

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Mestre Beatriz Moriano Moriano

O MICROCONTO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PAPEL CRIATIVO DO LEITOR

Luís Eduardo Norte Lucas

PALAVRAS-CHAVE: microconto, literatura, língua estrangeira, estética da recepção.

RESUMO

O microconto é um género textual com presença relevante nas línguas espanhola e inglesa, e as suas características podem ser aproveitadas na sala de aula de língua estrangeira para desenvolver actividades de análise e de produção criativas que potenciem a aprendizagem e a reflexão sobre a língua alvo. O presente relatório enquadra a utilização do texto literário no ensino de língua estrangeira e descreve e analisa a implementação de actividades sobre o microconto na realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos.

KEYWORDS: flash fiction, literature, foreign language, reader-response theory.

ABSTRACT

The short short story is a genre with a very strong presence in the Spanish and English languages, and its characteristics can be explored in the language classroom so as to develop analysis and creative production activities that enhance the learning of and reflection upon the target language. The present report contextualises the use of the literary text in the foreign language classroom and it describes and analyses the implementation of activities that revolve around the short short story during the Pre-service Teacher Training at Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos.

Agradecimentos

Muito obrigado à professora Carmela Mabere, que me orientou e apoiou incondicionalmente na realização da prática pedagógica; à professora Beatriz Moriano, que reviu todos os materiais, incluindo este trabalho, e fez sugestões valiosas para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento; à professora Ana Matos, pela cuidadosa leitura deste relatório e pelas sugestões que o enriqueceram — agradeço-vos também por enobrecerem o ensino; e obrigado aos alunos que cederam os seus textos para utilização neste relatório.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: Fundamentação teórica	3
1.1. O texto literário na aula de língua estrangeira	3
1.2. O microconto	6
1.2.1. O papel do leitor	7
1.2.2. A dimensão sociocultural e intertextual	8
1.2.3. Estatuto genológico do microconto	10
1.2.4. Cânone e disseminação do microconto	12
1.3 O microconto no contexto das literaturas em português, inglês e espanhol	15
1.4. O microconto e os documentos oficiais de ensino de LE	19
1.5. O microconto e o papel criativo do leitor na aula de língua estrangeira	22
Capítulo 2: Aplicação prática	26
2.1. Experiência didáctica prévia	26
2.2 A Escola Josefa de Óbidos	28
2.3 Caracterização da turma: 10.º B	28
2.4 Observações de aulas e outras tarefas realizadas	30
2.5 Selecção dos textos, execução e análise das actividades e tarefas	31
Conclusões	39
Anexos	47
Anexo 1 — Relatórios de observação	1
Anexo 2 — Planificação da 1.ª aula sobre o microconto	7
Anexo 3 — Ficha sobre o microconto	8
Anexo 4 — Ficha de microcontos de temática amorosa.....	10
Anexo 5 — Duas conclusões de um microconto	12
Anexo 6 — Ficha de trabalho para elaboração de um microconto	14
Anexo 7 — Parâmetros de avaliação de microcontos	16
Anexo 8 — Grelha de avaliação de microcontos	18
Anexo 9 — Apresentação da aula 9	19
Anexo 10 — Auto-avaliação e avaliação das actividades.....	21
Anexo 11 — Microconto de características dramáticas	25
Anexo 12 — Apresentação com actividades da aula	26
Anexo 13 — Planificação de aula	30
Anexo 14 — Microcontos com D. Quijote e Sancho Panza.....	31

Introdução

Com o presente relatório de estágio procura-se descrever e analisar as potencialidades de utilização do microconto, um tipo de texto literário, para a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de sala de aula, e as estratégias postas em prática durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano lectivo de 2014/2015.

Na primeira parte deste relatório faz-se um enquadramento teórico do microconto, com relevo para o uso da literatura na sala de aula, para as características distintivas deste tipo de texto em relação a outros textos literários, e perspectivando a sua utilização na sala de aula de língua estrangeira. Também se procura, a fim de entender com maior profundidade as suas potencialidades, analisar sucintamente a origem e evolução do microconto nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

O segundo capítulo descreve a aplicação de actividades didácticas centradas no uso do microconto na aula de língua estrangeira, e analisa os resultados de actividades didácticas, as reacções dos alunos e algumas das suas produções literárias.

Numa primeira instância, a que corresponderia o processo de recepção destes textos, procurou-se, ao dar a conhecer este tipo de texto aos alunos, cativá-los para as suas potencialidades de expressão. Posteriormente, incidindo, sobretudo, na produção, pretendeu-se que os alunos construíssem sentidos para o texto de forma criativa, através da interpretação das suas possibilidades semânticas, das motivações das personagens e da análise dos problemas levantados pelos textos. Para esse efeito, foram seleccionados textos com uma componente humorística e textos com que os alunos se pudessem identificar.

Este projecto visava ainda que os microcontos escritos pelos alunos pudessem ser divulgados, quer em formato de texto, quer noutros formatos, tais como curtas-metragens, apresentações visuais, dramatizações ou sessões de leitura. Não obstante as criações terem sido escassas, aquelas que tiveram lugar deixam crer que as actividades que poderão ser levadas a cabo com este tipo de texto são recursos de grande riqueza para usar na sala de aula de língua estrangeira.

Veremos na última parte deste trabalho, dedicada às reflexões propiciadas pela prática pedagógica, de que forma as premissas avançadas no primeiro capítulo — sobre o uso da literatura e, em particular, do microconto, na sala de aula de L2 — se concretizaram, quais as surpresas, as confirmações, as limitações e descobertas que fizemos e de que pudemos dar conta.

Capítulo 1: Fundamentação teórica

1.1. O texto literário na aula de língua estrangeira

A utilização do microconto na aula de língua estrangeira impõe que se discutam os méritos, proveitos, problemas e desafios do uso da literatura para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O uso da literatura na aula de língua estrangeira foi-se alterando nas últimas décadas, e mesmo num presente em que se privilegia o ensino de tipo comunicativo em desfavor de um ensino focado no aperfeiçoamento gramatical, e apesar do reconhecimento da importância da literatura por parte dos autores de documentos de referência para o ensino de L2, esta raramente assume um lugar de relevo nos diversos instrumentos de apoio didático ao dispor dos professores, sejam eles os documentos de referência para o ensino, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* ou os programas do Ministério da Educação de Portugal para as disciplinas de línguas, sejam os manuais e outros materiais didactizados ao dispor dos professores.

Albaladejo García (2007), numa resenha das variações da literatura no ensino de línguas estrangeiras a partir dos anos 50 do século XX, diz-nos que, se até aos anos 60 o ensino privilegiava a gramática, mas fazendo uso de textos literários, nas décadas seguintes o foco passou mais exclusivamente para as estruturas linguísticas e, depois, para o modelo comunicativo com enfoque na língua falada (pp 2-3). Em seguida, a autora aponta algumas das vantagens da utilização do texto literário na aula de língua estrangeira: o carácter universal dos temas literários, a que Matos (2012), por exemplo, acrescenta a dimensão do particular; a utilização de material autêntico, escrito com o propósito, não de ensinar uma língua, mas de desfrutar dessa língua, e cujo obstáculo principal, a complexidade de usos e de formas linguísticas, pode ser utilizado para o enriquecimento linguístico; o valor cultural da literatura, através da qual se podem explorar valores e códigos das culturas da língua alvo; a riqueza linguística, que possibilita o aumento de vocabulário e de estruturas sintácticas e estilísticas, entre outras manifestações formais da língua, e que faz com que, dos inumeráveis textos disponíveis para escolha, seja possível encontrar textos adequados

aos alunos; e o potencial da literatura para envolver o aluno e criar um compromisso entre este e a obra que lê (Albaladejo García, 2007, pp. 5-9).

Pode acrescentar-se, como lembra Querido (2012, p. 7), que levar a literatura à aula de língua estrangeira é uma forma de apresentar situações e temas contextualizados que conferem um sentido acrescido à aprendizagem da língua:

Não havendo um conteúdo rico e complexo que seja propício ao desenvolvimento de uma 'voz própria' (Izarra 8), deixa de haver um 'personal involvement' por parte dos alunos, o que faz com que as suas interações sejam forçadas (Fenner 15).

A literatura tem o poder de influenciar os alunos e, conseqüentemente, o seu futuro, abrindo-lhes perspectivas. McGinley, W., Kamberelis, G., Mahoney, T., Madigan, D., Rybicki, V. e Oliver, J. (1997) apresentam o exemplo de um aluno de 8 anos que, depois da leitura de duas obras literárias, tece as seguintes considerações:

They [these books] make me think that I want to, that I could help the community or go up in space or be an actor or have all three. [...] If I think about my life, I only think about being an actor, but if I read Encyclopedia Brown or a book about Martin Luther King or Abraham Lincoln, it helps me to think about different things instead of being an actor. (p. 43)

A literatura é uma ferramenta que fomenta a consciencialização do Eu no mundo, alargando a consciência que o Eu tem do mundo e, portanto, do Outro. Ceia (2002) afirma que "a formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária. Torna-nos mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar" (p. 11).

A escola deve utilizar a literatura na aula de língua estrangeira porque tem como papel dotar os alunos de conhecimentos e competências para interagir com o mundo, e a aula de língua estrangeira é, por excelência, uma forma de contacto com aquilo que é estranho aos alunos e que pertence menos à sua experiência.

Carroli (2008) corrobora esta visão, e afirma que a literatura pode ter um papel especial na aprendizagem da língua estrangeira, até porque, parafraseando Calvino nas *Seis Propostas para o Próximo Milénio*, há coisas que só a literatura nos pode dar (“Introduction: Quo Vadimus?”, par. 1). Em seguida, reforça a importância de o aluno ter um papel activo na interacção com o texto literário, firmando a ideia basilar da sua tese de doutoramento sobre “the centrality of learners in enhancing the role of L2 literature, within a pedagogy aimed at encouraging awareness and change” (“Introduction: Quo Vadimus?”, par. 2). Igualmente importante é ter em conta o alerta que a mesma autora faz: para que o potencial da literatura seja cumprido, é fundamental não frustrar os intentos dos alunos nas suas sendas literárias, especialmente no caso de alunos com menos experiência literária (2008, “Introduction: Quo Vadimus?”, par. 1).

Também Albaladejo García (2007) salienta, a propósito da selecção de textos para utilizar na aula, que estes devem ser acessíveis, significativos e motivantes, devem permitir trabalhar as diferentes competências, oferecer múltiplas formas de ser explorados, incluir aspectos socioculturais e, preferencialmente, devem ser autênticos, ou seja, não adaptados (pp. 9-14).

Phipps e Gonzalez (2004) atribuem grande importância à dimensão sociocultural na literatura, vendo nela uma forma de aceder directamente à outra cultura, estabelecendo pontes: “Literature, far from being marginalised as a ‘useless ornament’, should be central to learning to be intercultural” (p. 138). Carroli (2008) avança que o papel dos educadores de língua não é promover um conhecimento superficial de L2, mas sim “[to] encompass an ethical imperative towards enhancing inter- and cross-cultural understanding of others’ cultures through the learning of languages and literatures” (“Introduction: Quo Vadimus?”, “The Local Landscape: Italian in Australia”, par. 2).

É nossa opinião que o texto literário pode ter um papel de relevo na aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto na sua dimensão sociocultural como na comunicativa (linguística, sociolinguística e pragmática). O seu contributo não se limita à sala de aula, podendo inclusive, se o aluno desenvolver o gosto pela leitura na língua estrangeira e uma certa autonomia, providenciar ao estudante de uma língua

estrangeira o contacto regular com a língua, suprimindo a impossibilidade que a maioria dos estudantes de L2 tem de estar imersos na língua alvo, ou mesmo a falta de oportunidade para contactar directamente, fora da sala de aula, com a língua que estudam.

É mais fácil que tal situação ocorra quando existe um interesse prévio pelo texto literário na língua materna, para que este interesse seja extensível à língua estrangeira; ainda assim, nos casos em que não existe o hábito de ler textos literários em língua materna, não se nos afigura impossível procurar criá-lo na língua estrangeira; poderá até ser uma forma de deitar um olhar fresco sobre algo que já havia sido engavetado pelo aluno com o rótulo do aborrecimento ou de algo inalcançável. Os alunos de língua estrangeira não têm de estudar os autores e os textos clássicos da língua, nem têm de ler textos acima da sua capacidade; mas devem, isso sim, ler textos, adequados ao seu nível, que lhes permitam analisar e reconstruir os sentidos possíveis, e a pouco e pouco ganhar consciência de que podem usufruir de textos literários numa língua estrangeira e que com isso podem ser mais autónomos na aprendizagem dessa língua.

1.2. O microconto

O tipo de texto que escolhemos para este projecto, o microconto, adequa-se, por várias razões, às características da literatura que dissemos serem desejáveis. À cabeça surge a importância de o leitor do microconto ter um papel activo na construção dos seus significados, já que este tipo de texto assenta em grande parte na omissão e na sugestão. Tais características potenciam uma série de actividades através das quais é possível conduzir os alunos à formulação das suas próprias interpretações, e frequentemente exigem actividades prévias que façam o enquadramento sociocultural ou intertextual necessário à compreensão do texto.

1.2.1. O papel do leitor

Enquadrando este tipo de texto na teoria literária da estética da recepção, de acordo com a qual o leitor é fundamental para a construção do significado de um texto, esta adquire, na relação com o microconto, uma dimensão mais intensa. Esta teoria postula que é necessário um leitor e um acto de leitura para completar o significado de qualquer texto literário: o leitor é um agente activo na criação de sentidos, descodificando o texto através da aplicação de códigos e estratégias (Cuddon, 1999, p. 726). Visto que o significado só se materializa quando o leitor interpreta, ainda que o texto não tenha elipses, final aberto ou ambiguidades, no microconto, que pode ter todas estas características, o leitor precisa frequentemente de completar o sentido do texto com hipóteses, não só para interpretar o sentido que o texto disponibiliza, um exercício hermenêutico, mas também para que a narrativa tenha um sentido lógico.

Além disso, o leitor precisa frequentemente de utilizar conhecimentos culturais ou intertextuais para alcançar o sentido do texto. As estratégias que o leitor tem de aplicar para descodificar o microconto, concebidas pelo autor como o desafio em que se concentra a intensidade do microconto, colocam o leitor numa posição em que tem de se esforçar, não devido ao tempo que vai dedicar ao texto, mas porque tem frequentemente de interpretar dados e postular hipóteses fora desse tempo. Assim, paradoxalmente, o microconto, essa forma literária hiperbreve, quando lido apressadamente, poderá não ser descodificado. Muitas vezes é preciso que o leitor se deixe demorar um pouco mais do que à primeira vista parece ser necessário, de forma a usufruir do seu potencial.

Souza e Rodrigues (2011) propõem-se olhar para as diferenças formais entre romance e microconto: “não se trata apenas de tamanho. Jornal e romance «estimulam um tipo de hábito de leitura rápida, desatenta, quase inconsciente» (Watt, 2010: 51). Está tudo lá. Personagens, espaço, acontecimentos e outras categorias que definem um discurso narrativo” (p. 4) Em seguida, transcrevem o microconto de um autor brasileiro, Daniel Galera, que em 2004 participou na antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* com este microconto: “Botei uma sunga para apavorar.”

(2011, p. 4). Declaram que este microconto “constrói uma imagem e lança inúmeras dúvidas. O microconto – a julgar por esse – é um desafio.” O microconto coloca questões, deixa dúvidas que são preenchidas por conjecturas, e é um desafio que exige, portanto, uma leitura atenta, esforçada e reflexiva. O nível de profundidade de leitura exigido por um microconto parece até poder funcionar como parâmetro, ou pelo menos como referência, para aferir a qualidade de um microconto.

Identicamente, Álvarez (2012) refere o “grande esforço hermenêutico” que exigem os microcontos. “É esse o efeito que tem sobre nós o *Dinosaurio* de Monterroso. Como nota Marielle Macé, quanto mais económica é a escrita, mais dispendiosa é a leitura”¹ (p. 10). Fazer com que tal esforço se traduza em satisfação e recompensa constitui desafio interessante para o leitor de microcontos e, por inerência, para o professor que opte por utilizar microcontos na aula de L2.

1.2.2. A dimensão sociocultural e intertextual

Por esta mesma razão, e também porque com frequência inclui aspectos socioculturais e intertextuais, ou implica o conhecimento de determinadas características culturais, o microconto cria no leitor a necessidade de se “outrar” — uma expressão frequentemente associada à literatura e, em especial, ao universo literário de Fernando Pessoa, que se desdobra noutras personalidades; ou seja, a necessidade de se colocar no papel do outro para poder entendê-lo e mesmo sê-lo, expandindo os horizontes de consciência, algo que é, como já afirmámos, apanágio da literatura.

González Cobas (2014) enumera algumas das características dos microcontos que fazem deles escolhas desejáveis para o ensino da língua estrangeira: brevidade, ficcionalidade, narratividade, concisão, variedade temática, manifestação de uma

¹ *Dinosaurio*, de Augusto Monterroso (1921-2003), é um microconto de sete palavras, paradigmático e frequentemente citado em estudos e antologias sobre este tema: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.”

cultura específica, adequação a níveis iniciais, intermédios ou avançados, adaptação a nacionalidades diversas, adequação a várias dinâmicas de aula, versatilidade pedagógica, potencialidades pragmáticas, tais como o trabalho da ironia e da inferência, disponibilidade de acesso e, finalmente, deve notar-se que são textos integrais que, por todas estas razões, podem motivar os alunos a quererem lê-los (pp. 106-108).

