplina *Lengua y Literatura Castellana* do quarto ano do *Ensino Secundario Obligatorio*. O tema do Modernismo aparece no capítulo dez do manual⁴ utilizado pelos alunos e inicia-se com uma contextualização histórico-literária relativamente ao final do século XIX, inícios do século XX. Não utilizei estes textos na aula, porque considerei as informações demasiado simples, não contendo as informações necessárias à concretização dos objectivos a que me propunha para as aulas seguintes. Por outro lado, as minhas aulas iriam incidir sobre Rubén Darío, um poeta nicaraguense, e estes textos incidem mais sobre os traços gerais dos poetas que compuseram a geração de 98. Eu quis debruçar-me essencialmente sobre o Modernismo presente no poeta Rubén Darío.

No entanto, não quis deixar de utilizar um instrumento de trabalho que os alunos têm sempre à mão, e por isso foi aproveitado o manual para comentar o único soneto do poeta que aí podemos encontrar do autor a estudar: *Venus*. As perguntas de interpretação do manual, na minha opinião, não se enquadram dentro daquilo que considero um comentário de texto adequado. Apresenta, por exemplo, uma actividade

⁴BELLO C. (et al.) (2008): *Lengua y Literatura Castellana, Educación Secundaria 4*, Madrid, Anaya.

de procura de palavras no dicionário. Esta actividade pode ser interessante, mas num outro tipo de aula cujo objectivo principal não seja o comentário textual. Penso que com essa actividade, por exemplo, os alunos iriam perder muito tempo e dispersar-se. Por isso, resolvi não arriscar e dei-lhes eu o significado das palavras que suscitaram algumas dúvidas. Aparece também no manual uma pergunta sobre a medida dos versos do poema. Julgo que só esta pergunta deixaria uma análise formal do poema incompleta. Seria mais proveitoso uma pergunta onde incluíssemos não só a medida dos versos, mas também a rima, as estrofes, o tipo de composição poética, etc. Julgo que as perguntas que mais fazem falta às actividades do manual são as dirigidas para o conteúdo do poema. A única que aparece é a pergunta relacionada com o simbolismo do mesmo. No entanto, considero pertinente que se trabalhe primeiro o tema e a estrutura interna, antes de se enveredar numa valorização final. Na minha opinião, o juízo crítico faz-se com base num comentário quanto ao conteúdo e à estrutura que deve ser efectuado antes.

De uma maneira geral, os alunos foram receptivos às actividades propostas, trabalharam e participaram espontaneamente nas discussões da aula. As actividades propostas neste bloco de aulas foram as mesmas para a toda a turma e para serem feitas em simultâneo. Este facto permitiu-me, por um lado, concentrar a minha atenção na forma como os alunos trabalham e, por outro, ter um controlo sobre a turma, uma vez que era a primeira vez que estava a trabalhar directamente com ela. O facto de trabalharem ao mesmo tempo, possibilitou a verificação colectiva da compreensão das instruções, uma melhor gestão dos ritmos de trabalho e um controlo mais efectivo dos resultados do trabalho dos alunos.

Assim, a primeira actividade incidiu sobre a contextualização histórico-literária do Modernismo nas letras hispanas. Para isso, achei necessário trabalhar uma ficha de leitura onde os alunos liam, interpretavam oralmente o que liam e, sempre que achei oportuno, acrescentei algumas informações adicionais. No final da actividade, dei algum tempo para os alunos reflectirem sobre o que tinham lido através do preenchimento do esquema relativo ao texto. Esta actividade era bastante fácil para eles, no entanto o meu objectivo era que esquematizassem e retirassem apenas as informações essenciais do texto de modo a facilitar a memorização e aquisição de conteúdos novos visto que estes iriam ser necessários quando propusesse a actividade relativa ao comentário do texto poético. Aquando desta actividade, remeti também para

as informações que podiam encontrar no manual e que completavam as informações que se encontram na ficha de leitura.

Ainda nesta parte contextual da aula, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma reportagem radiofónica da “Radio Exterior de España” que incide, não só sobre a vida do poeta modernista Rubén Darío, mas também sobre os rasgos modernistas que se podem encontrar na sua obra. Julgo que a reportagem foi bem acolhida pelos alunos. Considero que foi uma forma diferente do aluno entrar em contacto com a biografia de um autor, ao mesmo tempo que se praticou a compreensão oral. A actividade proposta enquanto se ouvia a biografia era responder a algumas perguntas pertinentes sobre aquilo que era relatado. Esta actividade foi feita no final da primeira aula e, infelizmente, o sistema de som utilizado não foi o melhor pois a qualidade do mesmo impedia que os alunos do fundo ouvissem, na totalidade, o que era reportado. Como a aula terminou sem corrigirmos a actividade, aproveitei a aula seguinte, e já com um sistema de som melhor, para repetir a reportagem e assim esclarecer qualquer dúvida quanto ao conteúdo da mesma.

Como foi referido esta actividade não tinha um carácter meramente informativo, ela pressupunha um esforço de audição atenta, centrado não só em aspectos globais do texto informativo, mas também em aspectos específicos de que os alunos foram previamente informados, ou seja, a partir da gravação de um texto oral, o aluno tinha de seleccionar e reter do que ouviu a informação relativa ao objectivo visado, realizando simultaneamente uma actividade escrita. Com esta actividade os alunos trabalharam competências na área da compreensão oral, praticando a focalização da sua atenção para aspectos importantes do texto.

Depois da correcção oral da actividade, passámos directamente para actividade de pré-leitura do poema: comentário ao quadro de Botticelli, *O Nascimento de Vénus*. O efeito visual da actividade tinha como objectivo cativar a atenção dos alunos ao mesmo tempo que se tentaram aproveitar conteúdos ensinados noutras disciplinas para a aula de *Lengua y Literatura*. Esta actividade de pré-leitura foi bastante importante na medida em que se utilizaram os conhecimentos prévios dos alunos com o objectivo de ajudar na construção de sentido do texto que se ia ler na actividade seguinte. A compreensão de um texto é um processo que deriva do conhecimento prévio do leitor: o leitor / aluno, ao interagir com o texto, utiliza o que já sabe, a experiência de vida e o que aprendeu na

sua história enquanto leitor e enquanto aluno. O processo de aprendizagem é então individual e é o resultado da construção de conhecimentos anteriores que influenciam as aprendizagens futuras. Ao aprender, o aluno acrescenta aos conhecimentos que já possui novas informações que estabelecem ligações com os conhecimentos já existentes. Cabe, portanto, ao professor, proporcionar situações de interacção tais que despertem no aluno motivação para interacção com o objecto de conhecimento, ou seja, o professor deve utilizar estratégias que permitam ao aluno integrar mais facilmente conhecimentos novos. Pedia-se, portanto, uma descrição e interpretação do quadro que resultou bastante bem uma vez que os alunos já o tinham estudado em história e, por isso, lembraram-se de tudo aquilo que era suposto comentar. Julgo que deixei que apenas um aluno sobressaísse nesta actividade. Ele monopolizou as respostas pedidas na interacção professor-aluno e eu não o impedi de o fazer, uma vez que senti que todos os alunos, de uma maneira geral, concordavam com o aluno em questão ou, que até mesmo, iriam responder da mesma forma. No entanto, deveria ter dirigido mais as perguntas para os alunos menos participativos por forma a não deixar que apenas um aluno sobressaísse.

De seguida, passámos para a actividade de leitura do poema *Venus* de Rubén Darío. Este soneto é o único que o manual propõe para ser trabalhado como exemplo da sua poética. Resolvi que fosse este a ser trabalhado uma vez que, até ao momento, ainda não tinha utilizado o manual de *Lengua y Literatura Castellana* e aproveitei esta fase para o fazer.

Foi feita uma primeira leitura expressiva do soneto. Nesta fase, pretende-se aquilo que qualquer leitor pode fazer que é “contar o que diz o texto”. Numa fase de interpretação mais aprofundada, requer-se saber não só o tema, mas também a organização do texto, ou seja, o que se diz e a forma como se diz uma vez que conteúdo e expressão se reclamam reciprocamente. Numa primeira fase, este comentário foi feito oralmente, onde foram dadas pistas para a interpretação de alguns recursos expressivos e numa segunda fase pretendeu-se que os alunos registassem as interpretações feitas numa pequena ficha de trabalho.

Na aula seguinte, foram revistos os conteúdos leccionados nas aulas anteriores de modo a que os alunos pudessem fazer a ponte entre as actividades já realizadas e aquela que seria proposta para esse dia. Julgo que a recapitulação da aula anterior ajuda o aluno a contextualizar e a posicionar-se face ao conteúdo e tema da aula e, por isso, uma actividade que não deve ser esquecida.

Nesta aula, pretendia-se essencialmente realizar a ficha de trabalho relativa ao poema que se estava a estudar e colocar por escrito algumas informações já comentadas na aula anterior. Numa aula de *Lengua y literatura*, muitas actividades têm uma componente escrita. Elas permitem ao professor acompanhar o trabalho de cada aluno porque o facto do trabalho realizado por eles estar em suporte de papel possibilita um controlo do professor sobre as actividades que os alunos já realizaram, verificar os erros cometidos pelos alunos, orientar o trabalho e, na altura da correcção dos exercícios, torna possível concentrar a sua atenção na intervenção dos alunos com mais dificuldades. Considero importante que, para que os alunos realizem as actividades escritas, estas têm de ser relativamente acessíveis e reunirem o conjunto de informações necessárias e suficientes para a realização da actividades, caso contrário o aluno sentir-se-á desencorajado a começar o trabalho e preferirá distrair-se e distrair os colegas. Por isso, julgo que é importante o professor dar todas as informações necessárias ao aluno para realizar a actividade escrita. Notei que aqui os alunos demonstraram alguma dificuldade talvez porque a ficha tivesse perguntas um pouco complicadas. Por isso, achei que seria vantajoso que trabalhassem em pares de forma a discutirem as suas ideias e colocá-las posteriormente no papel. Uma das actividades que mais dificuldades suscitou foi a da análise formal do poema, principalmente no que concerne à determinação da medida do soneto. Considero que este exercício foi bom para praticarem a contagem das sílabas métricas uma vez que foram sempre beneficiando da minha ajuda individualmente, explicitando dúvidas e regulando os escritos dos alunos. No entanto, após ter percebido que esta pergunta estava a suscitar dúvidas quanto ao que era pedido, explicitei para o colectivo de forma a poupar tempo. Esta actividade estendeu-se mais que o previsto uma vez que os alunos sentiram alguma dificuldade na realização da mesma.

Também considero que, nesta aula, os tempos de trabalho deveriam ter sido mais precisos, uma vez que certos alunos prologaram a actividade mais tempo do que havia previsto, em parte porque alguns dos alunos manifestaram, como já referi, dificuldades na concretização da análise formal do poema. No entanto, julgo que teria sido proveitoso ter dado uma ficha de leitura que resumisse a métrica espanhola de modo a conseguir não perder muito tempo com este tópico. Com essa ficha, teriam, para além disso, um material de estudo para a prova e para outras análises que se pudessem vir a realizar na aula futuramente. Não o fiz porque desconhecia que alguns alunos tivessem

dificuldades nesta matéria, pensando até que seria uma actividade que se resolveria com relativa facilidade por todos os alunos e também porque o principal problema destes alunos era a contagem de sílabas que, na minha opinião, evolui com a prática.

Aquando da correcção, os alunos foram sempre solicitados a colaborar. Foram aproveitadas algumas das respostas de forma a motivá-los, ao mesmo tempo que se tentaram completar algumas com o objectivo de melhorar gradualmente as suas intervenções.

Julgo que, de uma maneira geral, este bloco de aulas correu bem. Os alunos estavam motivados para a aula e mostraram sempre interesse em participar construtivamente na aula.

V- Desenvolvimento do tema: A literatura na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE): A leitura do texto “Jóvenes y Verdes” de Bernardo Atxaga - proposta didáctica.

1. A literatura na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Antes da década de oitenta, a literatura andava bastante esquecida do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira visto que se acreditava na inutilidade do texto literário pela sua complexidade linguística na hora de ensinar uma língua e também pela inadequação do mesmo às situações comunicativas. Para além disso, desmotivava os estudantes porque os textos expunham os usos metafóricos da língua. A língua era considerada como um conjunto fechado de conteúdos fonéticos, ortográficos, morfossintáticos, lexicais que se analisava e essencialmente memorizava. Desta forma, nas aulas de língua estrangeira, a gramática tinha um papel fundamental.

A partir desta década, as contribuições para uma nova visão comunicativa da língua permitiram realçar os usos criativos da mesma e, por isso mesmo, integrar a literatura na aula de língua estrangeira. Para tal contribuíram muito as teorias centradas na resposta do leitor, pois chamou-se a atenção para a aprendizagem que deriva da aproximação a um texto no qual o leitor constrói um significado: *“La obra puede considerarse como un acto de comunicación en el que el escritor es el emisor y el lector el receptor. En este sentido el emisor crea su próprio lenguaje y obliga al receptor a penetrar en el secreto de su código.”* (Romero Blázquez, 1996, p.381).

