

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS



La Poesía en Aula E/LE

DAVID LUÍS CASIMIRO

MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL
DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS



La Poesía en Aula E/LE

DAVID LUÍS CASIMIRO

Relatório Orientado pela
Professora Doutora Fernanda Menéndez
e pela Mestre Neus Lagunas
apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Espanhol

Relatório da P.E.S
Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira (Espanhol)
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Setembro de 2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS

Resumo

La Poesía en Aula E/LE

O presente relatório tem como objetivo descrever criticamente todo o trabalho realizado pelo professor estagiário no decorrer da Prática Supervisionada, realizada na Escola Vasco da Gama em Lisboa/Oriente, no ano letivo 2011/2012. Para além da justificação teórica que envolve a inclusão da poesia em aula de E/LE, o relatório traduzirá o modo como o uso da Poesia no contexto aprendizagem de línguas estrangeiras pode potenciar o desenvolvimento de competências (comunicativa, linguística, literária) e conhecimentos (socioculturais e Culturais), fomentando a motivação dos alunos para a formação dos mesmos.

Palavras-Chave: Observação, Poesia, Motivação, Competência Linguística e Competência Comunicativa.

El presente informe tiene como objetivo describir de forma crítica todo el trabajo realizado por el profesor en formación en el decurso de la Práctica Supervisionada, realizada en la Escuela Vasco da Gama en Lisboa/Oriente, durante el año lectivo 2011/2012. A pesar de la justificación teórica que justifica la inclusión de la poesía en clase de E/LE, el presente trabajo traducirá el modo cómo el uso de la Poesía en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras puede potenciar el desarrollo de competencias (comunicativa, lingüística e literaria) e conocimientos (socioculturales e Culturales), fomentando la motivación de los alumnos para la formación de los mismos.

Palabras-Clave: Observación, Poesía, Motivación, Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa.

Índice.

Resumo	3
Índice	4
Agradecimentos	6
Introdução	9
Capítulo I. Enquadramento Institucional	12
1.1. Integração na Escola Vasco da Gama	12
1.2. Localização e funcionamento do Estabelecimento de Ensino	13
1.3. Infraestruturas	14
1.4. A Docente Dina Deus (Orientadora Local)	15
Capítulo II. Caminhos de Teoria	17
2.1. Justificação teórica	17
2.2. A Literatura como ferramenta no ensino de E/LE	31
2.3. Tipos de textos e possibilidades de trabalho que potenciam	34
2.4. A Poesia desde um <i>Enfoque Comunicativo</i>	39
Capítulo III. A Execução das atividades letivas	41
3.1. Planificação e Preparação de aulas	45
3.2. A Escolha do Tema. <i>La Poesía en Aula de E/LE</i>	46
3.2.1. A Poesia enquanto recurso didático	47
3.2.2. Escolha dos recursos didáticos	51
3.2.3. Produção oral e interação	56
3.2.4. Produção Escrita	57
Capítulo IV. Conclusão	61
Bibliografia	63
Anexos	71

Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Familia</i> (Anexo A)	72
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Poesía de Navidad</i> (Anexo B) <u>Primera Clase</u>	79
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Poesía de Navidad</i> (Anexo B) <u>Preparación del Coro – Fiesta de la Escuela</u>	89
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Poesía de Navidad</i> (Anexo B) <u>Segunda Clase</u>	95
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>Día de la Poesía</i> (Anexo C)	104
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>Proyecto de la Poesía</i> (Anexo D) <u>Grabación del CD con la música: <i>La Petenera se há muerto</i></u>	117
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Amistad</i> (Anexo E) <u>Primera Clase</u>	121
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>La Amistad</i> (Anexo E) <u>Segunda Clase</u>	139
<u>Fotografías del Evento</u>	158
Elaboración de la Unidad Didáctica – <i>Pinta tu España con Poesía y Tradiciones</i> (Anexo F)	161
<u>Guión del Profesor</u>	164
<u>Guión de las Comunidades Autónomas</u>	172

Agradecimentos

Aquando da idealização do presente trabalho, resultante de uma proposta apresentada no âmbito da realização da Prática Supervisionada no Ensino do Espanhol e realizada na Escola Vasco da Gama no Oriente, no decurso da disciplina de Didática do Espanhol II, lecionada pela Professora Neus Lagunas, sentimos a necessidade de dar voz ativa ao tema: *Poesia en clase de E/LE* numa tentativa de fomentar a utilização deste género literário na disciplina de E/LE por parte dos alunos do 3º Ciclo (7º, 8º e 9ºanos), níveis de ensino que nos foram disponibilizados para procedermos à implementação do tema proposto.

Para o efeito, e convictos das enormes dificuldades com que se deparam os professores orientadores, mormente, na disponibilização do seu tempo e alteração da respetiva planificação anual, queremos, neste momento, lembrar com gratidão todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse apresentado, dando a conhecer uma nova perspetiva de inclusão de temas que, por norma, não fazem parte do programa de Espanhol, mas que se revelam profícuos quer a nível da motivação quer a nível da aquisição de conhecimentos por parte dos nossos alunos que manifestam, em alguns casos, o desejo de saborearem novas experiências educativas.

Agradecimento reconhecido à Professora Doutora Fernanda Menéndez pela simpatia com que acolheu as nossas dúvidas e pelos doutos aconselhamentos, bem como nas horas dispensadas pela revisão do texto final. À Professora Neus Lagunas pela sua competência académica e pelas horas

dispensadas no acompanhamento e revisão textual, tornando possível a realização do presente relatório. À professora Dina Deus, orientadora de estágio, pela forma primorosa com que sempre acolheu as nossas dúvidas, pela orientação que utilizou na aparente simplicidade das suas explicações, e pelas horas dispensadas em prol de uma programação exequível com o objetivo de proporcionar aos nossos alunos ferramentas de aprendizagem e consequente aquisição de estruturas linguísticas e conteúdos culturais.

São também devedores de uma palavra de profunda gratidão os alunos do 7º Ano A, 8º Ano B e 9º Ano D pela colaboração e confiança depositada para levar a cabo uma outra forma de ver a Poesia, bem como toda a comunidade escolar pela simpatia com que acolheram as nossas atividades dentro e fora da sala de aula sempre ao redor do tema.

Finalmente, um agradecimento especial à minha esposa Cristina Casimiro, bem como às minhas filhas, Laura e Lídia, por tantos momentos que roubei ao seu convívio e pelo estoicismo com que acompanharam os meus longos momentos de recolhimento.

*“Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los **primeros poemas**. Recuerdo con la misma gratitud al **profesor de literatura** del colegio, un hombre modesto y prudente **que nos conducía** por el laberinto de los buenos libros **sin interpretaciones rebuscadas**. **Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre** en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. **Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños**”.*
(Gabriel García Marquez, 1996)

Introdução.

O presente relatório tem como principal objetivo espelhar todo o processo de aprendizagem e crescimento proporcionados no decurso do exercício docente da nossa Prática Supervisionada ou PES, que teve lugar na Escola Básica 2/3 Vasco da Gama – Lisboa/Oriente no ano de 2011/2012.

Após longos momentos de reflexão onde se cruzavam vários temas desde a gramática à linguística, a nossa escolha, ainda que ousada e pouco vulgar, levou-nos por diversas razões a ocupar-nos, de forma natural, pela área da didática. Apesar de gradativamente ganhar um lugar no seio das Ciências Humanas, definindo-se como uma disciplina que agrega e mobiliza energias diversas, no sentido de promover uma ação cultural integrada e eficaz ao exercício pedagógico, alguns teorizadores têm contribuído para uma autonomização de modelos teóricos que possam sustentar a implementação didática de conteúdos no seio das línguas estrangeiras. É precisamente neste espaço que se desenvolve a presente reflexão que sustenta o relatório PES sob o tema: *La Poesía em Aula de E/LE*. Com efeito, este relatório, partindo de reflexões sobre a prática pedagógica no âmbito do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, pretende mostrar como o recurso ao texto poético pode contribuir para uma educação harmoniosa e, por isso, mais produtiva do aluno que estuda o Espanhol como Língua Estrangeira.

Convictos de que é preciso ensinar os alunos a olhar, a sentir, a ouvir e dizer poesia, o objetivo, a que nos propusemos, foi de estabelecer uma ligação

com o discurso considerado “poético” de forma a sentir e saber como se entra na poesia e por que razão essa espécie de imersão da criança e do adolescente num banho de linguagem, cuja função não se reduz à comunicação, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e educacional do aluno e, como aprendiz de um idioma novo, a poesia pode proporcionar o desenvolvimento de diferentes atividades de língua¹.

A escolha definitiva do tema tornou-se exequível durante a fase muito proveitosa de observação de aulas nos diferentes níveis do 3º Ciclo do Ensino Básico, dada a predisposição natural dos alunos para a aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos dentro do E/LE.

Com o presente relatório pretendemos transmitir não só as razões que justificam a tomada desta opção, mas também evidenciar as inúmeras potencialidades da inclusão da poesia no contexto de ensino de E/LE, e que, neste caso, imprimiram um cunho de estímulo/motivação nas aulas lecionadas, proporcionando o desenvolvimento de competências nos discentes de acordo com o proposto no *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MECRL) relativamente ao ensino de línguas estrangeiras.

Mais do que transcrever sobre a nossa ação enquanto professores estagiários, pretendemos, descrever e refletir acerca dos factos observados, analisar criticamente todas as opções tomadas e posições assumidas durante a planificação e leção de aulas. Para o efeito, sentimos a necessidade de estabelecer uma articulação entre a prática pedagógica com a fundamentação

¹ Compreensão, expressão, interação e mediação oral e escrita. Vid Capítulo V) – MECRL.

teórica resultante de toda uma procura de respostas perante o complexo processo de ensino/aprendizagem.

Capítulo I – Enquadramento Institucional

1.1. Integração na Escola Básica Vasco da Gama

Após um contacto com a Escola Básica 2/3 Vasco da Gama e com a coordenadora local, o início do mês de Setembro resultou num contacto formal e definitivo. Desde os momentos iniciais, fomos inseridos num programa de planificação didática anual, sob orientação, no qual apresentámos o nosso tema, as respetivas atividades que complementaríamos o mesmo, sua consequente discussão e momentos da sua realização ao longo do ano letivo. Tendo em conta as exigências impostas pelo Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, procedeu-se à distribuição de turmas a lecionar bem como à presença obrigatória dos estagiários nas aulas lecionadas pela orientadora local e consequentes reuniões de preparação e tratamento das Unidades Didáticas.

A Professora Dina Deus revelou-se durante todo o processo de acompanhamento e ensino muito disponível e cooperante desde o início, acompanhando e apoiando todo o nosso trabalho ao longo das diferentes fases da PES, desde a integração na escola, passando pela observação e leção de aulas, conduzindo-nos à reflexão crítica acerca de temas relacionados com a pedagogia e ensino de línguas estrangeiras.

Os restantes professores, funcionários e alunos favoreceram a nossa integração na Comunidade Escolar proporcionando-nos as principais

ferramentas para a execução das atividades propostas no âmbito do nosso projeto.

Por todos os motivos mencionados anteriormente, a nossa integração na escola decorreu da melhor maneira possível, constituindo um ponto motivador e estimulante para o trabalho que posteriormente se viria a realizar.

1.2. Localização e funcionamento do Estabelecimento de Ensino.

A Escola Básica Integrada 2/3 Vasco da Gama situa-se na Rua Ilha dos Amores, no Parque das Nações, pertencente à área da freguesia de Santa Maria dos Olivais, no concelho de Lisboa.

A atual Escola Básica resulta de extensões de várias outras escolas do distrito de Lisboa, tendo atrás de si uma longa e variada “história”. Abriu no ano letivo de 1972/1973, como Extensão da Escola Preparatória de Avelar Brotero, de Odivelas, e assim se manteve durante dois anos. Passou a ser Escola preparatória Gaspar Correia (74/76) até à conclusão das instalações da atual Escola com o seu nome. Após sucessivas situações que compreendem a extensão ou funcionamento, em 1984/85, por proposta do concelho diretivo de então, passou a chamar-se Escola Preparatória Vasco da Gama, em homenagem ao grande navegador português.