O microconto é um relato breve, narrativo, com características formais que o distinguem do conto. Tem como características básicas, “desde el punto de vista discursivo [...], la hiperbrevedad y la narratividad” (Andres-Suárez, 2013, p. 22). Enquanto o discurso narrativo o distingue de outros textos breves, mas desprovidos de narratividade (tais como as greguerías², máximas, aforismos, provérbios, slogans, entre outros), a hiperbrevidade distingue-o de outros géneros narrativos, e relaciona-se com as suas características mais distintivas: “economía narrativa, concisión extrema y máxima elisión” (Andres-Suárez, 2013, p. 22).

A extensão dos microcontos não está, contudo, definida, podendo ir de apenas algumas palavras a algumas páginas. Uma definição de microconto dada por outro autor evidencia o papel secundário da sua extensão; mais que uma finalidade, a hiperbrevidade é o resultado obtido quando se conta uma história visando a economia, a concisão e a supressão de partes da história e da linguagem. Para este efeito, a linguagem e os acontecimentos narrados são preponderantemente sugestivos, insinuando possibilidades, causas e motivos:

El microrrelato es un texto narrativo breve que cuenta una historia, a pesar de no ser la brevedad el rasgo distintivo que lo singulariza, sino su estructura condensada, producto de la precisión, la intensidad y la concisión narrativas, siendo su particular forma la consecuencia lógica de esos rasgos definitorios.

(Valls, 2012, p. 10)

² Género breve, associando geralmente humor e metáfora, criado por Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), que se lhe referiu como tentativas de definir o indefinível e captar o fugidio (Cuddon, 1999, p. 366); exemplo de *greguería* deste autor: “La Luna es un banco de metáforas arruinado.”

À assinalável brevidade da forma junta-se, geralmente, a do tema, e alguns dos elementos narrativos podem encontrar-se reduzidos ou mesmo omissos, contribuindo para o destaque do momento essencial da narrativa, o desenlace: “al escritor de microrrelatos no le interesa el desarrollo del conflicto, sino únicamente el momento climático de la historia del protagonista, lo que lo diferencia fundamentalmente del cuento clásico” (Andres-Suárez, 2013, p. 23).

As características formais que, segundo Andres-Suárez, enformam o microconto, são a ausência de complexidade estrutural, a caracterização mínima das personagens, o esquematismo espacial, a condensação temporal, a linguagem conotativa e a importância do título (2013, p. 24). Hernández Hernández já havia advogado a “categoría como género literario independiente” do microconto (2012, p. 6), e Andres-Suárez corrobora esta posição, defendendo que o microconto é o quarto género narrativo, depois do romance, da novela e do conto: “en el microrrelato, el empleo de la síntesis y de la elipsis es tan intensivo respecto del cuento clásico que no puede hablarse de una diferencia cuantitativa, sino claramente cualitativa” (2013, p. 24).

Outros autores, porém, não o consideram um género, mas sim um subgénero ou modalidade dentro do conto. Álamos Felices (2009) é um deles: “el microrrelato debe quedar considerado, desde nuestra perspectiva de análisis narratológica, como una submodalidad, mejor que subgénero, narrativa que se presenta como variante del cuento en grado máximo” (“4. Rasgos Pragmáticos”, par. 4). Muito embora, para chegar a esta conclusão, faça uma distinção marcada entre conto e microconto, vê neste uma extensão das características daquele.

1.2.3. Estatuto genológico do microconto

As considerações acerca da origem do microconto implicam necessariamente compará-lo com outros géneros e modos literários. Álvarez (2012) resume as três posições principais acerca do estatuto genológico do microconto: os que não o vêem como um género, mas sim como um subgénero do conto; os que o vêem como um

género autónomo; e os que o vêem como tendo uma “natureza transgenérica” que se aproxima de “géneros não narrativos como o aforismo ou a lírica, o que os leva a postular um estatuto genologicamente dependente, duvidando no entanto que essa dependência derive do conto” (pp. 1-2).

Vários autores consideram que o microconto tem origem, portanto, não só no conto, mas também na capacidade de condensação e sugestão da poesia, ainda que destacando-se dela: “Os géneros poéticos, como o haiku ou o poema em prosa também ficam fora das fronteiras da micronarrativa” (Álvarez, 2012, p. 4). Se é, como parece, um produto de dois géneros, parece legítimo considerá-lo independente: uma forma textual com a liberdade suficiente para se mover entre fronteiras.

Fernando Iwasaki, num texto escrito em 2007 e publicado em linha na revista hispanoamericana de cultura *OtroLunes*, acentua o carácter transgenérico e, acrescentamos nós, rebelde, do microconto:

Siempre hemos leído microrrelatos, sólo que en formato necrológica, curriculum vitae o anuncio por palabras. La diferencia está en la elección del tema, el tono de la narración y la voluntad de crear una historia, tres requisitos esenciales que impiden que ciertos atestados policiales se conviertan en obras maestras del género, porque el microcuento es una mezcla de haiku, horóscopo y vídeoclip.³

E José María Merino define a volatilidade narrativa como um dos seus traços mais marcantes:

Tiene que tener sustancia, movimiento, por poquito que sea. Por supuesto que está muy cercano al aforismo, a la poesía, pero con movimiento. Es una

³ <http://otrolunes.com/archivos/11/html/unos-escriben/unos-escriben-n11-a37-p01-2010.html> [consultado a 12 de Junho de 2015].

quintaesencia narrativa, capaz de moverse y cambiar desde el principio hasta el fin. Ofrece una mudanza.⁴

1.2.4. Cânone e disseminação do microconto

Ao ler ensaios e outros tipos de texto sobre microcontos, verifica-se que os exemplos de microcontos apresentados são frequentemente os mesmos. A isto não será alheio o esforço da crítica de publicar antologias que consolidem um lugar no panorama literário para o microconto. Por outro lado, há também antologias onde se pretende combater esta tendência. Valls, na introdução a uma antologia publicada em 2012, diz querer percorrer um caminho distinto: “por una vez esta no pretende ser una antología canónica al uso”; e justifica esta opção com a necessidade de continuar a fazer antologias de microcontos, mas para dar visibilidade aos escritores com menos possibilidades de publicar, e para “poner cierto orden en el cambalache en que se ha convertido la red, donde todo parece valer lo mismo” (pp. 20-21). O intento de Valls parece ser aumentar o leque canónico de microcontos, certificando a qualidade dos autores que se dedicam mais a este género e, ao contrário da maioria dos autores que parecem fazer parte do cânone, não ganharam fama literária através da publicação de outros géneros. Phipps e Gonzalez (2004) referem-se a uma situação semelhante quando se trata de seleccionar textos para a sala de aula que não pertencem ao cânone:

The irony of this relatively recent inclusion of works or texts from popular or mass culture is that their inclusion does not, curiously enough, challenge the ideology of the authoritative text — but on the contrary, expands and adjusts the canon in order to legitimate it. (p. 133)

⁴ http://elpais.com/diario/2007/09/01/babelia/1188603550_850215.html [consultado a 12 de Junho de 2015].

Talvez porque os microcontos são um género que, devido à sua popularidade e à rapidez com que podem ser escritos, se disseminou, principalmente na cultura hispânica, ao ponto de haver muitos textos sem qualquer crivo crítico, há um certo cuidado em manter um cânone de referência, e de alguma forma ir alargando esse núcleo.

Por esta razão, são fundamentais as edições antológicas e críticas, bem como os trabalhos teóricos escritos sobre microcontos, que dão conta da evolução deste fenómeno literário, e funcionam como estímulo para a sua difusão e como referência de qualidade. É comum encontrar-se, na web, textos publicados sob a designação de microcontos, mas que não o são (poemas em prosa, por exemplo) em que se expressam sentimentos ou situações, mas a que faltam elementos indispensáveis, nomeadamente, narratividade ou personagens.

Mas o que também faz dos microcontos um tipo de texto de crescente popularidade e difusão é a profusão de textos de autores não canónicos, em meios diversos, institucionais e não institucionais, com algum tipo de controlo e regras ou sem qualquer controlo, beneficiando de formatos em suporte tecnológico. Este é um texto da moda: “ni siquiera la poesía se ha servido y beneficiado tanto de las nuevas tecnologías, dando cabida a comentarios y entrevistas, al menos como una primera instancia de divulgación (Valls, 2012, p. 10).

São múltiplas as formas de divulgação de microcontos. Vejamos alguns exemplos. O Círculo Cultural Faroni é uma associação de entusiastas do texto literário que tem contribuído para a disseminação da popularidade e qualidade do microconto em língua espanhola. Não se trata de uns quaisquer entusiastas, pois entre eles há escritores publicados e de reconhecido mérito, como o presidente da associação, Luis Landero.

O Círculo Cultural Faroni, “un año después de su nacimiento, 1992, creaba el Premio Internacional de Relato Hiperbreve, que, según las bases, premia a la mejor obra literaria que a él se presente y que no rebase las quince líneas de

extensión.”⁵ A primeira antologia dos microcontos a concurso recolhe microcontos das três primeiras edições do prémio, que se tem realizado desde que foi instituído, anualmente. Qualquer pessoa pode concorrer, em língua espanhola, com textos originais. Os melhores contos são, portanto, seleccionados por um júri de experiência literária comprovada, alguns dos melhores foram já antologados e publicados, em papel, pela editorial Tusquets.

A profusão de microcontos em língua espanhola é alimentada por blogues, redes sociais e concursos literários. Em 2015, ano em que se comemoram os 400 anos da publicação da segunda parte do D. Quijote, fizeram-se concursos de microcontos que teriam de estabelecer uma relação intertextual com a obra de Miguel de Cervantes.

Não obstante, não é necessário que se esteja em ano de efeméride: em 2009 a Biblioteca Severo Ochoa, do Instituto Cervantes de Chicago, promoveu o seu primeiro concurso de microcontos, no qual pôde participar qualquer pessoa “que desee poner a prueba su imaginación, independientemente de la nacionalidad”, com microcontos com um limite de 500 palavras, de tema livre, mas com a seguinte condição, que cria desde logo o laço intertextual: “todos los microrrelatos deberán empezar con la frase: YO NO HE LEIDO EL QUIJOTE, PERO...”⁶. Os microcontos participantes estão disponíveis numa publicação em linha⁷.

A forma literária designada por microconto é experimentada por muitos, e a sua publicação em linha permite promovê-la e divulgá-la a qualquer pessoa com uma ligação à internet. O Instituto Cervantes de Lisboa está a organizar o seu “2.º Concurso de Minicontos”: os alunos e ex-alunos do Instituto que não tenham espanhol como língua materna podem participar até 14 de Junho de 2015; a publicação dos resultados será feita muito pouco tempo depois, a 20 de Junho.

Nas redes sociais em linha, seja o twitter ou o facebook, duas das mais populares, o microconto também tem uma presença significativa, podendo encontrar-

⁵ <https://circuloculturalfaroni.wordpress.com/quince-lineas/> [consultado a 12 de Junho de 2015].

⁶ http://chicago.cervantes.es/imagenes/File/BIBLIOTECA/concurso_2009.pdf [consultado a 12 de Junho de 2015]

⁷ http://issuu.com/bibliotecaicervanteschicago/docs/concurso_microrrelatos_2009 [consultado a 12 de Junho de 2015]

se vários grupos e um acervo de textos considerável, o que tem contribuído para a sua crescente popularidade: encontram-se, lêem-se e escrevem-se com rapidez, e têm, idealmente, impacto sobre o leitor. Parece, então, estar ao alcance de qualquer um escrevê-lo sem grande preparação literária. Porém, como já referi, nem o microconto é garantia de uma leitura rápida, nem a escrita de microcontos é, por poder ser rápida, fácil.

Vimos anteriormente que o microconto, devido às suas características transgenéricas, é um gênero elusivo. Álvarez (2012) põe em questão se um texto sem uma sequência de ações será, mais que microtexto, um microconto. Sobre o “microtexto twiterário de José Luis Zárate: 'Narciso ama sus ojos peces, su fluyente piel de agua'”, a autora começa por pôr em causa que seja um microconto, já que, embora tenha uma personagem, não tem narratividade, mas conclui que, devido à associação com o mito de Narciso, o leitor que conheça o mito pode acrescentar à história uma conclusão, visto que as metáforas aquáticas sugerem a ideia de morte, conferindo ao texto uma tensão e um percurso narrativos (p. 4).

Álvarez (2012) recorre a duas linhas da teoria da literatura para apoiar a sua conclusão de que o texto acima é um microconto. Primeiro, aquela que considera que é mais importante a existência de uma personagem e de uma experiência do que a existência de um conjunto de ações. Em segundo lugar, recorre ao reader-oriented criticism, procedente da estética da recepção e da pragmática, para lembrar que “o elevado grau de indeterminação semântica destas narrativas minúsculas obriga o leitor a um esforço hermenêutico considerável que passa pela mobilização da sua memória, experiência e competência literárias e culturais” (p. 5).

1.3 O microconto no contexto das literaturas em português, inglês e espanhol

O microconto tem diferente peso nas diferentes línguas e literaturas de diferentes países. Hernández Hernández (2012) destaca o peso do microconto nas literaturas de língua espanhola e inglesa, em comparação com as outras:

Ha sido en los países de habla española donde este género literario ha encontrado el mayor exponente de autores y lectores, así como de críticos e investigadores, tal y como han planteado de una u otra forma investigadores como Neus Rotger y Fernando Valls, al considerar que «el fenómeno [de la narrativa brevísima en castellano] sólo tiene parangón en la lengua inglesa.» (p. 4)

Álvarez (2012) sustenta que “por razões que se prendem com a história literária do conto e do microrrelato em espanhol é no mundo hispanoamericano que mais se tem desenvolvido a reflexão e o debate teórico-crítico em torno das formas literárias breves e hiperbreves” (p. 1).

Efectivamente, os relatos de curta extensão já vêm de há muito tempo, com as fábulas, os aforismos, parábolas, epítafios, entre outros. O microconto pode ver-se como uma reconfiguração moderna da ficção curta, com as especificidades que analisadas acima, de um género literário próximo do conto, mas com características distintas que fazem dele também herdeiro do poema em prosa.

Em Portugal, embora o género do microconto seja menos popular que em países hispânicos e anglo-saxónicos, existem algumas actividades significativas. Na Universidade do Minho surgiu o projecto de investigação “Mutações do conto nas sociedades urbanas contemporâneas – exuberância e minimalismo”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do qual se realizou o simpósio internacional “Microcontos e outras microformas”, em Outubro de 2011, que se debruçou sobre esta literatura em várias línguas europeias: português, francês, espanhol e inglês. Embora o projecto tenha terminado, o grupo de investigação continua activo, e dois dos seus membros, Ana Cea Álvarez y Xaquín Núñez Sabarís, darão uma palestra no próximo dia 25 de Junho de 2015, no Porto, intitulada “Monitorización del desarrollo de la competencia literaria y estrategias de lectura a través del trabajo con microrrelatos”.

Numa das intervenções deste simpósio, as quais estão disponíveis nas actas do encontro, dá-se conta das dificuldades de a crítica se manter actualizada face ao elevado ritmo de desenvolvimento e expansão do microconto. No Brasil, por exemplo, “nas últimas duas décadas, a quantidade de livros e antologias de microcontos no Brasil cresceu vertiginosamente. A pesquisa não” (Souza e Rodrigues, 2011, p. 1).

Em português, os termos usualmente utilizados são microconto, miniconto, nanoconto e micronarrativa. Ainda assim, se Álvares (2012) usa o termo micronarrativa como equivalente dos outros (p. 1), já no *E-Dicionário de Termos Literários*, coordenado por Carlos Ceia, o mesmo termo surge em sentido lato, “uma micronarrativa é uma pequena narrativa (uma anedota ou um romance tradicional, por exemplo)”, mas não refere o microconto. Este é um género a que também não alude o *Dicionário de Narratologia*, de Carlos Reis. Esta ausência pode interpretar-se como um reflexo da pouca popularidade e visibilidade deste tipo de texto em língua portuguesa e, particularmente, em Portugal.

Não obstante, alguns autores portugueses de renome já publicaram microcontos: Mário Henrique-Leiria é autor dos *Contos do Gin-Tonic* e *Novos Contos do Gin*, publicações dos anos 70, e que se encaixam no formato de microconto; José Mário Silva (*Efeito Borboleta e Outras histórias*), Gonçalo M. Tavares, José Luís Peixoto e Dulce Maria Cardoso são autores que publicaram já microcontos em revistas.

No âmbito da literatura inglesa, usam-se mais frequentemente os termos *sudden fiction*, *flash fiction*, *short short story* e *microfiction* para este tipo de contos de apenas algumas palavras. Alguns dos autores que escreveram narrativas curtas são Walt Whitman e William Somerset Maugham. Nos anos 20, os microcontos em língua inglesa ficaram associados à revista *Cosmopolitan*, que era então uma revista literária. Outros autores que escreveram micronarrativas são Arthur C. Clarke, Ray Bradbury e Kurt Vonnegut. Ernest Hemingway é frequentemente citado nos estudos do microconto em língua inglesa. O irlandês Samuel Beckett e a estado-unidense Joyce Carol Oates também são presenças habituais nas antologias de *short short fiction*.

No contexto hispânico a lista é mais extensa, e “no deja de aumentar: microrrelato, minificción, minicuento, cuento o relato hiperbreve, relato mínimo, cuentín, nanocuento, relatillo, literatura cuántica, entre otros muchos” (Andres-

Suárez, 2013, p. 28). A autora diz-nos que se impôs o termo *microrrelato* em Espanha, ao passo que na América Hispânica se usa este, mas também *minificción*. A mesma autora alerta para que o termo *minificción* é demasiado amplo, por ser uma acepção que compreende, além do microconto, “otras manifestaciones de la microtextualidad narrativa, como la fábula, la parábola, la anécdota, la escena o el caso” (Andres-Suárez, 2013, p. 29).