Sobre este aspecto, Lerner (1999, p.401) refere que *“la lectura es un proceso activo de interacción entre el texto y el lector en el que éste tiene que dar sentido a lo que lee y entender (...) es decir, un alumno cuando lee no simplemente descodifica palabras, frases o párrafos, sino que interpreta lo que lee aportando a esta interpretación su conocimiento previo, sus vivencias y sus estrategias de lector en su lengua madre”*. Cita Fernández (1991), quando sugere que, mesmo que o aluno não saiba na perfeição o idioma que está a ler, conhece outro e é leitor noutra idioma e, desta forma, utiliza as estratégias do idioma materno na leitura em língua estrangeira. Cabe ao professor ajudar os alunos a potenciar as suas estratégias de compreensão leitora para que saibam entender, mais facilmente, as mensagens nos textos e torná-los conscientes das suas capacidades, desenvolvendo-as (ibid).

Hoje em dia, são muitos os estudiosos que acreditam que a literatura na aula de língua estrangeira desenvolve a criatividade e as estratégias de compreensão de leitura, trazendo melhorias para a competência linguística, literária, cultural e impulsiona a resposta do aluno para com o texto, introduzindo os seus conhecimentos, saberes, experiências e valores. Por isso, os textos literários na aula de língua estrangeira permitem ao professor e ao estudante muitas possibilidades de trabalho.

Contudo, será importante entender, antes de mais, que, tal como postula Jouini (2008, p.151), a inserção da literatura na aula de idiomas funciona como um recurso para ensinar e desenvolver competências linguísticas e não como objecto de estudo literário. No entanto, acreditamos que, em níveis mais avançados, um estudo de uma obra, poderá ser utilizado para desenvolver a competência literária.

Sobre o desenvolvimento da competência linguística, Pedraza Jiménez (1996, p.61) adianta que *“la lengua real sólo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante:*

comunicación espontánea con nativos;

la lectura de textos literarios;”

Sobre este assunto, também Angela Gracia (2006, p.148) cita Christian Nuttall (1996) *“ the best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it”*. Defende Pedraza Jiménez no seu artigo *“La literatura en la clase de español para extranjeros”*(1996, p.619) que *“los textos literarios son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar”* e, por isso, devem introduzir-se desde o início.

Também Montesa & Garrido concluem que a literatura põe à disposição do aluno uma forma de contactar com a língua semelhante ao contacto directo com nativos: *“La literatura les amplía la posibilidad de experiencias, proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión”* (Montesa & Garrido, 1990, p. 453).

2. Justificação didáctico-pedagógica para a utilização de textos literários

Muitos são os estudiosos que justificam o uso de textos literários na aula de língua estrangeira. De seguida, citamos alguns exemplos que consideramos importantes:

a) É material autêntico porque sendo textos literários são escritos para nativos e, como tal, amostras de língua natural num contexto real (Jouini, 2008, p.152). Normalmente, os manuais escolares para estrangeiros apresentam amostras de língua que forcem “*los mecanismos de expresión lingüística para ajustarlos a las posibilidades de asimilación del estudiante*” e, por isso, “*el proceso de adquisición supone siempre una desnaturalización del lenguaje.*” (Pedraza Jiménez, 1996, p. 60). Assim, o uso de textos literários significa uma mudança “*respecto a lo habitual: uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera*” (Jouini, 2008, p.154).

Por outro lado, a exposição a material autêntico possibilita a interiorização da língua, reforçando pontos aprendidos antes, ou seja, proporciona a aquisição de estruturas, vocabulário que aparecem e voltam a aparecer em contextos diferentes (Ruiz Cecilia, 2007, pp. 250, 251).

O facto do texto literário ser material autêntico é motivador para o aluno. Montesa&Garrido postulam que, tendo em conta que o estudante de línguas estrangeiras tem já uma maneira de sentir e pensar muito desenvolvida na sua língua mãe, “*el concepto de mundo real se extiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad. El mundo de las ideas y cultura es tan real, tan necesario como el de los actos; y poder desenvolverse en él, sentirse adulto en outra lengua, es tan motivador o más que sentirse cómodo para superar las primeras necesidades.*” (Montesa&Garrido, 1990, p. 449).

Também Albaladejo García (2007), citando Alan Bird (1979), refere sobre este assunto que com textos literários autênticos, os alunos não só se sentem motivados como também se pode observar que sentem uma maior confiança e destreza linguística quando utilizam “*materiales de la vida real*”.

b) Desenvolve a capacidade interpretativa do aluno e, como opina Romero Blázquez (1996), pode motivá-lo a ler mais, a escrever e a falar no idioma que está a aprender, estimulando a sua criatividade:

“Considero de gran utilidad la práctica del comentario de texto en un aula de E/LE ya que le ofrece al extranjero/ lector una serie de aproximaciones e interpretaciones que, si bien se apoyan en elementos intrínsecos del texto susceptibles de discusión, aprendizaje y participación. Este ejercicio provoca en el estudiante no sólo un hábito de lectura, dentro y fuera del aula, sino también le motiva a escribir y hablar en castellano.” (Romero Blázquez, 1996, p. 380).

Juárez Morena (1996) sobre este assunto também concorda que a literatura desenvolve a compreensão leitora, contribui para a compreensão de outro tipo de textos para além dos literários e melhora a expressão escrita:

“la lectura es la destreza que más posibilidades, a priori, ofrecería al ejercicio de la literatura. Para muchos, la relación entre literatura y lectura es unívoca: con esta última conseguiríamos ampliar el vocabulario y mejorar la expresión escrita”. (Juárez Morena, 1996, p.278)

c) Facilita a aquisição das quatro destrezas *“ pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral”* (Jouini, 2008, p. 153).

d) É, para além de amostra de língua viva, um reflexo da cultura onde se mostra a maneira de sentir e de conceber o mundo de um povo. Como assinala Jouini, o texto literário põe o leitor em contacto com *“la ficha de identidad, características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc”*, (Jouini, 2008, p. 154) fomentando a simpatia para com o país em questão (Albaladejo García, 2007, p.7).

Albaladejo García (2007) acrescenta, para além disto, que os textos literários falam-nos de assuntos que dizem respeito ao ser humano, como o amor, a morte, a velhice, a amizade que são comuns a todas as culturas e que fazem com que o texto, ainda que escrito num idioma estrangeiro, se aproxime ao mundo do estudante (Albaladejo García, 2007, p. 6).

Por outro lado, também pode *“transcender los límites culturales dándonos la posibilidad de acceder a trabajos literarios de distintas épocas y de distintas*

sociedades del planeta. Es una fuente de saber inagotable así como una puerta abierta para la multiculturalidad y la pluralidad’ (Ruiz Cecilia, 2007, p. 250).

Também Naranjo & García (2000, p. 280) referem que Sitman (1996) considera que lendo literatura, nos introduzimos numa cultura estrangeira e poderá contribuir para estimular a imaginação e até chegar à produção de textos próprios.

Não restam dúvidas de que os textos literários não devem ser só objecto de estudo na aula de língua materna, como é hábito, mas também na aula de língua estrangeira. Eles possibilitam ao estudante o desenvolvimento da competência linguística de uma maneira motivadora e proveitosa, através de múltiplas formas de trabalho.

3. Vantagens do conto ou de textos curtos na aula de ELE

Ruiz Cecilia (2007, pp.253,254) reúne, de um ponto de vista didáctico, as vantagens para o uso de um conto na aula de espanhol língua estrangeira e que podem ser também tidas em conta para qualquer texto literário curto:

a) O conto, por ser mais curto que um romance ou novela, pode ser lido de uma vez, o que permite a concentração do leitor e, por isso, dar-se conta de pormenores que num texto mais extenso poderiam passar despercebidos;

b) Como é um género que, nos últimos anos, se produziu muito, há uma grande variedade de temas e, por isso, podem encontrar-se facilmente histórias que se relacionem com os alunos;

c) Oferece exemplos de língua autêntica na aula;

d) Se ao leitor não lhe interessar a história que se está a ler, pode-se optar por outra sem que haja a sensação de perda de tempo;

e) Quando se quer voltar a ler a história para recordar ou confirmar novas suposições, pode-se fazê-lo rapidamente;

f) Presta-se a tarefas como a dramatização, transferência de géneros, apreciação de matizes culturais e projecção didáctica, podendo, assim, utilizar-se as destrezas da compreensão e expressão oral, escrita e intercultural.

Também Sitman&Lerner ressaltam que o conto é um género que se presta a uma exploração didáctica na aula de língua estrangeira que, pela sua brevidade, convida a uma segunda leitura, permitindo apreciar subtilezas linguísticas que tenham passado despercebidas numa primeira leitura (Sitman & Lerner, 1994, p.230).

Pessoalmente, pensamos que o conto ou uma história curta, pelo facto de serem mais curtos, podem motivar e prender os alunos que, não raras vezes, se vêem desanimados perante a leitura de textos literários mais extensos, podendo, assim, começar pouco a pouco a penetrar em romances ou novelas em língua estrangeira.

4. Características do texto literário para a aula de ELE

Como professores de língua estrangeira, sentimos muitas vezes a necessidade de introduzir textos literários na aula. No entanto, assaltam-nos dúvidas quando pensamos que texto levar para a aula.

Considerando a importância, anteriormente referida, que tem o texto literário como amostra de língua real que motiva os alunos e desenvolve a capacidade de interpretação, para além de potenciar a criatividade na expressão escrita e oral, deve ser introduzida a partir dos primeiros níveis, tendo em conta algumas características como as que reúne Pedraza & Jiménez (1996, p.61):

- têm que ser modelos de língua, apresentando uma estrutura sintáctica clara, precisa, próxima ou até idêntica à fala coloquial;
- o vocabulário deve ajustar-se ao uso comum;
- o estilo não pode ter uma complexidade tal, que converta em ininteligível o texto para o leitor ingénuo.

Consideramos importantes as opiniões de Pedraza e Jiménez. No entanto, parece-nos que um dos critérios fundamentais a ter em conta, quando escolhemos um texto literário, é a adequação ao nível de conhecimentos dos alunos:

“La capacidad de descodificación condiciona, sin duda alguna, la transformación de grafemas y fonemas y la asociación semántica entre signo y

significado por lo que la ausencia de este mecanismo dificultaría la comprensión de lo leído” (Romero Blázquez, 1996, p. 382).

Também Albadalejo García (2007, p.9) explica que a dificuldade linguística do texto não deve estar muito acima do nível dos alunos (input comprehensible)⁵. Esta capacidade de compreensão é necessária para surpreender, prender e cativar, ou seja, motivar o aluno, caso contrário poderá criar-se um sentimento de frustração e repulsa perante o material apresentado. Contudo, *“cuanto más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más largo y de mayor dificultad lingüística.”* (Jouini, 2008, p.157).

Sobre este assunto, Jouini (2008, p.156) recorda-nos que é difícil corresponder o nível linguístico dos alunos com o nível de compreensão dos mesmos. Contudo, não entender todas as palavras do texto não é impeditivo de serem capazes de entender a mensagem global do mesmo. Devemos começar por obras com graus de compreensão mais baixos e deixar textos que pertençam a uma história literária distante no tempo, cheia de arcaísmos e expressões que dificultam a compreensão.

Naranjo&García (2000, p. 822), citando Ventura Salazar (1994) apostam de igual forma na introdução de materiais reais a partir dos níveis baixos desde que sejam “input comprehensible”. Para isso, devem seleccionar-se adequadamente os textos, não *“ una adaptación con la que se corre el riesgo de caer en un falseamiento de las muestras de lengua ”* (Naranjo&García, 2000, p. 822) e também para preservar a especificidade da linguagem do autor. Contudo, será muito difícil que, até num texto adequado a um nível mais alto não apareçam expressões um pouco avançadas, que podem ser vencidas com a ajuda do professor, mais que com adaptações que possam alterar a coerência do texto (Fernández García, 2005, p.66).

Por outro lado, Jouini (2008) assinala que o grau de dificuldade não pode ser o único critério adoptado na hora de seleccionar um texto. O mais importante, segundo o autor, é o interesse dos alunos, em detrimento, da qualidade estética do texto, *“ ya que*

⁵Input Comprehensible é uma hipótese proposta por Krashen em 1981, na qual defende que os aprendizes de uma língua estrangeira adquirem-na ouvindo e compreendendo mensagens que estejam num nível ligeiramente superior ao seu.

este no tiene por qué ser presentado necesariamente como modelo de escritura” (Jouini, 2008, p. 155).

Também Albaladejo García (2007, p.10) postula que os textos seleccionados devem ser “*significativos y motivadores*” e ir de encontro às experiências e interesses dos alunos para justificar o esforço adicional de leitura de um texto literário, como por exemplo, ver temas desenvolvidos que reflectam as suas vivências, inquietações, pensamentos e experiências. Para saber os gostos dos estudantes, conclui, aconselha a que se faça um questionário sobre o tipo de textos e hábitos de leitura dos alunos ou dar-lhes resumos das obras e pedir-lhes que seleccionem a opção mais interessante.