A continuada existência de um elevado número de alunos e a lecionação de turmas do 3º ciclo fez com que, a partir de 1988/89, se denominasse C+S Vasco da Gama mudando em 1997/98 para o atual nome. Dadas as condições de habitabilidade, tratando-se de um conjunto urbanístico *sui generis*, bastante

afastado do restante território da freguesia de Olivais, a Escola Vasco da Gama possuiu hoje um grupo numeroso de alunos de famílias de estrato social médio/alto o que em parte contribuiu em cada ano letivo para a presença nos lugares cimeiros do ranking das escolas nacionais.

A contribuir para os elevados níveis de sucesso encontra-se, também, uma distribuição escolar acessível que compreende os níveis iniciais de escolaridade até ao nível final do 3º ciclo proporcionando assim um maior acompanhamento e conseqüente resolução de problemas. Encontramos também um corpo docente profissionalizado e estável a par de uma comunidade educativa entusiasmada e amplamente participativa nas atividades do dia-a-dia escolar.

A distribuição da carga horária compreende um acompanhamento ativo por parte dos professores na resolução de algumas dificuldades escolares apresentadas pelos alunos e o funcionamento escolar permite uma interação entre os docentes e os encarregados de educação de forma a possibilitar a estes o acesso a informações no que respeita à assiduidade e aproveitamento dos seus educandos através da página eletrónica da Escola.

1.3 Infraestruturas.

O recinto da Escola Vasco da Gama compreende dois edifícios: um onde são ministradas as aulas de educação primária e outro paralelo onde decorrem as restantes aulas do 2º e 3º ciclos, albergando também em conjunto diferentes serviços da instituição.

Na generalidade, o edifício é moderno, cuja arquitetura possibilita que todas as salas tenham janelas, permitindo a entrada de luz natural, contribuindo para o bem-estar de toda a população escolar. As salas de aula estão equipadas com quadros interativos bem como com computador para que o docente possa expor materiais didáticos.

A Escola Vasco da Gama possuiu uma Biblioteca muito ampla com dois pisos permitindo que os alunos possam estar a realizar qualquer tarefa de forma tranquila, bem como um amplo auditório onde os alunos realizam todo o tipo de atividades desde apresentações orais, peças de teatro, festas entre outras acções ligadas com a escola.

A Sala dos Docentes é também uma ampla sala, luminosa, agradável e muito convidativa. Para além de um mobiliário moderno, a direção da escola coloca á disposição do professor um cacifo pessoal bem como painéis informativos, televisão, entre diferentes informações do dia-a-dia escolar.

A preocupação por parte do corpo diretivo em proporcionar uma boa qualidade de trabalho a toda a comunidade escolar contribuiu, a nosso ver, para a satisfação pessoal e coletiva resultando num elevado aproveitamento escolar.

1.4 A Docente Dina Deus (Orientadora Local).

A Professora Dina Deus é de nacionalidade Portuguesa e licenciada em Estudos Franceses e Espanhóis pela Faculdade de Letras de Lisboa. Iniciou a sua atividade em 2000, tendo trabalhado em várias escolas do distrito de Lisboa.

Atualmente é professora do quadro do Ministério da Educação e é docente de Espanhol/Francês da Escola Vasco da Gama.

No ano de 2011/2012 a professora Dina no quadro geral da docência tinha distribuídos quatro tempos letivos para acompanhar os professores estagiários. A sua experiência profissional aliada à sua extraordinária capacidade de trabalho contribuiu para que encarássemos a docência como um desafio aliciente e profícuo. A professora Dina Deus procurou sempre disponibilizar o seu precioso tempo de docência em prol dos seus estagiários para que todos juntos pudéssemos cumprir a planificação anual de forma exemplar.

Capítulo II. Caminhos de Teoria

2.1. Justificação teórica

Após a realização da lecionação da componente letiva na disciplina de Espanhol no Agrupamento de Escola Eça de Queirós, nomeadamente na Escola Básica 2/3 Vasco da Gama², o presente trabalho é o resultado final da programação estabelecida no âmbito da realização da Prática Supervisionada na disciplina de Espanhol no ano letivo 2011/2012 ao 7º, 8º e 9ºanos de escolaridade.

Tendo em conta a planificação anual, o relatório visa refletir sobre um tema que ao longo dos anos tem causado controvérsia no âmbito da Didática da Literatura e da Língua, no que se refere à utilização de *materiales literários* (Bernal Martín: 2010/2011:5) na aula de espanhol como língua estrangeira.

Assumindo o total risco que comporta refletir e versar sobre o tema do ensino da literatura, no âmbito geral, e, em particular, sobre a poesia, defendemos que, face ao ensino do espanhol como língua estrangeira, é imperioso repensarmos numa revalorização do potencial *Corpus da Língua e da Literatura* como fonte de inspiração para a criação de atividades comunicativas que possam complementar o desenvolvimento gradativo das principais *competências*³ nos alunos que estudam o E/LE.

² A Escola Básica 2/3 Vasco da Gama situa-se bem no coração da zona Expo, sendo por isso uma escola com escassos problemas de disciplina e com uma taxa de sucesso muito elevada.

³ A par das competências Gerais encontram-se as competências Específicas onde se situam as **competências linguísticas** *los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones*, (MECRL), Cap. II.

Numa tentativa de solidificar uma fundamentação teórica que sustente o presente trabalho, julgamos necessário, antes de explanar os nossos objetivos, elaborar uma retrospectiva, ainda que sucinta, do texto literário como recurso fundamental para o ensino da língua no seio do currículo escolar e da literatura como prática cultural específica, dadas as múltiplas questões que têm surgido sobre o lugar da literatura e sobre a prática da sua leitura no horizonte cultural contemporâneo.

Desde algum tempo, temos assistido a uma espécie de “crise das humanidades” resultante de transformações culturais y tecnológicas que têm vindo a afastar os nossos alunos de modos de leitura anteriormente denominados por “tradicionais, os mesmos que formavam leitores ativos e conseqüentemente contribuía para o desenvolvimento integral da competência linguística. Atualmente, é certo, apenas um número reduzido de docentes persiste em reforçar o objeto “literatura”, defendendo a necessidade do seu ensinamento, da sua difusão e apelam aos seus alunos em participarem da experiência estética que a mesma comporta, considerando-a fundamental para a formação integral dos alunos.

Tradicionalmente, o ensino da literatura e da língua era centrado no texto literário como “modelo de língua” O uso literário da língua era considerado o modelo culto, o mais prestigioso, tido como referência e revestido de uma autoridade dos grandes clássicos. Julgava-se que esse método era o mais exequível para a aprendizagem e conseqüente assimilação de conteúdos por parte dos alunos. Na verdade, estes nunca ou quase nunca chegavam a conseguir o uso instrumental da língua. O Método de Gramática - Tradução

era o modelo que sustentava e dava fundamento a esta opção de carácter marcadamente ideológico. Os alunos aprendiam mecanicamente as estruturas gramaticais com o objetivo primeiro de realizarem traduções de textos literários, muitos deles canónicos. Este modo de atuação no ensino permaneceu até à chegada do Estruturalismo, com a sua conseguinte implementação no âmbito da Linguística.

Ao longo dos tempos uma continuada produção escrita recaiu sobre o ensino da literatura, nos quais se analisavam os dispositivos usuais de trabalho em sala de aula, como os livros de história literária e as antologias que a completavam. A historiografia literária era entendida como um acumular enciclopédico de referências a nacionalidades, movimentos literários, autores, obras significativas que, em alguns casos se resumia ao contacto de fragmentos exemplificadores. Desta maneira, reconhecia-se, tal como o fez Roland Barthes⁴, uma discrepância na forma como os textos eram selecionados no universo escolar. Na tradição de Roland Barthes, desde os anos setenta e em vários países, surgem publicações que tem por objetivo rever criticamente o *Corpus de Manuais Escolares*⁵ ratificando assim a continuação e o aprofundamento da tradição crítica com os problemas com os quais se deparava o ensino da literatura.

⁴ Refira-se o Livro intitulado *Reflexões sobre um Manual* (1986). Em 1969 realizou-se um Colóquio cujo tema de convocatória foi o *Ensino da Literatura*. Personalidades várias como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, Algridas Greimas, Michael Riffaterre, Serge Doubrovsky entre outras apresentaram intervenções e as mesmas constituem o ponto de partida de uma tradição crítica sobre o **Ensino da Literatura**.

⁵ São vários os textos e em várias línguas que realizam a crítica à historiografia literária escolar, ao livro de texto e ao manual de história literária como dispositivo didático para os conteúdos. Entre outros podemos referir Angelina Rodrigues, *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Uma análise de manuais para-escolares*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministérios da Educação, 2000; Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón, *Enseñar Literatura*, Barcelona, Laia, 1987 y Bombini, Gustavo, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Livros del Quirquincho, 1985.

Como é sabido, o “movimento pendular da história” dá lugar a tendências e comportamentos em todos os espaços da ciência e da cultura. No atual campo de que nos ocupamos, o Estruturalismo linguístico erradicou os textos literários dos métodos de ensino das línguas estrangeiras ou, no mínimo, relegou a sua presença em poucas folhas finais de livros didáticos. A literatura naquele preciso momento da História foi tratada como uma língua ideal que pouco servia para o ensino aprendizagem da língua em uso. Prevaleceu a ideia do uso *vs* estética. Os critérios linguísticos sobrepuseram-se aos métodos de ensino até então vigentes. O novo *enfoque*, denominado *estrutural*, pretendia romper com os modelos existentes, contribuindo, assim, para uma abstração da língua literária nos programas de língua, passando as estruturas linguísticas⁶ tendencialmente “comuns” e o vocabulário a serem o centro dos programas de língua.

A verdadeira rutura/revolução surgiu nos anos 80 com a introdução do *modelo comunicativo*. No entanto, numa primeira fase, este modelo manteve uma relutância significativa no que respeita à introdução de materiais literários em aula de língua estrangeira. Com a desenvoltura deste modelo, a *língua falada e a língua escrita*⁷ adquirem um espaço de eleição a par da aquisição da denominada *competência comunicativa* por parte do aluno. O léxico e as construções sintáticas utilizadas na linguagem literária não eram entendidos como aqueles que os alunos deveriam aprender de uma forma

⁶ Baseava-se o método na repetição sucessiva de estruturas linguísticas.

⁷ Refira-se que os principais textos utilizados prendem-se, essencialmente, com textos periodistas e divulgativos tal como, ainda hoje, podemos constatar no Programa de Espanhol para o Ensino Básico/ 3º Ciclo no que se refere à **Compreensão Escrita**: *compreensão de textos relacionados com as atividades propostas na sala de aula; compreender, globalmente, textos escritos: notas, anúncios publicitários, guias, programações, cartazes de espetáculos, mapas de cidades, cartas, artigos de revista ou de jornais, textos humorísticos ou literários* (1997:15).

imediate. A necessidade dos alunos, a motivação, a programação e desenvolvimento de atividades didáticas, bem como a interação em sala de aula proporcionaram o surgimento de trabalhos de investigação causando um *rechazo hacia la literatura*, tal como o define Collie & Slater (2002:2).

O movimento comunicativo e o seu carácter utilitário dos anos 80 desvia, consideravelmente, a atenção de tudo aquilo que não tenha carácter prático, tal como referem Maley & Duff⁸ e a língua literária é vista como uma forma de língua essencialmente escrita e estática, afastada claramente das expressões comunicativas do quotidiano. Segundo Collie and Slater (2002:2):

La enorme carga de connotaciones culturales no deseadas, un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios, convencía a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera.