Na literatura hispânica, o microconto tem as suas raízes no modernismo hispano-americano, de entre cujas vozes escreveram ficção curta Rubén Darío (nicaraguense) e Leopoldo Lugones (argentino), e desenvolveu-se com as vanguardas, nas primeiras décadas do séc. XX: na península ibérica, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Ramón Gómez de la Serna, Max Aub e Ana María Matute, todos eles escreveram ficção breve. Mais recentemente, Julia Otxoa, Luis Mateo Díez, Javier Tomeo y Juan José Millás são exemplos de escritores consagrados que optaram por escrever e publicar microcontos. Ao longo do século XX também foram muitos os cultores hispanoamericanos do microconto: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ana María Shua, Luisa Valenzuela (argentinos), Augusto Monterroso (guatemalteco), Gabriel García Márquez (colombiano), Juan José Arreola (mexicano), Alejandro Jodorowsky (chileno), entre muitos outros.

Os microcontos que estes autores em particular produziram contam-se, geralmente, dentro do cânone deste tipo de texto, e reproduzem-se frequentemente através dos estudos e antologias do microrrelato.

Estabelecendo uma comparação acerca da presença do microconto nas literaturas da língua inglesa e de língua espanhola, Pujante Cascales (2013) afirma que “la minificción en inglés se caracteriza por una falta de concreción de sus límites y por la escasez de estudios teóricos sobre el género que nos arrojen luz sobre el mismo” (p. 170). Não obstante, o menor interesse académico não reflecte uma menos viva produção literária. No mesmo trabalho de 2013, Pujante Pascales recorre à palestra dada por Shepard, no V Congreso Internacional de Minificción, que teve lugar em Neuquén, Argentina, em Novembro de 2008, para afirmar que a escassez de estudos contrasta com uma abundante publicação de contos hiperbreves em revistas literárias e na internet (p. 172). Quanto aos aspectos formais, Pujante Pascales (2013) verifica

que muitos são coincidentes em ambas as línguas: para nomear dois dos mais relevantes, a acção única e o final surpreendente estão geralmente presentes em ambos. As diferenças são a extensão, já que na literatura anglo-saxónica os microcontos são, geralmente, de maior extensão, um uso menos recorrente da elipse e, relativamente à temática, uma presença bastante menos significativa, nos textos em língua inglesa, da intertextualidade (p. 170).

1.4. O microconto e os documentos oficiais de ensino de LE

Já quando atentamos no estatuto do microconto no que diz respeito ao ensino, verifica-se que este estatuto se pauta por uma ausência nos textos oficiais consultados: o *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, de 2007, o *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, de 2001, e, no ensino português, o *Programa de Espanhol — Continuação*, de 2002, e o *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º Anos*, de 2003.

No *PCIC*, o texto literário ficcional surge no nível A2, com a leitura de “cuentos breves en versión simplificada” (“Géneros discursivos y productos textuales. Inventario A1-A2”).

No nível B1 sugere-se a leitura e escrita de “anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas”, a leitura de “cuentos adaptados de extensión media” e de “poemas muy sencillos”. Para o nível B2 sugere-se a leitura de “cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...)” e a leitura de “novelas breves y sencillas”, de “obras de teatro en lengua estándar” e de “poemas sencillos” (“Géneros discursivos y productos textuales. Inventario B1-B2”).

Para o nível C1 recomenda-se, ainda no domínio do texto literário ficcional, a leitura de contos, de romances, de obras de teatro de todo o tipo e de “poemas de cierta complejidad”. E, para o C2, a leitura de poemas.

O Conselho da Europa, no *QECR* (2001), salienta, no subcapítulo dedicado aos usos estéticos da língua, a importância do texto literário e as “finalidades educativas,

intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas” dos estudos literários” Refere, também, que “as literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como «um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido»” (pp. 88-89). Não deixamos de achar incoerente que à menção desta importância não corresponda um maior desenvolvimento no documento. Isto mesmo sublinham Olsbu e Salkjelsvik (2008): "entre los numerosos tipos de competencia con las que trabaja no incluye la "competencia literaria", a pesar de la larga tradición que existe entre lengua y literatura en este campo" (p. 866). As autoras também notam que, ao contrário do documento estado-unidense equivalente, *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*, o QERC não relaciona, de forma explícita, o uso de textos literários com o desenvolvimento de outro tipo de competências específicas.

Além disso, observa-se que a única formulação prática que diz respeito a como levar a literatura ao aluno de língua estrangeira demonstra uma visão da literatura que não corresponde àquela que tem sido veiculada a partir dos estudos consultados: “Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: – que usos lúdicos e estéticos da língua necessitará ele de fazer / lhe será exigido que faça / para que usos deverá estar preparado” (p. 89). Parece-nos que este enunciado transmite uma visão da literatura como algo a aprender porque poderá ser útil futuramente ao aluno ter conhecimentos relacionados com a literatura, e não porque esta seja um instrumento de aprendizagem da língua e cultura alvo na sala de aula.

No *Programa de Espanhol — Continuação* (Ministério da Educação, 2002), do sistema de ensino português, aborda-se o texto literário, mas esta abordagem é breve: no ponto “3.1 Competências Comunicativas”, faz-se referência ao QECR e, nos objectivos de compreensão oral do 11.º ano, lê-se: “apreciar textos literários actuais adequados ao seu nível e interesse.” Nos objectivos de compreensão oral para o 12.º ano, “ler e apreciar textos literários originais relacionados com os seus interesses e adequados ao seu nível” (p. 9). Não há objectivos literários para o 10.º ano. Na página 38, dentro do “Desenvolvimento do Programa do 10.º ano”, nos “objectivos de

aprendizagem” inclui-se: “apreciar textos literários actuais adequados ao seu nível e interesse.” Na página 41, nos objectivos da compreensão escrita, lê-se: “seguir a trama e compreender a intenção do autor de um texto narrativo literário próximo dos seus interesses.” No ponto “3.3 Aspectos socioculturais”, apresenta-se uma selecção de obras com a indicação de que deverá ser analisada uma em cada ano do ciclo (pp. 13-14). E clarifica-se, mais adiante, que se pode fazer uma leitura e apresentação da obra escolhida”, fazendo-se a seguinte sugestão metodológica: “Tarefa: Realizar apresentação oral, gráfica e escrita. Objectivos: Seguir a intriga, analisar as personagens, compreender a intenção do autor, reconhecer a linguagem-chave e as marcas de estilo. Expressar uma opinião” (p. 56).

Se tanto o *QECR* como o *Programa de Espanhol — Continuação* são muito vagos quanto ao uso da literatura, no *PCIC* esta tem bastante mais relevo, sugerindo-se diferentes tipos de textos narrativos, textos poéticos e dramáticos, e mencionando que devem ser curtos, simplificados ou adaptados. O *PCIC* especifica o uso do conto, da novela e do romance, mas não menciona o microconto, o que parece indicar que este não é ainda um tipo de texto que tenha visibilidade nas principais referências de instrumentos de ensino.

No *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º Anos* (Ministério da Educação, 2003) afirma-se que “a Interpretação e Produção de Texto constitui o enfoque principal [do] programa” (p. 39). Estabelece-se uma diferença clara entre o curso de Línguas e Literaturas, que “requer uma atenção especial ao texto literário, em particular à análise da obra integral” (p. 40), e no qual os alunos terão, “no 10.º e no 11.º anos, de estudar um conto por semestre, enquanto que no 12.º ano incidirão o seu estudo sobre duas obras integrais de maior fôlego (uma em cada semestre), e os outros cursos, nos quais “a leitura extensiva deve ser encarada como obrigatória, quer incida sobre o texto literário ou sobre outra tipologia de textos” (p. 40). Conclui-se, portanto, que o texto literário no contexto da aprendizagem da língua estrangeira é visto como importante apenas para os alunos que já tenham propensão e sensibilidade para a sua apreciação, mas não para os alunos que não optem pelo curso de Línguas e Literaturas e, portanto, não tenham essa sensibilidade estratégica.

Parece haver uma aceitação, em nossa opinião contraproducente, de que os alunos que não desenvolveram, até esta etapa, uma sensibilidade literária, já não a terão de desenvolver, e os alunos que a desenvolveram, mas optaram por seguir uma via de estudos onde o foco principal não são as línguas e literaturas, poderão também passar sem essa possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos literários. Na nossa perspectiva, há nisto um erro estratégico, que assenta na aceitação implícita de que só os alunos que gostam de literatura poderão aceder a ela, uma vez que não se procura explorar a possibilidade de criar e fomentar, nos outros alunos, o gosto pela literatura, especialmente tendo em conta na faixa etária que corresponde ao ensino secundário a maturidade dos alunos pode ser significativa para desenvolver o gosto pela leitura. A esta problemática podemos acrescentar outro elemento: a tendência crescente de os alunos escolherem o curso de Ciências em detrimento do curso de Línguas e Humanidades, devido à depreciação global, na percepção social e no mercado de trabalho, da utilidade das humanidades, o que pode fazer com que muitos alunos com hábitos de leitura optem por cursos não relacionados com a Literatura, não por não terem uma apetência para ou gosto por esta, mas por considerarem que não é uma opção profissionalmente viável. Parece-nos um erro admitir a possibilidade de afastar ainda mais estes alunos do ensino literário.

Ainda assim, é de louvar a inclusão de diversos géneros literários — “colectâneas de *short stories*, volumes de poemas, peças de teatro, romances, etc.”, entre as sugestões de leitura apresentadas.

1.5. O microconto e o papel criativo do leitor na aula de língua estrangeira

O microconto permite uma especial flexibilidade de selecção de textos literários, devido à variedade temática da literatura de minificção produzida, à numerosa produção em língua espanhola e inglesa, e também porque cada texto escolhido pode facilmente ser apresentado de forma completa e pode adaptar-se a outras actividades que se pretendam implementar.

Porém, ao levar o microconto para a aula de língua estrangeira, deparamos também com dificuldades causadas pela sua especificidade.

Primeiramente, porque a escolha de microcontos não é facilitada pela vasta quantidade de microcontos publicados. Se o grande número de microcontos que existe aumenta a possibilidade de encontrar microcontos adequados aos objetivos, também aumenta a dificuldade de o fazer, pois será necessário ler uma grande quantidade de textos.

Além disso, tal como destaca Andres-Suárez, “las piezas intertextuales, fantásticas y humorísticas constituyen aproximadamente el 80% de los microrrelatos que se escriben en el mundo hispánico.” (2013, p. 24). E este tipo de textos frequentemente não se adequam aos objetivos pretendidos. É certo que os textos humorísticos podem ser, também, temáticos, e podem desarmar o leitor através do riso, mas já não tanto os textos fantásticos; e os textos que actuam intertextualmente com outros textos apresentam, também, vantagens e desvantagens. Vantagens, porque permitem explorar autores e personagens de referência das culturas hispânica, anglo-saxónica, ou outras. Desvantagens, porque muitas vezes a natureza da intertextualidade faz com que o texto seja crítico para alunos que não tenham adquirido referentes culturais literários em abundância. Não obstante, esse desconhecimento pode ser usado como pretexto para dar a conhecer esses referentes.

No contexto de sala de aula, estas referências podem ou não ser dadas previamente, ficando tal opção ao critério do professor. O autor de um microconto pode partir do princípio de que o leitor sabe do que se está a falar, o que será o caso, certamente, nos inúmeros microcontos que se relacionam com o Quijote; mas pode também querer produzir determinados efeitos junto do leitor, tais como a curiosidade ou a estranheza, através de um tema que seja provavelmente desconhecido. Este é o caso, por exemplo, de várias referências culturais feitas na trilogia de Agustín Fernández Mallo, *Proyecto Nocilla* (2013), trilogia de romances em que numerosos capítulos podem funcionar como microcontos, onde se aborda, por exemplo, a *Land Art* e a Teoria da Deriva (*Nocilla Experience*, cap. 65). Mesmo com um tema conhecido, um conto pode ser usado para gerar curiosidade e uma subsequente pesquisa da parte dos alunos. Poderá, então, ser necessário um trabalho de preparação para a leitura do

microconto, e na nossa experiência, como veremos no capítulo 2 deste trabalho, esta preparação pode trazer o benefício de uma reação espontaneamente entusiástica a um texto, que poderá ser importante para algo tão simples como levar os alunos a gostar de ler microcontos.

Por outro lado, convém não esquecer que a própria hiperbrevidade do texto pode torná-lo inacessível para o aluno, pelo que o trabalho de preparação pode ser feito não apenas explorando referentes culturais, mas também incidindo sobre aspectos formais da literatura, tais como a metáfora ou a elipse:

La hiperbrevedad como premisa artística supone un desafío doble: para el propio escritor, porque conlleva la exacerbación de la elipsis y de los espacios de indeterminación y, para el lector, porque desentrañar el sentido profundo de un texto de estas características supone un claro sobreesfuerzo interpretativo. (Andres-Suárez, 2013, p. 27)

Ora, é preciso ter em conta estas dificuldades e, além de seleccionar os microcontos adequados, enquadrá-los em actividades didácticas que confirmam aos alunos as competências socioculturais e comunicativas necessárias para compreender os textos apresentados. Pretende-se que os nossos alunos sejam leitores e autores de microcontos, apesar da pouca experiência que poderão ter, quer num, quer noutra papel. Para esse efeito, é crucial encontrar as propostas que melhor se adequem às capacidades e interesses dos alunos, executá-las de forma adequada e avaliar, reflectindo, os resultados obtidos com estas propostas.

Num artigo recente, González Cobas (2014) apresenta-nos algumas propostas de ensino com microcontos. Estas propostas dão-nos uma ideia da diversidade de actividades que se podem construir com microcontos (“elaborar un microrrelato a partir de imágenes sugerentes”, “Formar un jurado para juzgar microrrelatos” ou “Cazas del tesoro y webquest”), sugerindo como poderiam integrar-se em sequências didácticas, e outras que possivelmente requerem uma metodologia mais cuidada. Contudo, neste artigo não se apresenta uma unidade didáctica, antes se aponta para como se poderá construir uma: “Condensar al máximo un microrrelato [...] Puede

servir para desarrollar la capacidad de síntesis y aprender/enseñar a discernir, de entre todo el material lingüístico, la información principal” (p. 116).

Tendo em conta que este é um artigo recente que pretende mostrar como pode ser útil levar os microcontos à aula de língua estrangeira, a didactização deste tipo de textos afigura-se ainda escassa. Se pesquisarmos vários manuais de espanhol como língua estrangeira, dificilmente encontraremos microcontos. A literatura não é um elemento muito presente, seja em que nível for, e, conseqüentemente, os microcontos são-no ainda menos. São elementos acessórios nos meios didáticos das línguas estrangeiras que nos ocupam, inglês e espanhol, apesar de serem justamente estas, como vimos, aquelas em que os microcontos têm uma maior visibilidade. O mesmo González Cobas (2014) transmite-nos esta ideia:

Lahoz (2012: 45) señala, a propósito de una revisión de manuales que tiene como objetivo constatar el grado y forma de implantación en ellos de la literatura, que “aunque la literatura viene siendo defendida por distintos especialistas como recurso para el aula de ELE, aún encontramos en los manuales de ELE pocos fragmentos literarios, y cuando estos aparecen, los encontramos como un simple ornamento final, o como detalle cultural, por medio de algún fragmento descontextualizado”. (p. 102)

Haverá, portanto, muito que fazer com estes textos que, se deixamos, como avisa Ana María Shua, mordem como piranhas (Valls, 2012, p. 7). É preciso que este trabalho ocorra na edição crítica, na investigação e na leitura. E é preciso que ocorra na didactização. Vemos um exemplo dessa didactização na unidade didáctica que apresenta Fernández de Llanos (2009), intitulada «Microrrelatos: género y juego». Trata-se, essencialmente, de uma introdução ao microconto cujos pontos fortes são a qualidade da selecção dos textos apresentados. Isto diz muito sobre a novidade que este género apresenta no panorama do ensino, pois o objectivo principal desta unidade didáctica é justamente dar a conhecer o potencial deste tipo de texto na aula de L2.

Capítulo 2: Aplicação prática

2.1. Experiência didáctica prévia

A prática pedagógica que realizei na Escola Secundária de Óbidos no ano lectivo de 2014/2015 não foi a primeira prática pedagógica que fiz. Já tinha, portanto, expectativas, baseadas na experiência, em relação aos desafios que aguardam um professor estagiário, e aquilo que se espera dele, mas também as tinha em relação às diferenças que poderia haver entre as duas práticas pedagógicas.

No ano lectivo de 2006/2007 realizei um estágio profissional na Escola Secundária de Odivelas, onde leccionei Português ao 10.º ano e Inglês ao 11.º. Se na disciplina de Português, língua materna, a literatura estava, naturalmente, presente, em Inglês, como vimos, este poderia não ser o caso. Mas a turma que me coube em sorte era do curso de Línguas e Literaturas, e tive a oportunidade de preparar uma unidade didáctica acerca de um conto de uma das obras recomendadas no Programa a que fizemos referência no capítulo anterior.

Ao contrário que aconteceu com os textos literários que seleccionei no âmbito deste estágio e deste trabalho, o conto dado na disciplina de Inglês, “The Interview” (*Out of India*, de Ruth Praver Jhavala), não foi seleccionado por mim, mas sim pela orientadora, e a metodologia também não foi escolhida por mim: os alunos leram o conto fora das aulas, tiveram duas aulas centradas na Índia, seguidas de três aulas centradas no conto, e no final destas fizeram um teste de leitura que incluiu a redacção de um curto ensaio. Dentro destes parâmetros, pude sugerir as actividades que quis para as cinco aulas de 90 minutos, elaborei a ficha de avaliação e corrigi as fichas de avaliação realizadas pelos alunos.