Contudo, não são só os interesses dos alunos que interessam, mas também os dos professores de modo a promover uma comunicação interpessoal mais “*fluida y efectiva*” (Juarez Morena, 2006, p. 282). Sobre este assunto, Coloma Maestre (2002) acrescenta que “*será más útil para los alumnos un mal texto llevado a clase con emoción que un buen texto con apatía*” (Coloma Maestre, 2002, p. 234).

Tal como para Albaladejo García (2007), parece-nos também fundamental seleccionar um texto que ofereça muitas formas de ser trabalhado, que permita a interacção entre os estudantes, as dramatizações, os debates, a escrita criativa e a introdução de actividades lúdicas. Tudo isto, explica, são procedimentos de uma aula de língua, adaptada para utilizar um texto literário de forma comunicativa, despertando o interesse do aluno pela literatura ao “*formar parte del proceso activo a través de la expresión de sus opiniones y reacciones personales*” (Albaladejo García, 2007, pp. 11,12).

Não podemos esquecer, como professores, que devemos guiar os nossos alunos numa leitura através de actividades que lhes permitam aproximar-se dos textos literários de forma gradual.

Neste pequeno estudo, propomos algumas actividades que podem ser tidas como exemplos para trabalhar o texto literário *Jóvenes y Verdes* que é um relato de uma história que se encontra no livro de Bernardo Atxaga, *Obabakoak*. Este livro reúne uma série de histórias dos habitantes de um território ao qual se dá o nome fictício de Obaba. Muitas das histórias poderiam ser utilizadas para trabalhar em aula de espanhol língua estrangeira uma vez que se encaixam no perfil do texto que, quanto a nós, cabe numa

aula de idiomas. São textos escritos para nativos e, por isso, amostras de língua viva. Este texto apresenta uma estrutura sintáctica clara e não muito distante do que é a utilização da língua pelos seus falantes no seu dia-a-dia, com recurso a diálogos informais entre as personagens.

O vocabulário não é desajustado para o nível proposto dos alunos, contudo podem surgir algumas dificuldades na compreensão de certas palavras ou expressões, mas que não deverão constituir problema para a assimilação global do texto.

É uma narrativa simples, mas muito bonita. Acreditamos que conseguirá surpreender, cativar e prender o aluno, pois desde o início, pode identificar-se com a história que reflecte algumas experiências que os alunos já viveram ou vivem.

Por outro lado, parece-nos que o texto poderá ser trabalhado de muitas maneiras, permitindo a interacção aluno-aluno e aluno-professor através de debates, de escrita criativa e da introdução de actividades lúdicas que despertem o interesse do aluno, logo a partir das actividades de pré-leitura.

5. Fundamentação Teórica

A proposta de actividades que aqui se apresenta visa utilizar o texto literário dentro do enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, onde o texto se constitui como um apoio para desenvolver as competências comunicativas da língua ao mesmo tempo que pretende despertar o interesse pela literatura já que o texto literário também pode ser uma ferramenta de entretenimento numa segunda língua, aproximando, assim, o mundo real à aula.

Partindo deste entendimento, pretendemos expor uma proposta de exploração de um texto literário, onde não se descuram as actividades de pré-leitura, que funcionam como estímulo e motivação, com o objectivo de que o aluno chegue ao texto e o leia com significado, induzido por um propósito que lhe faça sentido, facilitando a compreensão e a relação com os seus conhecimentos prévios e a interacção entre os alunos (receptores da mensagem textual), o professor e o texto.

Como num processo comunicativo, o destinador é o escritor e a mensagem o texto literário. Os destinatários, na aula, serão os estudantes e também o professor.

Quando apresentamos um texto literário, o discurso produz outro discurso paralelo no receptor que se põe em contacto com o discurso que o texto produziu nos outros leitores, seus companheiros. Isto significa que o texto literário torna-se especialmente útil num processo comunicativo pelo facto de ser “*un lugar de encuentro con las ideas del otro*”. Através do texto, o leitor entra em contacto com o autor, produzindo um monodíálogo, porque o discurso textual provoca um discurso interior (o do leitor) onde as ideias, sentimentos, emoções são desencadeadas pela leitura do texto. É um processo enriquecedor porque todos se envolvem no processo leitura. Cada leitor, de acordo com as suas vivências, experiências, formação, personalidade, retira um sentido que tem que ser contrastado com o dos companheiros. A leitura é, então, em aula um acto social, utilizando uma língua estrangeira que é o que se pretende desenvolver (Montesa& Garrido, 1990, pp. 455,456).

Blanco Iglesias (2005, p. 9) postula, para além disso, que o texto dialoga, em primeiro lugar, com o professor que é o leitor anterior que o interpreta a partir dos seus conhecimentos prévios e depois o leva aos alunos que também o interpretarão, mas com um intermediário, o professor, através das actividades /estratégias propostas e da teoria do mundo ou conhecimentos que este tem, ou seja, as suas ideias sobre o texto e sobre como ensiná-las. Desta forma, se o professor é o receptor primário neste processo comunicativo, será um mediador no processo de leitura e no comentário textual.

Contudo, acreditamos que a interpretação do professor, que na aula é mais um leitor, não é inalterável porque, numa aula que tem como base a leitura, a interpretação ou interpretações modificam-se a partir das contribuições que as impressões e opiniões entre os estudantes e também entre o professor e os estudantes produziram. É um processo de enriquecimento que resulta do intercâmbio de ideias, experiências, sentimentos, etc.

Desta forma, queremos transformar a aula num lugar onde os alunos possam dialogar, ler, ouvir, escrever, usando a língua com significado e aproximar a aula o mais possível ao dia-a-dia, ao mesmo tempo que se trabalham as quatro destrezas.

Segundo Perero Chavarría (2008), integrar as destrezas é o que fazemos todos os dias na nossa vida diária com a nossa língua mãe: lemos ou ouvimos textos, falamos ou escrevemos sobre o que lemos ou ouvimos.

Um dos princípios do enfoque comunicativo aplicado ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua é a interacção comunicativa, ou seja, entende-se que a aprendizagem linguística advém de um entorno interactivo, pois a língua cumpre uma função social. Por isso, a sala de aula deve ser um espaço de interacção e comunicação onde se oferecem aos alunos muitas possibilidades para praticarem a expressão oral e a criatividade.

Segundo Martínez Agudo (2003), a competência linguística numa língua estrangeira adquire-se gradualmente através do desenvolvimento da interacção comunicativa entre os alunos, que devem implicar-se activamente em actividades que promovam a comunicação, aprendendo a relacionar-se verbalmente. As diversas possibilidades de expressão oral contribuem para agilizar as suas capacidades comunicativas durante a interacção oral na aula e que depois hão-de ser transferidas para outras situações comunicativas. Para esta interacção resultar, é necessário criar uma série de relações comunicativas na aula para que o aluno adquira uma certa desinibição no acto comunicativo. Para isso, postula o referido autor, devem ser promovidos outros modelos de interacção para além do mais frequente (professor-aluno) de modo a atender às diferentes características dos alunos. A interacção aluno-aluno permite representar diversas situações comunicativas, o que possibilita distanciar-nos do contexto ensino-aprendizagem, avançando no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, ao aprofundar o seu potencial expressivo. Nestas actividades, o aluno terá de assumir certos riscos para poder alcançar alguma confiança comunicativa. Deverá, para isso, enfrentar-se às suas carências de conhecimento linguístico para se obrigar a activar os recursos linguísticos de que dispõe e poder comunicar, desenvolvendo a sua habilidade de improvisação linguística (Martínez Agudo, 2003).

Díaz Corralejo (1996) assinala que a interacção comunicativa se desenvolve através de jogos linguísticos, de roleplays, de técnicas de animação e de expressão direccionadas para a totalidade do indivíduo a nível afectivo de modo reforçar a motivação.

Para conseguir trabalhar um texto literário na aula, com o objectivo de desenvolver a competência comunicativa é necessário fazer com que o leitor/aluno se deixe guiar pelo texto e reflectir sobre o efeito que o mesmo lhe produz.

“En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de la cooperación. Las estrategias de comprensión y expresión se emplean constantemente durante la interacción” (MCER, 2002, pp. 74,75)⁶.

Relativamente às actividades a levar a cabo numa aula de língua estrangeira, o Enquadramento Comum Europeu de Referência (2002, pp.14,15) deixa também bem claro que estas devem englobar a compreensão, a expressão (oral e escrita), a interacção e a mediação através de textos orais ou escritos. A compreensão e a expressão são necessárias para a interacção. As actividades de compreensão incluem a leitura e às actividades de expressão dá-se-lhes um valor mais social. Na interacção, os indivíduos participam num intercâmbio oral ou escrito em que a expressão e a compreensão se alternam. O facto de falar e ouvir permite ao aluno aprender a respeitar o tempo do outro na interacção comunicativa. As actividades de mediação, escritas e orais, tornam possível a comunicação entre pessoas que, por qualquer motivo, são incapazes de comunicar directamente.

Na aula, o professor tem, como vimos, um papel importante como condutor das aprendizagens, pois é ele que decide as actividades a levar a cabo numa aula de língua estrangeira. Fernández Pichel (2006) refere os três papéis do professor numa aula comunicativa segundo Breen e Candlin (1980): *“uno es el de facilitador del proceso comunicativo, el segundo es participar y el tercero actuar como observador y alumno”*. Estas funções conduzem o professor na tarefa de coordenador das aprendizagens que planifica aulas tendo em conta os interesses e motivações dos alunos, sequencia as actividades, proporcionando recursos para a sua realização e não actua como modelo de correcção linguística com carácter sancionador, delegando nos alunos a interacção, coordenando quando necessário e fomentando a criatividade ao nível da expressão oral ou escrita (Fernández Pichel, 2006).

⁶CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones Y Grupo Anaya, S.A.

Assim, numa aula de língua estrangeira, onde o texto literário é o núcleo central, podemos perfeitamente pôr em prática os quatro domínios do enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras: ouvir, falar, ler e escrever, que se podem desenvolver ao longo das actividades de pré-leitura, actividades que derivam da leitura e actividades posteriores à leitura.

5.1. Actividades de pré-leitura

Como foi referido antes, o enfoque comunicativo de aprendizagem de uma língua estrangeira deixa claro que a leitura é um diálogo entre o leitor e o texto. Por isso, são necessárias, como refere Moreno Martínez (2001, p.381), as ajudas para estabelecer ligações externas, ou seja, pistas que o professor oferece para activar os conhecimentos já existentes do leitor, estabelecendo ligações mentais entre os conhecimentos prévios e as ideias do texto. É o que os autores Chun e Pass (1997) chamam de *advance organizers*, ou seja, “*ayudas visuales o verbales que ofrezcan al alumno un avance o pistas sobre el contenido general de la información que va a leer y sobre el contexto en que ésta aparece*” (Moreno Martínez, 2001, p.381). Isto serve para despertar o interesse do aluno e proporcionar-lhe um objectivo para ler, guiando e centrando a sua atenção nos aspectos mais relevantes. É uma forma de consciencializar o aluno, mostrando-lhe que as suas experiências interactuam com o texto que lê. Pretende-se, assim, tornar o acto de leitura significativo, ao estabelecer-se uma relação entre o que se sabe e o que se vai conhecer.

Uma das actividades mais referidas pelos autores que servem de exemplo para estabelecer a relação entre o conhecimento prévio e o texto é proporcionar o título da obra e pedir aos alunos as suas opiniões sobre as ideias que podem encontrar no texto.

Segundo Plymen (1997, p. 647) este exercício serve para quebrar o gelo entre os participantes e permite ao professor perceber as debilidades lexicais do aluno quanto ao tema do texto. Lerner (1999, p. 404) refere que o objectivo desta etapa é que os alunos esbocem hipóteses, de modo que a leitura se transforme num processo activo de confirmar e rejeitar ditas hipóteses.

Esta fase inicial é, portanto, muito importante porque guia o aluno durante a sua primeira leitura chamando a atenção para aspectos significativos do conteúdo do texto e, por isso, não pode ser esquecida quando se pretendem trabalhar textos com uma complexidade maior como são os literários.

5.2. Actividades que derivam da leitura

A compreensão da leitura é fundamental na aula de ELE e normalmente dá-se-lhe muita importância porque, a partir dela, podemos dar instruções para completar exercícios, propor debates, aprender vocabulário, apoiar explicações, ou seja, o estudante é obrigado a compreender o que lê para poder realizar muitas das actividades delineadas para a aula.

Segundo Jouini (2008, p.163) as actividades que se realizam nesta fase têm como objectivo ajudar os alunos a desenvolver estratégias de leitura rápida, procurando informações por forma a mantê-los activos enquanto estão a ler: captar o sentido geral do texto, procurar dados específicos, obter um conhecimento mais detalhado do conteúdo, relacionar diferentes partes do texto.

Outra forma para obrigar os alunos a participar activamente no processo de leitura é, como defende Blanco Iglesias (2005, p.6), através do desenvolvimento de estratégias de predição e verificação de hipóteses dentro do texto, ou seja, que se obrigue o leitor a deduzir, antecipar, comprovar, através das pistas que o texto lhe dá. Desta forma, acrescenta Arguelles Álvarez, (1998, p. 795) “*el lector hace uso de su conocimiento del mundo así como de su experiencia*”, dando um significado, mediante um processo de demonstração, participando activamente no acto comunicativo.