Surge, nos anos 90, uma reviravolta no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, surgindo a proposta de integração ainda que efémera da utilização da literatura como um fim didático. Alguns investigadores, entre os quais Naranjo Pinta (1999:9), referem que a literatura surge como apêndice de unidades didáticas *y siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica.*

Atualmente os livros adotados pelo Ministério da Educação para a leção do Espanhol como língua estrangeira, os conteúdos linguísticos (gramatical, léxico etc.) têm uma maior presença no dia-a-dia do ensino aprendizagem em detrimento de outras competências como a Pragmática,

⁸ Citado por María Naranjo Pita (1998:8).

Sociolinguística, Cultural e Sociocultural e que, segundo a nossa opinião, deveriam integrar-se de igual forma. A presença destes é absolutamente deficitária e em alguns casos surgem apenas meras referências a aspetos culturais e/ou autores literários ou compositores. Julgamos, pois, ser crucial reforçar a presença da utilização de material literário no desenrolar das atividades pedagógicas com os nossos alunos. Trata-se de repensar o universo literário nos seus gestos transgressores, no uso particular que cada poética supõe, nos desafios linguísticos que cada texto literário suscita. A Língua da Literatura é, segundo Deleuze y Guattari (1978:13) *una lengua menor dentro de una lengua mayor* e neste sentido a presença da literatura atenderá ao reconhecimento dessa língua específica, estética, que se reconhece na linguagem particular e no estilo de cada escritor e na sua inserção dentro de uma cultura determinada. Julgamos, assim, que é essencial, por um lado, recuperar a literatura como repositório de criatividade lexical e de suporte de memória colectiva e, por outro lado, a criatividade e inovação. Confluir novos saberes teóricos para propiciar novas práticas, rever a tradicional relação entre língua e literatura para que ambas terminologias se potenciem, em vez de se subordinarem, imaginar uma prática de ensino baseada em práticas de leitura e de escrita convida a visitar tradições e a reinventar a educação literária. Dentro desta perspectiva, algumas orientações curriculares propõem, ainda que de forma diferente, a potenciação da terminologia língua/literatura no ensino aprendizagem. Nesta perspectiva O *Decreto Real 1344/1991 de 06 de septiembre*

(BOE del 13 de septiembre de 1991) entre os demais objetivos a alcançar, o aluno deve aprender ao longo da Educação primária:

- a) *A comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemáticas, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas;*

Numa tentativa de aprofundar a nossa intenção e ainda dentro do currículo estabelecido para a *Área de Lengua y Literatura*⁹, referimos os Objetivos Gerais para os quais o aluno deve fazer prova das seguintes capacidades:

- b) *Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas;*
- c) *Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal;*

No que se refere aos conteúdos em *Usos y formas de comunicación oral* o presente Decreto menciona a implementação de uma diversidade de textos literários de tradição oral tais como (*canciones/villancicos, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; refranes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales etc...*). Propõem-se como atividades a recitação y representación de textos orais, bem como a exploração das possibilidades expressivas da língua oral a partir da observação e análise de textos modelo, não descurando a valorização de elementos culturais e tradicionais da comunidade e a captação de elementos imaginativos e emotivos que conferem expressividade à língua oral.

Julgamos ainda referir em *usos y formas de la comunicación escrita* a menção que se pretende com a diversidade de leitura de textos literários escritos

⁹ Suplemento del BOE número 220.

(poemas, cuentos...); sugerem-se atividades de leitura de textos em voz alta empregando:

La pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido, así como la explotación de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo; y se pretende llegar a convertir la lectura en una fuente de placer y diversión, a través de la formación de criterios y gustos personales en la elección de lecturas, y desarrollando la capacidad de iniciativa, autonomía y voluntariedad en la lectura.

Finalmente, entre os Critérios de Avaliação evidenciam-se as seguintes observações:

- d) Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.*
- e) Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias;*
- f) Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.*
- g) Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos;*

Este resumo do programa Curricular Espanhol, ainda que sucinto, expressa e reforça a valorização do texto literário nos seus diversos géneros.

Relativamente ao ensino do Espanhol como língua estrangeira no currículo nacional e nas suas linhas introdutórias privilegia-se o método comunicativo e a integração das competências: linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística tendo em conta o crescimento holístico do aluno. Os objetivos a atingir prendem-se com o desenvolvimento e aquisição da consciência da identidade linguística e cultural, com o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras. Defendem também a promoção da

estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia, bem como o incentivo a uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos.

Tendo em conta estes princípios orientadores, procurámos que a *Poesia* fosse o encontro dos âmbitos da Literatura e da Língua, evidenciando as potencialidades que a mesma comporta na construção de uma personalidade mais desenvolvida em futuros leitores, de maneira que, o seu uso possa despertar os nossos alunos para uma perspectiva estética e consequente ampliação de uma aprendizagem significativa. O aluno pode ligar a informação nova com a anterior, conseguindo, assim, reconstruir e reajustar ambas ao longo do processo, contrapondo com uma aprendizagem de tipo mecanicista.

A disposição da universalidade dos temas como o amor, a amizade entre outros é comum a todas as culturas e faz com que uma obra literária, ainda que escrita num idioma estrangeiro, se aproxime do mundo do aluno e lhe seja familiar. A literatura é material autêntico, o que significa que as obras literárias não estão desenhadas com o propósito específico de ensinar a língua segunda, sendo que o aluno tem de enfrentar mostras dessa própria língua. O valor cultural da literatura, cujo uso pode ser benéfico na transmissão dos códigos sociais e de conduta da sociedade onde se fala a língua segunda, pode proporcionar um desenvolvimento das competências gerais descritas no MECRL.

Julgamos que pelas razões apontadas anteriormente os docentes do Ensino do Espanhol como língua estrangeira devem prestar uma atenção redobrada. Procurámos contrariar o facto de a Poesia tender a ser relegada para segundo plano. Nesta perspetiva e numa reflexão sobre o texto poético, Aquaroni¹⁰ refere que:

(...) ya el hecho de situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase.

De acordo com Aquaroni, atualmente em alguns livros usados em Portugal e ou em planificações a Poesia é relegada para segundo plano. Desta forma, o propósito deste trabalho é justificar a inclusão da mesma como conteúdo linguístico no processo de ensino aprendizagem dadas as potencialidades que pode aportar para a disciplina de Espanhol como língua segunda. Julgamos, tal como apresentaremos na justificação didática, que através da Poesia podemos despertar o interesse e a motivação dos alunos a outras experiências comunicativas¹¹, linguísticas, lúdicas, culturais e sociais para que os mesmos possam desenvolver-se intelectualmente, criando hábitos de leitura e desenvolverem iniciativas quer individuais quer coletivas.

¹⁰ Citado por Naranjo Pita (1999:9).

¹¹ Atualmente à expressão *Enfoque Comunicativo* surge a expressão *Enfoque por Tareas*. O Objetivo deste processo de ensino aprendizagem tem como fundamento que os alunos possam comunicar em L2 de forma efetiva. Agora, o aluno é consciente da forma como aprende, fazendo com que todo o processo de aprendizagem seja significativo. Todas as atividades que se realizam dentro da sala de aula de L2 têm ou são suscetíveis de ter uma aplicação prática fora da mesma. O aluno sente que o que aprende pode ser significativo para desenvolver na sua vida quotidiana. No entanto, o trabalho considerado colaborativo é constante dentro da aula de L2. È um modelo que propõe aos alunos que interatuem, se desinibem e troquem ideias, se ajudem mutuamente na aproximação à língua e á cultura. Julgamos que através deste modelo é possível potenciar a afetividade dentro da aula de Espanhol como língua segunda. Assim fizemos com a Poesia.

Algumas razões são por si só evidentes para repensarmos a utilização do gênero poético como complemento didático no ensino do E/LE:

- a) A poesia permite imaginar realidades diferentes de aquelas que estamos habituados a viver diariamente;
- b) A poesia enriquece a capacidade do uso da língua;
- c) Através da poesia podemos aceder a uma forma de conhecimento diferente¹²;
- d) A poesia fomenta a nossa perspetiva estética e cognitiva. A poesia é entendida como uma amostra gratificante, vinculada à beleza da linguagem, que tem como fundamento a construção de um sentido. Trata-se, por conseguinte, do sentido estético e cognitivo que surgem da implicação do leitor relativamente à sensibilidade representada. Esta experiência é o resultado de um processo ativo e dinâmico levado a cabo pelo leitor, quando tenta descobrir a sensibilidade e o sentimento do poeta e quando chega a tomar consciência do efeito sensibilizador e emotivo que o leitor recebe no ato da comunicação poética.
- e) A plurisignificação do texto poético permite a interpretação pessoal e motiva a negociação de significados;
- f) Os textos poéticos estimulam a criatividade, a imaginação e o jogo associados ao uso da língua;

¹² Através da poesia o autor está exposto a um conjunto de sentimentos, emoções, medos, alegrias, confissões, paixões e dúvidas, apesar de apurar a sua sensibilidade e renova a nossa compreensão do mundo.

- g) Os textos poéticos desenvolvem a competência intercultural. O poema configura-se como um ponto de (des)encontro cultural, de reconhecimento das diferenças e pontos comuns.
- h) A Poesia provoca um alto grau de afetividade que pode ser aproveitada para a interação e intercâmbio de ideias.¹³

Através da Poesia e implementando uma comunicação ativa, fazendo com que os alunos sejam responsáveis e participativos nas atividades do ensino do Espanhol, podemos originar uma aproximação a estruturas, a recursos retóricos e estilísticos, diferindo das habilidades linguísticas do dia-a-dia e proporcionando, assim, o enriquecimento do uso da língua, conferindo novos modos de ver as diferentes realidades culturais. Defendemos, pois, a utilização de materiais literários e o consequente desenvolvimento de metodologias e estratégias de aprendizagem que valorizem o desenvolvimento de todas as competências¹⁴. No entanto, convém matizar que não pretendemos propor esta possibilidade didática de forma exclusiva. O que afirmamos, tendo em conta o exemplo da poesia, é que pode resultar muito proveitoso a inclusão deste género e de outros tipos de textos possíveis no processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura espanholas.

Podemos pois desenvolver e fortalecer através da literatura e da poesia uma competência comunicativa nos nossos alunos que se supõe ser frágil e

¹³ Vid: Albalalejo García, María Dolores (2007:pp. 2-50)

¹⁴ Vid: López Valero y Encabo Fernández (2002, pp.: 86-87).

pouco expressiva, facultando-lhes uma componente linguística e sociocultural, bem como a aquisição de experiências de ordem intercultural¹⁵.

Neste quadro, julgamos que os professores do ensino do espanhol devem fazer uso da informação que supõe um texto literário, aplicá-los em contexto adequado, dando-lhe o valor e uso especial no ensino de E/LE. Se os textos utilizados não são trabalhados tendo em conta uma orientação clara e um objetivo definido, o aluno tende a vê-los como uma ferramenta de aprendizagem e a sua utilidade centra-se única e exclusivamente em alcançar um qualquer conhecimento suficiente para desenvolver depois a sua capacidade comunicativa sem interesse pela correspondente produção literária da língua estrangeira. É necessário ter em conta a importância e o contexto da selecção das produções literárias para que os objetivos pretendidos sejam alcançados e os alunos possam, assim, como Gabriel García Márquez:

*“[Recordar] con la misma gratitud al **profesor de literatura** del colegio, un hombre modesto y prudente **que** [les] **conducía** por el laberinto de los buenos libros **sin interpretaciones rebuscadas**. **Este método posibilitaba a** [los] **alumnos una participación más personal y libre** en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. **Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños**”.*

Tendo em conta a referência de uma figura maior da literatura hispano-americana, procurámos também orientar os nossos alunos no presente ano lectivo 2011/2012 do 7º, 8º e 9º Anos da Escola Vasco da Gama/Oriente a descobrirem os poetas representativos de cada Comunidade Autónoma durante a exploração geográfica de Espanha, através da poesia do Natal a participarem na descoberta e representação coral da beleza de alguns *Villancicos*, bem como

¹⁵ Vid Álvaro García Santa – Cecilia (2000:4).

recuperarmos uma das tradições mais antigas de Espanha, realizando *Tarjetas de Navidad*, apoiando, assim, os nossos alunos na aquisição competências de fundamentais¹⁶. Por outro lado, interessa-nos conduzir os alunos a outras formas de ensino, partindo do desenvolvimento de temas como o amor e a amizade, explorando poetas e/ou poetizas que deram vida aos temas propostos nos seus poemas, envolvendo-os em atividades de escrita criativa, de canto, de trabalhos expositivos, de reflexão sobre sistemas de língua, de tradução e de dramatização da poesia, esta última no dia mundial da Poesia -21 de Março - para que os próprios tivessem a oportunidade de participarem individualmente e de forma livre em prol do saber.