As duas primeiras aulas foram, essencialmente, sobre a cultura da Índia, e concluíram com a análise dos passos para a elaboração de um ensaio e com a elaboração do dito ensaio. Para a correcção destes textos, que serviram de prática para o texto da ficha de avaliação, elaborei e apliquei um código de correcção.

As aulas sobre o conto incluíram actividades de pré-leitura, que estabeleciam uma ponte com as aulas anteriores, alguns exercícios de escrita e diferentes tipos de questões de interpretação. As questões, apresentadas em fichas de trabalho, foram, ao longo da leitura conjunta de determinadas partes do texto, seguindo uma trajectória com base nos elementos fundamentais da narrativa: tempo, espaço (*setting*), personagens, acção e tema. Este último foi tratado em actividades de pós-leitura, com questões que visavam perceber o que tinham os alunos pensado sobre a história e retido da sua leitura e análise.

Esta primeira utilização de literatura na aula de L2 foi positiva para ambas as partes, professor e alunos, especialmente por ter sido uma forma de aceder a uma cultura consideravelmente diferente. Por outro lado, recordo-me de observar que os alunos não gostaram especialmente da história, e de pensar que a escolha de um conto que ocupa várias aulas poderia ter sido negociada com os alunos, com duas grandes vantagens: fá-los-ia pesquisar textos para apresentarem como hipóteses de leitura, e implicá-los-ia mais na leitura e nas actividades didácticas.

Depois da realização desta prática pedagógica, tive oportunidade de leccionar Inglês a um 5.º ano, bem como do 1.º ao 4.º ano, como actividade extracurricular, e no âmbito do Programa Novas Oportunidades, a adultos em processo de qualificação da sua formação. No ano lectivo transacto leccionei Espanhol a uma turma de 10.º ano. Além de ensinar LE, leccionei também a disciplina de Português, do 5.º ao 9.º ano. Foram experiências bastante diversas e como tal, enriquecedoras em múltiplos aspectos. Creio que com cada experiência de ensino se cresce enquanto professor, em especial através de uma prática continuada, mas também, como tem sido mais frequentemente o meu caso, se cada experiência de ensino for entrecortada por um período de tempo que dá azo à reflexão e à percepção das mudanças que se vão operando nas escolas.

Ensinar uma língua a crianças é substancialmente diferente de ensinar a jovens e a adultos, ainda que a matéria-prima seja a mesma, e é fundamental procurar as estratégias que permitam ir ao encontro das expectativas de aprendizagem dos diferentes públicos, mas também a forma de os levar um pouco para além disso, ampliando os seus horizontes de expectativa. Para tal, afigura-se-me particularmente relevante a utilização da língua estrangeira como meio de aceder a outras culturas,

incluindo conteúdos e informação aos quais a aprendizagem proporciona acesso privilegiado, algo que pode, de acordo com o que pude constatar, ser transversal aos alunos destas diferentes faixas etárias.

2.2 A Escola Josefa de Óbidos

A Prática de Ensino Supervisionado foi realizada na Escola Secundária Josefa de Óbidos, em Lisboa. Esta escola foi inaugurada, com o nome de Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos, em 1952, com ensino exclusivamente para o sexo feminino do Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas Elementares e, numa segunda fase, do Curso de Formação Feminina. Ministravam-se ainda complementos de ensino, tais como os cursos de especialização em Bordadora Rendeira e em Artes e Tecidos. Este sistema de ensino manteve-se até 1974, com a revolução de Abril. A escola passa a ter o nome que ostenta ainda hoje, e passa a oferecer o sistema de ensino unificado no 3.º Ciclo e Secundário⁸.

2.3 Caracterização da turma: 10.º B

A turma de Espanhol do 10.º B, do Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades, era inicialmente constituída por 18 alunos, mas ficou com menos um elemento no início do segundo período. Os alunos iniciaram o estudo de Espanhol no 7.º ano, mas dois dos alunos nunca tinham tido Espanhol. A pedido dos pais e com autorização da direcção da escola, estes dois alunos puderam integrar a turma. A turma contava ainda com um elemento com um elevado grau de incapacidade: entre outras condicionantes, não tinha forma de escrever, só lia a partir de textos projectados na parede, tinha mobilidade reduzida e alguma dificuldade em expressar-se oralmente. Durante todo o ano lectivo não usufruiu de material que o pudesse

⁸ <http://e-josefadedobidos.edu.pt/ejo.html> [consultado em 23 de Agosto de 2015]

auxiliar no desempenho das suas tarefas na sala de aula, tal como um computador adaptado.

O 10.º B tinha 3 aulas de 90 minutos de Espanhol por semana, à segunda-feira às 8h15, terça-feira e sexta-feira às 14:30. Este horário apresenta algumas dificuldades práticas, pois é algo difícil trabalhar com adolescentes que geralmente estão sonolentos na primeira aula à segunda-feira de manhã, e excitados com a perspectiva de fim-de-semana durante a última aula de sexta-feira. Porém, depois de Janeiro, com o início do segundo período escolar, só pude leccionar às terças-feiras a esta turma. Este facto trouxe, contudo, uma diferente dificuldade: leccionar uma unidade didáctica com aulas de diferente temática de permeio.

Nesta turma, como é habitual no 10.º ano, os alunos vinham de diferentes turmas do 9.º ano e não se conheciam todos entre si. Ao longo do ano lectivo, a relação entre os alunos evoluiu de forma positiva, e o grupo revelou-se amistoso e cooperante.

No que diz respeito ao desempenho, de modo geral, os alunos da turma foram, ao longo dos três períodos, pouco cumpridores quando se lhes pediu trabalhos de casa, mostraram alguma relutância em realizar actividades escritas, e mostraram ser pouco autónomos e pouco criativos em trabalhos de grupo e em apresentações orais.

Não obstante, envolveram-se com interesse e algum entusiasmo em algumas das actividades propostas, tais como debates, tarefas de pares relacionadas com os seus gostos e textos que, de alguma forma, desafiavam e provocavam as suas ideias sobre o mundo.

A escolha do tema deste relatório foi feita depois de ter entrado em contacto com os alunos e observado várias aulas de Espanhol. Uma turma de nível 4 de Espanhol, à partida, possibilitaria trabalhar o texto literário sob alguma das suas formas, algo que se me afigurava como hipótese já antes de iniciar o estágio, caso tivesse uma turma de um nível de escolaridade que o permitisse. Desde cedo entendi, mediante perguntas feitas no decurso das aulas, que os alunos não tinham hábitos de leitura de obras literárias, nem na sua língua materna, nem em língua estrangeira. Ainda que tivesse sido desejável a aplicação de instrumentos de aferição mais precisa

do contacto com a literatura, o que permitiria perceber se pelo menos alguns alunos liam com alguma regularidade, era perceptível que a generalidade dos alunos não lia, excepto quando a isso a escola os obrigava, ou por alguma outra excepção.

2.4 Observações de aulas e outras tarefas realizadas

Ao longo do ano lectivo, observei várias aulas da orientadora, na turma do 10.º B e numa turma de 7.º ano, que estava a fazer o primeiro nível de Espanhol. Em algumas destas observações, apliquei instrumentos específicos de observação e produzi relatórios de observação (anexo 1) com base nesses instrumentos. Para a observação da participação, registei o número de participações de cada aluno, e se cada uma delas foi solicitada ou não solicitada. Para a observação das técnicas de correcção utilizadas, registei a hora da ocorrência, a descrição do erro e a reacção da professora. E na observação das medidas disciplinares usadas, registei a hora de ocorrência, descrevi o comportamento dos alunos que originou uma medida disciplinar, e descrevi a medida usada pela professora.

Para as reuniões com a orientadora, estipulou-se um dia da semana, havendo lugar a essa reunião quando os assuntos a debater o justificavam.

Não tive tarefas no domínio da avaliação dos alunos, excepto em relação às actividades das aulas que leccionei; apenas cooperei com a orientadora na elaboração da prova de diagnóstico, no início do ano lectivo.

Ocasionalmente, dei apoio de Espanhol a dois alunos da turma, que tinham 45 minutos de apoio semanal.

Realizei uma actividade fora do âmbito de sala de aula com os alunos. Esta actividade consistiu em levá-los ao Instituto Cervantes de Lisboa para que ficassem a conhecer o trabalho do Instituto, a biblioteca, e vissem um filme espanhol.

2.5 Selecção dos textos, execução e análise das actividades e tarefas

A operacionalização do programa de Espanhol consistiu na divisão em 9 unidades ao longo do ano lectivo, três em cada período, cada uma correspondente a um tema, de acordo com a divisão temática estabelecida pelo manual adoptado⁹.

Leccionei ao 10.º B dez aulas de 90 minutos: duas primeiras aulas relacionadas com o tema da unidade 1, *Aprender es un placer*; duas unidades didácticas, a primeira das quais no primeiro período, no âmbito da unidade 3, *Tu futuro on line*, em quatro aulas seguidas, e a segunda unidade didáctica, no âmbito do tema deste relatório, em três terças-feiras, subordinada ao tema da unidade 4, *Sí o no, tú decides*; e uma aula final, no terceiro período, enquadrada na unidade 8, *De Madrid al cielo...*

As primeiras aulas que leccionei à turma, ainda no mês de Setembro, tinham como propósito entrar em contacto com a turma e com o ensino em língua espanhola desde cedo. Trabalhei com os alunos uma crónica de um jornal sobre estereótipos portugueses e espanhóis e abordei o texto literário, um excerto de *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendonza (ed. Seix Barral). Também pedi que os alunos escrevessem um texto que contivesse uma aventura de um ou dois alienígenas na Terra, onde deveriam utilizar dois dos falsos amigos aprendidos na aula, e incluir um momento descritivo. Corrigi e classifiquei estes textos. Inicialmente, este plano estava previsto ser executado em 90 minutos, contudo, acabou por ser dado em duas aulas de 90 minutos. A resposta dos alunos ao excerto foi pouco animadora, e concluí que teria de apresentar os textos com um enquadramento didáctico bem estruturado, não poderia apenas ler o texto com os alunos e esperar que o seu entusiasmo os levasse a achar o texto interessante, a fazer perguntas ou a outras reacções que o meu optimismo pudesse esperar.

A primeira unidade didáctica que leccionei, no primeiro período, não relacionada com o microconto, inseria-se na temática do futuro profissional. Procurou-se que os alunos pudessem dizer o que gostariam de fazer no futuro, e que a unidade

⁹ L. Moreira, S. Meira, F. R. Pérez (s.d.). *Contigo.es, Espanhol 10.º ano — Formação Geral e Específica, Continuação*. Porto: Porto Editora.

didáctica pudesse ajudar os alunos a clarificar as suas próprias ideias sobre o seu futuro, bem como a dar-lhes ferramentas para os ajudar a alcançar o que desejam. Nestas aulas não utilizei textos literários.

A segunda unidade didáctica que leccionei, no segundo período, introduziu os microcontos. O tema da unidade era as *adiciones* (adições, dependências). A selecção de textos foi pensada de forma a cativar os alunos para o microconto, através do efeito surpresa deste. Sabia que isso não bastaria, seria também necessário que as actividades fossem lúdicas e interactivas.

Além das três aulas planeadas para esta unidade didáctica, dei mais uma aula, porque no decorrer das três aulas não cumpri o planificado. Aos materiais previstos que transitaram para a aula seguinte, juntei outros, com um objectivo mais lúdico.

A primeira aula sobre o microconto deveria consistir numa actividade de apresentação das características do microconto, na leitura de três microcontos, na visualização de uma curta-metragem e escrita de um guião para a mesma e na leitura de microcontos cuja temática era o amor, devido à proximidade do dia de São Valentim. Foi uma planificação excessivamente ambiciosa (anexo 2), e uma das razões pelas quais a unidade didáctica acabou por se estender de três para quatro aulas.

A ficha de trabalho utilizada nesta aula (anexo 3) contém um primeiro texto, seleccionado por ser curto e, simultaneamente, chocante e divertido. Além, disso, este texto permitia verificar com rapidez e clareza as características do microconto. O segundo texto, em compensação, é mais longo e aborda de forma mais séria o problema das dependências, visando-se com ele aprofundar o tema e suscitar um debate mais rico. O terceiro texto foi seleccionado porque trata um tema com o qual os alunos se poderiam imediatamente relacionar ou sobre o qual era expectável que tivessem uma opinião: o consumismo desenfreado.

De seguida, visei estabelecer uma ponte com um formato que fosse atractivo e que se pode considerar um parente, em algumas das características, do microconto: a curta-metragem. A metodologia adoptada consistiu em ver primeiro uma curta-

metragem muda (*Destiny*¹⁰), e só depois criar um texto possível para ela. Em retrospectiva, esta não foi a sequenciação mais adequada, pois foi aborrecido para os alunos terem de transpor para a escrita uma história que já era óbvia para eles. É uma actividade cujo procedimento alteraria: primeiro, a partir das imagens da ficha, pedir-lhes-ia para escreverem uma história que se adequasse ao que é retratado pelas imagens; depois, pediria que lessem alguns dos textos escritos; e só depois lhes daria a ver a curta-metragem, de forma a confirmarem o que haviam suposto. Desta forma, o final surpreendente da curta-metragem seria, por osmose, um final surpreendente para a actividade. Tal como decorreu, a criação de um guião depois de visto o vídeo teve um efeito anticlimático.

Outra desvantagem de os alunos terem escrito os textos depois de visualizar a curta-metragem é que não puderam ser imaginativos. O benefício decorrente desta actividade foi, portanto, apenas algum enriquecimento lexical e treino escrito.

Quanto à ficha de poemas de temática amorosa (anexo 4), pediu-se aos alunos que a fizessem como trabalho de casa. Os primeiros dois contos eram bastante divertidos e, também, provocadores, e para o terceiro e último conto os alunos deveriam criar uma continuação e conclusão, podendo recorrer a uma curta-metragem específica (*Paperman*, de Walt Disney) para se inspirarem para a escrita do final.

Só quatro alunos fizeram o que foi pedido e entregaram a continuação do conto, apesar da prorrogação do prazo de entrega. Todos eles optaram por escrever a continuação, e não por visualizar e transpor o final da curta-metragem. Dois dos finais apresentaram um final característico de um microconto (anexo 5), ao passo que os outros não foram textos bem conseguidos, ou seja, que possam ser considerados microcontos com algum interesse.

A segunda aula da unidade didáctica foi revista para ser iniciada com a correcção da ficha que foi para trabalho de casa (anexo 4), e uma breve troca de impressões sobre os textos nela constantes. A ideia era que os tivessem lido. Contudo,

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ

quer porque muitos alunos não tinham lido o texto, e pelo menos alguns dos alunos que tinham tentado não os compreenderam, quer porque, quando compreenderam os textos, se interessaram genuinamente por eles e foi frutuoso analisá-los cuidadosamente, esta actividade prolongou-se mais do que o previsto, e levou metade da aula, ou seja, cerca de 45 minutos.

Esta segunda aula teve lugar duas semanas depois da aula anterior. Por essa razão, foi benéfico relembrar as características do microconto através de uma actividade de visualização de um vídeo de uma especialista de microcontos¹¹, e responderam a questões de compreensão acerca do vídeo (anexo 6).

Pretendia-se ainda que, no resto da aula, os alunos tentassem escrever o seu primeiro microconto completo, acerca da temática das *adicciones*. Para esse efeito, construí um guia de orientação (anexo 5) com os seguintes passos: léxico sobre o tema e subtemas; escolha do tema; conversa com o colega de trabalho sobre questões específica colocadas na ficha; pesquisa de vocabulário, elaboração de uma chuva de ideias e pesquisa de definições e sinónimos; definição das etapas principais do microconto; escrita do microconto; utilização de uma lista de verificação com os aspectos principais do microconto; leitura de um microconto escrito por colegas; escrita de dois ou três comentários a esse microconto e, por fim, integração dos comentários dos colegas no próprio microconto, quando e se tais comentários parecessem, aos autores, pertinentes.

No final dos 90 minutos, quase todos os alunos tinham lido e comentado pelo menos um microconto. Não houve, porém, tempo para fazer a integração dos comentários nos textos pelos autores, pelo que os alunos ficaram incumbidos de ler cuidadosamente os comentários dos colegas e integrá-los nos seus textos; mas tal não aconteceu: todos os textos ficaram intocados. Nenhum dos alunos optou por fazer o texto sozinho, todos optaram por trabalhar em pares ou em grupos de três. A maioria dos alunos (13) entregou os textos para correcção. A grelha de correcção adoptada utilizou parâmetros simples (anexo 7), que facilitaram a correcção (anexo 8), mas não permitiram distinguir com rigor a diferença de qualidade dos textos, funcionando mais

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=oGGwfbGsog4>

como uma verificação da presença dos elementos pedidos. Ora, esta avaliação, para o que havia sido ensinado e pedido, parece-me justa, e mesmo os textos em que os alunos incluíram com sucesso os ingredientes do microconto, e, por isso, se destacaram, tal sucesso deve-se à inclusão dos elementos do microconto de forma eficaz, e não porque se possa considerar que haja uma apreciável qualidade literária do texto. A utilização de, por exemplo, recursos expressivos e de elipses, seria trabalho para uma fase seguinte da elaboração de microcontos, depois de dominados os mecanismos essenciais da produção de microcontos.