Sobre as perguntas de compreensão de leitura, Jouini (2008, p.164) distingue entre perguntas de baixo e alto nível. As perguntas de baixo nível são aquelas em que se pede ao estudante que recupere informações de uma forma mais ou menos literal, enquanto que as perguntas de alto nível são as que exigem ao estudante que “*ponga en marcha operaciones mentales complejas tales como relacionar distintas informaciones textuales, aplicar un concepto a una situación nueva, o explicar y razonar fenómenos utilizando la información estudiada*”. Neste tipo de perguntas, acrescenta, os estudantes

têm que rever e integrar informação enquanto que nas perguntas de baixo nível pretende-se memorizar e localizar informação.

Também Gracia (2006, pp.154,155) aconselha a proporcionar actividades prévias a uma compreensão de “alto nível” como sejam as actividades que servem para averiguar informação específica no texto. O professor pode dar uma lista de perguntas com o objectivo de comprovar se conseguiram informações numa compreensão mais literal. Parece fácil, mas na realidade requer que o aluno compreenda a pergunta, o que inclui conhecer não só o léxico como também as estruturas sintácticas.

Numa leitura mais atenta, o professor deve fazer perguntas concretas sobre o conteúdo para extrair as ideias principais, de forma a parafrasear, sem copiar, a formulação do texto. Segundo a referida autora, esta actividade obrigará o estudante a utilizar sinónimos ou a expressar o conteúdo de outro modo. Outra forma, é pedir a alguns alunos que façam perguntas, delegando-lhes essa responsabilidade. Poder formular perguntas requer um conhecimento detalhado do texto, necessitando muita atenção na hora de ler (ibidem). Com o objectivo de desenvolver campos lexicais, pede-se aos alunos que procurem sinónimos para palavras sublinhadas no texto ou, outra alternativa, dar-lhes uma lista de palavras com o objectivo de identificar o sinónimo respectivo no texto.

No final, acreditamos que o aluno consegue compreender o tema e resumir oralmente o conteúdo. De acordo com Paredes Nuñez (1988, p. 213), definir o tema é a prova mais fidedigna de que se compreendeu o texto.

Desta forma, nesta fase, os exercícios propostos pelo professor ajudam os alunos a desenvolver estratégias de leitura, melhorar a competência linguística e descodificar passagens que podem ter suscitado problemas de compreensão. Ajudar os estudantes nesta fase é mais complexo do que se pode imaginar porque cada um tem competências distintas e, por isso, necessitam de diferentes estratégias. Assim, o professor deve procurar conhecer bem os seus alunos antes de preparar uma aula, cujo principal material é o texto literário e tentar diversificar as actividades a levar a cabo de forma a ir ao encontro das necessidades específicas de cada um.

5.3. Actividades para depois da leitura

Nesta fase pretende-se introduzir actividades mais abertas e livres de forma a que o aluno expresse a sua opinião e reflecta sobre a temática do texto.

Sobre as actividades para depois da leitura, Jouini (2008, p. 165) refere que o seu objectivo é interiorizar a língua, integrar a competência da leitura com as restantes competências, fazendo com que os alunos reflectam sobre o que leram e relacionem o texto com os seus conhecimentos, interesses e pontos de vista.

Paredes Nuñez (1988, p. 213) acrescenta que chegar à síntese final que decide a compreensão total do texto depende da maturidade do aluno e só se consegue depois de todos os passos de assimilação da compreensão do texto.

Nesta fase, muitas são as actividades que se podem propor. Plymen (1997, p. 647) aconselha os debates, os resumos, as discussões, baseados nas ideias que se inferem a partir do texto e que permitam usar a língua de uma forma mais livre e imaginativa sobre o tema que se discute.

Uma modalidade para esta etapa poderá ser também o tentar perceber os aspectos de que gostaram e os aspectos que lhes desagradaram, justificando a sua postura. Jouini (2008, p.166) conclui que este tipo de actividades evita que o aluno permaneça no plano da reprodução do conteúdo, tendo como objectivo desenvolver a capacidade reflexiva.

Desta forma, nesta fase, os exercícios têm como objectivo verificar a compreensão total do texto e conduzir os alunos a uma análise mais subjectiva, até porque na “vida real”, ler não é só memorizar ou resumir os pontos de vista dos autores, mas antes analisar as coisas de uma outra perspectiva ou enquadrar a nova informação com o que já se conhece. Por isso, a leitura na aula de língua estrangeira deve ir mais além do que exercícios repetitivos de compreensão textual.

6. Contextualização da aplicação didáctica

Nesta proposta didáctica apresentamos uma série de actividades desenhadas para trabalhar o texto de Bernardo Atxaga, “*Jóvenes y Verdes*” (anexo 5), inserido no livro Obabakoak, uma obra que relata uma série de histórias que têm como pano de fundo uma pequena localidade, situada no País Basco, em Espanha, e cujo nome fictício é Obaba. Para esta proposta são necessários cerca de 225 minutos, organizados em 3 aulas distintas, uma aula de 90 minutos, outra de 45 e a última de 90 minutos. No primeiro bloco dá-se início às actividades de pré-leitura e actividades resultantes da leitura da primeira parte do texto. No segundo bloco, analisar-se-á a segunda parte do texto e, no último bloco de 90 minutos, trabalhar-se-á sobre a última parte do texto e dar-se-á início às actividades para depois da leitura. No entanto, a duração que se propõe para as sessões é aproximativa e o professor poderá estender ou encurtar as actividades conforme o ritmo e as características do grupo.

Com estas actividades pretendemos propor um modelo de aproximação a um texto literário através do enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras. O texto literário referido anteriormente é, então, o eixo das actividades de compreensão e produção na aula com o objectivo de enriquecer, praticando, as destrezas e competências linguísticas do aluno. Defendemos um conceito integrador e inclusivo do material literário cujas finalidades e objectivos são múltiplos, dependendo do professor e dos alunos que os trabalham. Por isso, parte-se do uso da literatura para a aprendizagem interactiva da língua na aula de espanhol como língua estrangeira onde há lugar para a discussão e troca de experiências, potenciando assim um uso mais criativo da língua.

A exploração didáctica do relato de Bernardo Atxaga, “*Jóvenes y Verdes*”, destina-se a um grupo com as seguintes características:

Disciplina: Língua Estrangeira II- Espanhol (opção)

Número de alunos: 10 a 12 alunos

Nacionalidade: Portuguesa

Idade: 17 a 18 anos

Nível: B1 segundo o Enquadramento Comum Europeu de Referência (Consejo de Europa, 2002).

Linha conceptual: Enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras

Dinâmica de trabalho: Individual, em pares, em grupo, dependendo da actividade.

Destinatários: Alunos do terceiro ano do ensino secundário. Completaram quase a totalidade dos conteúdos gramaticais e funcionais pertencentes ao nível intermédio, mas o seu domínio na prática e interacção carece de sistematização.

Objectivos Gerais: Utilizar o texto literário como base das actividades baseadas no enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras; enriquecer as destrezas e competências do aluno nos domínios do Ouvir, Falar, Ler e Escrever; ampliar a função do texto literário como iniciador de actividades de descobrimento e análise; fomentar o uso criativo da língua em manifestações concretas como a elaboração de textos escrito; ampliar o vocabulário; cativar o aluno para a leitura de textos literários em língua estrangeira.

Objectivos Específicos: Formular hipóteses; descrever pessoas pertencentes ao passado; narrar acções passadas; compreender textos simples que relatem feitos passados; expressar opiniões sobre um tema proposto; compreender textos de carácter biográfico; compreender a prosa literária contemporânea; sintetizar informação; identificar num texto palavras com o mesmo significado; completar frases com informações recolhidas num texto; discutir sobre o significado de expressões metafóricas; contextualizar fragmentos textuais; formular questões; realizar pequenas dramatizações.

A justificação para a proposta desta unidade encontramos-la no Enquadramento Comum Europeu de Referencia (Consejo de Europa, 2002) que descreve o aluno de nível B1, referindo a sua compreensão leitora como capaz de ler “*textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados com su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio*” (MCER, p. 71)

Para este mesmo nível, o referido documento considera que o estudante consegue escrever “*textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas de cotidiano dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal*” (MCER, p.64) e “*escribe relaciones de experiencias*

describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados” (MCER, p.65)

No que diz respeito à expressão oral, o aluno pode *“llevar a cabo, com razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos”*. Consegue narrar histórias e realiza *“con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos”*(MCER, p. 62)

Para além disso, consegue compreender informação específica sobre temas quotidianos e *“identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado com claridad “* (MCER, p. 69).

Estas são, portanto, as linhas orientadoras para levar a cabo as actividades propostas.

7. Sequencialização das Atividades propostas a partir do texto “*Jóvenes y Verdes*” de Bernardo Atxaga

7.1. Actividades de pré - leitura

Actividad nº 1

Duración: 5 minutos

Destrezas: expresión oral/ comprensión oral

Material: La pizarra

Procedimiento: La profesora escribe en la pizarra el título del cuento que se va a leer y pregunta a los alumnos que les sugiere este título. Se hace una lluvia de ideas con el vocabulario aportado a clase.

Actividad nº 2

Duración: 10 minutos

Destrezas: Expresión Escrita

Material: Hojas de papel

Procedimiento: Se pide a los alumnos que escriban un texto corto (2 párrafos) sobre el tema y la historia que esperan encontrar en el cuento. Se recogen los textos para que la profesora lea al final, el que se acercó más.

Actividad nº 3

Duración: 15 minutos

Destrezas: Expresión Oral / Comprensión Oral

Material: Fotografías

Procedimientos: El día anterior, se pide a los alumnos que traigan sus fotos de grupo de cuando estaban en el colegio. Se les propone que hablen sobre sus compañeros de clase y sobre su(s) mejor(es) amigo(s). Se les pide que describan físicamente ese(s) compañero(s) y su carácter; y que cuenten sus juegos infantiles y también sus trastadas.

Actividad n°4

Duración: 10 minutos

Destrezas: Comprensión lectora/ Expresión escrita

Material: Ficha de trabajo

Procedimiento. Se pide a los alumnos que, en parejas, lean las siguientes bromas que se gastaron dos niños en un colegio de primaria y que contesten a las preguntas.

1. A continuación, vas a leer dos textos sobre trastadas que se hicieron en los colegios. En seguida contesta a las preguntas.

A.

Yo cuando estaba en 2° o 1°, no recuerdo muy bien, hice la típica broma de retirarle la silla a una amiga (hoy en día sigue siendo amiga a pesar de todo...) para que cuando se fuera a sentar se cayera en el suelo, pero la retiré menos de la cuenta y se dio con el filo de la silla en la rabadilla. La pobre por poco está llorando todavía....

B.

Unos cuantos años antes, cuando entré en el colegio a 1° de primaria recuerdo un día en clase en el que la profesora nos iba llamando para salir a la pizarra a solucionar problemas. La cosa fue que estaba picadillo con un niño y cuando lo llamó la profesora, al pasar por mi mesa le puse la pierna y menudo el hocicazo que se metió!! la profesora me vio y me castigó, y aunque me arrepentí de ello, el tortazo ya se había producido en clase...

- 1.1. En tu opinión, ¿cuál ha sido la reacción de los profesores y de los demás estudiantes ante las situaciones presentadas? ¿Qué consecuencias habrán sufrido los niños de estas historias?
- 1.2. ¿Cómo crees que se sintieron los chicos que sufrieron las bromas? Justifica.
- 1.3. ¿Por qué les gusta a los niños hacer travesuras?

Actividad nº 5

Duración: 5 minutos

Destrezas: Comprensión lectora

Material: Trozos desordenados de la biografía de Bernardo Atxaga

Procedimiento: Se reparte a cada grupo (3 personas) trozos desordenados de la biografía de Bernardo Atxaga. Cada uno lee su trozo y entre todos se ordena la biografía. El grupo que termine primero, es el grupo ganador.

A

Se licenció en Ciencias Económicas en la Universidad de Bilbao, donde hizo amistad con Koldo Izaguirre, con quien publicó la revista *Panpina Ustela*, a la que siguieron *Mermelada Ustela* y *Zorion Ustela*. Su vida profesional se desarrolló como economista, profesor de lengua vasca, librero, empleado de imprenta y guionista de radio, hasta que en 1980 decidió dedicarse por completo a la creación literaria. Colaboró en la revista *Pott* hasta su desaparición (1981). Entre 1981 y 1984 estudió Filosofía en la Universidad de Barcelona.

B

En 1988 publicó *Obabakoak*, que obtuvo los premios Nacional de Literatura, de la Crítica, Euskadi y Millepages de París. *El hombre solo* (*Gizona bere bakardadean*, 1993), sobre el activismo político-militar contra el Estado en los inicios de la democracia española, fue Premio de la Crítica y finalista del Premio Nacional de Literatura. *Nueva Etiopía*, editado en 1996, recoge textos poéticos y canciones en formato de libro y de CD. *Poemas Híbridos* (1990) es una edición revisada de los textos de *Etiopía*, ampliada con textos originales.