¹⁶ Segundo o MECRL as competências comunicativas da língua, que incluem as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas e que por sua vez se integram nas competências gerais do aluno que são as seguintes: o saber (conhecimento geral do mundo, conhecimento sociocultural, consciência intercultural); o saber fazer (as competências e habilidades); o saber ser (a competência existencial): relativa às atitudes, às motivações, aos valores e às crenças); e o saber aprender.

2.2. A Literatura como ferramenta no ensino de E/LE.

A ideia que permanece atualmente face ao ensinamento/aprendizagem da obra literária é que é um tipo de produção particular, afastada, claramente, do uso quotidiano do ensino da língua, e que os textos literários sempre apresentam recursos estilísticos que os fazem desviar das autênticas necessidades comunicativas dos alunos. No entanto e de acordo com o que nos propomos responder no presente capítulo, fundamentando, assim, o nosso ensaio, é que a literatura não é sempre uma produção inusual e forçosamente críptica. Na nossa opinião, os textos literários são expoentes da língua e podem, também, ser expoentes privilegiados dos seus distintos usos, dada a possibilidade em abranger uma grande quantidade de diferentes registos.

No entanto, face a estes propósitos, é fundamental ter em conta que não podemos ensinar a língua e conteúdos derivados através da literatura de igual forma para todos os níveis de ensino. Devemos, através dos materiais literários, procurar criar formas de acesso aos mesmos de maneira a que os nossos alunos possam ter a curiosidade de os tocar. Não podemos efetivamente facultar em grande número informações históricas específicas, dados biográficos extensos de um autor, ou análise de recursos expressivos e de elementos meta literários a alunos de nível inicial de língua que ainda não detêm um domínio instrumental da mesma, mas, sim, a nosso ver, devemos fazê-lo de forma gradativa e consciente de maneira a que o texto literário cumpra a função de potenciar a

formação estética literária e linguística do aluno, ao longo do seu percurso escolar (7º Ano)¹⁷. A este respeito, Natalie Hess (2003:19) refere que:

(...) el propósito es disfrutar de la lectura. La literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y motivación.

Na mesma linha de pensamento, Alan Bird (1979:294) refere que:

(...) o uso de textos autênticos na aula, proporciona aos alunos uma maior motivação mas também podemos observar nos mesmos um gradativo aumento de confiança e destreza linguística quando sentem que estão manuseando materiais autênticos.

A presença da literatura desde os primeiros contactos com E/LE pode ajudar a desenvolver a competência comunicativa na sua componente linguística e na sua dimensão sociocultural¹⁸, bem como a aquisição de experiências nas quais os alunos podem reconhecer as similitudes e diferenças, valores e conceitos de modo a que a comunicação seja facilitada por um adequado entendimento intercultural¹⁹, e contribuir, assim, para o fortalecimento de estruturas linguísticas²⁰, assimilação de léxico integrado dentro de um contexto de uso, aprendizagem de um conjunto de diferentes

¹⁷ Neste nível julgamos que a utilização de textos literários deve estar orientada para a potenciação de aspetos linguístico-comunicativos e para o desenvolvimento de *destrezas y habilidades comunicativas*.

¹⁸ Segundo o MECRL os textos literários contribuem para o desenvolvimento da competência pragmática y da competência discursiva. Assim sendo, e de acordo com o *Marco*, a literatura ajuda a desenvolver *hablantes instrumentales, agentes sociales y mediadores interculturales*. De lembrar que o *Marco* favorece o aspeto cultural e sociocultural da literatura, mas não coloca de parte as suas possibilidades para favorecer a prática linguística. Na realidade integra as duas componentes.

¹⁹ Álvaro García Santa - Cecília (2000:44).

²⁰ Como afirma King, Arthur H. (2003:41) a literatura como material autêntico pode supor uma maior dificuldade linguística, bem como um autêntico obstáculo, no entanto, pode interpretar-se como um modo de apresentar aos alunos diferentes usos e formas linguísticas, assim como as convenções do texto escrito. O autor refere também que a dificuldade linguística inicial pode ser superada mediante uma eleição apropriada de textos por parte do professor e do uso de estratégias e atividades que facilitem a introdução e entendimento das novas formas.

registros²¹, do uso pragmático de expressões e, de facto, da aprendizagem de conhecimentos culturais²². É fundamental que a competência literária²³ e a competência linguística, tão arreigadas entre si possam ser desenvolvidas de maneira a privilegiar atos comunicativos de língua tal como defendem López Valero y Encabo Fernández, (2002:86-87).

Os alunos através do valor cultural da literatura podem, e segundo Collie & Slater (2002:4), obter um melhor entendimento da forma de vida de uma sociedade determinada, alcançando, assim, um nível de entendimento maior e consequentemente um prazer no domínio da língua segunda.

A nível da compreensão auditiva e expressão oral, Irma Ghosn (2002:175) refere que através da literatura podemos facultar aos nossos alunos experiência linguísticas que motivem y fomentem a linguagem oral, já que o entusiasmo criado à volta de uma boa história cria momentos de interação. A prática do desenvolvimento auditivo realiza-se através da realização de debates ou actividades que podem compreender, tal como propomos, a produção dramática, a recitação de um qualquer canto, a produção de audições entre outras tarefas que servem para aumentar o estímulo individual ou coletivo em benefício próprio.

²¹ Tal como defende Widdowson, um dos principais impulsionadores da utilização de *materiales literarios*, bem como Mendonza Fillola entre outros, afirmam que a leitura e uma atividade que pode conectar o nosso conhecimento subjetivo do mundo com o universo recriado pelo escritor. Assim sendo esta atividade pode dilatar a dimensão cognitiva e emotiva do leitor. A leitura é um procedimento básico para fomentar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão, bem como a aferir a auto aprendizagem que conduzira o aluno a uma autonomia como aprendiz.

²² Refira-se o artigo elaborado por Miquel, Lourdes y Neus Sans “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” in *Revista Redele*.

²³ O conceito de *Competência Literária* referido por Manfred Bierswisch no ano de 1965 e incluía uma série de conhecimentos do que faziam parte os conteúdos linguísticos; conteúdos históricos gerais e particulares, referindo-se à literatura. Esta *competência* remete para outras áreas do saber, tanto de forma direta como de forma transversal. Implica o desenvolvimento interdisciplinar. A este respeito, refira-se Aguiar e Silva, *Competência linguística e competência literária*, Madrid, Gredos, 1980.

Através da literatura os alunos podem partilhar as suas emoções, identificar-se com uma personagem, podem transmitir os seus sentimentos, pensamentos, transportando-se, ainda que figurativamente, com as imagens evocadas num texto ou numa poesia e conectando, assim, as suas experiências pessoais com o próprio texto. A coesão do texto com as experiências pessoais dos alunos aumenta, segundo o nosso ver, o interesse e a implicação em aula de língua, a partir do momento em que o seu mundo afetivo pode aportar algo ao texto ou vice-versa. Desta forma a seleção dos textos por parte do professor tornar-se vital para conseguir a tão desejada conexão e que segundo Natalie Hess (2003:19) nenhum outro texto é capaz de produzir.

2.3. Tipos de Textos e possibilidades de trabalho que potenciam.

Para além da justificação teórica que nos propusemos no presente trabalho, importa, pois, delinear e sugerir, dentro do grande tema da literatura, quais os tipos de textos mais apropriados para a aula de Espanhol e sobre que critérios devem ser seleccionados, tendo em conta os objetivos mediante o proposto pelo modelo *comunicativo*. Para o efeito, partido da experiência do presente ano letivo na escola Vasco da Gama, local de realização do estágio em E/LE, e a partir de opiniões de investigadores²⁴ expressas em diversos trabalhos na área da didática, julgamos que, numa primeira fase, os textos seleccionados para a aula de E/LE devem ser acessíveis. O professor deve ter em conta que, numa fase inicial, o léxico não deve estar muito acima da

²⁴ De entre outros seguimos para a elaboração do presente capítulo as opiniões de tais como Nuttall (1982), Naranjo Pita (1999), Collie & Slater (2002), Ghosn (2002), Garton (1979), Dubois (1978), Kumar (1978) y Adeyanju (1978).

compreensão leitora dos alunos, as estruturas sintáticas devem ser apropriadas ao seu nível²⁵ dos alunos. Nesta fase, e segundo Krashen (1987:157), os alunos devem compreender, dada a similitudes entre línguas, a informação mais acessível a partir de exemplos das formas de língua E/LE. Numa segunda fase, os textos devem ser motivadores e significativos. Devemos auscultar quais os temas que mais importam aos alunos, sejam eles temas ligados à cultura, ao desporto, a situações do dia-a-dia, música, tradições, vídeos etc.; quais os livros de maior interesse de forma a captar as vivências e aproximarmo-nos, assim, da realidade e experiências dos alunos para que tudo seja mais integrador. Julgamos oportuno, numa planificação anual²⁶ e no decurso de um ano letivo elaborar *atividades de preferência de tipos de textos*, em que o professor deve fazer uma seleção de excertos em paralelo com a lecionação de um conteúdo linguístico, fazendo com que os alunos disponibilizem os mesmos por ordem decrescente de preferência. Associar o lúdico a certas atividades dentro de aula pode estabelecer e fortalecer contactos com determinadas matérias e assim aceder de forma mais célere à regra que está subjacente.

Tendo em conta a interlíngua do grupo meta, os textos a incluir devem ser integradores de várias atividades de língua. Ou seja, as aulas não devem desenvolver apenas a prática leitora ou escrita, mas também criar atividades comunicativas que integrem e sirvam para a implementação da compreensão, produção, interação e mediação fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Assim, julgamos oportuno explorar em níveis intermédios e

²⁵ Tal como foi referido anteriormente, deve-se ter em conta o nível inicial (A1), nível intermédio (A2) e nível avançado (B1).

²⁶ Consideramos, para a realização desta proposta, a presença assídua do professor na disciplina e responsável pela Planificação Anual. Em Prática Supervisionada esta prática terá uma dificuldade acrescida, dependendo do tema a propor aos alunos.

avanzados temas literários da universalidade como o *amor e a amizade* dada a forte potencialidade dos alunos se refletirem nos mesmos²⁷.

Um outro aspeto que consideramos importante ao selecionar textos literários para a sua inclusão na aula de E/LE devemos escolher os que aportem um importante potencial para a criação de diversas atividades de trabalho em aula e facilitem a aquisição da nova língua, interação entre os alunos e que favoreçam atividades de dramatização, debates e o desenvolvimento da escrita criativa. Os géneros literários, entre os quais, a poesia e a consequente exploração, por exemplo, de canções de Natal (Villancicos) – pode ser um bom exemplo. Foi a partir destes pressupostos que procurámos elaborar o nosso percurso sobre a poesia apresentado aos alunos do 7º, 8º e 9º anos tendo sempre em conta o objetivo comunicativo a implementar em aula, fomentando, assim, de forma lúdica a aprendizagem da língua estudada.

Um último aspeto que tem dividido alguns didatas prende-se com a utilização de textos originais como referem Adeyanju (1978:136) e (King (2003:41) ou *mutilados*, segundo, Sara Kumar (1978:302). Tendo em conta a nossa proposta no nosso Projecto sobre *La Poesia en Aula de E/LE* julgamos que a disponibilização de textos originais deve ser uma prioridade dada a autenticidade dos mesmos propondo, assim, a transmissão direta de conhecimentos. No entanto, julgamos, também, importante, numa segunda fase, que os alunos proponham uma versão *adaptada* de maneira a que os

²⁷ Refira-se el *Plan Curricular del instituto Cervantes: Un facto importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás*. Cit por (Naranjo Pita, 1999:15)

mesmos se sintam corresponsáveis pela produção escrita, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa.

Selecionando o gênero poético como complemento ao ensino do E/LE, verificamos que a poesia oferecesse possibilidades interessantes de exploração didática. Se não vejamos:

- a) A poesia geralmente dá lugar a manifestações textuais breves e muito condensadas semanticamente, o que o trabalho a realizar com o poema pode ser condensado numa única aula;
- b) Desde o ponto de vista prosódico, os poemas são muito úteis para praticar a pronúncia e a entoação, porque, ainda que se trate de poemas escritos em verso livre, o ritmo tende a ser uma constante nos mesmos;
- c) Desde o ponto de vista semântico, há recursos literários que surgem nos poemas e que podem ter uma projeção para além do texto. A metáfora, como exemplo, é mais do que um tropo retórico, é uma forma de conceptualizar o mundo. A metáfora pode ser um recurso estilístico facilmente alcançável por parte do leitor para compreender o mundo e extrapolar os seus sentimentos.
- d) A prosificação dos poemas pode servir para praticar o uso convencional dos signos de pontuação;
- e) Poemas acompanhados de atividades de compreensão leitora e de exercícios específicos para o fomento da expressão e interação oral podem facilitar diversas atividades dentro da aula de E/LE. Podemos

até introduzir um vídeo relacionado com a temática abordada e, deste modo, promover o desenvolvimento da competência auditiva;

- f) A través dos poemas, podemos pedir aos nossos alunos que intentem elaborar uma variante do poema original, tendo em conta a temática a abordar, nos mesmos moldes ao apresentado e que tenha elementos léxicos aprendidos no poema;
- g) Podemos dramatizar a poesia, oferecendo aos nossos alunos a possibilidade de praticarem a pronúncia, a entoação, a cadência através de representações ou *role-plays*, permitindo assim potenciar diferenças afetivas dentro da aula E/LE e fomentando a motivação e a desinibição dos nossos alunos.
- h) Adquirir y reflexionar sobre aspetos socioculturais ou culturais sería el último punto²⁸.

Por último, como professores, devemos conseguir que a poesia não seja sinónimo de aborrecimento, mas, sim, facilitar que os nossos alunos possam entrar pouco a pouco no universo mágico das palavras e que na maioria das vezes são por si só palavras sem sentido. Tal como refere Fernando Martín (1993:25):

(...) resulta hoy imprescindible en una sociedad pragmática, avasalladora de los valores personales y creativos, ofrecer al niño que entra en la escuela caminos que llevan a la degustación estética e aún a la creación. No basta la imitación o actividad reproductora; el niño también debe experimentar y gozar con la imaginación. Saber leer y escribir no supone necesariamente saber interiorizar o expresarse. La fantasía poética rotura la sensibilidad y abre el camino de la educación artística. La función poética es un aliado importante. El niño debe aprender conocimientos, pero también, hay de

²⁸ Vid: Albalajejo García, María Dolores (2007: pp. 2-50)

volar con sus sueños, imaginando situaciones y expresando sentimientos e ideas.

2.4. A Poesia desde um Enfoque Comunicativo.

Como referido, o tema central deste trabalho a desenvolver no decorrer da realização da Prática Escolar Supervisionada é o uso do texto poético como material para a aula de E/LE, dadas as características que podem ser utilizadas pelo professor no decorrer do ensino/aprendizagem da língua. Apesar, tal como foi referido anteriormente, de existir um vazio que de forma gradativa se vai invertendo relativamente à inclusão deste e de outros géneros literários nos manuais adotados, o professor de E/LE deve, em nossa opinião, retirar todas potencialidades comunicativas que um texto poético só por si detém. A poesia tem como ferramenta essencial a língua y possuiu todos os elementos que convertem a sua leitura num ato de comunicação, tal como podemos observar a partir do quadro proposto por Acquaroni²⁹ (2007:43)

Emissor (Escritor)	Mensaje (El Poema)	Receptor (Lector/a)
	Canal (Libro)	
	Código (lengua)	
	Contexto (clase)	

Nesta perspetiva e atendendo ao gráfico, a poesia é uma fonte inesgotável, cujos textos possuem dois atributos básicos para serem utilizados

²⁹ Refira-se a inspiração no modelo de Jakobson.

em aula de E/LE: a poesia é linguagem e é comunicação num determinado contexto cultural.

Neste sentido, Octávio Paz (1992:25) refere que:

(...) el poema es una posibilidad abierta a todos los hombres, cualquiera que sea su temperamento, su ánimo o su disposición. Ahora bien: el poema no es sino eso: posibilidad, algo que solo se anima al contacto de un lector o un oyente: Hay una nota común a todos los poemas, sin la cual nunca serían poesía: la participación.

Os professores devem procurar estabelecer o contacto entre o leitor e o poema, devem procurar condições para a implementação da participação de que nos fala Octávio Paz, dadas as possibilidades de se tratar de temas motivadores, provocando um alto grau de afetividade. Todo este ambiente deve e pode ser aproveitado para a interação e o intercâmbio de ideias, visto o poema estimular para a criatividade, a imaginação e um jogo associado ao uso da língua.

Procurar estabelecer esta ligação entre o leitor e o poema é conseguir, por exemplo, que o aluno possa entender o sentido do mundo: os medos, as preocupações, as alegrias, as dúvidas, as crenças de uma sociedade determinada, da sua e, em resumo, da humanidade. A Poesia, à semelhança das artes plásticas, do teatro, da dança e da música, constitui um elemento indispensável à formação dos professores e dos alunos e que representa, no mundo de hoje, uma respiração profunda que permite a cada um reencontrar as suas próprias raízes.

Capítulo III. A Execução das atividades letivas.

A tarefa atual do docente de Espanhol, julgamos, não se resume exclusivamente a uma transmissão direta de conhecimentos. Ensinar conforme observa Fernando Savater no seu livro *O valor de educar* (1999:30), para ser humano é necessário ser educado, ou seja, a sua *formação* de um indivíduo está implicada na continuidade e garantia da sua própria existência. No caso concreto, o aluno depara-se com conflitos e realidades do seu meio ambiente e, conforme ele vai interagindo com outros seres humanos, de forma a estabelecer ou romper laços sociais, constrói também a sua subjetividade, a sua personalidade, o seu modo de ser e amplia a forma de ver o mundo.

A necessidade da relação com os outros não serve tão-somente como realização da satisfação pessoal (a felicidade), vai além. O relacionamento entre os seres humanos tem a importante finalidade de auxiliá-los a tornarem-se conscientes, ou por outras palavras, o ser humano/ aluno até poderia existir sozinho, isolado, no entanto, não teria conhecimento disso.

A capacidade de refletir e poder dizer “eu”, não é fornecida pelo património genético, uma vez que esse património fornece o necessário, mas não o suficiente para tal. A individualidade é resultado de um processo interno de reflexão, obtido, não solitariamente, mas coletivamente. A plenitude da humanidade está, justamente, aí: encontrar-se no foco dos olhares dos outros e a partir de então, humanizar-se.

Albert Jacquard em *Filosofia para não filósofos* (1998:12), diz que os seres humanos são os vínculos que vão tecendo com os outros, de forma que o outro passa a ser uma implicação na busca da humanidade, numa relação interpessoal. Daí a importância da educação para a vida humana e o seu reflexo na sociedade: *aprender de alguém, que por sua vez aprendeu de outro.*

Sobre este facto, podemos afirmar que a humanidade biológica necessita de um reforço posterior ao nascimento, com o qual possibilita a sua plenitude e que Savater (1998:35) nomeia de “segundo nascimento”, através do qual – e pelo esforço próprio de cada ser, mas em contacto com outros seres de sua espécie – o ser humano vai-se aproximando da sua existência. Por tanto, pode-se dizer que o ser humano sofre dois nascimentos: *o da gestação conforme determinam as condições biológicas* e, outro, *do meio social* que se insere – submetendo-se aos costumes culturais, linguísticos, morais, entre outros, pois o humano/aluno não é simplesmente dado, ele projeta-se no mundo, torna-se o que é, posteriormente ao nascimento biológico, em contacto com o meio em que vive e com as pessoas que acompanha.

Deste modo, podemos afirmar que a sua existência está além da determinação do meio no qual o envolve e o compõe. Esta *auto metamorfose* não acontece, se não, através da troca. A natureza dá os meios necessários para os seres humanos se tornarem humanos (tecidos, órgãos e sistemas), entretanto, não indica o caminho a seguir. “Para realizar essa façanha fabulosa que é a capacidade para saber que existimos, é necessário beneficiarmos dos olhares dos outros; é necessário, pouco a pouco, tecer os vínculos que são nossa verdadeira pessoa” (Jacquard, 1998:05).

Savater afirma que *a possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, ou seja, daqueles com os quais a criança, em seguida, fará todo o possível para se parecer* (1998:33). Por isso, afirmamos que o homem é um ser histórico, e o seu conhecimento se dá desta maneira, resultando, portanto, num ser que seja, necessariamente, inacabado, incompleto que está sempre aprendendo e ensinando algo, o que justifica a existência da vida social, das culturas e das diferenças.

O professor ensina por excelência e dá aos outros ferramentas para que se tornem indivíduos autônomos, ensina-lhes o saber³⁰. Para o efeito, é necessário haver uma planificação com objetivos definidos e que o alvo a atingir seja precisamente o aluno e a sua proficiência. A planificação constituiu, assim, uma etapa de extrema importância no processo da preparação das aulas. Estabelecer objetivos, tendo em conta o Programa da disciplina, preparar os materiais, selecionar exercícios, e tornar possível a sua execução (tempo necessário para a execução das determinadas tarefas) são efetivamente etapas no processo de programação de cada unidade letiva. No entanto é necessário ter sempre em conta a situação individual de cada aluno³¹. Para que este processo funcione é necessário um conhecimento prévio da turma ou turmas com as quais se vai trabalhar.

No início da nossa Prática Supervisionada, as turmas atribuídas para a prática da lecionação foram o 7º Ano C, 8º Ano B e 9º Ano D respetivamente. Com o objetivo de delinear diretivas em função da implementação do nosso projeto em aula, a orientadora local, a Professora Dina Deus, proporcionou-nos

³⁰ Refira-se o MECRL que fala de competências comunicativas da língua e que por sua vez se incluem as competências gerais do aluno: *o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber aprender*.

³¹ Refira-se o ajustamento Curricular dos alunos N.E.E (Necessidades Educativas Especiais).

todas as indicações relativamente às turmas e conseqüente aos alunos de NEE. Numa fase inicial de observação, foi possível apreender o nível de aprendizagem dos alunos, a sua forma de estar, ritmo de trabalho, bem como a capacidade de observação e aceitação relativamente a novos conteúdos. Após duas semanas de observação e após a apresentação do tema, a professora Dina Deus aprovou a exequibilidade do programa. Para o efeito e apesar de as aulas compreenderem blocos de 45 minutos e/ou Blocos de 90 minutos, a orientadora local solicitou a planificação de um tema retirado do livro³² compreendendo um bloco de 90 minutos para que na mesma pudesse registar as primeiras observações sobre o nível de proficiência dos estagiários e com intuito de corrigir e sugerir métodos, aspetos de extrema importância e a ter em conta para a execução de uma planificação. De referir que na planificação sobre a *Família*, apesar do modelo tradicional, procurámos introduzir aspetos lúdicos que compreenderam a realização da árvore genealógica por cada aluno, facultando-lhes *post-its* de diferentes cores e conseqüentemente motivando-os para a tarefa.