Parece-me que duas razões principais explicam que isto tenha acontecido. Em primeiro lugar, os alunos poderão não ter compreendido o objectivo da actividade. Embora as instruções estivessem escritas na ficha (anexo 4), não foram lidas e esclarecidas num ambiente de tranquilidade, porque impus um ritmo acelerado ao processo de elaboração do microconto e esta foi a fase final da aula. E isto leva-nos ao segundo ponto: na elaboração de um texto criativo é preciso dar o espaço e tempo justos para os alunos criarem. E, de seguida, precisariam de tempo de reflexão para comentar o que fizeram os colegas.

A última aula desta unidade didáctica teve lugar de forma a completar as aulas anteriores, e para que proporcionasse um lado mais lúdico à leitura de microcontos. Com a apresentação de um microconto ao qual se retirou o título, verificou-se como as palavras do título poderiam modificar significativamente o sentido da história. Com um segundo texto, de maior densidade lexical e metafórica, conseguiu-se que os alunos se interessassem por decifrar o texto sem outro recurso que as suas perguntas e o seu interesse. Para a criação de alguma expectativa e explicitação de algum do vocabulário que iriam encontrar no texto, foram utilizadas imagens para serem comentadas e descritas pelos alunos, e foi dividido o texto, «El atrancado», em duas partes (anexo 9). Depois de lida a primeira parte, os alunos reflectiram sobre o problema em causa, e imaginaram qual o possível desfecho para o conto.

Depois desta aula, os alunos preencheram um questionário anónimo de auto-avaliação do seu desempenho (anexo 10) ao longo das aulas sobre o microconto e de avaliação destas aulas, com a oportunidade de fazerem sugestões sobre aulas com microcontos.

A última aula que leccionei, no terceiro período, teve em consideração estas sugestões e respostas dos alunos às questões colocadas sobre as aulas do microconto.

Assim, visto que vários alunos manifestaram algum aborrecimento por o método de trabalho se basear em fichas de trabalho, e tendo em conta que algumas das actividades não foram totalmente cumpridas por ter faltado tempo para o fazer da melhor forma, procurei imprimir uma dinâmica diferente a esta aula, que os fizesse trabalhar directamente no caderno diário, a partir de instruções claras, e com tempo para escrever, sem necessidade de pedir que terminassem o trabalho em casa.

Esta última aula teve algum sucesso, porque, de todos os textos apresentados até aqui, o microconto nela apresentado, “Historia mínima” (anexo 11), com características marcadamente dramáticas, foi o texto que mais entusiasmo gerou de forma espontânea, sem necessidade de explicações e de análise prévia.

Para isto podem ter contribuído factores distintos, de entre os quais descortino pelo menos quatro. Em primeiro lugar, e como já assinalámos, o texto em si, que apresenta uma situação de diálogo entre pai e filho em que se inverte, subtilmente, aquilo que seria expectável em relação ao comportamento de cada um deles, assumindo o filho o papel do elemento da relação sensato e ponderado. Em segundo lugar, a disposição gráfica da ficha de trabalho, que contém apenas o texto. Ainda assim, aquando da distribuição das fichas, uma aluna exprimiu o seu desagrado por estar a receber mais uma ficha, mas quando percebeu que a ficha tinha apenas um texto, e nada mais, a contestação caiu por terra. Em terceiro lugar, a satisfação que terão sentido por conseguirem captar a intertextualidade com um episódio relatado em *Don Quijote de La Mancha*. E, por último, mas talvez não menos importante que a adequação do texto, o pedido de preparação de leitura dramatizada, em pares, para que um dos pares, escolhido por mim, lesse para toda a turma, teve também um efeito estimulante.

Esta relação entre pai e filho e a diferente perspectiva de ambas as personagens sobre a realidade, aparentemente mais desfasada por parte do pai, permite que o aluno desta faixa etária mobilize um aspecto importante da sua vida, a relação com os pais, para a compreensão do texto. De acordo com a teoria da estética da recepção, que referimos no primeiro capítulo, o leitor é um agente que contribui

com uma experiência real para o sentido do texto, interpretando-o à luz dessa experiência. No caso deste texto em particular, a experiência de cada aluno com os pais ou outros familiares mais velhos parece ter contribuído preponderantemente para acrescentar ao texto diferentes perspectivas.

Para que tivesse sido possível que os alunos fizessem autonomamente a ligação intertextual desta “Historia mínima” com as personagens da obra de Cervantes, e, no seguimento do raciocínio estabelecido no parágrafo anterior, a relação entre as personagens do microconto e a sua própria experiência de filhos, optei por trabalhar com os alunos, antecipadamente, algumas características de D. Quixote e de Sancho Pança e a relação entre ambos, para permitir que o usufruto do texto fosse mais imediato. Directamente a partir de um excerto de *Don Quijote de La Mancha* (anexo 12, terceira página) e dos conhecimentos prévios dos alunos, construiu-se oralmente um retrato das personagens, em que procurei que mencionassem determinados adjectivos (anexo 13).

Esta actividade veio na sequência de outra relacionada com a localização geográfica de algumas cidades de Espanha e sua breve descrição. Num exercício final, pedi aos alunos que escrevessem um microconto que incluísse um diálogo entre D. Quixote e Sancho Pança (anexo 14). Para tal, tiveram de relacionar as deambulações das personagens com os espaços citadinos dos dias de hoje, que caracterizaram com recurso a algumas imagens (anexo 12, terceira e quarta páginas), o que, de acordo com as minhas expectativas, deveria conduzir à criação de efeitos surpreendentes ou humorísticos através da descrição e do diálogo.

Alguns alunos chegaram a construir o seu próprio texto de acordo com os parâmetros que deveriam servir para a hetero-avaliação do texto pelos colegas (anexo 12, quarta página), mas faltou levar à prática a última actividade desta aula, que só poderia vir no final de todas as outras: a representação, por parte dos alunos, dos seus próprios textos. Creio que esta actividade traria aos alunos uma experiência que os faria olhar ainda de outra forma para a leitura deste tipo de textos, para o texto dramático e para a sua própria produção literária. A partir da experiência de leitores, tendo travado conhecimento com o género do microconto algum tempo antes e lido um microconto dialogado, reflectido sobre a azáfama das grandes cidades e lido

palavras proferidas por duas famosas personagens literárias, o último ingrediente deste cocktail literário, a representação dos seus textos, permitir-lhes-ia valorizar a sua experiência de leitores e usar esta experiência numa outra, mais activa e produtiva: a de criar um texto e fazê-lo sair do papel e ganhar vida perante os outros.

Conclusões

O maior e menor grau de sucesso de algumas das actividades parece dever-se, essencialmente, aos textos apresentados, ou, mais especificamente, às variáveis que os textos apresentam: acessibilidade lexical, tema, construção gramatical, grau de humor, recursos expressivos, mas também às actividades propostas para exploração desses textos.

O essencial para uma reacção positiva parece ser que o sentido do texto seja compreensível para o aluno num primeiro momento. Isto nem sempre é possível, visto que os microcontos apresentam uma grande densidade em poucas palavras, e apresentam um final que, geralmente, surpreende.

Face a isto, uma possível solução para que um texto difícil não afaste à partida o interesse do aluno são as pré-actividades que possam esclarecer o vocabulário e o tipo de personagem ou de estranheza que se vai encontrar no texto, sem que o texto deixe de constituir uma surpresa.

Também é possível partir de um texto difícil e, pouco a pouco, levar os alunos a desbravá-lo, com a recompensa de, no final, o haver descodificado. Este desafio pode ser apresentado gradualmente, com textos de mais fácil interpretação ou que permitam criar actividades lúdicas.

É também importante o meio usado para apresentar o texto, e que se façam alguns ajustes perante as reacções dos alunos. Depois de duas aulas de microconto com algumas fichas de trabalho, estes já tinham reacções negativas à apresentação de fichas de trabalho, independentemente da proposta nesta apresentada. Pareceu-nos importante ter em conta o *feedback* dos alunos, e apresentar propostas através de outros meios.

Convém ainda salvaguardar que o mesmo texto pode ter sucesso junto de uma pessoa ou grupo, ou tipo de pessoa ou tipo de grupo, e não ter, ou ter em menor grau, junto de outra pessoa/grupo. Facilita conhecer bem o grupo a quem ensinamos, mas também experimentar diferentes tipos de texto, e, claro, esperar a surpresa: um texto que achamos que vai fazer grande sucesso pode ser recebido com indiferença; e um

texto que achamos banal, mas serve, eventualmente, o nosso propósito ulterior, pode revelar-se um grande sucesso junto dos alunos.

Teria sido interessante a realização de um questionário que aferisse quantos alunos lêem literatura em línguas materna e em língua estrangeira, mas tais dados não foram obtidos. No questionário que preencheram no final da unidade didáctica, seis alunos indicaram a leitura de microcontos como uma actividade que gostam de fazer, e três alunos indicaram a escrita em pares com o guião de produção de microcontos. Cinco alunos indicaram não ter nenhum interesse em ter lido mais microcontos, dois teriam pouco interesse, cinco teriam algum interesse, dois teriam bastante interesse e três alunos estariam muito interessados em ter lido mais microcontos nas primeiras três aulas sobre o tema. Seria interessante saber também, terminado o ano lectivo, quantos alunos gostariam de voltar a ler microcontos no ano lectivo seguinte.

De facto, os alunos reagiram com considerável entusiasmo a alguns dos microcontos, excepto quando não compreenderam o sentido imediato do texto, o que aconteceu, por exemplo, com o primeiro texto da ficha “Microrrelatos Apasionantes” (anexo 3), de umas meras 34 palavras, mas com uma construção linguística (“a por ella”) sem correspondência literal na língua materna, e que muitos não decifram.

Por outro lado, mostraram menos interesse em escrever microcontos. Esta maior resistência à tarefa de escrita estará relacionada com o maior esforço e necessidade de exposição requeridos pelas actividades de produção, em comparação com as actividades de recepção. Os processos seleccionados para conduzir o aluno de leitor a criador são fundamentais, porque podem ser recebidos com enfado e relutância, tal como aconteceu, por exemplo, com a transposição da curta-metragem *Destiny* para a escrita, ou com entusiasmo, como aconteceu com a criação de um texto dialogado na última aula leccionada, e é este entusiasmo que poderá fazer a diferença entre o leitor passivo e o leitor criativo, a curto, médio e longo prazo.

Assim, para motivar os alunos para a escrita dos microcontos, é importante que eles queiram escrever um bom microconto, e para isso será essencial que gostem, primeiramente, dos textos que lhes são apresentados e, por essa razão, queiram seguir o exemplo, mas será também importante que estejam interessados naquilo que terão de fazer antes e depois de lido o texto. Vimos que foi relevante, antes da leitura, o

trabalho de contextualização do tema do microconto, e que um determinado tema pode gerar empatia entre o aluno e o texto, e assim uma maior motivação para a leitura e compreensão do mesmo. E que, depois da leitura, é importante dar espaço à criatividade dos alunos, atribuindo tempo suficiente à tarefa e gerindo de forma eficaz, por exemplo, o trabalho colaborativo entre alunos.

De forma a que os alunos possam usufruir do processo criativo, necessitam também de tempo. É possível que a maior falha das aulas que leccionei sobre o microconto tenha sido uma gestão de tempo que condicionou e prejudicou os resultados finais do esforço dos alunos. Para este problema vejo duas soluções: em primeiro lugar, planificar prevendo que as actividades criativas necessitam de mais tempo que outro tipo de actividades de exercitação de competências; a segunda solução consiste em adaptar as actividades ao ritmo dos alunos, percebendo e respeitando o seu ritmo.

Isto é especialmente relevante com alunos com poucos hábitos de trabalho em casa. Por estas razões, muitos trabalhos ficam por realizar, acabando por prejudicar o objectivo final das aulas, e impossibilitando a satisfação que mais alunos poderiam vir a ter por terem conseguido, por exemplo, escrever um microconto. É importante reajustar as actividades de acordo com o que fazem os alunos, mais que condicionar os alunos a determinado formato, e não apenas devido à liberdade inerente ao processo criativo. Acresce a isto que, quando se trata de actividades de interpretação de um texto, a riqueza dessa interpretação e, conseqüentemente, o tempo que se pode despende na leitura conjunta desse texto, vai depender da reacção dos alunos, e pode ser benéficamente aproveitada para gerar o entusiasmo cuja importância já referi.

Se não houver uma reacção entusiástica ou, pelo menos, interessada e participada da parte dos alunos, e se for sobretudo o professor a fazer o trabalho de interpretação do texto, o tratamento deste pode ser feito mais rapidamente, permitindo ganhar tempo ou cumprir uma planificação menos bem calculada, mas tal procedimento acarreta perdas para as aprendizagens: quando o professor expõe os significados dos textos, o aluno tem um papel passivo; por conseguinte, está consideravelmente menos implicado na construção desses mesmos significados e nos processos de aprendizagem. Mas se os alunos se empenharem e implicarem nas

construções do sentido do texto, a duração da actividade poderá ser mais extensa que o previsto, pois depende, entre outros factores, do grau de interesse e da profundidade analítica dos alunos (ainda que possa ser mediada e orientada pelo professor).

O tratamento do texto poderá ser feito através de actividades guiadas ou de interacção mais previsível, que possam estar sujeitas a um maior controlo, mas mesmo estas actividades podem proporcionar leituras não previstas.

Além disso, um dos objectivos da apresentação do texto literário na sala de aula é que o aluno tenha mais vontade de ler textos literários e, em última análise, quando o fizer, ver-se-á confrontado com o texto, sem actividades que sirvam de intermediário, pelo que é também desejável que alguns momentos da aula sejam dedicados a esse confronto do aluno com o texto literário, sem outros elementos de mediação que o diálogo de si para si e entre si e os outros.

Parece-me também que não é despropositado referir que o modelo de estágio não facilitou a implementação de um projecto de investigação deste tipo, uma vez que, por um lado, o número de aulas a dar é reduzido e, por outro lado, a relação que se estabelece entre professor estagiário e o grupo de alunos é uma relação que não me parece ideal para a aventura da literatura, que exige confiança, tempo e persistência, e autonomia da parte de quem conduz a investigação. Todas estas condições se encontram limitadas, neste modelo, por o professor estagiário não ser o professor da turma. Muitas possibilidades ficaram por trabalhar, tais como a construção de um livro global dos alunos, transposição para um formato multimédia, leitura em público dos microcontos, criação de um blogue ou outra plataforma digital de publicação e divulgação dos contos a uma audiência mais ampla. Um projecto literário para um público com resistência à literatura tem provavelmente menor grau de sucesso quando apresentado em poucas aulas do que se for implementado quando a relação com a turma é mais estável e duradoura. A literatura é apreciada e cultivada, tipicamente, num ambiente de duração, de desafio à velocidade, de tempo próprio, e por isso não se adequa completamente a aulas esporádicas, onde actividades sucintas, menos sujeitas à necessidade de progressão lenta e gradual, poderão ter maior grau de sucesso.

O microconto, ainda que especialmente breve e, de certa forma, imediato, não parece ser excepção, pelas razões que vimos, a estas características da literatura. Não obstante, é um formato especialmente moldável e adaptável, que pode, através de uma selecção cuidada do texto e das actividades, ser usado para cativar, entusiasmar e aprender. Cremos que estes contos podem originar uma resposta nos leitores que os transforme em leitores activos e, possivelmente, criadores. Relembrando Roland Barthes (2012, p. 4): “the goal of literary work (of literature as work) is to make the reader no longer a consumer, but a producer of the text.”

Afinal, promoveu-se o entusiasmo ou interesse por alguns dos textos literários, vários alunos conseguiram construir textos com as características do microconto, com efeitos de surpresa bem conseguidos, e o trabalho com microcontos permitiu-lhes aprofundar o conhecimento da língua estrangeira em várias das suas dimensões.

Referências bibliográficas

Obras:

- Andres-Suárez, I. (Ed.) (2013). *Antología del microrrelato español (1906–2011)*, El cuarto género narrativo. Madrid: Cátedra.
- Barthes, R. (2012). *S/Z* (Trad. de Richard Miller). Gateshead: Blackwell.
- Carroli, P. (2008). *Literature in Second Language Education: Enhancing the Role of Texts in Learning* [Edição Kindle]. Obtido em www.amazon.com.
- Ceia, C.: s.v. "Micronarrativa", *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, Disponível em <http://www.edtl.com.pt> [consultado em: 2015-06-01].
- Ceia, C. (2002). *O Que É Ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- Cuddon, J. A. (1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Londres: Penguin Books.
- Fernández Mallo, A. (2013). *Proyecto Nocilla*. Madrid: Alfaguara [Edição Kindle]. Obtido em www.amazon.com.
- Hernández Hernández, D. (2012). *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos: modernismo y vanguardia* (Tese de doutoramento, Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha). Disponível em: <http://www.redmini.net/pdf/Hernandez.pdf> [consultado em: 2014-12-08].
- Hernández Mirón, J. L. (2012). Aportaciones de lector a algunos microrrelatos de Los Males Menores, de Luis Mateo Díez. In Calvo Revilla, A. e Navascués, J. de (Eds.), *Las fronteras del microrrelato, Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano* (pp. 129-153). Madrid e Frankfurt: Iberoamericana e Vervuert [versão Adobe Digital Editions].
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes e Biblioteca Nueva. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consultado em: 2014-12-13].
- Matos, A. (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Berna: Peter Lang.

- Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol — Continuação*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2003). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- McGinley, W., Kamberelis, G., Mahoney, T., Madigan, D., Rybicki, V. e Oliver, J. (1997). Re-Visioning Reading and Teaching Literature Through the Lens of Narrative Theory. In Rogers, T. e Soter, A. (Ed.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society* (pp. 42-68). Nova Iorque: Teachers College Press e National Council of Teachers of English.
- Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Londres: Sage.
- Pujante Cascales, B. (2013). *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis* (Tese de doutoramento, Universidad de Murcia, Espanha). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10201/36177> [consultado em: 2015-08-30].
- Querido, P. (2012). *O Tratamento do Texto Literário na Aula de Língua Estrangeira* (tese de mestrado não publicada). Obtido de Repositório Universidade Nova. (<http://hdl.handle.net/10362/8859>)
- Valls, F. (ed.) (2012). *Mar de pirañas: nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Menoscuarto.
- Vila-Matas, E. (2011). *El viajero más lento*. Madrid: Seix Barral.


Revistas:

- Álamo Felices, F. (2009). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 42. Retirado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/index.html> [consultado em: 2014-12-09].
- Albaladejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5. Retirado de <http://marcoele.com/numeros/numero-5/> [consultado em: 2014-12-09].
- Álvarez, C. (2012). *Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade*. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/27342> [consultado em: 2015-05-20].

- Fernández de Llanos, H. (2009). Microrrelatos: género y juego. *Azulejo para el aula de Español*, 2, 27-32). Retirado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/directa.action> [consultado em: 2015-06-12].
- González Cobas, J. (2014). Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE. In González Cobas, J., Serradilla Castaño, A., Alonso Zarza, M., Pazó Espinosa, J. e García González, J. (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 99-129). Madrid: RedEle. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014.html> [consultado em: 2014-12-23].
- Jiménez Calderón, F. (2013). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE. *Tejuelo*, 18, 9-23. Retirado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista18.htm> [consultado em: 2014-12-09].
- Navarro Romero, R. (2013). El espectáculo invisible: las claves del microrrelato a través de los textos de Ana María Shua. *Castilla: Estudios de Literatura*, 4, 249-269. Retirado de <http://www5.uva.es/castilla/index.php/castilla/issue/view/12/showToc> [consultado em: 2014-12-11].
- Olsbu, I. e Salkjelsvik, K. (2008). Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega. *Hispania*, 91 (4), 865-876. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/40648236> [consultado em: 2015-10-11].
- Querido, P. (2013). A theoretical matrix to approach literary texts in the foreign language classroom. *E-TEALS: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 4. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1306id2637&sum=sim> [consultado em: 2014-12-10].
- Souza, F. M. e Rodrigues, R. R. (2011). A ascensão do microconto brasileiro no início do século XXI. In *Actas do Simpósio Internacional "Microcontos e Outras Microformas"*. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Wentzlaff-Eggebert, C. (2007). El microrrelato como fragmento de un amplio conjunto narrativo en *Bartleby y compañía* de Enrique Vila-Matas. *Olivar: revista de literatura y cultura españolas*, 9, 105-123. Retirado de <http://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/133> [consultado em: 2014-12-08].

Anexos

Anexo 1 — Relatórios de observação

	<p>Escola Josefa de Óbidos</p> <p>Observação de Aula de Espanhol</p> <p>10.º Ano — Turma B</p>
---	--

Data e hora: 17 de Outubro de 2014, 14h30–16h

Objectivo:

Registar a frequência e tipo de participações ao longo de uma aula, de forma a comparar participações espontâneas e participações solicitadas e verificar quais os alunos que intervêm menos vezes e quais os que intervêm mais vezes, e eventualmente contribuir com dados para que em aulas futuras possa haver uma mais frequente solicitação à participação de alguns alunos.

Contextualização:

A aula decorreu na tarde de uma sexta-feira. Estavam presentes 17 alunos.

Descrição das observações:

Esta observação regista as participações de professora e alunos. As intervenções da professora não foram discriminadas; registou-se apenas o número de vezes que interveio na aula. Quanto às participações dos alunos, fizemos a distinção entre participações solicitadas pela professora e participações espontâneas. No caso destas, não se discriminou entre as questões dirigidas a toda a turma, em que cada aluno interveio de livre vontade, e as participações que os alunos fizeram por outras razões.

A professora, quer por solicitação aos alunos, resposta a questões destes, exposição de conteúdos ou instruções, interveio 21 vezes.

Registaram-se um total de 78 participações de alunos ao longo da aula.

Houve 17 participações, da parte de alunos, solicitadas pela professora directamente ao aluno que participou.

Houve 61 participações espontâneas.

Os alunos que mais participaram foram a Mariana Salvado (12 participações espontâneas e duas solicitadas), o Afonso Brito (13 participações espontâneas) e a Felícia (8 participações espontâneas).

Os alunos que menos participaram foram o João (zero participações), a Margarida e a Laura (uma participação solicitada), a Joana (duas participações solicitadas), a Carolina (duas participações espontâneas), e o Afonso Costa e a Rita (uma participação espontânea e uma participação solicitada).

Os restantes sete alunos registaram entre três e sete participações cada.

A média de participações totais foi de 4,6 participações por aluno (3,6 espontâneas e uma solicitada).

Reflexões:

Tal como esperado, o maior número de intervenções foi feito pela professora.

Os alunos com mais participações registaram sobretudo participações solicitadas, o que resultará de a professora procurar que os alunos que menos participam espontaneamente o façam através da sua solicitação.

Esta observação parece-nos útil como forma verificar quais os alunos que devem ser mais solicitados em aulas posteriores, uma vez que participam pouco de forma espontânea.

Creemos que uma próxima observação de participações poderá incluir os seguintes parâmetros: discriminar participações em português e em espanhol; discriminar participações feitas como resposta a questões da professora à turma e participações espontâneas de outro tipo; discriminar o tipo de participações da professora (instruções, explanação de matéria, resposta a questões dos alunos, entre outras).



Data e hora: 3 de Novembro de 2014, 8h15–9h45

Objectivo:

Observar as diferentes formas utilizadas pela professora para corrigir os erros dos alunos.

Contextualização:

A aula decorreu numa manhã de segunda-feira.

Descrição das observações:

8h30: Perante um aluno que procurava explicar a razão por que "el aula" tem um artigo masculino, dizendo que era porque tinha de ter uma sílaba, a professora disse "no es bien eso".

8h38: A um aluno que disse que faltava um "accento", a professora disse, e repetiu, "la tilde".

8h40: Ante uma explicação confusa, de um aluno, sobre por que o adjectivo muda nas formas "gran amigo / amigo grande", a professora reformula a explicação dada pelo aluno, esclarecendo.

9h:02: Como resposta a um erro discursivo sintáctico, a professora repete a expressão incorrecta, e, gesticulando e fazendo uma careta, pergunta "¿Te parece que está bien?"

9h05: O aluno, com uma dúvida linguística, busca confirmação junto da professora: "Solo hay alguno de mis amigos. ¿Es así?" A professora responde "No, ¿verdad?", convidando o aluno a autocorrigir-se.

9h25: Quando escreve no quadro a palavra "farofos", a professora fá-lo com acento, e pergunta se é aguda, grave ou esdrúxula, elicitando a regra e corrigindo, posteriormente, o acento.

9h40: Quando surge a palavra "mándame", procura que sejam os alunos a decidir qual a sílaba tónica e onde se põe o acento: "Yo he dicho mándame, por eso ¿dónde lleva tilde?"

Perante a palavra "solo", explica que antes, quando se queria dizer "solamente", levava acento, por oposição a "solo" de estar sozinho.

Reflexões:

Os elementos que mais parecem destacar-se na forma de corrigir ao longo da aula são a procura de diversificação nas correcções ao erro e o encorajamento a que os alunos se exponham em espanhol, ainda que cometendo erros. Esta diversificação permite que os alunos tendam a dar menos peso ao facto de estar a ser corrigidos, o que é reforçado por algumas formas de corrigir eufemísticas ("no es bien eso", repetições sem explicitar que houve um erro...) e por uma atitude de encarar com

naturalidade a ocorrência de erros. Além disso, note-se que, na mesma lógica de incentivo à participação em espanhol e de não melindrar alunos, não houve um "não" directo, ou equivalente, em toda a aula.



Data e hora: 4 de Fevereiro de 2015, 10h–11h30

Objectivo:

Verificar as medidas disciplinares usadas ao longo da aula em relação a comportamentos e atitudes inadequadas.

Contextualização:

Sala cheia, meio da manhã, os alunos estão agitados. A turma, pela primeira vez no ano, trabalha em grupos, preparando um diálogo sobre como pedir num restaurante, e de seguida dramatizando esse diálogo.

Descrição das observações:

No início da aula um apenas um aluno requereu a atenção da professora. Primeiro, devido a um comentário despropositado (“Ganda abuso”), a que a professora respondeu: “Diogo, no lo comentes siempre todo”. Cerca de um minuto depois, o mesmo aluno fala com um colega. A professora dirige-se novamente a ele, fazendo uma pergunta sobre a matéria: “Diogo, has entendido?” O aluno responde que não. A professora pergunta porquê, e o aluno responde que não entendeu porque estava a falar. Menos de cinco minutos depois o aluno volta a perturbar a aula com ruído, e a professora volta a dirigir-se-lhe, com uma interjeição e nomeando-o: “Pst, Diogo”.

Dois a três minutos depois, o aluno Pedro dá uma resposta fora de tempo, quando a pergunta em questão já havia sido respondido, o que interrompe a preparação da nova actividade. A professora responde: “Pedro, muchas gracias por ayudarme, pero no lo necesito.”

A actividade seguinte da aula (20 minutos depois do início da aula) consistiu num trabalho em grupos de 4. Quando ainda dava instruções, o aluno José quer juntar-se já em grupos. A professora adverte-o: “José, tienes que tener calma. Para juntarnos en grupo tenemos que aprender algo primero; y después nos juntamos.”

Cinco minutos depois, vários alunos tentam continuar a responder a algo, quando já não lhes era requerido que respondessem. A professora repete várias vezes a uma interjeição de imposição de silêncio.

Logo depois, o Diogo e o Francisco falam entre eles, e a professora intervém: “Por favor, Diogo; por favor, Francisco.”

Às 11:13 dá-se início às apresentações dos trabalhos de grupo, e perante alguma confusão a professora adverte: “La idea es que no gritéis.”

Perante alguns comentários dos alunos, pelas 11:25, a professora pede silêncio: “Quiero silencio. ¿Está claro que quiero silencio? Durante uma das apresentações há risos, e a professora intervém “Shsss. Por favor.”


Enquanto se prepara outra apresentação os alunos fazem barulho, o que atrasa o início da apresentação e leva a professora a fazer o seguinte comentário: “O sea, ¿cómo se puede hacer esto con vosotros? Trabajos de grupo es imposible.

Só um grupo não apresentou o seu trabalho.

Reflexões:

A professora reagiu pedagogicamente aos desvios disciplinares dos alunos, notando-se, contudo, um desgaste à medida que a aula se desenrolava, provavelmente devido ao acumular de situações e necessidade de repetição de avisos. Este desgaste passa quase inteiramente despercebido, e traduz-se no comentário da professora à dificuldade de fazer trabalhos de grupo na turma, que é exagerado. Todos os grupos fizeram um diálogo, ainda que dispondo de mais tempo que o inicialmente concedido. Recorde-se, contudo, que foi o primeiro trabalho de grupo nesta disciplina no presente ano lectivo. Além disso, este comentário pretende ser pedagógico e mostrar aos alunos que deveriam comportar-se na perfeição, não fazer ruído e respeitar sempre e totalmente os colegas.

Anexo 2 — Planificação da 1.ª aula sobre o microconto

Plan de Clase					
	Curso Escolar: 2014-2015 Grupo: 10.º B Asignatura: Español 4 N.º de Alumnos: 18 Unidad: Las adicciones		Lecciones: 109 y 110 (90 minutos) Fecha: 10 de febrero de 2015 Resumen: El microrrelato. Cortometraje: "Destino".		
	OBJETIVOS COMUNICATIVOS: – Aproximarse al microrrelato como género literario. – Escribir un microrrelato basado en un cortometraje – Conocer la obra literaria de algunos autores del mundo hispano.			CONTENIDOS SOCIOCULTURALES: – Problematicación de las adicciones	
	actividades y desarrollo de la clase	Contenidos comunicativos	Interacción	materiales	''
1	– Los alumnos definen adicción; – Establecen una diferencia entre adicción y obsesión; – Contrastan las definiciones de ambas.	Léxico: adicción, obsesión, pasión, patología, ludopatía Exponentes: – Creo que / En mi opinión / Desde mi punto de vista – La diferencia es que una (...) mientras la otra...	Oralmente, todo el grupo.	– Imágenes de adicción a la tecnología.	15
2	– Los alumnos intentan decir qué es un microrrelato; – Una caja con palabras mezcladas pasa por los alumnos, qué justifican sus hipótesis; – Intentan decir sinónimos	Léxico: microcuento; relato hiperbreve; minicuento; minirrelato		– Pizarra; – Caja con términos definidores del microrrelato.	10 (25)
3	– Los alumnos dicen sobre qué puede ser el microrrelato "Despiste", antes de leerlo; – Los alumnos leen los microrrelatos y verifican: - si las características vistas están presentes; - qué tienen los textos en común.		– Lectura individual – Respuesta individual, por escrito, y oralmente	Ficha 1	30 (55)
4	Los alumnos comparan los microrrelatos con un género cinematográfico: el cortometraje; – ¿Ya han visto cortometrajes? – ¿Tienen características similares? – Los alumnos ven el cortometraje "Destino"; – Contestan a preguntas sobre el corto; Durante: - ¿Como va a resolver el problema? Después: - ¿Crees en el destino? ¿Está definido o se puede cambiar? – Lo adaptan a la escritura, partiendo de algunas imágenes.	Léxico: cortometraje, reloj de pared, reloj de muñeca, metáfora, rayo Gramática: Tiempos de la narración en pasado y en presente: pretérito indefinido e imperfecto; presente.	– Oralmente – Oralmente – En parejas, para entregar	cortometraje "Destino" Ficha 2	25 (80)
5	– Los alumnos leen los microrrelatos de la temática del amor. – Contestan a las preguntas de interpretación en clase o como tarea para casa. – Escriben un desenlace para uno de ellos como tarea para casa.	Léxico: expresiones relacionadas con el amor	Individual, escrito	Ficha 3	10 (90)
Deberes: Tarea de la ficha 2					
Observaciones:					

Anexo 3 — Ficha sobre o microconto

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015
Ficha de Trabajo — Español 4 — 10.º B

Nombre: _____ Fecha: _____

El microrrelato

Es un texto escrito corto, con múltiples significados, narrativo pero poco descriptivo, directo y generalmente sorprendente.

1. Lee los textos¹ con atención y:
 - a. Comprueba cuáles de las características arriba están presentes (usa ✓ o X).

	texto 1	texto 2	texto 3
corto			
múltiples significados			
poco descriptivo			
directo			
sorprendente			

- b. Encuentra la relación entre ellos.

DESPISTE

Cuando llegaron al aeropuerto se dieron cuenta de que se habían olvidado los billetes, los certificados de las vacunas y el pasaporte ¡Vaya despiste! Al llegar a casa, cabizbajos, los encontraron junto al bebé.

Daniel Sánchez Bonet (1982, España, microrrelatoapeso.wordpress.com)

2. ¿Qué puede haber originado este despiste?
3. ¿Cuál ha sido tu despiste más curioso o incluso peligroso?

Félix era abogado, un mal abogado. Pidió el décimo Dyc. Tenía pensado agarrarse una buena. Necesitaba limpiar su conciencia, aunque fuese a base de lingotazos de segoviano. Por su ineficacia, desidia, falta de profesionalidad y sobre todo por su adicción al alcohol, había acabado mandando a la cárcel a un joven inocente. ¿El motivo? No haberle defendido correctamente pese a tener todos los argumentos a su favor. Había fuertes indicios que constataban la inocencia del joven, pero el fiscal fue en todo momento mucho más elocuente y convincente que Félix y, al final, el jurado se decantó por la acusación. Se bebió el whisky de un trago y pidió otro. El camarero, cansado de tanto ir y venir, dejó la botella junto a Félix para que él mismo se fuera sirviendo. Antes de exiliarse al otro extremo de la barra, Félix le preguntó por la canción que estaba sonando.

—No lo sé, pero el cantante se llama Peter Hammill —contestó sin ningún entusiasmo.

Félix asintió con un cansado gesto y luego desvió su mirada a la botella. En un acto de amabilidad sin precedentes, el camarero se acercó hasta la estantería de los CDs y miró el nombre de la canción, con la información recién adquirida, se acercó hasta Félix y le dijo:

—Curtains.—¿Qué? —preguntó Félix sin saber muy bien de qué le estaba hablando. —Curtains. La canción —recalcó el camarero señalando a los altavoces del local.

Félix levantó el pulgar para expresar su agradecimiento y seguido se sirvió su decimoprimer whisky. Intentó concentrarse en los acordes de la canción pero la imagen del joven se lo impedía. Nuevamente vació el vaso y se sirvió otro, que a su vez vació de nuevo. Bebió toda la noche. Por la mañana, a primera hora, tenía otro juicio importante.

Pepe Pereza (peperezera.blogspot.pt)

¹ Ambos extraídos de *Narrativas, revista de narrativa contemporánea en castellano*, n.º 20, enero-marzo 2011. Sitio en internet: http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=3705991, pp. 104 y 110 (fecha de consulta: 3 de febrero de 2015).

4. ¿Cuál, en tu opinión, es el título más adecuado para este relato? Justifica.

¿El huevo o la gallina? — Fondo roto — Motivación extra — El Ahogado

COMPRADORA COMPULSIVA²

—Debo tener algún problema. Desde hace mucho tiempo, me ocurre lo mismo en todos lados. En la farmacia, en un supermercado, en cualquier tienda de ropa o cuando busco zapatos de mi tamaño. Siempre termino comprando cosas que no voy a usar y después de un tiempo, las tiro a la basura.