C

Esos Cielos (1995), obra poética, fue también finalista del Premio Nacional de Literatura. Sus libros para el público juvenil e infantil son numerosos: *Memorias de una vaca* (1991), Premio SM Fundación Santa María en 1999; *Chuck Aranberri en el dentista* ; *Nicolasa, aventuras y locuras* ; *Ramuntxo detective* ; *Cuentos y cantos de Siberia*, editado en 1999 para el aprendizaje de la lectura en Latinoamérica; *Los burros en la carretera* , relatos con canciones editadas en un disco con música de Juan Carlos Pérez; *Shola y los leones* ; *Shola y los jabalíes* , finalista del Premio Nacional de Literatura en la modalidad infantil, y las historias del perro Bambulo, personaje que se pasea por la historia y da su visión personal de la misma.

D

El poeta Gabriel Aresti le animó a publicar su primer texto en 1972. En 1976 publicó su primera novela corta, *De la ciudad* (1976) y, en 1978, *Etiopía*, su primera obra poética, que le dio gran popularidad. Estas dos obras fueron Premio de la Crítica en el ámbito vasco. Los relatos cortos *Cuando la serpiente mira al pájaro* (1983) -dirigido al público infantil-, *Dos letters* (1984) y *Dos hermanos* (1985) se publicaron conjuntamente en 1999 con el título *Historias de Obaba*.

E

Muchos de sus textos poéticos figuran en discos de cantantes como Ruper Ordorika Itoiz, Mikel Laboa, Xabier Muguruza, Loquillo o la Orquesta Mondragón. Asimismo, algunos de sus textos se han adaptado para el teatro. Para Atxaga, el lenguaje literario ha de estar desprovisto de toda afectación, de efectos que produzcan extrañeza o rechazo en el lector. El relato según su particular estética ha de construirse observando una relación simétrica, paralela, con la lengua que lo expresa. En consonancia, pues, con estos principios, el suyo es un estilo que busca claridad y precisión, y acerca al lector a la transparencia de la palabra que lo engendra. Las obras de Bernardo Atxaga han sido traducidas a más de veinte idiomas y, habitualmente, él mismo las traduce al castellano.

in <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/atxaga.html>

7.2. Actividades que derivam da leitura

7.2.1. Actividades resultantes da leitura da primeira parte do texto:

“Hace mucho tiempo...Para que la puedas colgar de la pared”.

Duración: lectura 10 mn + resumen oral 5mn + Preguntas para averiguar información literal 5 mn + ejercicios de sinónimos 5 mn + ejercicios para completar frases 5mn+ comentario sobre el significado de expresiones textuales 10 mn+ actividad sobre la anticipación textual 5 mn.

Destrezas: Comprensión lectura/ Expresión escrita; Expresión oral/comprensión oral.

Material: cuento / ficha.

Procedimiento: Antes de leer la primera parte del cuento (*“hace mucho tiempo...Para que la puedas colgar de la pared”*) se dan las siguientes preguntas a los alumnos para averiguar información literal. En seguida, se pide a un alumno que cuente oralmente y encadenadamente lo que pasó hasta donde quedamos. Se les da el segundo bloque de preguntas para que, en parejas, discutan las respuestas que luego presentarán al resto de la clase. Antes de leer la segunda parte del cuento (que se hará en casa), se discute entre todos lo que podrá pasar en seguida.

1. Atenta a las siguientes preguntas y contéstalas después de que hayas leído el texto:
 - 1.1. ¿Quién era y qué iba a hacer a la escuela el hombre de bigote y gorra a cuadros?
 - 1.2. ¿Cómo eran consideradas las chicas de secundaria por los niños de primaria?
 - 1.3. ¿Qué le propuso su compañero de trabajo al narrador, después de la foto llevar un año entero guardada en la mesilla?

2. Lee los dos primeros párrafos una vez más y busca los sinónimos de las siguientes palabras:

2.1. Inexpertos

2.2. Pórticos

2.3. Se Turbó

2.4. Orgullosas

2.5. Cura

2.6. Fastidio

3. Vuelve a leer desde el párrafo tres hasta el seis y completa las frases siguientes con las informaciones del texto.

3.1. Mientras las chicas embellezaban a los niños, se.....

3.2. En las fotos, las niñas habían salido.....y los niños.....como si fuesen.....

3.3. La maestra aconsejó a los niños que conservaran las fotos por que.....

3.4. Para los niños, el futuro.....

4. En parejas, discute con tu compañero el significado de las siguientes expresiones y luego cuéntaselo al resto de la clase, las conclusiones a las que habéis llegado.

4.1. *“unidos para siempre los que, como viajeros con distintos destinos, entraríamos poco después en la corriente de la vida y nos separaríamos por completo”.*

4.2. *“Pasaron inviernos y veranos y, como quienes toman parte en el juego de la oca, nos fuimos alejando de nuestra casilla inicial: avanzando ligeramente, unas veces, saltando de oca en oca; desviándonos, otras veces, de los paisajes luminosos, cayendo en cárceles o en infiernos”.*

4.3. *“Vivir es mudar”.*

7.2.2. Actividades resultantes da leitura da segunda parte do

texto:

“Fue entonces, una vez que mi compañero hubo terminado su trabajo (...) si hay algun problema, me llamas”.

Duración: Transparencia 1 (5mn) + transparencia 2 (5mn) + ordenación de los fragmentos (10mn) + preparación de preguntas y respuestas (15mn); anticipación textual (5mn).

Destrezas: Expresión Oral y Comprensión Oral / Comprensión lectura/ Expresión Escrita.

Material: El cuento, transparencia 1 y 2, ficha de trabajo.

Procedimiento: Se enseña a los alumnos una transparencia con una foto de un lagarto verde. El objetivo es que los alumnos discutan sobre la relación entre la imagen y la parte del texto que leyeron en casa. En seguida, y por que en el texto se relata una leyenda que se cuenta a los niños sobre los lagartos, se pide a dos estudiantes que lean el cuento popular del Paraguay “El lagarto verde” para discutir en clase sobre la moraleja del cuento, lo que distingue las dos historias, y las características del lagarto descritas en el cuento popular.

Después se propone a los estudiantes que ordenen, sin mirar al texto, los fragmentos textuales correspondientes a la segunda parte del cuento y que expliquen en que momento de la acción corresponde cada fragmento.

En seguida, cada estudiante prepara tres preguntas sobre la sección a leer. Se recogen todas en un contenedor y se responden entre todos.

Por último, se pide a los alumnos que anticipen el final del texto.

Transparencia 1



Transparencia 2

El Lagarto Verde

Personajes: El Mono y El Lagarto.

El Mono entra en escena corriendo y muy angustiado. El lagarto verde está encima de una piedra tomando sol en diferentes posiciones.

MONO: Lagarto verde, lagarto!

LAGARTO: Qué hay?

MONO: Ay, ay, ay.

LAGARTO: Hay sol, hay calorcito, hay un día hermoso para descansar y ¡¡hay bichos que le hacen difícil el descanso a uno molestando la paciencia!!

MONO: Pasa algo terrible, Lagarto.

LAGARTO: Psé, psé, me imagino. Se comió una banana verde y ahora le duele la barriga.

MONO: No, no. Nada de eso. Pasa que se está por terminar el mundo.

LAGARTO: ¿El mundo?

MONO: Sí, sí: el mundo.

LAGARTO: ¿Y cómo pasará eso si se puede saber?

MONO: Va a incendiarse todo.

LAGARTO: No importa, me meteré en el río.

MONO: Pero es que el agua de los ríos va a hervir.

LAGARTO: Qué contrariedad, las cosas que pasarán. Pero no importa, porque yo me esconderé bajo tierra.

MONO: Es tampoco podrá ser, señor Lagarto Verde, porque la tierra por abajo estará ardiendo.

LAGARTO: No importa, yo me subiré a un árbol.

MONO: Los árboles se secarán y se quemarán.

LAGARTO: ¿Entonces dónde podré ir yo para salvarme de la muerte?

MONO: ¡No tendrá salvación, señor Lagarto!

LAGARTO: Oh! Pero qué contrariedad porque yo no quiero morir.

MONO: Lástima, sí. Tendrá que morirse igual, señor Lagarto.

Desesperado, el lagarto comienza a darse topetazos contra un árbol.

LAGARTO: ¡Yo no quiero morir, yo no quiero morir, yo no quiero morir...!

El Lagarto se queda medio desmayado, el Mono se ríe bajito y sale.

MONO: Hay que ver que mal que caen las noticias a algunos que se sentían tan seguros.

In <http://extraniointerludio.blogspot.com/2009/02/el-lagarto-verde-cuento-popular-del.html>

1. Ordena los siguientes fragmentos pertenecientes al texto que estamos estudiando y, en seguida, explica el contexto en que aparecen.

1.1. “El sábado salimos de aquí por la tarde y nos vamos a un pueblo de la costa (...) nos vamos hacia Obaba.”

1.2. “Aquel demonio de Ismael habría acercado el lagarto a la oreja del compañero que tenía delante- Albino María se llamaba- para que éste, bien por asco, bien por miedo, se moviera de su sitio.”

1.3.” Buscando esa clase de detalles, me fijé casualmente en el brazo derecho del compañero.”

1.4. “La ampliación hecha por mi compañero era, como ya he dicho, unas cinco veces mayor que la foto original.”

1.5. “Sí, me parece que está sordo.”

1.6. “Si el lagarto había logrado meterse por la oreja del chico, éste debía tener el tímpano roto.”

2. Prepara tres preguntas sobre esta parte del texto. En seguida, tu profesora las recogerá y leerá en voz alta para que tus compañeros las contesten.

7.2.3. Actividades resultantes da leitura da terceira parte do texto:

“Pero no hubo ninguno (...) la historia del lagarto puede esperar”

Duración: lectura 10 mn + preguntas de comprensión lectora 10mn.

Destrezas: comprensión lectora, expresión escrita.

Material: El cuento, ficha de trabajo.

Procedimiento: Se lee el texto y, en seguida, se contestan a las preguntas sobre la tercera parte del cuento.

1. En la tercera parte del cuento, el narrador y su amigo se dirigen hacia Obaba para encontrarse con Ismael, el chico que llevaba un lagarto en su mano el día de la foto colectiva.

1.1. Caracteriza al personaje Ismael. Y, como nos dice el narrador, “*vivir es mudar*”, no te olvides de mencionar las características que permanecieron desde niño y las que cambiaron con el tiempo.

1.2. Según Ismael, ¿qué pasó aquel día de la foto colectiva?

7.3. Actividades para depois da leitura

Duración: Construcción del diálogo y su representación (25 mn) + Discusión en clase sobre el tema del cuento (25mn) + discusión en clase sobre otros posibles títulos para el cuento (10mn) + explicación de la profesora sobre el trabajo final (5 mn).

Destrezas: Comprensión lectora/ expresión escrita, expresión oral/ comprensión oral.

Material: Ficha.

Procedimiento: Los alumnos deberán releer las preguntas que hicieron a Ismael sobre el día de la foto y piensan, construyendo un guión, en otras preguntas que se le podrían haber hecho y sus posibles repuestas. Luego, dramatizan en clase el diálogo.

En seguida, se discute sobre el tema del cuento, inventando primero a los alumnos que busquen en el cuento la frase que creen más importante. Se recogen las frases en un contenedor. El profesor, recoge algunas y pregunta a sus alumnos el por qué de haber sido seleccionada esa frase. Se requiere, con esta actividad, que se discuta en clase, alumnos y profesor, sobre el tema del cuento y también pensar en otros títulos para el cuento. Al final de la clase se propone a los alumnos que, en casa, construyan el seguimiento de la historia.

1. En parejas, lee otra vez las preguntas que le hicieron el narrador y su amigo a Ismael sobre lo sucedido, el día de la foto colectiva. Piensa en otras preguntas que le podrían haber preguntado a Ismael y sus posibles respuestas y, en seguida, dramatiza en clase el diálogo.

2. Elige la frase del texto que, para ti, es la más importante. Escríbela en un papel y piensa en tu justificación. En seguida, tu profesora recoge las frases y la coloca en un contenedor. Cuando todos terminen, la profesora recoge algunas y las lee en voz alta. Intenta pensar en la justificación que ha pensado tu compañero al haber elegido esa frase y no otra.

VI - Conclusão

Através deste estágio no Insituto Espanhol Gíner de Los Ríos de Lisboa pude conhecer uma realidade escolar diferente da realidade portuguesa, entrar em contacto com uma nova cultura e com a forma de trabalhar de um professor nativo da língua castelhana no ensino da disciplina de *Lengua y Literatura Castellana* a alunos, na sua maioria, bilingues. Este contexto revelou-se fundamental na aprendizagem e consolidação de conhecimentos linguísticos e culturais.