Julgamos, pois, importante a planificação das aulas para um benéfico processo de aprendizagem, sendo que as competências linguísticas: recetivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever) devem ser núcleo central, partindo sempre do conhecimento prévio dos alunos. O encadeamento dos vários momentos da planificação deve conduzir a uma tarefa ou atividade final que focalize o objetivo da respetiva aula.

³² A Planificação da nossa primeira Unidade Didática compreendeu a planificação e execução do tema da *Família* Vid **Anexo A**.

3.1. Planificação e preparação de aulas.

Após o primeiro momento de observação e em colaboração com a Prof. Dina Deus, a proposta a desenvolver na PES recaiu sobre o tema: *La Poesía en aula de E/LE*, resultado de uma longa reflexão e de um consequente debate realizado aos longos dos últimos anos por investigadores que defendem a inclusão de textos poéticos nas aulas de E/LE. Tal como referimos anteriormente, a frágil presença dos textos poéticos e dos textos literários nos manuais adotados serviu como ponto de apoio para iniciarmos uma investigação teórica e consequente programação de propostas a apresentar no decurso da PES. Assim, desde a realização da nossa primeira aula sobre *Família* na turma do 7º Ano C, criou-se uma empatia muito favorável e pretendida para o desenvolvimento do nosso tema de Relatório.

A turma do 7º Ano C no cômputo geral da escola representa uma espécie de turma modelo o que permitiu uma grande adesão sobre a implementação de outros temas e conteúdos para além dos estabelecidos na Planificação Anual. O nosso objetivo era estabelecer um bom ambiente de maneira a colmatar quaisquer dificuldades de expressão dos alunos, bem como motivá-los para o desenvolvimento da *competência comunicativa* envolvendo-os em desafios com a língua e consequentemente com a poesia, procurando assim a inclusão da Língua e Literatura em sala de aula. Todas as planificações foram estruturas com base no resultado da observação.

3.2. A Escolha do Tema: *La Poesía en clase de E/LE*

O período de observação revelou-se primordial no momento da escolha do tema. A predisposição natural dos alunos, a vontade em realizarem outras atividades para além daquelas que habitualmente são elaboradas em sala de aula, a predisposição natural para o saber, o bom nível linguístico e o constante interesse por eles manifestado relativamente a temas onde florescem o sentimento e a emoção foram algumas das razões que nos levaram a considerar a Poesia como uma das ferramentas chave para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, levando-os a estabelecer ligações com o texto poético. Após a conciliação entre a fundamentação teórica e prática, projetou-se, de acordo com a planificação da Professora Dina Deus, uma orientação em paralelo e em complemento com o decurso normal das aulas que nos possibilitasse desenvolver um espírito crítico nos alunos, criando possibilidades de investigação acerca do uso da Poesia como recurso didático no âmbito do ensino do Espanhol Língua Estrangeira. Desta forma, em constante sintonia com a Planificação Anual da docente, projetámos Unidades Didáticas que complementassem a mesma, preparando assim, temas como a descoberta da *Geografia de Espanha*, da *Literatura do Natal Popular* e de temas como o *Amor* e a *Amizade* bem como para o dia da Poesia, a *Dramatização da Poesia* entre outras e sempre em redor do tema da Poesia.

3.2.1. A Poesia enquanto recurso didático.

Ao compararmos muitos dos manuais utilizados de língua estrangeira ao longo dos últimos tempos, é possível acompanhar a evolução da didática do ensino do *E/LE* relativamente à utilização ou exploração de materiais literários que se apresentam de forma muito ténue ou em outros casos nem surgem. Estamos claramente a referimo-nos à Poesia do Natal³³, num primeiro caso, e a todos os elementos que se podem explorar a partir do tema. No caso concreto, alguns manuais apresentam referências temporais concretas, em contrapondo diferenças e semelhanças de usos e costumes da época Natalícia. No entanto, defendemos que os conteúdos têm de deixar de cumprir uma função meramente ilustrativa para assumirem dentro da aula de *E/LE* um papel primordial como excelente recurso utilizado para a introdução e prática de estruturas gramaticais ou para o ensino e ampliação de vocabulário tal como defende Sanz Oberberger (2004:81-93). O correto uso de uma palavra e a exploração de um poema/*Villancico* podem proporcionar múltiplas situações de aprendizagem de conteúdos de ordem cultural, bem como o desenvolvimento das competências linguísticas (*Compreensão, Produção Interacção e Mediação Oral e Escritas*) para além de ser um elemento estimulante tanto para o professor como para os alunos, tal como defende Villamil Touriño (2004:32).

Como qualquer outro recurso ou material, um poema/*Villancico* deve ser sempre contextualizado e dirigido a um objetivo predefinido. Sendo um recurso

³³ Vid em **Anexo B**, a Planificação sobre a Poesia do Natal.

inesgotável³⁴, para além de outros selecionados, o *Villancico* denominado *El Tamborilero*³⁵ foi o escolhido e trabalhado em sala de aula na turma do 7º ano C com o objetivo de implementar e descodificar conteúdos linguísticos, culturais e socioculturais ligados com as tradições do Natal em Espanha.

Antes de da apresentação formal e seguindo Artuñedo Guillén (1994:9-12) como fonte de um *torbellino de ideas*, procedeu-se a *un calentamiento de prélectura y préaudición*, do *Villancico El Tamborilero*, bem como, posteriormente, ao preenchimento dos espaços em branco por parte de cada aluno, servindo ainda como pontapé de saída para uma atividade de escrita criativa e orientada com a elaboração de *Las Tarjetas Navidad*, tradição muito arraigada em Espanha e em desuso³⁶, permitindo a livre expressão do aluno em conjugação com a arte de recriar. Esta simples atividade de *calentamiento/rompehielos* permitiu aos alunos serem eles próprios a tocar, observar e construir/reconstruir o *Villancico del Tamborilero*, dando-lhes a possibilidade de serem autores das suas próprias versões.

A par desta iniciativa, fizemos uso do recurso da imagem e do audiovisual, bem como das novas tecnologias, de forma a implementar e solidificar o *método comunicativo*³⁷ para a aprendizagem da língua. A introdução destes recursos tão estimulante e familiar para os alunos de nível inicial proporcionou uma afetividade ao tema. A abordagem dinâmica e diferente revelou-se extremamente importante, promovendo assim a criação de outras iniciativas.

³⁴ Os Manuais escolares tendem a descuidar o forte potencial que a literatura de *Navidad* oferece, nomeadamente com a poesia de *Navidad*.

³⁵ Vid **Anexo B**.

³⁶ Refira-se a utilização do uso das mensagens eletrónicas.

³⁷ Vid a Planificação de *La Lotería de Navidad* em **Anexo B**.

Tendo em conta os pressupostos defendidos anteriormente, procurámos implementar nesta Unidade Didática atividades de compreensão leitora, auditiva bem como a implementação da escrita criativa solicitando aos discentes que fossem coautores do Villancico, procurando a substituição de determinadas palavras por sinónimos. O resultado final foi muito profícuo visto que os alunos puderam constatar com uma variabilidade linguística, criando um momento de lúdico após confrontarem as suas versões com a versão original. Consequentemente a esta tarefa, os alunos após conhecerem as principais tradições do Natal e conjuntamente com o docente estagiário realizaram com êxito a elaboração de *Tarjetas de Navidad* no decorrer de uma atividade onde se propunha a seleção de um adjetivo cuja frase serviria de mote para a realização da própria *Tarjeta de Navidad*. A realização da tarefa proporcionou um momento de desafio entre os alunos na procura de um lugar cimeiro entre as melhores *Tarjetas* apresentadas.

A par da exploração do poema/*villancico*, preparou-se a Festa de Natal da Escola a realizar no dia 16 de Dezembro de 2011. Conjuntamente com a professora orientadora local, o professor estagiário e os alunos do 7º Ano C promoveu-se a preparação e conseqüente recitação cantada do Villancico *El Tamborilero*. Durante o mês de Novembro e Dezembro, sob atividades de leitura silenciosa, escuta ativa, entonação, exposição de voz e alguns alunos acompanhados pela guitarra, os alunos do 7º ano apresentaram a versão cantada a todos os alunos, professores e funcionários da escola no auditório da escola no dia 16 de Dezembro de 2011, pelas 11.45 minutos. Os alunos com a realização desta atividade não assumiram o mero papel informativo e

descritivo, assumiram um papel preponderante, responsável e determinante, visto terem sentido o reconhecimento de toda a comunidade escolar. O nosso papel foi de apenas conduzi-los ao sucesso. A realização desta atividade criou um grupo sólido e motivado para a resolução de outras atividades. O desenvolvimento de várias competências resultante desta atividade conduziu a uma maior *apertura hacia nuevas experiencias e ideas* (MECRL, 2002) bem como o desenvolvimento das *destrezas lingüísticas y de las competencias comunicativas de la lengua* (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), fator que constitui uma mais-valia. Assim, tal como ficou referido anteriormente, julgamos que a exploração deste *material autentico* relativo ao Natal contribuiu para educar o gosto e a melhorar a sensibilidade estética do aluno, enriquecendo o vocabulário, posto que o aluno teve a oportunidade de ampliar os recursos como *substantivos* (pessoas e objetos), *adjetivos* (cores), *substantivos abstratos* (sensações), *verbos* (ações das personagens) e *adjetivos* (caracterizando o substantivo, indicando-lhe qualidade, estado, modo de ser ou aspecto, bem como o contacto com os sistemas culturais passado e presente, já que através do *Villancico* os alunos puderam conhecer os valores culturais do País em estudo e a presença das suas tradições. Por último, contactar com a religião, com a literatura, a história de Espanha, materiais imprescindíveis para entender as tradições de Espanha.

3.2.2 Escolha dos Recursos Didáticos

Referindo-nos, agora, à turma do 8º Ano B, a introdução do tema proposto - *La Poesía en clase de E/LE* - teve um impacto muito positivo. No entanto, para o efeito, procurámos conciliar a participação dos alunos no Concurso anual "Pinta a tua Espanha", promovido pela "Consejería de Educación"³⁸ da Embaixada de Espanha em Portugal com as Tradições e a Poesia das regiões autónomas de forma a facultar aos alunos ferramentas elementos característicos de Espanha com intuito de melhor promoverem a sua *pintura*. Aliando as *tradições* e sugerindo *poesia* de uma forma responsável, a execução da planificação didática fez com que os alunos se sentissem interessados por um tema aparentemente de difícil acesso. De acordo com Barroso (2004: 47-51) *os jovens adolescentes encontram-se numa fase de transição entre a infância e a juventude e deste modo interessam-se por temas mais sérios se estes foram abordados de forma lúdica*. Em concordância com esta linha de pensamento, preparámos a Unidade Didática intitulada *Pinta tu España con Tradiciones y Poesía*³⁹.

Forgas Berget (2007: 213-228) refere a necessidade de transmitir dois tipos de conhecimentos culturais sendo estes:

³⁸ La Consejería de Educación en Portugal desarrolla actividades de cooperación bilateral en materia de educación. En el ámbito del concurso Premio Pilar Moreno Díaz de Peña.

³⁹ Entre os Objetivos Principais da Unidade Didáctica destacam-se: Conocer las Comunidades Autónomas de España y dentro de las Comunidades Autónomas sus Provincias; Conocer las principales tradiciones y características Españolas; Apoderarse de algunos poetas que se identifican con las Comunidades de España. Oír e rellenar los espacios en blanco del poema Los poetas andaluces de ahora de Rafael Alberti. Vid Planificação em **Anexo F**.

*Los contenidos relativos a la **cultura** en minúsculas o cultura social, formada por costumbres, tradiciones, ritos y usos propios de cada sociedad, en la que incluiremos la pragmática sociocultural, la comunicación no verbal, las fiestas y tradiciones populares, la gastronomía, el modo de vestir y actuar en determinadas situaciones y (...) los contenidos relativos a la cultura institucional, o **Cultura** en mayúsculas, relacionada con lo que podemos denominar como Historia de la Civilización. Esta Cultura comprende la historia de los hechos y manifestaciones superiores de la sociedad, y está tradicionalmente estructurada en distintas disciplinas académicas, tales como la Literatura, la Historia, el Arte (música, pintura, escultura,) la Arquitectura (los estilos arquitectónicos) y el Cine, considerando como una manifestación cultural y artística.*

Foi neste sentido que procurámos incidir a nossa intervenção pedagógica no sentido de fomentar, facultar e transmitir conhecimentos da sociedade, aliando a resolução didática com o nosso tema. Na Exploração Didática que compreendeu dois blocos de noventa minutos os alunos foram convidados a conhecer as principais comunidades autónomas e as províncias de Espanha, viajando através das mesmas a partir de recursos (vídeo) preparados e facultados pela Internet. Ao mesmo tempo que percorriam sob a forma de imagem e audição as diversas comunidades e províncias, os alunos iam sendo confrontados com poetas oriundos das diversas regiões de Espanha. Por entre leituras silenciosas e em voz alta, bem como da aquisição de imagens das principais regiões, a nossa escolha recaiu na exploração da Comunidade Autónoma de Andaluzia propondo-lhes o poema de Rafael Alberti – cantado pelo grupo Aguaviva - *Los poetas andaluces de ahora*, cuja sonoridade serviu de base para a exploração do mesmo. Ao longo da Unidade Didática os alunos foram submetidos a exercícios auditivos, cuja função era o preenchimento de um formulário sobre a cidade de Córdoba bem como o desenvolvimento do exercício da prática auditiva preenchendo os espaços em branco do poema proposto. Por entre curiosidades históricas sobre a cidade de Córdoba e sobre o

poeta em causa os alunos foram explorando o folheto⁴⁰ preparado para o efeito. No mesmo, os alunos puderam visualizar os monumentos mais representativos de cada Comunidade Autónoma, dados de interesse e elementos ligados às principais tradições. Como tarefa final, de entre os poemas e poetas propostos, foi solicitado aos alunos a preferência de uma região Autónoma bem como a preparação da leitura do poema representativo. Após esse desafio e em jeito de concurso, os alunos, entre eles, nomearam o aluno que melhor prestação teve no que respeita à leitura em voz alta.

Em consonância com a sonoridade da canção e a beleza da paisagem proposta pelo vídeo, os objetivos propostos foram claramente alcançados fazendo com que os alunos se apoderassem de uma perspetiva diferente transmitida pela declamação da poesia e pela sonoridade da canção⁴¹.

Para além das Unidades referidas, outras se realizaram com o 7º Ano C e o 9º Ano D. Procurámos, sempre, inculcar motivação nos nossos alunos para a realização de outros temas de relevo, tais como, *Comidas Típicas*, *La Dramatización de la Poesía y Recital de la poesía La Petenera se há muerto*, tema escolhido conjuntamente com a professora Dina para fazer parte da gravação de um CD do Agrupamento. *La Dramatización de la Poesía*⁴² e o Recital da poesia *La Petenera se há muerto*⁴³ marcaram profundamente os alunos do 7º Ano C. Relativamente a *La Dramatización de la Poesía*, Unidade Didática preparada para o dia da Poesia -21 de Março de 2012 - e em conjunto com a responsável da Biblioteca Escolar que propôs a recitação da obra do autor José Jorge Letria, A

⁴⁰ Vid Anexo F.

⁴¹ Vid <http://www.youtube.com/watch?v=2rc5V1h2Vfg&feature=related>

⁴² Vid Planificação em Anexo C.

⁴³ Vid Planificação em Anexo D.

Casa da Poesia, procurámos que os alunos do 7º Ano C fizessem parte do grupo de trabalho e durante o mês de Fevereiro e Março procedeu-se à preparação da Dramatização do Texto Poético. Apesar dos pressupostos defendidos anteriormente com a inclusão de textos originais, o nosso objetivo com a tradução em grupo do texto prendeu-se com a intencionalidade de integrar a interculturalidade e fazer um exercício de mediação/tradução de Português para Espanhol. No dia 21 de Março, perante o Agrupamento de Escolas, a participação dos alunos do 7º Ano C foi muito relevante e significativo. O mesmo aconteceu com a preparação do poema *La Petenera se há muerto* e consequente representação no Auditório da Escola. Esta atividade desenvolveu-se no âmbito da participação coletiva de várias escolas de Lisboa que culminaria com a gravação e consequente apresentação oficial na Aula Magna de Lisboa, sob colaboração do Ministério da Educação. A Escola Vasco da Gama fez-se representar pelos alunos do 7º Ano C.

Na turma do 9º Ano D e em sintonia com a planificação anual onde constava a programação de temas como o Amor, a Igualdade, a Solidariedade e Amizade, procurámos elaborar uma Unidade Didática que desenvolvesse o tema da *Amistad*⁴⁴ proposta pela orientadora Dina Deus. Na linha de pensamento de Hernández López et alli (2009:191-202) *una clase debe ser una descarga de conocimientos* e assim proporcionar aos nossos alunos uma melhor formação e contribuir que eles próprios possam caminhar sobre diversos temas de maneira autónoma. Na primeira Unidade Didática sobre o tema da *Amistad* fomos ao encontro de poetas hispano-americanos que versam ou versaram o

⁴⁴ Vid Planificação sobre *La Amistad* em **Anexo E**.

tema. Assim sendo, apresentámos o poema de Pablo Neruda, poeta chileno, *Creo en Ti Amigo, Tú Risa y Sí tú me olvidas*, o *Poema de la Amistad* de Jorge Luis Borges, o poema de Joan Manuel Serrat, poeta Catalán, *Decir Amigo*, Jaime Sabines, poeta Mexicano, *Me tienes en tus manos*; Aurora García, *En aquellos momentos difíciles*; Carlos Augusto Salaverry, *Acuérdate de mí*; Mario Benedetti, *Hagamos un trato*; Gabriela Mistral, poetisa chilena, *Dáme la Mano* y Federico García Lorca, poeta Andaluz, *A mi Amiga Teresa*. Após apresentação dos poemas, bem como uma pequena explanação sobre os seus autores, procurámos com a ajuda dos alunos selecionar alguns três poemas para uma leitura silenciosa e conseqüente leitura em voz alta, sua respetiva exploração. Confrontados com o termo *Amizade* elaborou-se *un tobellino de ideas* para que os alunos pudessem, através dos textos disponibilizados, elaborar uma definição de *Amizade*. Em pares, os alunos sugeriram exemplos. Após estas atividade convidámos os alunos a plantarem sob a forma de uma *rosal en un tiesto la Amistad de que la hablan los poetas*.⁴⁵ Os alunos do 9º Ano D rapidamente se envolveram em comunicação e demonstraram uma enorme apetência para a introdução do tema da Poesia. Tal como sugere o MECRL, comunicar envolve não só um conjunto de competências comunicativas (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) mas também competências gerais. Neste caso, esta experiência fez com que os alunos exprimissem as suas opiniões e demonstrassem a sua sensibilidade para um determinado tipo de linguagem. Facultar estas competências aos nossos alunos é facultar *conocimiento del Mundo, conocimiento sociocultural, conocimiento intercultural*, promovendo, assim, saber, o

⁴⁵ Vid Fotografias em **Anexo E**.

saber fazer, o saber ser e o saber aprender. Ainda e de acordo com MECRL *todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa.*

3.2.3. Produção Oral e interação.

Tal com temos vindo a defender ao longo do presente trabalho, a Poesia pode ser um recurso didático para favorecer o desenvolvimento da competência oral nos alunos de E/LE. Aliar a riqueza linguística que advém da leitura de poemas com os sentimentos que invadem os alunos em determinados momentos é fulcral para que se estabeleça uma produção linguística livre, conduzindo-os à aplicação de estratégias de comunicação. O carácter lúdico com que implementámos as nossas atividades didáticas permitiu aos alunos a expressão das suas ideias e gostos pessoais sobre determinados temas explorados. Para além das diversas atividades em redor do tema que compreendia, entre outros, o desenvolvimento da competência sociolinguística dos alunos defendida no MECRL como *el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua*. No entanto e com a ajuda do professor, os alunos foram trabalhando estratégias de comunicação de modo a superar lacunas no momento da preparação da leitura ou recital de um qualquer poema. Procurámos desenvolver uma estratégia de *expresión pasando por mobilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias, maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias* de acordo com o MECRL, (2002:66). A exploração do *Villancico El Tamborilero* para o recital de Natal proporcionou um

excelente desafio dentro de sala de aula para o desenvolvimento de estratégias de comunicação. Como refere Raquel Pinilla Gómez (2005: 879-895) *el objetivo general del uso de una estrategia de comunicación es, por tanto, incrementar la eficacia de la interacción y reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas.*

Relativamente à interação, os alunos, ao prepararem em conjunto o recital do *Villancico*, possibilitou a comunicação e interação entre os seus pares bem como a mobilização de conhecimentos prévios de cada um. De acordo com Raquel Pinilla Gómez (2005: 879-895)

la integración de las destrezas en una misma actividad de lengua(...) constituye en acercamiento más de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas – hablar y escribir – como las receptivas – escuchar y leer –suelen aparecer de esta manera, integradas.

Os objetivos de incluir as várias competências comunicativas, fazendo com que os alunos participassem oralmente, nomeadamente dar e tomar a palavra bem como a implementação de estratégias de compreensão e produção oral promoveram uma desenvoltura pessoal e coletiva nos alunos e atingidos com a resolução da presente atividade.

3.2.4. Produção Escrita

A par de outras atividades de língua, a produção escrita em contexto de E/LE não tem tido um papel de destaque na aquisição do Espanhol como língua estrangeira. O facto não se incluir uma atividade poética no livro de textos não pode ser sinónimo de não realização de atividades desse género, quando sabemos que os benefícios que ela traz para o processo de ensino

/aprendizagem são em muitos casos profícuos. A sua quase ausência nos manuais escolares é por si só evidente e os professores de língua estrangeira devem fomentar e implementar métodos para que esta prática seja frequente dada a importância da mesma na aprendizagem de um idioma. É neste sentido e neste quadro que a Poesia pode abrir e fazer surgir novas perspectivas em sala de aula para o desenvolvimento desta competência. Geralmente, os alunos de E/LE aquando da solicitação de escrever um qualquer texto ou nota escrita demonstram uma renitente reserva, criando-se um ambiente aborrecido e pouco produtivo. Revela-se imprescindível por parte do professor de língua estrangeira fomentar de forma lúdica o desenvolvimento desta atividade/capacidade, tendo em conta as fases – planificação, redação e revisão⁴⁶.

De acordo com os modelos tradicionais do ensino das línguas, a expressão escrita passava pelo desenvolvimento de temas vagos definidos pelo professor com vista à simples aplicação de conteúdos gramaticais, morfossintáticos e de vocabulário. Atualmente as composições devem, segundo o nosso ponto de vista:

- Ser mais do que simples reproduções de modelos pré-ensinados e estereotipados sendo importante que o aluno use as suas próprias ideias;
- Permitir e conduzir a que o aluno ponha a sua criatividade ao serviço da aprendizagem das línguas;

⁴⁶ Refira-se a atividade desenvolvida pelos alunos do 9º Ano D, aquando do desafio de coautoria, na elaboração dos seus poemas intitulados *la Amistad*.

- Ser precedidas de instruções bastante claras que orientem mas não limitem o aluno⁴⁷ – deste modo o aluno não se sente bloqueado perante a falta de imaginação, mas tem margem suficiente para fazer da atividade de escrita o que ela realmente deve ser: produção escrita com carácter pessoal;

Neste sentido, e tendo em conta o proposto pelo modelo comunicativo, procurámos no 9º Ano D desenvolvesse esta competência tendo em conta a Planificação Didática sobre *La Amistad*⁴⁸. Os alunos após terem adquirido modelos pré-ensinados (poemas) realizaram de forma exemplar os seus próprios poemas tendo em conta o tema proposto. Os alunos após algumas indicações do professor caminharam deliberadamente na construção dos seus próprios poemas, realizando autênticas obras de arte. Esta situação permitiu uma total desenvoltura por parte dos alunos e uma ampla disponibilidade para a realização da tarefa⁴⁹

De acordo com Belén Artuñedo Guillén (1994:9-19) *el enfoque comunicativo reivindica la finalidad comunicativa del acto de escritura* e no âmbito do tema de *La Amistad* escrever de forma criativa e imaginativa surge como exemplo maior de actividade de escrita recomendada segundo o MECRL. Os alunos do 9º Ano D tiveram a possibilidade de forma lúdica de implementar *los usos imaginativos y artísticos de la lengua como elementos importantes en el campo educacional*.

⁴⁷ Refira-se a elaboração do caderno *Hazte Poeta de la Amistad* elaborado pelo docente estagiário onde continha os poemas estudados e no qual os alunos deveriam seguir as instruções facultadas pelo professor. Vid **Anexo E**.

⁴⁸ Vid **Anexo E**.

⁴⁹ Vid Planificação sobre *La Amistad* **Anexo E**.

O resultado desta tarefa foi surpreendentemente positiva, pois todos os alunos apresentaram, segundo o tema, textos criativos, fossem eles de maior ou menor extensão, ou estivessem escritos com maior ou menor correção. O facto de o professor criar um ambiente lúdico e desprovido de qualquer intenção avaliativa⁵⁰ final, proporcionou nos alunos um total desprendimento favorável à realização da tarefa. Em sala de aula devem ser trabalhados aspetos que permitam uma crescente correção linguística e o desenvolvimento da competência escrita tais como exercícios de acentuação, pontuação, vocabulário, sintaxe, gramática entre outros.

Em suma a introdução de Poesia nos diferentes modelos tais como foram abordados: Poema, canção, etc... aportam à sala de aula de E/LE aspetos muito positivos que podem motivar o aluno a interessar-se mais por temas universais porque são textos autênticos onde os alunos podem ter um contacto real com a língua; são textos que não só transmitem vocabulário, e estruturas gramaticais, mas também permite ao aluno uma associação de ideias, sons, música, texto e a transmissão de valores socioculturais e permite trabalhar a pronúncia, a sonorização e o conseqüente desencadeamento de sensações. Julgamos pois que a introdução da Poesia como elemento didático em aula de E/LE permite o desenvolvimento de todas as competências.

⁵⁰ Refira-se que neste caso concreto procedeu-se a uma avaliação formativa.

Capítulo IV- Conclusão

Tal como foi nossa intenção deixar patente no presente trabalho, a Literatura em sentido lato e a Poesia como género literário são, efetivamente, uma base de conteúdos muito importante para criar, a partir das mesmas, materiais didáticos aplicáveis na aula de Espanhol como Língua segunda.

Ao longo do presente trabalho quisemos destacar, especialmente, o sincretismo de possibilidades que se condensam na disciplina de Espanhol e nomeadamente no género poético: a literatura e a Poesia são um meio - input linguístico muito válido como qualquer outro, sempre que saibamos seleccionar os materiais e adaptá-los aos diferentes níveis de ensino /aprendizagem, mas também é um fim em si mesma - não podemos ignorar a parte artística e estética inerentes às obras literárias. Estas duas conceções básicas do produto literário combinam-se e alimentam-se entre si, proporcionando que o aluno de E/LE desenvolva a sua competência linguística, leitora, literária e consequentemente a sua competência comunicativa, bem como a possibilidade de transmitir conhecimentos socioculturais, interculturais e culturais.

Em definitivo a Poesia permitem ensinar e praticar aspetos gramaticais, lexicais, funcionais, pragmático-comunicativos que por sua vez canaliza as dimensões de cultura e integra aspetos estilísticos que podem ser fonte de motivação e de potenciação da componente afetiva dentro da sala de aula. A poesia gera respostas emocionais nos alunos, proporcionando a que os mesmos possam discorrer as suas ideias, as suas emoções e os seus sentimentos em atividades de escrita criativa, tal como foi descrito nas páginas anteriores e mais

propriamente no Anexo E, visto que a partir da nossa proposta didática concreta, os alunos do 9º A tiveram a oportunidade de expressarem as suas reflexões, reações e opiniões – mais ou menos objetivas e sentimentos mais subjetivos.

Em suma, esta exploração permitiu-nos concluir, por um lado, que a inclusão de atividades didáticas em redor da Poesia pode ser muito proveitosa no ensino do Espanhol como língua estrangeira e, por outro lado, reconhecer que há diferentes maneiras de “jogar” com as peças do extraordinário puzzle que é a Língua. Apenas nos compete ultrapassar barreiras e ousar ensinar.

Bibliografía

ADEYANJU, Thomas K

1978 "Teaching Literature and Human Values" in *ESL – ELT. Journal*, Vol XXXII, nº 2.

ACQUARONI MUÑOZ, R

2007 *Las Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/2*, Madrid, Santillana.

AGUIAR e SILVA,

1980 *Competência linguística e competência literária*, Madrid, Gredos.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores,

2007 "Como llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica" in *Revista Redele* (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, La Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, nº 5).

ALDRICH, M.C:

2002 " En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil, y cómo superarla". In Mariano franco Figueroa et alli, *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua extranjera*, Actas del Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999.

ÁLVAREZ VALADÉS, Josefa:

2003 " Un Ejemplo de explotación didáctica de la poesía de Gloria Fuertes en la classe de E/LE" in *Frecuencia L*, número 23 de Julio.

ANADÓN, María José

2004 “Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica para el aula de E/LE” in *Frecuencia L*, número 26 de Julio.

ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén e Teresa González Sainz

1994 “Propuestas Didácticas para la Expresión Escrita en la Clase de E/LE” in *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Collección Expolingua. Coord. Lourdes Miquel e Neus Sanz.

BARROSO GARCÍA, Carlos Y FONTECHA LÓPEZ, Mercedes

2000 “ la importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase” (Coord.) de Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Tomo II, Actas del Congreso In *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz.

BARROSO GARCÍA, Carlos

2004 “La enseñanza de E/LE para Niños y Adolescentes”, in *Actas y Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenhuas Estrasjeras*. Instituto Cervantes. Edelsa. Grupo Didascalía, Bremen.

BENEDETTI, Mario

1997 *El Olvido está lleno de memoria*, Madrid, Visor.

2001 *Poemas de otros*, Madrid, Visor.

BIRD, Alan

1979 “ The Use of Drama in Language Teaching” in *ELT Journal*, Vol XXXIII, nº4.

CANALE, M

1983 « De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» in Llobera et al (1995) *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid Edelsa.

COLLIE, J, and SLATER, S.

2002 *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities.*
Cambridge: Cambridge University Press.

DORREGO FUNES, L y ORTEGA, M

1997 *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Alcalá de Henares:
UNiversidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

DUBOIS, B, L

1978 "The Regional Novel as Textbook" in *ELT Journal*, Vol XXXII, nº4.

ESCOBAR, MESA, A

2007 "La Literatura como Recurso Multifuncional en la clase de ELE" in E.
Pato y A. Fernández Dobao (eds), *Actas del CEDELEQ II: La enseñanza del
español como lengua extranjera*, Québec: université de Montréal.

FORGAS BERDET, Esther

2007 "El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE"
in *Actas del I Congreso Internacional de Lengua y Cultura Española: LA
Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros.*

GARCÍA, SANTA - CECÍLIA, A

2000 *El Currículo de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa.

GARTON, J

1979 "Improving Reading Skills with the Aid of de Overhead Projector" in
ELT Journal, Vol XXXII, nº2.

GHOSN, Irma

2002 "Four good reasons to use literatura in primary school" in *ELT Journal*,
Vol.56, nº2.

HERNÁNDEZ, Charo

- 2000 “La expresión escrita en el aula”, (coord) Mariano Figueroa et alli in *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Tomo II, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Septiembre, Universidad de Cádiz.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Irma, GARRIGA HERNÁNDEZ, María E y BAÑOS HERNÁNDEZ, I

- 2009 “El Papel del Arte y sus manifestaciones en la Enseñanza de Lenguas. Reflexiones y Experiencias” in *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. XXI.

HESS, Natalie

- 2003 “Real language through poetry: a formula for meaning making” in *ELT, Journal*, Vol. 57, nº 1.

JACQUARD, Albert.

- 1998 *Filosofía para não filósofos: respostas claras e lúcidas para questões essenciais*. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus.

LERNER, Ivonne:

- 2000 “El Placer de ler. Lecturas graduadas en el curso de ELE” (coord) Mariano Figueroa et alli, in *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Cádiz

LOMAS, C, Osoro A y TUSÓN, A

- 1993 *El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

LÓPEZ VALERO, A, y ENCABO FERNANDÉZ, E.

- 2002 *Introducción a la Didáctica y la Lengua y Literatura*, Barcelona: ediciones Octaedro.

LLOBERA, M et allí

1995 *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

GOMÉZ MARTÍN, Fernando E

1993 "*Didáctica De la poesía en la Educación Infantil y Primaria*". Ed. Cincel.

MALEY, A y DUFF, A

1990 *Literature*, Oxford, Oxford University Press.

MENDONZA FILLOLA, Antonio

2007 *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.

MIQUEL, Lourdes y NEUS, Sans

2004 "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" in *Revista Redele* (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, La Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades).

NARANJO, PITA, M.

1998 *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edilumen.

NERUDA, Pablo

1998 *Poesía*, Madrid, Unidad Editorial.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Filipe B.

1996 "*La Literatura en la clase de español para extranjeros*", (Coord) Ángela Celis y José Ramón Heredia, Actas del VII Congreso de ASELE: *Lengua y*

cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Almagro, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla –La Mancha.

PÉREZ MURILLO, María Dolores

2010 “ La interacción oral sobre un relato breve en el aula plurilingüe” (Coord) Juana Herrera Cubas et allí, in *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas.: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, La Laguna (santa Cruz de Tenerife), Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.

PINILLA GÓMEZ, Raquel

2005 “La Expresión Oral” in *Vademécum para la Formación de Profesores*, SGEL, Alcobendas, Madrid.

KING, Arthur H.

2003 “Some General Principles of Advanced Reading Instruction” in *ELT Journal*, Vol. 57, nº1.

KRASHEN, Ellis

1987 *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

KUMAR, S

1978 “Introducing Classics to Undergraduates” in *ELT Journal*, Vol XXXII, nº4.

SANZ OBERBERGER, Carlos

2003/2004 “ Un Seis y un Cuatro: La Cara de tu Retrato – El Dibujo en la Clase de ELE” in *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera* . Ed. Por Instituto Cervantes, Múnich.

SAVATER, Fernando.

1998 *O Valor de Educar*. Tradução por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes.

VILLAMIL TOURIÑO, Asunción

2004 “Imágenes en la Enseñanza de Idiomas”, in *Actas de las Jornadas de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla la Mancha*. Ed. Por el Centro de Profesores y Recursos de Guadalajara. Consejería de Educación y Ciencia, Guadalajara.

WIDDOWSON, H.G

1993 *Practical stylistics. An approach to poetry*, Oxford, Oxford University Press.

Dissertações

BERNAL MARTIN, María Jesús

2010-2012 *La Literatura en el aula de E/LE*, Trabajo de Máster en La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Salamanca.

Programas

2002 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya

Programa e Organização Curricular do Ensino Básico/3º Ciclo, Departamento de Educação Básica

Sites consultados:

A lo largo de la formación:
<http://www.rae.es/rae.html>

Em 04 de Junho de 2012
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1991-23241

Em 27 de Junho de 2012
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

Em 02 de Janeiro de 2012

<http://www.poemas-del-alma.com/la-amistad.htm>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>

<http://cvc.cervantes.es/literatura/default.htm>

<http://cvc.cervantes.es/lengua/default.htm>

http://cvc.cervantes.es/actcult/pintar_palabras/default.htm

Anexos