—Suele pasar —dijo el vendedor de espejos—. ¿Paga con tarjeta de crédito?

—Sí, como siempre —contestó la mujer invisible.

Gonzalo Tomás Salesky Lascano – 36 años – Argentina

5. ¿Por qué estaría la protagonista en esta tienda específica?

6. ¿Alguna vez te has comprado algo y después de poco tiempo has perdido el interés por lo que te has comprado? En tu opinión, ¿por qué puede pasar eso?

7. Si no fuera por el título, ¿crees que se entendería de la misma manera este relato?

² Texto extraídos del *XXII Premio Internacional de Relato Hiperbreve 2014*. Sitio en internet: <https://circuloculturalfaroni.wordpress.com/2014/12/23/faroni-2014-premio/> (fecha de consulta: 7 de febrero de 2015).

Anexo 4 — Ficha de microcontos de temática amorosa

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015
Ficha de Trabajo — Español 4 — 10.º B

Nombre: _____ Fecha: _____

Microrrelatos apasionantes

1. Lee estos microrrelatos y decide cuál es el título de cada uno de ellos (sobra uno).

AUTOBÚS * **AMOR ROMÁNTICO** * **COMPLICIDAD** * **ARQUETIPO**

Nada más verla quedó prendido de su belleza y consciente de que ese tipo de oportunidades no se daban todos los días, con decisión y confianza, se lanzó a por ella.
Desde un tercero.

Peso: 34 palabras

Seleccionado I concurso de microrrelatos románticos ACEN 2012

Daniel Sánchez Bonet, en: <https://microrrelatoapeso.wordpress.com/2012/01/06/amor-romantico/>

Me la presentó un amigo común, en un restaurante que frecuentábamos. Me impresionó profundamente desde el primer momento, por su belleza, por su inteligencia, por aquella feminidad epatante que regalaba en cada cosa que hiciera, fuera de palabra o de obra. El resultado fue que seguimos viéndonos y una semana después estaba perdidamente enamorado de ella.

Se llamaba Eva, mi Eva perfecta, aunque su nombre real era Evangelina, ya que no quisieron bautizarla con el nombre de la mujer del Paraíso, dado que fue la pecadora primera y universal. Su vida, la de mi Eva, había sido normal, sin ningún sufrimiento especial, sin ninguna experiencia maravillosa o fuera de lo común: una familia media, unos padres conservadores, una carrera universitaria después, un par de relaciones sin importancia y pocos amigos.

Nos deseábamos con tanto ardor que tardamos muy poco en tener relaciones sexuales. La primera vez fue en mi casa. Le colgaba entre las piernas lo mismo que a mí, pero no me importó.

Salvador Alario Bataller (<http://undostrescuentos.blogspot.pt>), en *Narrativas, revista de narrativa contemporánea en castellano*, n.º 20, enero-marzo 2011. Sitio en internet: http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=3705991, p. 74 (fecha de consulta: 3 de febrero de 2015).

Ella sube al autobús en la misma parada, siempre a la misma hora, y una sonrisa mutua, que ya no recuerdo de cuándo procede, nos une en el viaje trivial, en la monotonía de nuestra costumbre.

Se baja en la parada anterior a la mía y otra sonrisa furtiva marca la muda despedida hasta el día siguiente.

Cuando algunas veces no coincidimos, soy un ser desgraciado que se interna en la rutina de la mañana como en un bosque oscuro.

Entonces el día se desploma hecho pedazos y la noche es una larga y nerviosa vigilia dominada por la sospecha de que acaso no vuelva a verla.

Luis Mateo Díez, *Los Males Menores*



¡Pasa la página para descubrir qué hacer con estos relatos!

2. Escribe cuál es el tiempo verbal que predomina en el:

Primer texto:

Segundo texto:

Tercer texto:

3. Vuelve a escribir el final de cada cuento, usando tus propias palabras, pero manteniendo los acontecimientos y la concisión.

Primer texto:

Segundo texto:

Tercer texto:

4. Pon las expresiones del recuadro, **estados de ánimo amorosos**, en la columna que corresponde (si necesario consulta un diccionario).

ser desgraciado * estar perdidamente enamorado * desearse con ardor * un flechazo
* extrañar a alguien * echar de menos * estar flipado * estar loco por alguien * estar
colgado de alguien * enamorarse a primera vista * estar obsesionado con alguien

POSITIVAS:

NEGATIVAS:

Tarea de escritura

Después de leer el relato "Autobús", de Luis Mateo Diez, continúa, creando para él un final cerrado. Usa tu imaginación, o inspírate en el cortometraje de Walt Disney "Paperman" (búscalo en internet). Estos son los personajes:



Antes de empezar a escribir, piensa un poco en los personajes:

Cómo te imaginas al protagonista? _____ (dos adjetivos)

¿Para qué crees que coge el autobús? _____

¿Qué trabajo tiene? _____ ¿Con quién vive? _____

Y ella, ¿quién es? _____ Cómo es su carácter? _____

Para qué crees que coge el autobús? _____

En alternativa, o adicionalmente, escribe un microrrelato de amor romántico...

Anexo 5 — Duas conclusões de um microconto

Fin del micro relato del "Autobús"

Um dia, la encuentre en la calle. Estaba más bonita que nunca, pero acompañada de otro hombre. Como se despidieron con un abrazo, pensé que fuese su hermano o un amigo.

Me acerqué y con toda la ^{el} ~~con~~ coñaje que tenía le pregunté su nombre.

Me respondió que se llamaba Catarina, y yo ^{le} pregunté si le gustaría ir a cenar conmigo

Um dia, y que mi nombre era Paco. Ella respondió que tenía novio, ~~pero~~ ~~pero~~ ~~pero~~ mientras yo caminaba para la autovía ~~cerca~~ ~~cerca~~ de allí...

Hasta que un día, ella no estaba en la parada del autobús, él se quedó muy nervioso con miedo que no volviese a verla. En ~~el~~^{Aí} día siguiente ella volvió a no aparecer... La semana pasó y ella no apareció. Por ~~el~~^A medio de la semana siguiente, él estaba muy triste porque ya sabía que nunca más la iría a ver. Él, un día, estaba mirando por la ventana cuando la vio... ella ~~estaba~~^{allí} estaba con la misma sonrisa de siempre, muy contenta, en su nuevo coche...

Continuación del ~~del~~ microrrelato. ↑

¡Excelente final!

Anexo 6 — Ficha de trabalho para elaboração de um microconto

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015
Ficha de Trabajo — Español 4 — 10.º B

Nombre: _____ Fecha: _____

Vídeo sobre el microrrelato

Como has visto, los microrrelatos son unas historias breves y concisas que se caracterizan por expresar mucho contenido en pocas palabras, frecuentemente dejando al lector el trabajo de entender lo que ha pasado.

A continuación verás un vídeo donde se explica el concepto de microrrelato. Lee las preguntas antes, y después de ver el vídeo contéstalas:

1. ¿Cuál es la longitud aproximada de un microrrelato?

Suele ser una página, un párrafo, o puede que un par de líneas.

2. ¿Cuáles son sus principales características?

Concisión, construcción plurisignificativa, ironía, contraste, golpe final.

3. ¿De dónde viene el microrrelato?

Los cuentos se han vuelto más esquemáticos y abstractos, con menos espacio para la descripción, y los poemas se han ido haciendo más narrativos. El microrrelato resulta de una fusión de ambas cosas.

4. ¿Cuál es el componente básico de este género?

El contraste entre dos ideas, encontrar algo que nos cause una sorpresa, un juego con dos sentidos.

¿ Antes de planear tu microrrelato, necesitamos más vocabulario sobre el tema. Estas expresiones se relacionan con algunas adicciones. **Asocia cada expresión con una posible adicción u obsesión.** Sigue los ejemplos y utiliza las palabras del recuadro que necesites.

♠ Internet ♣ trabajo ♦ medicamentos ♥ drogas ♠ chocolate y dulces ♣
♦ gimnasio y deportes ♥ jugar a las máquinas tragaperras ♠ fumar marihuana ♣
♦ comida ♥ teléfono móvil ♠ televisión ♣ bienes de consumo ♦ hurto o robo ♥
♠ mentira ♣ preocupación con sensaciones físicas ♦ alcohol ♥

EXPRESIONES	ADICCIONES U OBSESIONES
tener una dependencia	televisión
ser drogadicto	drogas
mente más que habla	mentira
ser un ludópata	jugar a las máquinas tragaperras
tener la(s) mano(s) muy larga(s) / mangar	hurto o robo
tener el síndrome de la eterna conexión	internet
automedicarse	medicamentos
estar colocado	fumar marihuana
atiborrarse / pegarse un atracón	comida
endeudarse	bienes de consumo
ser hipocondríaco	preocupación con sensaciones físicas
tener una recaída	alcohol
tener mono de...	chocolates y dulces
abusar del / de la / de los / de las...	teléfono móvil
estar enganchado al / a la / a los / a las...	gimnasio y deportes
volverse adicto al / a la / a los / a las...	trabajo

INSTRUCCIONES PARA LA ELABORACIÓN DE TU MICRORRELATO
(siguelas con atención para que todo vaya bien)



1. Ahora, para empezar a planear tu microrrelato, escoge un tema:

- ❖ *selfi*
- ❖ uso excesivo del móvil / de la tecnología
- ❖ drogadicción
- ❖ cleptomanía
- ❖ juego
- ❖ tele
- ❖ tabaquismo o alcoholismo
- ❖ adicción a la comida / golosinas
- ❖ adicción al trabajo o al dinero
- ❖ adicción a los medicamentos
- ❖ adicción a cosas aparentemente inofensivas: zapatos, helados, muñecas, libros, velocidad, mentira...
- ❖ otras adicciones u obsesiones que te parezcan interesantes: _____

2. Discute con tu compañero:

¿Qué puede llevar a que alguien se vuelva adicto a esto?

¿Cuáles son las consecuencias en la vida personal, profesional y para su futuro?

3. Busca tanto vocabulario cuanto sea posible:



Haz una tormenta de ideas (relacionadas y sugeridas por el tema escogido)

_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____



Si y cuando sea necesario, busca definiciones en el diccionario y sinónimos

4. Para redactar tu microrrelato, algo tiene que pasar. ¿Qué debe haber?

- uno o dos personajes (más que eso ya es una multitud, pero vamos, tú eres el autor)
- un problema o situación cómica / dramática / peligrosa
- un intento de solucionarlo
- un final sorprendente

Debate estos aspectos con tu compañero(a) y ¡manos a la obra!
Escribe un microrrelato que tenga entre 80 y 100 palabras.

5. Después de escrito, verifica si:

- tiene un título creativo que complementa y ayuda a entender la historia
- resulta sorprendente e interesante para el lector
- resulta claro para el lector
- hace al lector reflexionar sobre la adicción

6. Ahora lee un microrrelato de tus compañeros y hazle dos o tres sugerencias para que sea todavía más claro, sorprendente e interesante.

Anexo 7 — Parâmetros de avaliação de microcontos

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015
Evaluación de microrrelato— Español 4 — 10.º B
Criterios

Valoración de los textos mediante una escala de objetivos

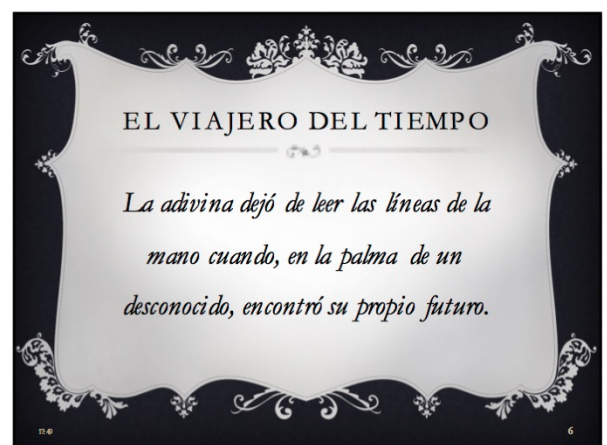
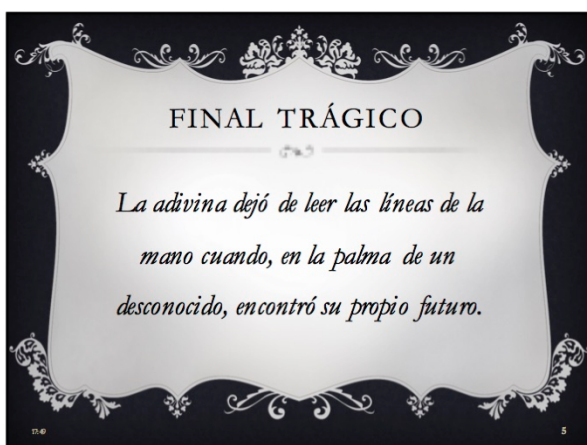
Contenido — respeta las características del tipo de texto pedido	
narración	
3	El texto contiene uno o más personajes, un problema y un desenlace.
2	El texto no plantea un problema o no tiene un desenlace.
1	El texto no plantea un problema ni tiene un desenlace.
concisión y claridad	
3	La acción avanza de forma rápida y clara hasta su conclusión.
2	La acción es rápida, pero no hay cohesión entre algunos pasos o no se entiende fácilmente.
1	El texto es demasiado largo, se pierde con desvíos irrelevantes o resulta muy confuso.
múltiples significados	
3	Las motivaciones y / o acciones de los personajes pueden tener varias interpretaciones.
2	Hay algo de plurisignificativo, pero no con relación a lo esencial o con relación al tema del texto.
1	La narrativa es lineal y no permite ninguna otra interpretación
reflexión sobre adicciones (bajo la forma de conflicto, problema, dilema o situación análoga)	
3	Se transmite un mensaje o se problematiza una adicción u obsesión.
2	El texto es sobre una adicción u obsesión, pero esta no se problematiza de ninguna forma.
1	Solo se habla superficialmente de una adicción u obsesión, pero el relato no gira en torno a una.
final sorprendente	
3	El final contrasta con la historia o de alguna forma añade algo de esencial a la historia.
2	El final añade información nueva, pero esta no es suficiente para contrastar con el resto del relato.
1	El final no añade nada de nuevo.

Destreza lingüística	
léxico	
3	Presenta léxico variado, adecuado, pertinente en relación al tema
2	Presenta alguna variedad lexical
1	Presenta léxico pobre, casi nunca con relación al tema
tiempos verbales	
3	Usa el presente o los pretéritos con coherencia y corrección
2	Presenta algunas incorrecciones en el uso de tiempos verbales y alguna falla de coherencia
1	El uso de los verbos es poco coherente y tiene muchas incorrecciones
ortografía	
3	No más de 2 errores de ortografía
2	Entre 3 y 5 errores de ortografía
1	Entre 5 y 8 errores de ortografía
puntuación	
3	No más 1 de error de puntuación
2	Entre 2 y 3 errores de puntuación
1	Entre 4 y 5 errores de puntuación
sintaxis	
3	Utiliza casi siempre con corrección un repertorio de estructuras que además es variado
2	Utiliza, con algunos problemas de corrección, un repertorio de estructuras que tampoco es muy variado
1	Las estructuras que utiliza están frecuentemente incorrectas y son, además, poco variadas

Anexo 8 — Grelha de avaliação de microcontos

	conteúdos										destreza linguística					Total	Nota final
	narración	concisión y clareza	múltiples significados	reflexión sobre adicciones	final sorprendente	total contenidos	léxico	tiempos verbales	ortografía	puntuación	sintaxis	total destreza linguística					
1	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	30				
2	3	2	1	1	2	9	1	3	1	2	3	10	19	13			
3						0						0	0				
4	2	2	2	2	2	10	2	1	1	3	2	9	19	13			
5						0						0	0				
6						0						0	0				
7						0						0	0				
8	2	3	1	1	3	10	2	3	3	3	2	13	23	15			
9						0						0	0				
10						0						0	0				
12	2	2	2	2	3	11	1	3	3	3	1	11	22	15			
13						1						0	1				

Anexo 9 — Apresentação da aula 9



PIEL DE ESPEJO

La adivina dejó de leer las líneas de la mano cuando, en la palma de un desconocido, encontró su propio futuro.

EL ATRANCADO



Llevaba un grado de desconfianza de los demás hasta el extremo de no querer compartir nada suyo con nadie; se atrancaba detrás de su egoísmo como de una puerta, construyéndose una barricada con todas las cosas que hubieran debido servirle para algo. No pensaba más que en defenderse de este modo, y se dormía al pie de su montón de trastos, sobre el suelo, de cualquier manera. (continúa)

Vivía así la vida más miserable de todas. Estaba tan abarrotado de chismes inútiles, había acumulado tantos obstáculos para aislarse, que se le veía perecer, día por día, emparedado, enterrado vivo en la sucia escombrera de su atrancamiento.

Anexo 10 — Auto-avaliação e avaliação das actividades

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015

Ficha de Evaluación — Español 4 — 10.º B

Nombre: Anónimo

Fecha: 06-03-2015

Por favor rellena los recuadros, prestando atención a esta puntuación:

1 = NADA

2 = POCO

3 = ALGO

4 = BASTANTE

5 = MUCHO

AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
Mi visión del texto literario ha cambiado después de estas clases.		X			
Confío en que mi texto les guste a los demás compañeros.			X		
He adquirido nuevos conocimientos con las dos clases sobre el microrrelato.				X	
He seguido las instrucciones para hacer el texto con atención.			X		
Me gusta el texto que he producido.				X	
Creo que la próxima vez voy a hacer un texto mejor.				X	

EVALUACIÓN DE LAS CLASES Y DE LAS ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5
Las actividades han sido interesantes.		X			
Creo que los textos podrían haber sido más interesantes.				X	
Las instrucciones me ayudaron a hacer mi microrrelato.			X		
Creo que haría un texto mejor sin un plan previo.		X			
Me gustaría haber leído más microrrelatos en estas clases.			X		
Me gustaría haber escrito más microrrelatos en estas clases.		X			
Me gustaría haber visto más cortometrajes en estas clases.					X
Me gustaría participar en un concurso de microrrelatos.	X				
Me gustaría ganar un concurso de microrrelatos.			X		
Me gustaría leer más microrrelatos en clase			X		

De las clases sobre el microrrelato:

¿Qué actividades te han gustado?