Através do pequeno estudo, pude perceber que os textos literários são uma forma de trabalho válida para a aprendizagem de segundas línguas, pois sendo material autêntico, preparado para ser lido por nativos, constitui-se como uma quebra relativamente à utilização dos manuais escolares, principalmente nos níveis mais elementares. É, não só por isso, motivador para o aluno, mas também proporcionador de actividades que permitem o desenvolvimento das competências comunicativa ao mesmo tempo que estimulam a criatividade do aluno.

Neste sentido, contribuem enormemente o professor e a escolha das actividades para levar a cabo na aula e também o texto seleccionado. Este deve, não só ser “input comprehensible” como também ir de encontro aos interesses ou experiências dos alunos.

As actividades apresentadas na parte prática do trabalho constituem um exemplo de como trabalhar um texto de Bernardo Atxaga e demonstram como o texto literário pode ser utilizado nas aulas de língua estrangeira como eixo de actividades de compreensão e produção na aula com o objectivo de enriquecer a competência linguística.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007): Cómo llevar la literatura a la clase de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, nº5, Ribarroja del Turia.
- ARGUELLES ÁLVAREZ, I. (1998): Taller de lectura en L2. *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 791-796.
- ATXAGA, B. (2008): *Obabakoak*. Madrid, Punto de Lectura.
- BLANCO IGLESIAS, E. (2005): La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera*, nº3. Disponible em <http://www.educacion.es/redele/revista3/blanco.shtml> (Consultado em Junho de 2009)
- COLOMA MAESTRE, J. (2002): Animación a la lectura: Animación a la interculturalidad. *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso de ASELE*, Murcia, pp. 228-237.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones Y Grupo Anaya, S.A. Disponible em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Consultado em Junho de 2009)
- DÍAZ CORRALEJO, J. (1996): Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, nº 8, Madrid, pp. 87-104.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (2005): El texto literario en el aula de ELE. *El Quijote como referencia. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso de ASELE*, Oviedo, pp. 63-67.
- FERNÁNDEZ PICHEL, S. (2006): Taller de cuenta cuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas. *Redelectrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº6.
Disponible em: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/SamuelFernandez.shtml>
(Consultado em Junho de 2009)

- GARCÍA NARANJO, F. e MORENO GARCÍA, C. (2000): Cuentos, cuentos, cuentos variación y norma en la presentación de un texto literario. *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso de ASELE*, Zaragoza, pp. 819-829.
- GRACIA, A. (2006): La lectura - una destreza imprescindible para adquisición de Español como lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.18, pp. 147-161.
- JOUINI, K. (2008): El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.20, pp. 149-176.
- JUÁREZ MORENA, P. (1996): La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Almagro, pp. 277-283.
- JUÁREZ MORENA, P. (1997): Cómo hacer un taller literario de cuentos en la clase de español como lengua extranjera. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares, pp. 479-487.
- LERNER, I. (1999): El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, pp. 401-408.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. (2003): Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.15, pp. 139-160.
- MONTESA, S. e GARRIDO, A. (1990): La literatura en la clase de lengua. *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. Actas del II Congreso de ASELE*, Madrid, pp. 449-457.
- MORENO MARTÍNEZ, B. (2001): Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE. *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE, Actas del XII Congreso de ASELE*, Valencia, pp. 375-384.

- PAREDES NUÑEZ, J. (1988): El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Primeras jornadas pedagógicas. Actas del I Congreso de ASELE*, Madrid, pp. 211-215.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1996): La literatura en la clase de español para extranjeros. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Almargo, pp. 59-66.
- PLYMEN, A. M. (1997): Análisis de textos. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares, pp. 645-650.
- ROMERO BLÁZQUEZ, C. (1996): El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Almargo, pp. 379-387.
- RUIZ CECILIA, R. (2007): Fundamentos didácticos de la historia corta en el aula de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.19, pp.247-255.
- SITMAN, R. e LERNER, I. (1994): Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, pp. 227-233.
- VERGARA LEGARRA, N. (2006): *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollos de la interculturalidad en el aula de E/LE*, dissertação de mestrado, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Disponível em www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/NoraVergara/memoria.pdf
(Consultado em Novembro de 2008)

VIII - ANEXOS

Anexo 1

INSTITUTO ESPAÑOL GINER DE LOS RÍOS DE LISBOA

LENGUA Y LITERATURA

4ºESO

CURSO: 2008/2009

1. Lee el siguiente texto.

El Modernismo

Tradicionalmente, los autores de finales del siglo XIX y principios del XX han sido divididos en dos grupos: modernistas y noventayochistas. Esta supuesta separación en dos grupos o escuelas se considera hoy superada, y tanto el Modernismo como la Generación del 98 se contemplan como dos aspectos de un mismo movimiento literario: la renovación poética de principios del siglo XX.

El término Modernismo es anterior al de Generación del 98. Desde finales del siglo XIX se llamó modernistas a todos los autores que querían renovar el panorama literario anterior: se oponen al Realismo y a la poesía prosaica de finales del siglo XIX (salvo Bécquer y Rosalía de Castro). Este movimiento de renovación nace prácticamente a la vez en Europa y en América. De todos modos, podemos afirmar que los primeros fueron los autores hispanoamericanos, representados fundamentalmente por Rubén Darío.

El Modernismo busca un nuevo lenguaje basado en una nueva sensibilidad, y rechaza el prosaísmo y la retórica vacía de la literatura anterior. Para ello, vuelve sus ojos hacia Francia, en concreto hacia dos movimientos literarios de la segunda mitad del siglo XIX:

- El **Parnasianismo**, representado por Théophile Gautier, tiene como lema: el Arte por el Arte, es decir, la búsqueda de la perfección poética desde un punto de vista formal, olvidando los contenidos más humanizados. Los temas predilectos de este movimiento son los mitológicos, la Edad Media o los ambientes exóticos, que aparecen frecuentemente en la poesía de Rubén Darío y los demás autores modernistas.

- El **Simbolismo**, representado por poetas como Verlaine, Rimbaud o Mallarmé, busca ir más allá de la realidad, de lo sensible. Pretenden encontrar las significaciones profundas u ocultas de la realidad, lo que no vemos, los aspectos correspondientes a los estados de ánimo. Para lograr esta finalidad aparentemente tan complicada, recurren a los *símbolos* (imagen física que sugiere algo no perceptible físicamente). Además de Rubén Darío, estos símbolos aparecen en Antonio Machado o Juan Ramón Jiménez.

Las características fundamentales de este movimiento de renovación poética son las siguientes:

- Culto a la belleza sensorial: la luz, el color y los efectos sensoriales.
- Gusto por la estrofa pulcra y cuidada. Pretenden que sus poemas tengan una gran musicalidad, y recurren a ampliar los ritmos y las formas métricas. Siguen usando los metros clásicos (endecasílabo u octosílabo), pero introducen medidas poco usadas hasta entonces: el alejandrino, el dodecasílabo (6+6) o el eneasílabo.

- Expresión de lo subjetivo: el mundo de los sentimientos íntimos, el mundo de los ensueños de la fantasía.

Aun así, temáticamente podemos distinguir dos polos en el Modernismo: la expresión de lo exterior ajeno al poeta y la intimidad sentimental. En relación con el primer tema, los autores escriben sobre paisajes, mujeres hermosas, reyes y príncipes, desfiles, paisajes exóticos. De aquí podemos deducir la insatisfacción que sienten hacia el mundo en el que viven, y su afán por escapar y evadirse mediante su poesía. Profesan una gran devoción por París. El otro polo temático sería la intimidad sentimental del poeta, una vez vitalista y alegre, y otras triste y melancólica. El paisaje se corresponderá simbólicamente con el sentimiento del poeta. Este segundo tema enlaza directamente el Modernismo con el posromanticismo de Bécquer o Rosalía de Castro.

- Tono aristocrático y exquisito.

- Búsqueda del “Arte por el Arte”, de lo bello como fin fundamental, lo cual, según Juan Ramón Jiménez, significará “el encuentro de nuevo con la belleza, sepultada por un tono general de poesía burguesa”.

José Carlos Carrillo Martínez, la poesía lírica en la primera mitad del siglo XX

2. Completa el siguiente esquema con las informaciones que has aprendido sobre el Modernismo.

Temas:

Fuentes de influencia:

Características del movimiento:

Anexo 2

INSTITUTO ESPAÑOL GINER DE LOS RÍOS DE LISBOA

LENGUA Y LITERATURA

4ºESO

CURSO: 2008/2009

1. Escucha con atención el programa de la Radio Exterior de España sobre el Modernismo y contesta las preguntas.

Rubén Darío: El Modernista Errante



INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1. ¿Cómo es considerado Rubén Darío por los estudiosos?

BIOGRAFÍA:

- 1.2. ¿Dónde y cuándo nació?

- 1.3. ¿De dónde le viene el apellido Darío?

- 1.4. Rubén Darío es considerado un poeta errante. ¿Por qué países viajó?

- 1.5. ¿Qué importancia tuvieron sus viajes en la formación de su carácter?

- 1.6. ¿Qué trabajos tuvo?

EL EMBAJADOR DEL MODERNISMO

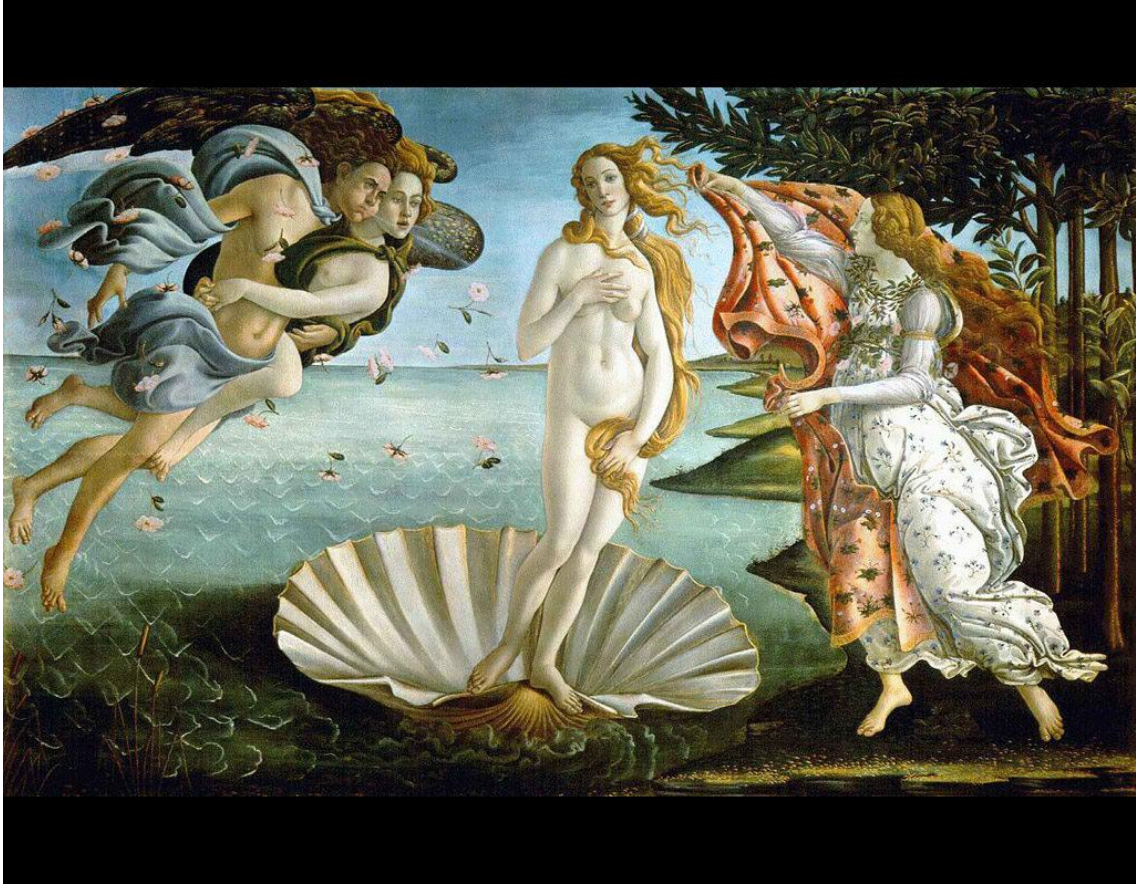
1.7. *¿Cuáles son las corrientes literarias que Rubén Darío logra unificar en su escritura?
¿Cuál era su objetivo?*

1.8. *Según los críticos existe un gran contradicción en los poetas modernistas como Rubén Darío.¿Cuál?*

1.9. *¿Qué obra, publicada en 1888, fue considerada por algunos críticos como la que fijó el modernismo en las letras hispanas?*

1.10. *Muchos estudiosos consideran a Rubén Darío como el padre del modernismo, pero otros atribuyen el comienzo del movimiento a otro poeta.¿Cuál?*

Anexo 3



El Nacimiento de Venus, de Botticelli

Anexo 4

INSTITUTO ESPAÑOL GINER DE LOS RÍOS DE LISBOA

LENGUA Y LITERATURA

4ºESO

CURSO: 2008/2009

Venus de Rubén Darío



1. Lee el poema y contesta a las preguntas.

1.1. Identifica el tema del poema.

1.2. Divide el poema en partes y resume cada una de ellas.

1.3. Analiza la forma del poema.

1.4. Encuentra dos comparaciones y dos metáforas en el poema y opina sobre su significado.

1.5. El poema contiene ejemplos de doble adjetivación. Señala los ejemplos y refiere los recursos sensitivos de los adjetivos.

1.6. Razona sobre el simbolismo de Venus.

Anexo 5

Jóvenes y Verdes⁷

Hace mucho tiempo, cuando aún éramos jóvenes y verdes, un hombre de bigote y gorra a cuadros llegó a la escuela primaria donde estudiábamos y con gesto muy serio nos anunció que venía a hacernos la primera foto colectiva de nuestra vida. Le escuchamos entre risas, porque su aspecto nos hacía mucha gracia, sobre todo lo de la gorra, también porque nunca hasta entonces habíamos oído la expresión foto colectiva; luego, pisando charcos y lanzando nuestras carteras al aire, seguimos a la maestra hasta los soportales de la iglesia.

Pero nada más llegar- la felicidad nunca es completa- nuestra fiesta se agitó un poco, porque allí estaban sentaditas en los bancos, todas las chicas de la escuela secundaria, nuestras más odiadas enemigas de aquella época: unas lerdas presumidas que ni tan siquiera se dignaban a saludarnos por la calle. “Quien no les haya tirado ninguna piedra, que levante la mano”, nos decía el señor párroco cada vez que alguna de ellas le iba con el cuento. Y todas las manos se quedaban en los bolsillos, todos los ojos miraban al suelo. Desgraciadamente, ahora las teníamos delante, esperándonos, provistas de peine y tijeras, con una sonrisa maligna en los labios.

- ¿A qué esperáis? ¡Iros allí, que vuestras amigas os van a dejar muy guapos!- nos apremiaba, en especial a los chicos, nuestra maestra, extrañadísima por la cara de disgusto que poníamos ante aquella sesión de *atrezzo*. Como ella no vivía en el pueblo, no se había enterado de la lucha generacional que existía en Obaba.

Hubo pellizcos, tirones de pelo y otros incidentes mientras nos adecentaban, pero, al final, tras colocarnos en unas escaleras de piedra, todos los niños y niñas del pueblo que en aquella época teníamos alrededor de nueve años quedamos retratados; unidos para siempre los que, como viajeros con distintos destinos, entraríamos poco después en la corriente de la vida y nos separaríamos por completo.

Una semana después el fajo de fotografías estaba ya en la escuela, y todos queríamos ver cómo habíamos salido. Allí estábamos, serias las niñas pequeñas y más serios aún los chicos no tan pequeños, con una gravedad digna de estatuas romanas. Pero no se trataba de gravedad, ni de dignidad, ni de nada que acabara en *dad*. Se trataba únicamente de la firme decisión de venganza que – los de pelo rizado, sobre todo- instantes antes habíamos tomado. “Habrá más piedras”, decían aquellas miradas. “Y muy pronto”, añadían aquellas bocas fruncidas.

⁷ ATXAGA, B. (2008): *Obabakoak*. Madrid, Punto de Lectura, pp.201-217.

La maestra repartió las copias del fajo, y nos aconsejó que las conserváramos. Que más adelante, cuando tuviéramos su edad, por ejemplo, nos alegraríamos mucho de poder echar un vistazo a una foto como aquella. Y nosotros, como buenos alumnos, la guardamos; y nada más guardarla, nos olvidamos de ella. Porque, como ya se ha dicho, en aquella época éramos jóvenes y verdes, y no sentíamos ninguna preocupación por el pasado.

La verdad es que nos bastaba con el mundo. Se desplegaba ante nosotros como la cola de un pavo real, y cada día nos traía mil cosas diferentes; prometiéndonos, además, otras mil, o diez mil, o cien mil más para el futuro. ¿Qué era el mundo? Era imposible saberlo, pero al menos parecía inmenso, ilimitado tanto en el tiempo como en el espacio. Así nos lo imaginábamos, y por eso eran tan largas las direcciones de las cartas que escribíamos. Porque no nos bastaba con indicar al cartero, pongamos por caso, el nombre de nuestro primo y de la ciudad en que vivía, sino que, por si acaso, dejábamos bien claro en qué provincia se hallaba la ciudad, y en qué nación la provincia, y en qué continente la nación. Luego, al final de toda la lista, escribíamos con letras grandes: *Planeta Tierra*. No fuera a suceder que el cartero se equivocara de galaxia.

Pasaron inviernos y veranos y, como quienes toman parte en el juego de la oca, nos fuimos alejando de nuestra casilla inicial: avanzando ligeramente, unas veces saltando de oca en oca; desviándonos, otras veces, de los paisajes luminosos, cayendo en cárceles o en infiernos. Llegó así el día en que nos levantamos de la cama y comprobamos en el espejo que ya no teníamos nueve años, sino veinte o veinticinco más; que, aun siendo todavía jóvenes, ya no éramos verdes.

Asombrados, nos pusimos a repasar afanosamente nuestra existencia. ¿Cómo habíamos llegado hasta allí? ¿Cómo nos habíamos alejado tanto? Era cierto que nos sentíamos más cansados que en los tiempos de la escuela primaria; era cierto que las indicaciones geográficas de nuestras cartas eran ahora más escuetas; pero, aparte de eso, ¿qué otras cosas habían cambiado? La cuestión se presentaba complicada y procediendo en este caso como los personajes del guiñol- pensamos después de mucho pensar que lo mejor era que lo volviéramos a pensar.

En medio de ese embrollo, y según había predicho la maestra, nos acordamos de aquella primera foto colectiva de nuestra vida. La sacábamos de vez en cuando de entre los viejos cuadernos, y le rogábamos que nos revelara el sentido de la existencia. Y el retrato hablaba, por ejemplo, de dolor, y nos pedía que nos fijáramos en aquellas dos hermanas, Ana y María, detenidas para siempre en la casilla número doce del Gran Tablero; o que pensáramos, si no, en el destino de José Arregui, aquel compañero nuestro que, de ser un niño sonriente en medio de la escalera de piedra, había pasado a ser un hombre torturado, y luego muerto en la comisaría.

Pero no siempre había tristeza en las respuestas de la foto. Generalmente, se limitaba a subrayar el viejo dicho de que vivir es mudar, y nos hacía sonreír con las paradojas que resultaban de esa mudanza. Manuel, nuestro mejor guerrero a la hora de

luchar contra las chicas de la escuela secundaria, había acabado por casarse con una de ellas, y tenía fama de marido sumiso. Martín y Pedro María, dos hermanos que jamás asistían a las clases de catecismo, se habían hecho misioneros, y vivían los dos en África.

De todos modos, mi interés por ella desapareció pronto. En realidad, sus respuestas resultaban un poco tontas, reiterativas, y nunca conseguían sorprenderme. Tenía que seguir preguntando, sí, pero de alguna otra forma, en otro sitio.

Llevaría un año entero guardada en la mesilla de noche- y con riesgo, además, de quedarse allí para siempre- cuando un compañero de trabajo vino a casa y me la pidió prestada. Me dijo que había montado un laboratorio de fotografía y que, aprovechando que andaba haciendo pruebas, me la ampliaría a un tamaño cinco o seis veces mayor.

- Para que la puedas colgar de la pared- argumentó.

Fue entonces, una vez que mi compañero hubo terminado su trabajo, cuando la vieja foto habló de verdad y reveló su secreto. Porque, con la ampliación, descubrí en ella un detalle que antes me había pasado inadvertido, y porque ese detalle me obligó a seguir el rastro de unos hechos sorprendentes.

Pero antes de relatar lo ocurrido debo confesar que no es habitual que un escritor sea partícipe o testigo de historias que merezcan ser contadas, siendo ésta, quizá, la razón de que se esfuerce en inventarlas. No obstante, y por una vez, la ley no se cumplirá. El autor extraerá la materia narrativa de su propia realidad. No se comportará, pues, como escritor, sino únicamente - a pesar de la rima, no es lo mismo- como transcriptor.

Y, acabado el prólogo, vayamos con la historia. Palabra a palabra, llegaremos hasta la última.

La ampliación hecha por mi compañero era, como ya he dicho, unas cinco veces mayor que la foto original, y gracias a ello podían observarse en ella los hierbajos que crecían en las grietas o juntas de las escaleras de piedra, o los botones del abrigo de uno de los fotografiados, detalles, todos ellos, que antes no pasaban de ser manchas.

Buscando esa clase de detalle, me fijé casualmente en el brazo derecho de un compañero- el demonio de la clase- llamado Ismael. Lo tenía metido en la cartera que sostenía a la altura del pecho, y luego lo sacaba por el otro extremo dejando al descubierto los dedos de su mano. Sin embargo, aquella mano no estaba vacía. Algo sobresalía de ella. “¿Una navaja?”, pensé recordando su costumbre de llevarla. Pero no podía ser, no era un objeto punzante. Decidí entonces ayudarme con una lupa, y pude así descubrir su naturaleza. No había duda, lo que Ismael tenía en la mano era un lagarto.

“Querría asustar al de delante”, pensé acordándome del miedo que los niños de Obaba teníamos a los lagartos.

- Nunca os quedéis dormidos sobre la hierba- nos decían nuestros padres-. Si lo hacéis, vendrá un lagarto y se os meterá en la cabeza.

-¿Por dónde?- preguntábamos.

-Por el oído.

-¿ Para qué?- volvíamos a preguntar.

-Pues para comer el cerebro. No hay nada que a un lagarto le guste más que nuestro cerebro.

- ¿Y qué pasa después?- insistíamos.

- Os volveréis tontos, igual que Gregorio- afirmaban nuestros padres muy serios. Gregorio era el nombre de unos de los *personajes de Obaba*-.Eso en el mejor de los casos. Porque la verdad es que a Gregorio le comieron muy poco- añadían.

Después, y para no asustarnos demasiado, nos informaban de que había dos formas de protegerse contra los lagartos. Una era no quedarse dormido sobre la hierba. La otra- para los casos en que el animal lograra meterse en la cabeza- era ir andando lo más rápidamente posible a siete pueblos y pedir a los párrocos que hicieran sonar las campanas de sus iglesias; porque entonces, no pudiendo soportar tanta campanada, los lagartos salían de la cabeza y huían despavoridos.

Ésas eran las ideas que me rondaban mientras miraba la foto, y me parecía que la escena que acababa de descubrir podía interpretarse como un intento de travesura. Aquel demonio de Ismael habría acercado el lagarto a la oreja del compañero que tenía delante- Albino María se llamaba- para que éste, bien por asco, bien por miedo, se moviera de su sitio y estropeará la compostura de todo el grupo. Por algún motivo, Albino María había aguantado bien la agresión. No hubo necesidad de repetir la foto.

Sin embargo, había algo que me impedía aceptar plenamente aquella interpretación. Y ese algo era el recuerdo de lo sucedido a Albino María, que en poco tiempo había pasado de ser uno de los alumnos más listos de la escuela a ser el más torpe, y que luego había ido de mal en peor, alelándose cada vez más y volviéndose incapaz de leer o escribir: un triste proceso que sólo se detuvo algunos años más tarde, cuando Albino María ya se había convertido en uno de los tontos del pueblo.

Mirando la foto pensé en las ironías de la vida, y me pareció que el lagarto que Albino María tenía junto a su oreja auguraba, por algún oscuro designio, todo lo que más tarde iba a ocurrirle. En un plano simbólico, el gesto de Ismael unía el pasado con el futuro.

Pero en realidad, esa unión ¿era puramente simbólica?

Hay ocasiones en que se nos plantean preguntas completamente insospechadas, yendo por la calle, ente la gente, al atardecer... y a mí esa pregunta me venía, una y otra vez, siempre que salía a pasear. ¿Y si aquella relación fuera más física de lo que a primera vista parecía? ¿Y si el lagarto se hubiera introducido de manera real en el oído de Albino María? Pero no, no era posible.

Pero, en contra de lo que hubiera podido esperarse, la hipótesis fue tomando fuerza. Un día repasaba la foto y descubría que lo que Ismael tenía en la mano no era un lagarto, sino una cría de lagarto, algo que sí podía caber en el orificio del oído. Consultaba luego las enciclopedias y las guías de campo, y me enteraba de que la variedad *Lacerta viridis* podía ser peligrosa para el hombre, aunque- al menos en aquellos libros- no se especificaba la naturaleza del peligro.

¿Y el tímpano?, Se me ocurrió de repente. Si el lagarto había logrado meterse por la oreja del chico, éste debía tener el tímpano roto. No cabía otra posibilidad.

Mi poca paciencia hizo que quisiera comprobar cuanto antes lo que de verdad o mentira pudiera haber en aquel razonamiento. Cogí el teléfono y llamé a mi tío el indiano, que vivía en Obaba.

- Ya sabes que yo ando poco por la calle. Tendrás que preguntárselo a otro- me respondió sin mostrar ninguna curiosidad por el asunto. En realidad, sólo le interesaban las lecturas literarias que, después de reunirnos en su casa, hacíamos los primeros domingos de mes-. No te habrás olvidado de nuestra cita, ¿ verdad? El próximo domingo tenemos reunión- me dijo.

- No te preocupes. Allí estaré. Y con no menos de cuatro cuentos.

- Una buena noticia para el tío de Montevideo.

Así era como le gustaba llamarse, el *tío de Montevideo*. Había vivido mucho tiempo en aquella ciudad de América, y aún mantenía allí algunos negocios: un par de librerías y una panadería.

- ¿Seguro que es una buena noticia? ¡Pero si lo que yo escribo no te gusta nada! ¡Todos mis cuentos te parecen plagios!

- ¿Y acaso es mentira? Los escritores de ahora no hacéis más que plagiar. Pero como la esperanza es lo último que se pierde...

- Está bien. Ya me contarás el domingo.

- A ver si traes a algún escritor más, sobrino. Cuantos más vengan, mejor.

- Lo intentaré, tío. Pero no te garantizo nada, porque la gente te ha cogido miedo. Se pregunta si hay algo en este mundo que te guste. Aparte de las novelas del siglo diecinueve, claro.

Al otro lado del teléfono, mi tío soltó una risita.

- ¿A quién podría preguntar lo de Albino María?- añadí.

- ¿Por qué no llamas al bar? Te bastará con decir que estás haciendo una encuesta sobre incapacitados físicos. Hoy en día la palabra *encuesta* hace maravillas.

Seguí el consejo de mi tío, y con el resultado que él había predicho. La propietaria del bar se mostró sumamente interesada.

- Sí, me parece que está sordo. Espere un momento. Se lo voy a preguntar a unos que están en el mostrador- me dijo.

Mientras esperaba al teléfono, pensé que las historias tienden a complicarse.

- Que sí, que del oído derecho no oye nada- escuché poco después.

Me pareció que había llegado el momento de consultar con un médico. Porque, como claramente se veía en la fotografía, el lagarto- suponiendo que hubiera entrado- sólo podía haberse metido por ese lado.

No necesito muchas palabras para resumir lo que sucedió después. El médico al que consulté- un amigo mío, muy aficionado a la literatura- opinó que lo que le decía no era posible. Pero, como hombre de laboratorio que era, aceptó aquel suceso como hipótesis de trabajo.

- Iré a la biblioteca del hospital y consultaré la base de datos. Es probable que tengamos algo acerca de enfermedades tropicales. Llámame dentro de unos días.

Pero no tuve necesidad de llamarle. Fue él quien lo hizo, y a la mañana siguiente.

- Pues sí, podría ser- dijo ahorrándose el saludo.

- ¿Lo dices en serio?

Era un caluroso día de verano, pero el sudor que en aquel instante mojaba mis manos nada tenía que ver con la temperatura.

- Massieu, Pereire, Spurzhein, Bishop...

Me di cuenta de que estaba leyendo en la pantalla del ordenador.

- ¿Quiénes son? ¿Los autores que han escrito sobre el tema?

- Sobre temas tropicales, en general. Pero en el ordenador aparecen los capítulos de los libros, y todos tienen alguno que otro acerca de las agresiones de los lagartos. *On lizards and mental pathology...*

De nuevo estaba leyendo en la pantalla.

-Ya he hablado con mis colegas- continuó- y todos estamos de acuerdo. Si lo que piensas fuera verdad, porque a lo mejor no lo es...

- Por supuesto. Eso mismo pienso yo. Que sólo es una posibilidad- le apoyé.

- Eso es. Pero lo que te iba diciendo. Si fuera cierto, sería el primer caso conocido en Europa. Parece muy interesante, ¿no?

- ¿Quieres venir a Obaba el próximo domingo?- le interrumpí-. Habrá sesión de lectura. Todavía te acuerdas de mi tío el de Montevideo, ¿no?

- ¡Cómo no me voy a acordar! Destruyó mi cuento en cinco segundos. No le importó que fuera el primero de mi vida- dijo riéndose.

- Mira, ahora mismo te digo lo que vamos a hacer.

El sábado salimos de aquí por la tarde y nos vamos a un pueblo de la costa. No, no te voy a decir a qué pueblo en concreto. Solamente que iremos a visitar a alguien. A Ismael, sí. Ya veo que contigo no valen los secretos. Sí, ahora vive allí, tiene un pub al lado de la playa. Y después de la visita, nos vamos hacia Obaba. Y también podemos aprovechar para darnos un baño.

Permaneció un momento en silencio.

- ¿Ya admitirá tu tío a un plagiarlo de mi calaña?

- Para él es plagio todo lo que se ha escrito a partir del siglo diecinueve. Si es por eso, puedes estar tranquilo.

- Entonces, iré. Me gustaría mucho conocer a Albino María.

Se le notaba ansioso. Pero su ansiedad no era la de un médico, sino la de un aficionado a la literatura.

-Pues muy bien. De acuerdo. Pasaré a recogerte el sábado a las siete. Si hay algún problema, me llamas.

Pero no hubo ninguno. A las siete y pocos minutos del sábado siguiente, nuestro coche entraba en la autopista. El viaje a Obaba había comenzado.

El pueblo de la costa estaba a menos de una hora de nuestra ciudad, y aprovechamos las horas de luz que nos quedaban para pasear por el malecón del puerto y cenar al aire libre. Luego, cuando ya eran las once, tomamos el camino de la playa y nos dirigimos al pub de mi antiguo compañero de la escuela.

- Has visto qué nombre tiene el local?- me dijo mi amigo señalando un rótulo luminoso.

- El lagarto- leí.

- Por lo que se ve, las aficiones de Ismael no han cambiado.

- Eso parece.

El pub estaba abarrotado de adolescentes, y nos costó encontrar un lugar acorde con nuestros deseos de curiosear. Al final, y gracias a la amabilidad de unos motoristas, ocupamos el trozo de mostrador que ellos habían utilizado para colocar sus cascos y sus guantes. Luego nos sentamos en los taburetes con la mirada puesta en Ismael.

Seguía tan delgado como siempre, pero ya no parecía el chico salvaje de Obaba. Estaba muy cambiado. Ahora llevaba una camiseta de color naranja con palabras en inglés, y lucía unas franjas amarillas en el pelo moreno. Cuando nos vio, recorrió todo el mostrador para venir a saludarnos.

- ¡Qué sorpresa! ¿Cómo por aquí?

No sólo su apariencia había cambiado. Sus modales eran suaves, su sonrisa, franca. ¿Qué me diría la fotografía la próxima vez que la consultara? Probablemente, nada. Ya me había dicho muchas veces que *vivir* y *mudar* eran dos palabras sinónimas.

- Pues, ya ves. También nosotros salimos de vez en cuando- le respondimos. Pero no pudimos continuar con la conversación, porque Ismael tuvo que ir a atender a un grupo de jóvenes que le reclamaban a voces.

Antes de dejarnos nos ofreció tabaco rubio, y - señalando una marina de las del montón que tenía colgadas por allí - hizo un comentario acerca de la contaminación del mar.

- Nunca pensé que Ismael fuera a convertirse en un ecologista- dije.

- Seguro que hace surf- me susurró mi amigo.

Media hora más tarde, como aquello seguía llenándose de gente, empezamos con los prolegómenos del asunto que nos había llevado hasta allí. Le dijimos que teníamos curiosidad por los detalles de un hecho ocurrido en la época en que ambos íbamos a la escuela primaria, y que, por favor, no se preocupase; que nuestro interés era, por decirlo de alguna manera, de carácter puramente científico.

Una mezcla de temor y desconfianza asomó en los ojos de Ismael. Era la misma mirada de cuando tenía nueve años y llevaba una navaja en el bolsillo. Al menos en aquello no había cambiado.

- Vosotros diréis- dijo.

- A ti te gustan mucho los lagartos, ¿no?- empecé. Pero no en tono de acusación, sino alegremente, a modo de juego.

- ¿ Por qué lo dices? ¿ Por el nombre que le he puesto al local?

Su tono era desagradable, casi de amenaza. Pero yo sabía desde la época de la escuela primaria. Era un demonio, sí, pero no valía para las peleas cara a cara.

- No, no me refiero a eso. Me refiero al lagarto de la fotografía, concretamente al que sostenías junto a la oreja de Albino María. Lo que quiero saber es si aquel lagarto se metió o no en su cabeza.

- Pero ¿qué estás diciendo? ¡Eres un idiota!- me gritó. Luego se alejó de nosotros y se puso a limpiar vasos.

- Le has herido - opinó mi amigo.

Pero Ismael estaba de nuevo con nosotros.

- Esperaba más de vosotros. Parece mentira que intelectuales como vosotros todavía se crean esas bobadas. Francamente, me habéis decepcionado.

Ismael seguía hablando a gritos. Sus gestos eran de desprecio.

Los motoristas que estaban a nuestro lado dirigieron su mirada hacia nosotros. Aquello empezaba a parecerse a una pelea.

- Te has puesto muy nervioso, Ismael- respondí imitando el acento de Obaba. Me sentía eufórico. Las dos ginebras que llevaba en el cuerpo empezaban a hacerme efecto.

- ¡Estoy en mi casa y puedo ponerme como quiera! ¡Y no consiento que nadie me venga con acusaciones estúpidas!

Decidí entonces adoptar las formas de comportamiento de Obaba, y cogí su mano entre las mías. Aquel gesto quería decir que yo estaba de su lado y que le quería como a un hermano. ¿No éramos acaso del mismo lugar? ¿No estábamos los dos en la misma fotografía? Pues eso debía bastarle, tenía que confiar en mí.

- Sabes perfectamente que no tengo nada contra ti!- le dije.

- Sólo nos interesa saber una cosilla de nada, hombre. Le estoy tratando la sordera a Albino María, y quería saber lo que sucedió aquel día. Nada más.

Me quedé asombrado por la amabilidad de mi amigo. Era, sin duda, la mejor manera de plantearle el asunto.

La reacción no se hizo esperar. Los ojos de Ismael se serenaron.

- ¿Y por qué quieres saberlo?- preguntó.

- Porque, según su madre, ese fue el día en que Albino María empezó a quedarse sordo.

Yo estaba extrañado de lo bien que mentía mi amigo.

- Pues os diré la verdad. Pero no creo que os sirva de mucho- dijo Ismael mientras se secaba las manos con el trapo-. No sé lo que le pasó con aquel lagarto. Es verdad que lo tenía en la mano... supongo que para hacer alguna trastada, claro, para que la fotografía saliera de risa, con todos los de delante movidos y a todo gritar... me imagino que quería hacer algo por el estilo. Pero lo que sucedió después, no lo sé. Recuerdo que me escurrió entre los dedos, eso sí. Pero no creo que se metiera en la cabeza de Albino María. Para ser sincero, eso me parece imposible.

- Por supuesto. También a nosotros nos lo parece. Pero pasábamos por aquí y se nos ha ocurrido entrar a preguntártelo, sin más.

El tono de mi amigo era ahora conciliador.

- ¡Lo cierto es que yo de pequeño era muy malo! ¡ Era malo de verdad!- dijo sonriendo Ismael.

- Todos por un estilo. Aquí donde me ves, yo quemé la casa de mi abuelo. Aunque no lo hice a propósito, claro- confesó mi amigo.

- ¡Vaya, vaya!

Era evidente que ese tipo de comentarios era muy del agrado de Ismael. Aliviaba su mala conciencia, quizá.

Después de una corta despedida, salimos del pub y nos dirigimos al aparcamiento del puerto.

De nuevo en el coche, mi amigo y yo- un tanto decepcionados- nos acordamos de aquello que dijo Balzac. Que la vida no elabora historias redondas; que sólo en los libros podemos encontrar finales fuertes y decisivos.

- Nunca sabremos lo que pasó con el lagarto- le dije.

- Eso está todavía por ver. Antes de dar carpetazo al asunto, tenemos que hablar con Albino María- me respondió mi amigo.

- Yo creo que mañana podremos verle. No suele salir de Obaba.

- Ojalá sea así.

- Y hablando de Balzac y de finales fuertes, ¿ cuál es el mejor cuento que conoces? Quiero decir que cuál te parece el de final más conseguido- se me ocurrió de pronto. Apenas circulaban coches a aquellas horas, y la soledad de la autopista creaba un clima propicio para las confidencias.

- Así, de repente, no sabría decirte- me contestó mi amigo.

- Pues, si quieres, puedo decirte cuál hubiera sido la respuesta de Boris Karloff. ¿ A que no aciertas cuál era el mejor cuento del mundo para Boris Karloff?- le dije.

- No, pero seguro que era alguno de terror.
- Pues era el del criado de Bagdad.
- ¿Y qué cuento es éste?
- Si te apetece, te lo puedo contar. Con una taza de café delante, claro.
- De acuerdo. Eso nos servirá de entrenamiento para la sesión de mañana. Con tu tío de juez, nada está de más.

Paramos en un Restop. Luego, cuando ya estábamos sentados en un rincón, rememoré para mi amigo el antiguo relato sufí. Y lo hice, por cierto, con las mismas palabras que voy a emplear ahora para transcribirlo. La historia del lagarto y su última palabra pueden esperar.