Leer los microrrelatos que el profe nos ha mostrado en power-point

¿Qué actividades no te han gustado?

No he gustado de hacer tantas frabojos en casa sobre microrrelatos

Apreciación global:

Las classes fueran divertidas pero un poco aburridas porque passámos muchas aulas hablando de lo mismo

Sugerencias:

No mandara para casa tantas fichas sobre lo mismo

Gracias

Por favor rellena los recuadros, prestando atención a esta puntuación:
 1 = NADA 2 = POCO 3 = ALGO 4 = BASTANTE 5 = MUCHO

AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
Mi visión del texto literario ha cambiado después de estas clases.			X		
Confío en que mi texto les guste a los demás compañeros.					X
He adquirido nuevos conocimientos con las dos clases sobre el microrrelato.					X
He seguido las instrucciones para hacer el texto con atención.			X		
Me gusta el texto que he producido.					X
Creo que la próxima vez voy a hacer un texto mejor.					X

EVALUACIÓN DE LAS CLASES Y DE LAS ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5
Las actividades han sido interesantes.				X	
Creo que los textos podrían haber sido más interesantes.				X	
Las instrucciones me ayudaron a hacer mi microrrelato.					X
Creo que haría un texto mejor sin un plan previo.			X		
Me gustaría haber leído más microrrelatos en estas clases.					X
Me gustaría haber escrito más microrrelatos en estas clases.	X				
Me gustaría haber visto más cortometrajes en estas clases.					X
Me gustaría participar en un concurso de microrrelatos.	X				
Me gustaría ganar un concurso de microrrelatos.		X			
Me gustaría leer más microrrelatos en clase					X

De las clases sobre el microrrelato:

¿Qué actividades te han gustado?
 La creación de los microrrelatos.

¿Qué actividades no te han gustado?
 Las fichas !!!

Apreciación global:
 Las clases han sido interesantes y el profe podía dar más clases.
 Pienso que la literatura ayuda a entender mejor el idioma

Sugerencias:
 Aumentar la cantidad de fichas !!!

Escola Josefa de Óbidos — 2014/2015
 Ficha de Evaluación — Español 4 — 10.º B

Nombre: Anónimo

Fecha: 06/03/2015

Por favor rellena los recuadros, prestando atención a esta puntuación:

1 = NADA

2 = POCO

3 = ALGO

4 = BASTANTE

5 = MUCHO

AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
Mi visión del texto literario ha cambiado después de estas clases.				x	
Confío en que mi texto les guste a los demás compañeros.			x		
He adquirido nuevos conocimientos con las dos clases sobre el microrrelato.				x	
He seguido las instrucciones para hacer el texto con atención.			x		
Me gusta el texto que he producido.			x		
Creo que la próxima vez voy a hacer un texto mejor.				x	

EVALUACIÓN DE LAS CLASES Y DE LAS ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5
Las actividades han sido interesantes.			x		
Creo que los textos podrían haber sido más interesantes.			x		
Las instrucciones me ayudaron a hacer mi microrrelato.				x	
Creo que haría un texto mejor sin un plan previo.			x		
Me gustaría haber leído más microrrelatos en estas clases.		x			
Me gustaría haber escrito más microrrelatos en estas clases.		x		x	
Me gustaría haber visto más cortometrajes en estas clases.				x	
Me gustaría participar en un concurso de microrrelatos.	x				
Me gustaría ganar un concurso de microrrelatos.	x				
Me gustaría leer más microrrelatos en clase		x			

De las clases sobre el microrrelato:

¿Qué actividades te han gustado?

Las actividades que me ha gustado más fue cuando hemos visto la cortometraje y cuando escribimos los microrrelatos en parejas.

¿Qué actividades no te han gustado?

La actividad que no me ha gustado fue cuando hacemos las fichas.

Apreciación global:

Pienso que las clases fueran buenas pero podíamos ser innovado más en relación o que hacemos. Algunas clases fueran aborridas pero otras d'interés como aquellos en que trabajamos en parejas.

Sugerencias:

Pienso que el profesor puede innovar más y no hace tantas fichas. puede innovar haciendo por ejemplo, haciendo conocer un teatro sobre un microrrelato.

Gracias

Por favor rellena los recuadros, prestando atención a esta puntuación:

1 = NADA 2 = POCO 3 = ALGO 4 = BASTANTE 5 = MUCHO

AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
Mi visión del texto literario ha cambiado después de estas clases.			X		
Confío en que mi texto les guste a los demás compañeros.			X		
He adquirido nuevos conocimientos con las dos clases sobre el microrrelato.					X
He seguido las instrucciones para hacer el texto con atención.			X		
Me gusta el texto que he producido.		X			
Creo que la próxima vez voy a hacer un texto mejor.			X		

EVALUACIÓN DE LAS CLASES Y DE LAS ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5
Las actividades han sido interesantes.		X			
Creo que los textos podrían haber sido más interesantes.				X	
Las instrucciones me ayudaron a hacer mi microrrelato.				X	
Creo que haría un texto mejor sin un plan previo.	X				
Me gustaría haber leído más microrrelatos en estas clases.	X				
Me gustaría haber escrito más microrrelatos en estas clases.	X				
Me gustaría haber visto más cortometrajes en estas clases.				X	
Me gustaría participar en un concurso de microrrelatos.	X				
Me gustaría ganar un concurso de microrrelatos.			X		
Me gustaría leer más microrrelatos en clase	X				

De las clases sobre el microrrelato:

¿Qué actividades te han gustado?

Haber visto la cortometraje y he aprendido nuevo léxico.

¿Qué actividades no te han gustado?

Tener que hacer tantas fichas

Apreciación global:

Las clases son un poco aborridas, pero lo profesor tiene buenas ideas. También pienso que ~~serían más~~ ~~serían~~ demasiadas clases hablando del mismo.

Sugerencias:

Las clases podrían ser menos aborridas y lo profesor podría no dar tantas fichas.

Anexo 11 — Microconto de características dramáticas

HISTORIA MÍNIMA

Aldea y páramo. Sol de ocaso. Padre e hijo están sentados en la linde del camino que conduce al cementerio. Sobre la tierra húmeda, los gusanos avanzan gracias a las contracciones de una capa muscular subcutánea.

HIJO: Padre.

PADRE: Dime.

HIJO (Alargando el brazo y señalando el horizonte): Mira aquel molino.

PADRE: ¿Dónde ves tú un molino?

HIJO: Allí.

PADRE: Aquello no es un molino, hijo.

HIJO: ¿Qué es, entonces?

PADRE: Un gigante.

HIJO: ¿Un gigante?

PADRE: No hay duda. Fíjate bien. Ahora está quieto, oteando el paisaje. Pero dentro de un momento se pondrá a caminar y a cada zancada avanzará una legua.

HIJO (Tras un intervalo de silencio): Padre.

PADRE: Dime.

HIJO (Con voz compungida): Yo no veo que sea un gigante.

PADRE: Pues lo es.

HIJO: ¿Un gigante con puertas y ventanas? ¿Un gigante con tejas y aspas?

PADRE: Un gigante.

HIJO (Tras una pausa): Padre.

PADRE: Dime.

HIJO: Yo solo veo un molino.

PADRE: ¿Cómo? ¿Un molino?

HIJO: Sí, un molino. El mismo de siempre.

PADRE (Con voz grave): Tomás.

HIJO: ¿Qué?

PADRE (Volviendo lentamente la cabeza y mirando en derechura a los ojos del hijo):

Me preocupas.

Silencio. Padre e hijo permanecen inmóviles sin cambiar ya más palabras. Llega por fin la noche y la luna se enciende.

Javier Tomeo, in *Antología del microrrelato español (1906–2011)*, El cuarto género narrativo, org. de Irene Andres-Suárez, ed. Cátedra

Anexo 12 — Apresentação com actividades da aula

“La ciudad no cuenta su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, cada segmento surcado a su vez por arañazos, muescas, incisiones, comas.”

Italo Calvino, *Las Ciudades Invisibles*


1

Lugares famosos, ¿por qué?

1) Granada	+ las playas
2) Oviedo	+ la sidra
3) Buñol	+ la Tomatina
4) La Mancha	+ la Alhambra
5) Málaga	+ los peregrinos
6) Santiago de Compostela	+ Don Quijote


2

1) Granada




3

2) Oviedo




4

4) Buñol



5

4) La Mancha



6

5) Málaga



7

6) Santiago



8

✦ ¿Dónde está...? ¿Qué hay...? ¿Cómo es?

✦ Ejemplo:

— ¿Dónde está Barcelona? ¿Qué hay en Barcelona? ¿Cómo es Barcelona?

— Está **en el noreste** de España, **en la costa mediterránea**, **al este de Lérida**.

— En Barcelona hay playa, museos y monumentos famosos, como la Sagrada Familia.

— Barcelona es una ciudad histórica y cosmopolita.

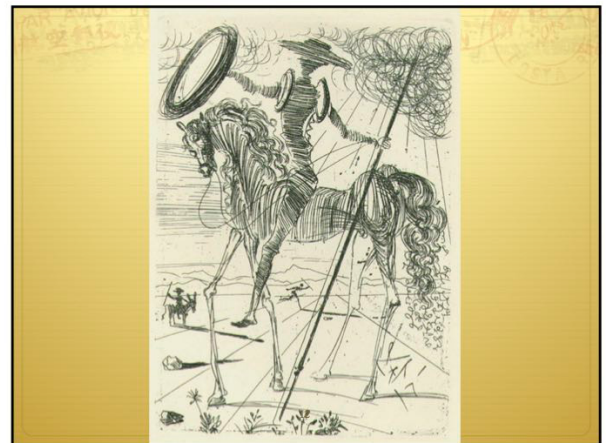
9

ser — estar — haber

¿Cuál de los verbos se usa para hablar de:

- ✦ Localización geográfica?
- ✦ La existencia de algo?
- ✦ Características descriptivas?

10



- ✦ —Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las áspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.
- ✦ —Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Don Quijote de La Mancha, Miguel de Cervantes

Tiempo de lectura



14

Enviados por un hechicero a un túnel del tiempo, 400 años después...

- ✦ Don Quijote de la Mancha y su escudero Sancho Panza llegan a una ciudad española en 2015 y van en busca de doncellas en peligro, hechiceros malvados, actos de injusticia que necesitan su intervención o simplemente intentan entender qué ha pasado en el mundo...
- ✦ Se dirigen a los sitios donde hay más gente.

15

Un centro comercial



16

Un estadio de fútbol



17

Un museo



18

La playa



19

El aeropuerto



20

Preguntas de apoyo

- ✦ A cuál de esos lugares van a llegar Don Quijote y Sancho Panza?
- ✦ Qué les va a suceder allí?
- ✦ A quién o a quiénes van a ayudar?
- ✦ Qué problema/s van a tener?
- ✦ Cómo van a reaccionar? Resolverán la situación?

21

Una vez preparado vuestro texto, atención:

- Habéis contado una situación original e inesperada?
- El texto es claro? Hay suficientes señales de puntuación?
- Hay palabras que se repitan mucho?
- Habéis revisado la ortografía?
- Pensáis que el final puede sorprender a vuestros compañeros?
- Estáis satisfechos con el resultado?

- A cuál de esos lugares van a llegar Don Quijote y Sancho Panza?
- Qué les va a suceder allí?
- A quién o a quiénes van a ayudar?
- Qué problema/s van a tener?
- Cómo van a reaccionar? Resolverán la situación?

Una vez preparado vuestro texto, atención:


- Habéis contado una situación original e inesperada?
- El texto es claro? Hay suficientes señales de puntuación?
- Hay palabras que se repitan mucho?
- Habéis revisado la ortografía?
- Pensáis que el final puede sorprender a vuestros compañeros?
- Estáis satisfechos con el resultado?

¿Como vas a evaluar a tus compañeros?

	Hay que trabajar más	No está mal...	Bastante bien	¡Enhorabuena!
Originalidad del diálogo				
Lenguaje claro y rico				
Final sorprendente				
Lectura expresiva				

24

Anexo 13 — Planificación de aula

Plan de Clase				
	Curso Escolar: 2014-2015 Grupo: 10.º B N.º de Alumnos: 18 Unidad: La ciudad	Asignatura: Español 4	Lecciones: (90 minutos) Fecha: 12 de mayo de 2015 Resumen: Lugares famosos de España; verbos <i>ser, estar, haber</i> . Lectura y redacción de textos dramáticos.	
OBJETIVOS COMUNICATIVOS: – Escribir un microrrelato en forma de diálogo. – Presentar brevemente mi ciudad a una persona que llega a ella por primera vez.			CONTENIDOS SOCIOCULTURALES: – Localización y características básicas de algunas ciudades españolas.; – Datos biográficos de Cervantes; – Los espacios de muchedumbre en la ciudad.	
Actividades y desarrollo de la clase	Contenidos comunicativos	Interacción	Materiales	
1 – Los alumnos leen una cita de Calvino, y expresan su acuerdo o desacuerdo con ella; – Los alumnos dicen a través de qué otros elementos de una ciudad se puede conocer su historia (monumentos, comida, nombre de la ciudad y sus calles, personalidades y personajes famosos, frases hechas, etc.); – Los alumnos relacionan algunas ciudades de España con sus productos; indican cuál de las opciones no es una ciudad.	Léxico: Oviedo, Buñol, Granada, la sidra, la Tomatina, la Alhambra, etc. Gramática: verbos que sirven para expresar acuerdo y desacuerdo: (no) estoy de acuerdo, (no) creo	Oralmente, todo el grupo.	Presentación en Power Point	15
2 – Los alumnos leen los ejemplos de frases con <i>ser, estar y haber</i> ; – Los alumnos completan el ejercicio sobre el uso de los verbos <i>ser, estar y haber</i> ; – Los alumnos localizan las ciudades del ejercicio anterior en un mapa y describen la localización de una de ellas, dicen qué hay y cómo es.	Léxico: los puntos cardinales; la costa mediterránea y atlántica; el interior. Gramática: algunos usos de los verbos <i>ser, estar y haber</i> para hablar de ciudades.	Oralmente, todo el grupo. Individual	Pizarra	20 (35)
3 – Los alumnos leen una cita de <i>Don Quijote de la Mancha</i> ; dicen lo que saben sobre este episodio, los personajes, la obra y Miguel de Cervantes; – Los alumnos leen el microrrelato de Javier Tomeo, "Historia Mínima", y dos de ellos hacen una lectura dramatizada; – Los alumnos comentan la relación con <i>Don Quijote</i> , la función de cada personaje, qué pueden simbolizar los molinos y los gigantes.	Características de Quijote Léxico: adjetivos para la descripción física y psicológica de Don Quijote (soñador, idealista, educado, noble, alto, delgado) y Sancho Panza (práctico, realista, ambicioso, leal, gordo, bajo). Lectura expresiva	– Lectura individual – Oralmente, todo el grupo.	Ficha 1	20 (55)
4 – Los alumnos caracterizan los espacios donde hay muchedumbres en las ciudades modernas; – Los alumnos leen los criterios de evaluación; – Escriben un diálogo entre D. Quijote y Sancho Panza en uno de estos espacios; – Dramatizan en diálogo para el grupo.	Léxico (escribir en la pizarra): ruidoso, divertido, confuso, romántico o antirromántico, conflictivo. Lectura expresiva	– Oralmente, todo el grupo – En parejas	Pizarra	35 (90)
– Los compañeros evalúan los textos y las representaciones de los compañeros.		Oralmente, todo el grupo		
Tarea extra: ¿Qué dirías sobre tu ciudad, en 6 palabras, a alguien que llega a ella por primera vez?				
Observaciones:				

Anexo 14 — Microcontos com D. Quijote e Sancho Panza

Playa

Don Quijote y Sancho Panza se encontraron en una playa y dijeron:

Don Quijote: ¡ Hace cuanto tiempo!

Sancho Panza: ¡ Hola Quijote! ¿ Que haces aqui?

Don Quijote: Estoy a ver las personas haciendo surf.

Sancho Panza: ¿ En serio? Yo voy ahora hacer surf.
¿ Quienes vienen?

Don Quijote: ¿ Pero como, si yo me tengo tabla de surf?

Sancho Panza: No te preocupes, yo puedo conseguir otra.

Don Quijote: ¡ Entonces vamos!

Sancho Panza: Bien ¿ Pero sabes hacer surf?

Don Quijote: Me desentrasco.

Sancho Panza: Es como yo. ¡ Vamos!

Y fue así que los dos amigos se volvieron a encontrarse.

D. Quijote: Sancho... mira...

Sancho: ¿Qué es esa cosa?

D. Quijote: Sancho... por favor... ¡Es un pájaro!

Sancho: Pero es demasiado grande...

D. Quijote: ¡Mira las alas!

Sancho: Pero no se mueve...

D. Quijote: Está muerto.

Sancho: Es que... estoy oyendo un ruido raro...

D. Quijote: Entonces, ¡Vamos a atacarlo!

Sancho: