



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria de Fátima Monteiro Soares Martins Ferreira

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Português e Espanhol

O texto poético na aula de E/LE

2011 / 2012

Orientador: Dr. Rogélio José Ponce de León Romeo

Coorientador: Dra. Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Maria de Fátima Monteiro Soares Martins Ferreira

O texto poético na aula de E/LE

Relatório de Estágio de Mestrado
em Ensino de Português e de Língua Estrangeira – Espanhol
no 3º ciclo e Secundário

2011 / 2012

Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio.

Federico García Lorca (1898-1936) Poeta y dramaturgo español.

Cada poema es único. En cada obra late, con mayor o menor grado, toda la poesía. Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: Ya lo llevaba dentro.

Octavio Paz (1914-1998) Poeta y ensayista mexicano.

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um fator favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma ativa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.

(in http://sitio.dgide.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx , em 12 de julho de 2012)

Resumo

A aprendizagem de Espanhol língua estrangeira (E/LE) é, atualmente, entendida como a aquisição e domínio de toda uma competência global pela sua componente linguística e cultural. As manifestações literárias em língua espanhola, pelas características únicas da linguagem literária, são, por isso, fundamentais a essa competência que se quer vivencial. Dentro da designação de texto literário cabe o texto poético, manancial de informações à disposição da exploração do leitor, mediante uma abordagem pessoal, coletiva e dinâmica. Pelas suas características únicas em termos de temáticas, linguagens e formas, o texto poético é uma nascente de possibilidades que enriquecem sobremaneira a prática letiva e, neste caso específico, a aprendizagem da língua espanhola. Há, então, que (re)valorizar esta forma de expressão literária, levando-a para a sala de aula e fazendo dela um recurso didático de excelência.

Palavras – chave

Língua e Literatura – Texto literário - Texto poético – Didática de E/LE

Resumen

El aprendizaje del Español como lengua extranjera (E/LE) se entiende actualmente como la adquisición y dominio de una competencia global, por la fusión del componente lingüístico y cultural. Las manifestaciones literarias en lengua española, debido a las características únicas del lenguaje literario, son, por lo tanto, fundamentales para adquirir esa competencia que se espera que sea vivencial. En la amplia definición de texto literario tiene cabida el texto poético, fuente inagotable de informaciones a disposición del lector, mediante un abordaje personal o colectivo, pero siempre dinámico. Por sus características únicas en cuanto a temáticas, lenguaje y formas, el texto poético supone un manantial de posibilidades que enriquecen la práctica docente y, en este caso específico, el aprendizaje de la lengua española. Hay, entonces, que (re)valorizar esta forma de expresión literaria, llevándola al aula y haciendo de ella un recurso didáctico de excelencia.

Palabras – clave

Lengua y Literatura – Texto literario - Texto poético – Didáctica de E/LE

Agradecimentos

Os meus agradecimentos ao Dr. Rogélio Romeo por ter, amavelmente, acedido a orientar este trabalho final de mestrado.

Agradeço também à Dra. Mirta dos Santos Fernández que, simpaticamente, acedeu a orientar-me e a facultar-me preciosas indicações, mostrando-me o rumo quando eu me encontrava algo perdida. Será sempre, para mim, um exemplo de profissionalismo e dedicação, um exemplo de alguém que encarna a vocação de ensinar.

Não posso deixar também de agradecer à Dra. Cristina Bessa, orientadora de estágio, pela simpatia, apoio e compreensão sempre manifestados.

De um modo muito especial, quero agradecer às minhas duas filhas e ao meu marido pelo apoio, pela paciência, pela confiança e pelo amor que sempre me fizeram sentir, mesmo quando eu não retribuía na mesma medida.

Enfim, a todos os que se viram enredados nesta minha teia que se foi formando ao longo destes últimos anos, o meu profundo agradecimento.

Índice

Introdução	3
------------------	---

Parte I – Fundamentação teórica

1. Breves reflexões sobre o ato de ler	6
2. A literatura na aula de Espanhol língua estrangeira (E/LE)	9
3. A poesia em ambiente escolar	15
4. A poesia na aula de E/LE	18
4.1 – <i>A poesia como ato comunicativo</i>	18
4.2 – <i>Características específicas do texto poético</i>	19
4.3 – <i>A seleção do texto poético na aula de E/LE</i>	21
4.4 – <i>Possíveis metodologias de trabalho com o texto poético</i> <i>na aula de E/LE</i>	22
5 - O texto poético nos programas de espanhol língua estrangeira	25
6 - O texto poético no manual de Espanhol língua estrangeira	30

Parte II - Iniciação à prática profissional em Espanhol língua estrangeira

1 – Caracterização geral do meio escolar	41
--	----

2 – O texto poético na aula de E/LE – Propostas de aplicação didática	
2.1 – <i>Contextualização da aplicação didática</i>	44
2.2 – <i>Atividades propostas</i>	45
Atividade 1	45
Atividade 2	48
Atividade 3	50
Atividade 4	54
Considerações finais	57
Referências bibliográficas	59
Anexos	

Introdução

O primeiro livro que verdadeiramente me recorde de ler e que continua bem presente na minha memória e associado à nostalgia da infância passada e algo perdida foi-me oferecido pela então professora do quarto ano. O momento da oferta, a surpresa, o encanto do livro novo, o cheiro do papel e, finalmente, a história que ia sendo revelada a cada linha foram o início deste *vício*, *vício* que me acompanha até hoje e que, sei-o, me acompanhará sempre.

O querer ser professora numa área relacionada com a língua e a literatura foi apenas a continuação desse momento de há muitos anos atrás. No entanto, o que tenho visto nos últimos anos, enquanto docente de língua portuguesa, e que me parece continuar a ver agora, enquanto futura professora de Espanhol, é que a literatura, os clássicos, os nomes de escritores que, por si só, nos fazem dilatar os olhos na expectativa, ou recordação, das leituras que deles vamos fazer, ou fizemos, têm sido negligenciados em prol de conteúdos de teor quase exclusivamente prático e utilitário, sem que daí advenha, de facto, uma mais eficaz e efetiva aprendizagem.

Assim, a presente reflexão e trabalho vêm no sentido de tentar relembrar a importância fundamental da literatura na nossa educação global e, mais particularmente, o papel do texto poético (oral e escrito) no nosso imaginário, nas nossas vivências escolares e na nossa formação cultural e social.

O presente relatório pretende relembrar a postura e afirmações de algumas personalidades ligadas ao ensino de Espanhol língua estrangeira no que respeita ao papel e presença dos textos literários na aula de E/LE, e mais especificamente a relevância que a poesia e o texto poético podem assumir neste contexto. Apresentam-se inicialmente as perspetivas segundo as quais os autores entendem a presença do texto literário na aula e, de seguida, rasgos característicos do texto poético que fazem dele um recurso dinâmico e muito enriquecedor para a prática letiva nesta área.

Pareceu-me também relevante observar os programas de E/LE em vigor no nosso país no sentido de vermos qual o papel aí atribuído ao texto poético, já que as

indicações programáticas aí contempladas são o que norteia toda a atividade disciplinar em contexto escolar. Julguei, de igual modo, pertinente analisar os três manuais de Espanhol adotados na escola em que exerci a minha prática letiva, também procurando ver até que ponto o texto literário e o texto poético estariam presentes. Por uma simples questão contrastiva, procedeu-se ainda à observação de um manual adotado para uma turma do terceiro ciclo do ensino básico, com o mesmo objetivo. Ressalvamos que não se pretende de maneira nenhuma tecer considerações sobre a generalidade dos manuais de E/LE mas somente analisar os que estavam mais diretamente envolvidos com a nossa prática letiva.

Na parte final do presente relatório, surge a referência concreta à prática de ensino supervisionada, apresentando-se uma breve caracterização do meio físico e humano no qual essa prática teve lugar. Apresentam-se ainda alguns exemplos de atividades realizadas diretamente relacionadas com o tema selecionado.

No fundo, trata-se de darmos conta da nossa perspectiva face a esse tema, atendendo portanto ao nosso posicionamento pessoal, baseado evidentemente em leituras e análises feitas ao longo do tempo.

O que desejaríamos é que o texto literário, incluindo o texto poético, estivessem mais presentes na aula de E/LE uma vez que são textos autênticos, ricos linguisticamente e permitem uma aproximação temática e cultural fácil e enriquecedora.

Parte I

Fundamentação teórica

1 – Breves reflexões pessoais sobre o ato de ler

«O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...» (Pennac, 1995:11). Assim se inicia um ensaio pleno de humor que aborda a questão da leitura e do ato de ler, intrinsecamente relacionadas com o livro, com a cultura e com a educação. Ao longo de uma meia centena de páginas, este texto chama-nos a refletir sobre questões que, de tanto fazerem parte do nosso trivial quotidiano, deveriam ser tão óbvias, mas são tão relegadas para o plano daquilo que pouco se discute. E, se um pensamento mais profundo ou contestatário se atreve a assomar na nossa mente, quase o apagamos ou afastamos com uma qualquer frase feita.

Entram nesta linha algumas das observações feitas a propósito de os pais maravilhosamente inculcarem nos seus filhos de tenra idade o prazer de ouvir histórias, canções, poemas, etc. Os pais que encarnaram personagens, alteraram acontecimentos, imitaram vozes, mudaram o final do conto,... Diz-nos mesmo o referido autor (1995:15) que:

[...] E mesmo se afinal não contámos coisa nenhuma, se nos limitámos a ler em voz alta, éramos os seus romancistas, só dele, os contadores de histórias exclusivos, por quem, todas as noites, ele enfiava o pijama do sonho antes de adormecer entre os lençóis. Mais do que isso, éramos o Livro.

Haverá algo mais significativo ou mais importante no ato de ler do que esta comunhão aqui referida? Porque aqui temos uma tríade em comunhão: o autor/livro – o contador – o ouvinte. A verdade é que, com demasiada rapidez, se perde este momento encantado. As preocupações rotineiras dos adultos vão-se impondo cada vez mais à medida que o petiz vai crescendo e vai sendo capaz de se entreter sozinho. E acaba-se o contador de histórias, acaba-se a magia, a voz chorosa ou assustadora, as elipses propositadas mas logo detetadas pelo pequeno ouvinte. E, poucos anos passados, temos um adolescente para quem ler é, no mínimo, desinteressante. Como chegámos a este ponto? O que se perdeu entretanto? Parece-nos que, na esteira do que afirma o autor referenciado, o que se perdeu foi o tempo em que «Ele [o filho], a leitura e nós próprios

formávamos uma Trindade todas as noites reconciliada; agora ele está sozinho perante um livro que lhe é hostil.» (Pennac, 1995:48). Julgamos que o que acontece frequentemente é que, assim que a criança inicia o seu percurso escolar ingressando no ensino pré-escolar, imediatamente a generalidade dos pais deixa para esse novo espaço físico, social e humano o papel de ouvir e contar histórias, de imaginar, de desenhar, de perguntar e responder ao porquê. Gradualmente, à medida que esse percurso se vai tornando mais escolar no sentido de se ensinar e de se aprender, perdem-se o sonho e a magia associados à leitura, adquirindo esta um cunho de obrigatoriedade e de leitura programática. Os anos passam e encontramos o adolescente, já no décimo primeiro ano de escolaridade, a braços com a obrigatoriedade de ler *Os Maias* e ele só pensa como é que vai ser capaz de ler quase setecentas páginas... Pois, provavelmente não vai! Quando muito, acompanha a leitura e análise dos excertos abordados em aula e talvez imprima, da pesquisa que fez na internet, o resumo (muitas vezes, deturpado) e aí está a sua leitura.

Atrevemo-nos a denunciar que o prazer de conhecer histórias e personagens, o prazer de ouvir ler e a enorme vontade de ser capaz de ler se perderam principalmente porque, em primeiro lugar, os pais deixaram de cultivar com os seus filhos o prazer de folhear e ler um livro; em segundo lugar, os pais não leem ou, se o fazem, não partilham as emoções advindas dessas leituras; em terceiro lugar, a escola e os professores cultivam pouco a vertente lúdica da leitura, dedicando-se antes a tentar interpretar, descodificar e analisar o texto nas suas diferentes vertentes. Ora, afirmamos nós, o autor, neste caso o autor literário, escreve pelo prazer de escrever, pelo prazer de partilhar o que lhe vai na mente e no espírito. Então, o leitor lê pelo prazer de ler, pelo prazer de conhecer o que outros criam ou transformam e, daí, criar outra coisa ainda porque a verdade é que entre o que o escritor quer escrever e aquilo que o leitor interpreta há uma imensa distância e é esta distância que enriquece a experiência da leitura na medida em que a diversifica, como tão belamente expunha Fernando Pessoa, no seu poema *Autopsicografia*. Por isso, o texto literário é um manancial à disposição de qualquer um que tenha desenvolvido a competência de entender signos e que desenvolva continuamente a competência de ver para lá desses signos.

Será, talvez, nesta perspetiva que o papel e a presença da leitura e do texto literário precisam ainda de ser revistos, principalmente no que respeita à sua abordagem

na escola, nomeadamente na disciplina de língua portuguesa / português porque é desta abordagem que depende, por exemplo, a vontade de o aluno contactar com e ler textos (contos, novelas, romances, poemas, peças de teatro,...) na sua própria língua e em línguas estrangeiras que esteja a aprender.

Ler, principalmente textos do âmbito literário, é aceder a um mundo de possibilidades históricas, culturais, emocionais,... pelo que esta atividade precisa de continuar a ser dinamizada por todos os envolvidos no processo de formação e educação de cada indivíduo.

2 – A literatura na aula de Espanhol língua estrangeira (E/LE)

A literatura, nas suas diversas vertentes, é fruto e reflexo da história de um indivíduo e, ao mesmo tempo, do universo social que o enforma. O indivíduo que escreve transmite uma maneira pessoal de ver e de interpretar o mundo, pelo que ler um texto literário é sempre entrar no universo de um outro eu.

Quando se trata de ler numa língua estrangeira, o leitor não só entra nesse outro mundo individual, como contacta com todo o universo social e cultural ao mesmo tempo que o faz através de um mundo linguístico em aquisição contínua. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, aprendizagem que, na generalidade dos casos, se faz dentro de uma perspetiva escolar, criamos uma ideia do país ou países nos quais a língua alvo do nosso estudo é falada; conhecemos alguns dos seus costumes e da sua forma de vida, observamos semelhanças e diferenças com a nossa própria tradição e cultura. Assim, e na medida em que as obras literárias são expoentes do uso de uma língua, não podem estas ser recursos alheios aos alunos de língua estrangeira.

O uso e exploração de textos literários no ensino de Espanhol enquanto língua estrangeira foi alvo de diferentes abordagens dependendo dos diferentes modelos metodológicos que foram surgindo e que se foram impondo.

Em meados do século XX, sob o domínio do modelo de cariz gramatical, os grandes objetivos que se pretendiam alcançar eram que o aprendente fosse capaz de traduzir, memorizar ou imitar textos de autores como Miguel de Cervantes, F. Quevedo, F. G. Lorca, etc. (Fouatih, 2009:161-162). Esta metodologia, centrada na tradução e no estudo das estruturas gramaticais nesses textos, era, com certeza, pouco motivadora e não tinha em conta os interesses próprios dos alunos. Com esta abordagem, «los descontextualizados fragmentos literarios con los que se pretendía ilustrar una regla o estructura gramatical, se alzaban sacralizados e inaccesibles ante los atentos ojos del estudiante, que los miraba como ejemplos que había que imitar.» (Naranjo, 1999:7).

Estudando exclusivamente autores clássicos e dando prioridade às destrezas escritas (compreensão e produção), a apropriação cultural ficava reduzida.

Nos anos sessenta, o modelo estrutural destronou o modelo gramatical e, rompendo com este, rompeu também com todo e qualquer âmbito literário existente, focando-se sobre as estruturas linguísticas e sobre o vocabulário da língua estrangeira em aprendizagem. À literatura recorria-se quase exclusivamente como complemento cultural e sempre a partir do nível intermédio, com mais frequência já no nível avançado (Fouatih, 2009:162-163).

Com o advento de programas nocio-funcionais nos anos setenta, assistimos à introdução de aspetos mais relacionados com o uso social da língua, cujas referências e exemplos passam a ser muito mais autênticos, já numa tentativa de aproximar as aprendizagens a situações reais.

Mesmo durante os anos oitenta se continuou a afastar a expressão literária da abordagem em contexto escolar de aprendizagem de E/LE pois, sendo vista como uma forma e função essencialmente estéticas, estaria muito distante das fórmulas de comunicação e conversação diárias:

[...] durante el periodo en el que el movimiento comunicativo nocio-funcional representaba la tendencia más vanguardista, lo literario tampoco encontró un hueco en unos programas metodológicos que perseguían ante todo los aspectos comunicativos del aprendizaje. (Naranjo, 1999:7)

Mas, a partir do início dos anos noventa sensivelmente, com o enfoque comunicativo cada vez mais na vanguarda, passámos a assistir a um interesse pelo desenvolvimento da compreensão leitora, procurando a descodificação de sentidos interpretativos e a literatura passou a ser vista segundo uma perspetiva diferente. Os textos literários, sendo documentos autênticos e de grande qualidade, são recursos úteis e adequados, de entre vários outros ao dispor das atividades de aprendizagem do Espanhol enquanto língua estrangeira. Ao mesmo tempo, foram surgindo artigos e obras que fomentaram a reflexão sobre esta questão e viram a luz propostas didáticas para a abordagem do texto literário na aula de E/LE, principalmente nas últimas duas décadas.

A literatura, para além de ser uma expressão artística, é também uma fonte de informação cultural que permite ao aluno uma familiarização com o ambiente

sociocultural no qual a nova língua é falada e que lhe pode ser, ou é, ainda desconhecido. De facto, a literatura é um reflexo da cultura nacional e, por isso, a leitura de obras literárias escritas na língua que se está a aprender pode proporcionar contacto com valores morais e espirituais do país, assim como com as regras do seu código social, levando a uma maior interculturalidade. Marta Sanz, num artigo intitulado «La literatura en el aula de ELE», publicado na *Revista Universitaria* de julho do ano 2000, pág. 25, citada por Fouatih (Fouatih, 2009:165), havia já considerado o seguinte:

La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neosocial. La literatura alimenta la lengua y el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana [...]

Este importante aspeto foi reconhecido pelo Conselho da Europa, em 2002, e consta do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no qual se afirma que «...los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.»¹

Não podemos esquecer que, quando se aprende uma língua estrangeira em contexto escolar, situação que é a mais frequente, a única exposição à língua acontece nas poucas horas semanais que constam do horário letivo do aluno. Com os textos literários, amplia-se essa exposição na medida em que o aluno é despertado para as possibilidades de leitura que tem ao seu dispor e que podem ser concretizadas fora do espaço da sala de aula, inclusive em espaços muito mais pessoais e condizentes com o aluno/leitor.

Estas leituras, indo muito além dos textos de cariz utilitário ou jornalístico, por exemplo, que são muito mais imediatos na sua compreensão, permitem ao aluno aprendiz o acesso a formas autênticas mas mais elaboradas, o que se torna mais relevante e enriquecedor, nomeadamente nos níveis intermédio e avançado de aprendizagem. De facto, os textos literários apresentam uma abordagem de temas transversais e universais, como sejam o amor, a amizade, a vida, o sofrimento, etc., que

¹ CONSEJO DE EUROPA; *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002 (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/atemporais>)

permitem o interesse de variados leitores. São, também, atemporais pois as questões morais que suscitam são de todos os tempos e, em obras com várias décadas ou mesmo alguns séculos de existência, encontramos correspondência com algum aspeto da realidade atual. Estimulam a imaginação e a criatividade, ao mesmo tempo que aprofundam, sendo adequadamente escolhidos, a vontade de ler mais, melhorando assim a compreensão leitora. São material autêntico pois são criados por e destinam-se a falantes nativos, pelo que as possibilidades de exploração são mais ricas. Permitem, então, uma aproximação cultural abrangente e facilitadora de uma aquisição linguística mais plena. (Fouatih, 2009:167-169)

É claro que nem tudo serão facilidades na abordagem de textos literários na aula de E/LE, apesar das vantagens que essa abordagem possa trazer, como vimos. Uma dificuldade inicial poderá ser a falta de interesse pela literatura em geral, outra poderá ser a quase incapacidade de ler pausadamente, o receio de que não se consiga compreender o texto literário ou mesmo uma deficiente formação literária do professor. Os alunos também costumam associar aos clássicos uma enorme distância temporal, cultural e mesmo linguística, relativamente ao tempo em que se encontram. Compete, então, ao professor apresentar sugestões de leitura que possam ir ao encontro dos interesses dos seus alunos e que sejam adequadas aos recetores que têm à sua frente e mostrar-lhes que se dizemos que “o espanhol é a língua de Cervantes”, que “o inglês é a língua de Shakespeare”, ou ainda que o “português é a língua de Camões”, é porque, realmente, a literatura é inerente a um povo. E, embora as manifestações literárias de um povo não possam nunca circunscrever-se a um autor, o que está aqui enfatizado é o papel relevante que se atribui à literatura.

Será, então, quase imprescindível que o professor adote e siga o “pequeno decálogo de andar por el aula con textos literarios” proposto por Francisco Ernesto Puertas Montoya, aquando do III Congreso sobre la enseñanza de español en Portugal, no ano de 2008. Espera o autor que as propostas que apresenta:

[...] puedan ser útiles a otros compañeros profesores que en alguna de las dos orillas o faldas de la montaña de E/LE [...] se planteen o se hayan planteado el problema de la dicotomía de intereses que se presenta ante profesores y estudiantes al abordar el estudio de una lengua extranjera [...]. (Puertas Montoya, 2008:166)

Poderíamos apresentar assim este “decálogo”:

- ocupa o primeiro lugar o prazer, o prazer de aprender, de ouvir, de brincar e de mudar; lembraríamos nós aqui o que dizia Pennac (1995:15) e que já referimos a propósito da tríade perdida...;

- em segundo lugar, sugere-se que o professor eleja e sugira textos que o tenham emocionado e que possam provocar também emoções nos alunos, mas se estes não sentirem essa ligação emocional, o melhor será poderem fazer uma outra opção;

- depois, será também importante conseguirmos que o aluno deseje o texto e que crie expectativas quanto ao que o espera, para que a leitura se inicie num clima positivo;

- os aspetos biográficos sobre o autor da obra não deveriam interferir com a leitura nem com as possibilidades interpretativas que esta possa despoletar;

- as atividades e os exercícios realizados a propósito do texto devem, dentro do possível, ser imprevisíveis para o aluno para não serem encaradas como desinteressantes ou mesmo aborrecidas por serem repetitivas;

- não deverá haver percentagens ou quotas quando se opta por uns textos em detrimento de outros porque o que está em causa, lembramos, é o prazer de ler que não deve ser sujeito a quantidades de textos de um determinado género;

- este prazer deve permanecer levando a uma segunda leitura da mesma obra e/ou ao desejo de descobrir outras do mesmo autor, da mesma época, de temática semelhante, etc.;

- um texto lido/sentido em aula deverá ficar, na memória de cada leitor/aluno, associado a essa experiência em grupo, a essa experiência coletiva que é, sem dúvida, diferente da experiência de uma leitura individual e solitária;

- a interpretação do texto será múltipla e um passo mais na caminhada do leitor;

- o texto tem de ser de quem o lê e de quem o escreveu porque sem leitor a criação não alcançará o seu reconhecimento nem a sua plena existência.

No fundo, como

[...] meta-mandamiento o resumen de todo ello, diríamos que el sentido común impone seleccionar o elegir para trabajar aquellos texto (o fragmentos) que por cualquier motivo al profesor/a le emocionan y que él/ella cree van transmitir una emoción o un conocimiento afectivo al estudiante. Si la base del trabajo con lo literario es lo emocional, este principio se convierte en un eje sustancial para lo que queremos hacer, puesto que de este modo el profesor/a se acercará más a sus estudiantes [...] (Puertas Moya, 2008:170).

Com tudo o que atrás expusemos, podemos considerar e reiterar que o uso da literatura como recurso para o ensino e aprendizagem de Espanhol enquanto língua estrangeira tem já um papel destacado e importante, pela sua capacidade de sugerir e estimular a imaginação, pela motivação que pode despertar e pelo contexto rico e significativo que proporciona, a par de ser um extraordinário meio de aprendizagem e de crescimento cultural, intelectual, moral e linguístico.

3 – A poesia em ambiente escolar

O espaço escolar funciona essencialmente como uma microssociedade e, numa sociedade «entupida de solicitações de consumo imediato» (Guedes, 1995:23), a poesia continua a não se difundir da maneira mais desejável. Os professores e os manuais limitam quase a leitura dos textos a uma série de notas e comentários, muitas vezes pouco apelativos e, mais vezes ainda, uma tentativa de objetivar e tornar palpável o que é, por inerência, subjetivo e do domínio conceptual.

No meio escolar, a imaginação continua a ser pouco encarada como um fator de rentabilidade na formação, exceto talvez na fase do ensino pré-escolar, mas mesmo aí há já a ideia de que é necessário inculcar nos petizes as bases do que supostamente lhes será mais útil para a iniciação da escolaridade formal, obrigatória e formatada. A aprendizagem curricular, ainda algo tradicional, continua a uniformizar, a hierarquizar e a catalogar. E, por isso, as atividades das áreas de expressões (a música, as expressões plásticas e corporais, por exemplo) continuam a ser entendidas, na maior parte dos casos, como suplementares.

Nos manuais de língua portuguesa como língua materna dos segundo e terceiro ciclos, o texto lírico e também o texto dramático surgem, regra geral, na parte final dos mesmos e poucos são os professores que, numa quase rebelião contra este *status quo*, se atrevem a começar pela poesia ou a, com frequência, proporem atividades de intertextualidade com este género literário ao longo das atividades letivas globais.

Tem-se como dado adquirido que a poesia é mais difícil, que os alunos têm mais dificuldade na sua possível interpretação, que já será bom se entenderem bem um texto utilitário ou um texto narrativo, e assim não se cria nos alunos o prazer de ler nem o prazer de ler um texto poético. Mas o «prazer e a emoção conjugam-se excelentemente na poesia» (Guedes, 1995:25) e uma aprendizagem que parta do prazer e, ao mesmo tempo, o provoque será, com certeza, bem-sucedida e, por isso, permanecerá indelével

nas mentes dos aprendizes e, claro, de quem teve a honra de lhes abrir as portas para essa descoberta.

Com frequência, alguns professores, já tão rotinados e mecanizados nos seus modos de transmitir saber, sentem desconforto na abordagem do texto poético; outros até tentam, mas restringem a sua abordagem e atuação a simples interpelações como “o que quis o poeta dizer com isto?” e analisando tantos pormenores que o poema, entretanto, perdeu o seu encanto junto dos alunos leitores.

A verdade é que o imaginário, essencial ao texto literário, não impede o avanço racional e objetivo, até porque o imaginário está intimamente relacionado com a criação e com a criatividade, de acordo até com o que já havíamos visto aquando da abordagem da literatura na aula de E/LE. E é também tempo de termos sempre presente que a imaginação foi, é e será de vital importância para o percurso científico e tecnológico. Voamos porque alguém sonhou voar; chegámos à Lua porque alguém, um dia, imaginou que isso seria possível; descobriremos a cura para o cancro porque todos os dias sonhamos com isso e todos os dias tentamos tornar reais os nossos sonhos... Atrever-nos-íamos a dizer que o lado prático da vida é fundamental à nossa sobrevivência física, mas a vida imaginária permite-nos viver. Aliás, contos e fábulas, por exemplo, dizem-nos isso mesmo constantemente: o conto *Cegarrega*, de Miguel Torga, é disso um exemplo e aí está a figura do “Poeta”...

Não podemos, enquanto educadores, seguir apenas a linha da massificação social e intelectual. É claro que somos agentes sociais mas que agentes sociais somos se não conhecermos o nosso *eu* na sua riqueza e diversidade? A poesia pode ser um ótimo alimento para o nosso *eu* e, por consequência, para o universo social no qual todos nos inserimos. Neste género textual, especificamente, deve permitir-se aos alunos a escolha e uma margem de manobra pessoal dentro de um determinado leque de textos que lhes é facultado ou que eles podem pôr à nossa consideração. Não fará sentido perguntar-lhes apenas o que significa o poema ou partes do mesmo, mas podemos, sim, perguntar-lhes que imagens o texto lhes sugere, o que os fez sentir, que música lhe associariam e, daí, procurar uma exploração dos sentidos do texto.

Uma pedagogia e didática ativas são fundamentais em tudo, incluindo na abordagem da poesia, que necessita muitas vezes de ser provocada e estimulada. Esta

provocação e este estímulo podem ser primeiro tentados de uma forma aparentemente espontânea, com atividades de *brainstorming*, por exemplo, mas posteriormente há que procurar uma estimulação mais estruturada uma vez que o texto poético possui um carácter transgressor, jogando com o código linguístico mas sem destruir os seus fundamentos. Estes jogos linguísticos, concretizados graças ao conhecimento e exploração da própria língua, podem levar-nos para o humor, para o insólito ou para o deliciosamente simples. E, se pensarmos nestes aspetos, ao sugerir (não obrigar...) a elaboração de um texto poético, pode pôr-se de parte a rotulação de bom ou mau trabalho, de bom ou mau aluno, porque o que se procura é a criatividade, o aparente lazer que, na verdade, é um exercício de apropriação da língua (Guedes, 1995:45).

É evidente que, com frequência, nas aulas de abordagem do texto poético, nem tudo o que se produz é poesia, mas o que é válido é criar procurando que o que se cria tenha progressivamente um cunho mais poético. O que interessa é “partir”, como dizia ainda Miguel Torga, se chegamos ou não...; nem sempre chegar ao fim do percurso é o melhor, muitas vezes é o próprio percurso em si que traz mais satisfação. Os alunos conseguem perceber que, na sua essência, a função do poema é interrogar e suscitar emoções e reações e estas são um percurso sem fim. Logo, o que importa não é tanto o produto mas sim o ato da produção, quando somos nós os criadores, e o ato da tentativa de exploração, quando somos nós os leitores/recetores (e recetáculos).

Nesta linha, não faz muito sentido solicitar a produção poética especificamente num determinado local e hora, será mais enriquecedor apresentar a proposta e dar tempo a que todos possam criar, respeitando os seus ritmos e necessidades. Claro que, em contexto escolar, é lógico que essas propostas não lhe sejam marginais, mas há que permitir aos alunos espaço e tempo para que a sua criatividade se possa manifestar. Evidentemente, reitera-se que a criatividade espontânea tem muitas vezes de ser complementada, revista, enriquecida, retocada porque algum rigor e cuidado podem perfeitamente coexistir com liberdade criativa.

4 – A poesia na aula de E/LE

4.1 – A poesia como ato comunicativo

Tal como vimos anteriormente, a presença do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de E/LE foi variando ao longo dos tempos, dependendo muito do enfoque metodológico adotado. Muitas vezes também, a poesia esteve ausente das aulas de E/LE porque se considerava que a expressão poética apresentava uma linguagem que não correspondia à comunicação quotidiana e que, portanto, seria pouco útil numa perspetiva comunicativa. Também se encara frequentemente este género textual como complexo e quase exclusivo dos níveis mais avançados. Para além destes aspetos, entendia-se que a poesia tinha uma finalidade essencialmente estética e não informativa (Ferrer Plaza, 2009:4).

No entanto, à medida que o modelo comunicativo foi conseguindo implementação, o texto foi sendo considerado como ponto de partida para uma ou várias atividades cujo objetivo seria promover a comunicação. Assim, quaisquer materiais ou recursos utilizados devem ativar processos que produzam uma resposta vivencial do aprendiz/aluno de E/LE. Entendendo isto, a natureza do texto não será tão determinante como a maneira de o explorarmos didaticamente e o que há que decidir é se a poesia é um tipo de texto capaz de provocar atos de comunicação no aluno e entre os alunos. E, de facto, a ferramenta essencial do texto lírico é a língua e ler poesia é um ato comunicativo já que há um emissor (o escritor), uma mensagem (o conteúdo do poema), um recetor (o leitor), a mensagem é transmitida através de um canal (o livro, na maior parte das vezes), usando um código (a própria língua) e inserida num determinado contexto pessoal e social (Acquaroni, 2007:43). Logo, a poesia é linguagem e comunicação num determinado contexto cultural e deve ser (re)valorizada pelo seu potencial como fonte de inspiração criadora e dinamizadora de atividades comunicativas integradoras das quatro destrezas linguísticas.

4.2 – *Características específicas do texto poético*

Ao propormos o poema como estímulo linguístico para o ensino e aprendizagem do Espanhol enquanto língua estrangeira, temos de ter em conta algumas das características específicas deste género literário (Naranjo, 1999:18-20; Ferrer Plaza, 2009:4-5), como sejam:

- autorreferencialidade: a linguagem de um enunciado poético está orientada para a própria mensagem que transmite e não propriamente para a realidade a que faz alusão, nem para quem emite e/ou recebe; desta maneira, a linguagem poética é um recurso linguístico magistralmente construído e significativo.

- brevidade e condensação de significado: o poema é um texto breve (mesmo os poemas longos o são), com uma grande economia expressiva no que respeita, por exemplo, à rima, ao léxico e à forma. Para além disso, o poema é, por si só, uma realidade completa e coerente no que se diferencia dos fragmentos em prosa quando extraídos do seu contexto.

- universalidade: os temas poéticos (o amor, a saudade, a vida, a figura feminina, o sofrimento,...), tal como acontece no texto literário em geral, são comuns a todas as culturas embora a perspectiva segundo a qual são encarados possa ser distinta. As próprias convenções da linguagem poética, como a rima, a métrica ou os recursos expressivos/estilísticos, são reconhecidas facilmente num poema que se apresenta numa língua estrangeira pois também existem na língua materna do aluno, pelo que lhe serão sempre familiares e fator de aproximação.

- acessibilidade: é possível “brincar” com a linguagem do poema, estabelecendo, por exemplo novas combinações de versos ou poemas ou alterando estruturas, pelo que o leitor pode aceder-lhe, no todo ou em parte, com relativa facilidade.

- ambiguidade: o poema trabalha a sugestão e a sensação, pelo que há sempre uma ambiguidade e pluralidade que lhe são inerentes e que o abre à interpretação pessoal dos leitores e, logo, ao intercâmbio de ideias.

- envolvimento pessoal: como todos os textos literários, a poesia pretende despertar uma reação no seu recetor/leitor, ao nível da sua racionalidade e também da sua sentimentalidade, implicando-o no processo de receção poética, que não é fechado.

- facilidade em ser recordado: a musicalidade, o colorido e a rima dos poemas conferem-lhes um carácter mnemotécnico que permite que possam ser recordados com relativa facilidade; claro que não pretendemos enfatizar a memorização *per se*, mas podemos aproveitá-la em diversas atividades didáticas de um modo interessante.

- ritmo: embora a aparência rítmica da poesia possa não ter correspondência com o discurso coloquial, será sempre um reflexo do padrão rítmico da língua em que está escrita, neste caso da língua espanhola, pelo que pode sempre contribuir para desenvolver a sensibilidade face à musicalidade dessa língua.

Perante estes vários aspetos que podem ser positivamente aproveitados para a aula de E/LE, é fundamental que o professor tenha presente que um dos pontos fundamentais para a exploração didática dos textos poéticos é facilitar e mediar o encontro entre o leitor/aluno e o poema. A propósito deste encontro, Ferrer Plaza (2009:5) cita Octavio Paz (Paz,1992: 25):

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 sólo 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.

Deste ponto de vista, conseguir essa participação é conseguir uma ligação na qual o aluno completa os possíveis sentidos e realizações do poema. Este contacto gerará outras produções linguísticas na aula e fora dela, sendo veículo facilitador de aprendizagem e de aquisição da língua espanhola.

4.3 – A seleção do texto poético na aula de E/LE

Atualmente, a importância do texto poético na aula de E/LE reside principalmente no seu valor como amostra cultural do uso da língua e como «documento auténtico breve, autónomo, motivador y capaz de generar actos de comunicación cuya autenticidad no está reñida con el contexto del aula» (Ferrer Plaza, 2009:6). Sendo linguisticamente autêntico, também o é emocionalmente e provoca respostas autênticas. Esta autenticidade nas respostas provocadas deve ser potenciada na fase de exploração do texto em aula.

O facto de se tratar de textos reais, não concebidos para estudantes mas sim para proporcionarem prazer estético, faz deles um leque maior e confere-lhes um papel ainda mais destacado como amostra de língua e cultura, tanto mais que, como também já observámos, muitos desses alunos não realizam um contacto direto com E/LE.

Torna-se, então, fundamental refletir sobre que textos selecionar. Em princípio:

[...] no hay razón para desestimar ningún siglo de la poesía española, siempre que se escojan textos de poetas de reconocido renombre, en aras de que cada poema nos sirva en el aula, para situar a algunos de los hitos más importantes que la lengua española ha alcanzado a través de su historia literaria. (Saneleuterio Temporal, 2008:329)

Esta perspectiva de se aconselhar a seleção de textos representativos justifica-se, julgamos, na medida em que estes textos representam um cânone, logo serão culturalmente mais marcantes para o aluno de E/LE.

O texto escolhido deve, como também já havíamos referido, ser adequado ao nível do grupo aprendente, quanto ao vocabulário e à sintaxe, embora não seja imprescindível tê-lo na sua absoluta totalidade já que alguma construção de maior complexidade enriquecerá o desenvolvimento da destreza da compreensão leitora (Saneleuterio Temporal, 2008:330). Deve, globalmente, ser um modelo de língua, a não ser que tenha uma finalidade muito específica, apresentando uma estrutura adequada e não demasiado complexa de modo a que o texto não se torne indecifrável para o aluno

um pouco mais ingénuo. É necessário que o aprendente se sinta capaz de compreender o texto ou corremos o risco de ele se sentir imediatamente desmotivado e mesmo frustrado. O poema deve ser significativo para o aluno, na linha do que já se havia afirmado sobre provocar emoção, não só em termos pessoais mas também significativo para a aprendizagem de algo ou para a realização de alguma atividade. Também será conveniente não saturar o momento de exploração do texto com exercícios e estes devem ser variados.

O poema selecionado e as atividades que, partindo dele e com ele, se realizam podem servir, em função do tema, para introduzir ou concluir uma aula, e também para ilustrar, por exemplo, alguma construção gramatical ou idiomática que esteja relacionada com os conteúdos dessa mesma aula, mas tentando evitar que o poema funcione «siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica» (Naranjo, 1999:9).

4.4 – Possíveis metodologias de trabalho do texto poético na aula de E/LE

Ao elaborarmos qualquer proposta didática ou atividade, é necessário definir conteúdos a trabalhar e com que objetivos, assim como que critérios de avaliação serão aplicados. Alguns autores² sugerem variados procedimentos e fases de exploração que podem ser aplicados a um poema no sentido de este ser didaticamente produtivo. Pode propor-se a exploração do poema como um material e uma possibilidade de cariz mais lúdico que procura pôr o aluno em contacto com esta manifestação literária e, ao mesmo tempo, tratar algumas estruturas de âmbito

²FERRER PLAZA, Carlos, *Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas*, in Suplementos marcoELE, ISSN 1885 – 2211 / número 9, 2009
(www.marcoele.com/descargas/embrape/ferrer_poesia.pdf);

NARANJO, Maria, *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999

linguístico. Nesta linha, sugerem-se algumas técnicas como sejam: a reconstrução, na qual os textos se apresentam de forma alterada ou incompleta e o aluno procura restaurá-los de acordo com a sua forma original ou da forma que lhe pareça mais plausível; a redução, onde se eliminam certos elementos do texto (exemplo: elementos gramaticais, descritivos,...) com o objetivo de o reduzir; a expansão, com o objetivo oposto, acrescentando, por exemplo, adjetivos, personagens ou versos; a substituição, na qual os alunos suprimem elementos, substituindo-os por outros (exemplo: alterar os tempos verbais, usar sinónimos ou antónimos, alterar o género gramatical,...); a correspondência, procurando fazer corresponder dois grupos de elementos (exemplo: adjetivos / personagens; poemas / músicas; títulos ou fragmentos / fotografias ou desenhos); a alteração da forma, transferindo a informação do poema para um novo formato (gráficos, desenhos, fotografias, cartazes) e para um novo tipo de texto (narrativo, epistolar, dramático,...); a seleção, na qual os estudantes escolhem um poema de acordo com um critério ou propósito específico (o que se pode fazer num concurso, com um regulamento adequado); a hierarquização, na qual se ordenam poemas ou fragmentos de acordo com um propósito específico (por exemplo, atendendo à linguagem mais ou menos formal ou aos aspetos mais ou menos contemporâneos); a comparação / o contraste, assinalando semelhanças e/ou diferenças entre poemas que podem estar dispostos paralelamente e, finalmente, a análise, na qual se procede a um estudo mais detalhado dos elementos e propriedades do poema (exemplo: encontrar palavras ou expressões-chave, estudar afirmações explícitas para daí explorar o que possa estar implícito, refletir sobre a ligação do poema a uma determinada corrente literária ou contexto histórico-social...). Todas estas possíveis técnicas e metodologias promovem a participação do aluno e envolvem-no no texto de modo de modo a conseguirmos o “encontro”, atrás referido, entre o leitor e o texto, ao mesmo tempo que se promovem as quatro destrezas comunicativas.

No que respeita às etapas ou momentos de trabalho com um texto poético, Castaño (2007:9-11) propõe três partes. Na primeira destas, far-se-á uma introdução para facilitar a compreensão do texto mediante a sua contextualização para que o aluno se sinta localizado quanto ao que se vai ler e abordar. A segunda parte, a fase de exploração didática propriamente dita, inicia-se com atividades de pré-leitura para

desenvolver estratégias de mobilização de conhecimentos prévios preparando o aluno para a recepção do texto, podem sugerir-se pistas sobre o conteúdo do poema, pode solicitar-se a formulação de hipóteses partindo do título. Segue-se depois a leitura com atividades de compreensão leitora nas quais se procura implicar o aluno na interpretação do texto mediante diversas estratégias e se suscita o seu posicionamento e percepção do texto. Esta segunda parte termina com a pós-leitura, quando se realizarão atividades como debates, ampliação temática ou criação e texto, por exemplo, encarando o texto como ponto de partida e inspiração ou modelo de competência literária. Na última das três partes, podem ficar a conhecer-se dados sobre a vida e obra do autor do poema, aproximando-o do aluno para que, para além de se completar a aquisição através da leitura e das atividades, se fiquem a conhecer informações socioculturais que incidem no desenvolvimento da competência cultural do aprendiz na língua meta.

Por sua vez, Ferrer Plaza (2009:6-7) apresenta também um esquema geral de exploração baseado em três fases e semelhante ao apresentado por Castaño (2007:9-11). Assim, a primeira fase é a de contextualização e enquadramento, ativando conhecimentos prévios, proporcionando informação pertinente à posterior compreensão do poema e favorecendo uma tomada de posição cultural e/ou pessoal do aluno. A segunda fase é a de descobrimento e compreensão e aqui desenvolvem-se as atividades de exploração e análise propriamente ditas em vários domínios (por exemplo: lexical, gramatical, linguístico,...). A última fase é considerada a fase de expansão e, dependendo dos objetivos propostos e do grupo de alunos, realizam-se atividades que unifiquem e integrem as atividades realizadas nas fases anteriores; há também lugar a atividades de reforço, ampliação ou consolidação, e realizar-se-ão ainda atividades que promovam o desenvolvimento de atividades comunicativas de expressão e interação oral e/ou escrita.

No fundo, trata-se sempre de olhar a poesia como um recurso didático motivador para aprender e praticar o uso da língua, ao mesmo tempo que se caminha em direção a vários outros objetivos de cariz mais cultural. Por vezes, a dificuldade poderá estar em encontrar textos poéticos particularmente adequados a cada atividade, conteúdo e objetivo.

5 - O texto poético nos programas de Espanhol língua estrangeira

Numa realidade social e geográfica tão distinta e dispersa, é imperativa a existência de organismos e políticas que permitam uma base uniforme e homogênea, mas deixando espaço a alguma autonomia adaptativa face às circunstâncias e contextualizações de cada aspeto ou elemento. No universo escolar, e particularmente no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, assiste-se também a essa base uniformizadora, concretizada essencialmente através dos programas das distintas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Estipulando uma série de competências a serem conseguidas pelos discentes num determinado percurso escolar; determinando os conteúdos a serem alvo de trabalho; por vezes, propondo sugestões metodológicas e estratégicas e apontando possibilidades de avaliação, os programas são o eixo à volta do qual gira todo o processo organizacional diretamente relacionado com a docência.

Para além disso, os programas contemplam, de uma maneira cada vez mais explícita, a transversalidade de diferentes aspetos, como sejam o domínio da língua materna, o uso das tecnologias de informação e comunicação e a educação para a cidadania, numa tentativa de contribuir para a formação integral de cidadãos plenamente conscientes da multiplicidade de realidades à sua volta e da necessidade de serem plenamente ativos e interventivos na sociedade global em que se inserem.

No âmbito do trabalho em curso, pareceu-nos imperioso proceder a uma observação dos programas de língua espanhola, no sentido de detetarmos elementos, explícitos ou não, relativos à presença do texto literário e poético nas orientações preconizadas.

Analisando o programa em vigor para o terceiro ciclo do ensino básico, para os alunos que iniciam a sua aprendizagem da língua espanhola no sétimo ano de escolaridade, reparamos que as finalidades aí apontadas estão profundamente relacionadas com o contacto linguístico e cultural, com a comunicação enquanto fenómeno de interação social e de respeito pelo outro, e, no fundo, com o

desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e estético-culturais, numa dinâmica que «não se confine à escola nem ao tempo presente.» (Fernández, 1997:8).

No que respeita aos objetivos gerais, gostaríamos de salientar a referência ao tratamento de textos de natureza diversificada, fundamentais para, ao mesmo tempo, se adquirir e desenvolver uma competência comunicativa e cultural. É neste contexto que se entende a referência, ao nível dos procedimentos, à compreensão global e, dentro do possível, pormenorizada das informações de textos escritos de várias tipologias, nas quais se incluem, explicitamente, textos literários. Também no que respeita à vertente atitudinal se aponta para que o aluno revele (ou seja ajudado a revelar, acrescentamos nós...) interesse pela leitura de textos escritos em língua espanhola.

Estas recomendações, aliás, vêm ao encontro de um procedimento veiculado pelo referido programa e que é o de contactar e interagir com documentos / materiais reais e, a propósito da leitura e do contacto com o texto, diz-se mesmo que:

[...] não se deve começar pela frase isolada, mas sim por textos ou discursos completos, ainda que breves. Por outro lado, só os textos completos estão contextualizados, ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não linguísticos que integram todas as suas potencialidades comunicativas.» (Fernández, 1997:30).

Acrescente-se ainda que a leitura é:

[...] um processo de interação entre o leitor e o texto: o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e à compreensão dos elementos linguísticos do texto, reconstitui o significado do mesmo, formulando hipóteses de sentido. (Fernández, 1997:30).

Para esta interação entre o leitor e o texto, sugere-se a abordagem de vários tipos de texto, nos quais se inclui o texto poético.

No que respeita ao programa de Espanhol para o ensino secundário, por exemplo, aplicado em 4,5h (três blocos de noventa minutos cada) se faz parte da componente de formação específica, ou em 3h (dois blocos de noventa minutos cada) se faz parte da componente de formação geral, segundo Sonsoles Fernández, sua autora-coordenadora, subjaz um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para

representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade e, no fundo, tentando que a aprendizagem da língua espanhola contemple, naturalmente, a dimensão cultural inerente à própria língua.

Tendo em mente o aluno como centro da aprendizagem, à volta do qual tudo gravita e para o qual tudo converge, o paradigma metodológico adotado foi o comunicativo. Propicia-se assim a ação e a aproximação à utilização da língua em situações reais para que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribua para o desenvolvimento pessoal, para a integração social abrangente e dinâmica, para a aquisição cultural e comunicativa.

De acordo com os níveis de competência linguística definidos pelo Conselho da Europa e referenciados no *Quadro Europeu Comum de Referência*, no décimo ano de escolaridade, de continuação, os alunos devem alcançar os níveis B 1.1 e B 1.2, sendo que, no final do ciclo, deverão alcançar o nível B 2.2. Claro que a negociação será um procedimento fundamental a ter em conta e pode estar intimamente relacionada com uma abordagem por tarefas, que permite um grande dinamismo e adaptação à realidade diversificada dos grupos/turmas e dos alunos enquanto indivíduos e possibilita diferentes ritmos e estratégias para uma meta final uniforme.

No que concerne às finalidades apontadas para este ciclo, naturalmente, possuem uma vertente muito generalista e permitem inúmeras possibilidades para a sua consecução, inclusive na abordagem de textos literários e, portanto, poéticos, apesar de explicitarem a utilização dos *media* e das novas tecnologias, a comunicação e a interação social, o contacto consciente e crítico com o outro.

Também no que aos objetivos gerais delineados diz respeito se enfatiza o uso alargado da competência comunicativa, referindo-se ainda a questão da produção e leitura de diferentes tipos de textos e, sempre, a interculturalidade com os países de língua hispânica.

De acordo com estes horizontes, os conteúdos desenvolvem-se tendo em conta as competências comunicativas orais e escritas, a autonomia do aprendiz, os aspetos socioculturais e os conteúdos linguísticos. A prática e operacionalização destes conteúdos permitirão aos alunos um grau de desempenho que, entre outros e de acordo

com o que aqui mais nos interessa realçar, passa por apreciar textos literários atuais adequados ao seu nível e interesse e por ler e apreciar textos literários originais relacionados com os seus interesses e adequados ao seu nível.

Neste sentido, o programa apresenta uma listagem de obras, de entre as quais deverá ser escolhida pelo menos uma para leitura e exploração em cada ano do ciclo secundário. Esta seleção apresentada contempla a prosa, a poesia e o teatro, permitindo uma diversidade de opções ao longo dos três anos de escolaridade e contribuindo para uma formação do aluno-leitor de língua espanhola mais enriquecedora e multifacetada. A propósito do texto escrito, diz-nos Sonsoles Fernández (2002:25) que «a **leitura** deve entender-se também como processo de comunicação e de interação entre o leitor e o texto». Acrescenta ainda que «é conveniente que os alunos leiam diferentes tipos de textos adaptados à sua idade, aos seus interesses e, logicamente, aos diversos domínios da língua espanhola (2002:26). E, a título de exemplo, citam-se, novamente, várias tipologias e géneros textuais nos quais se inclui o género lírico.

A questão da leitura de âmbito literário é relevante também em termos de proposta de divisão dos temas e tarefas apresentada já que, tal como para a generalidade dos temas, se propõe um total de 13,5h (de um total de 148,5h do ano letivo, no caso de estarmos perante Espanhol como fazendo parte da componente específica, como já referido); no caso de fazer parte da componente de formação geral, a proposta de aplicação da leitura literária e apresentação da obra escolhida é de 9h, tal como para a generalidade dos temas (atendendo a que o total da carga letiva anual é de 99h). Desta maneira, confere-se à literatura um posicionamento horário semelhante à generalidade dos outros elementos especificamente relacionados com a língua e a cultura espanholas.

Assim, julgamos poder afirmar que, em termos de definição programática, a literatura está devidamente contemplada e é-lhe reconhecida importância na formação integral do aluno de espanhol como língua estrangeira. É claro que, para que o texto literário possa *rivalizar* com os textos de cariz mais imediato, real e concentrado, competirá ao professor descobrir que textos literários serão os mais indicados para o seu grupo/turma, quais os recursos mais adequados, quais as estratégias mais ricas e apelativas, qual o tempo e em que momento estas leituras deverão ser concretizadas,

que produtos poderão resultar dessas leituras,... e várias outras condicionantes que terão de ser tidas em conta.

Mas, para além do programa propriamente dito, da interpretação e ação do professor de espanhol e do aluno como agente da aprendizagem, não podemos esquecer a importância de um outro elemento que assume uma grande relevância em todo o processo escolar de aprendizagem: o manual escolar. O manual escolar é, quase sem sombra de dúvida, o recurso material mais usado em sala de aula e acompanha alunos e professores ao longo de todo percurso escolar do ensino básico e secundário. Torna-se, por isso, imperativo vermos, embora numa reduzida amostra, qual a presença e importância do texto literário, especificamente do texto lírico, nos manuais adotados para os grupos/turma com os quais trabalhamos ao longo deste ano letivo.

6 - O texto poético no manual de Espanhol língua estrangeira

Ainda antes do início de cada ano letivo, se procede à aquisição dos manuais escolares para os alunos, para assim serem dotados daquele que é, efetivamente, o recurso didático base do processo de ensino-aprendizagem da generalidade das disciplinas curriculares. Hoje em dia, aliás, o manual escolar vem, na maior parte das vezes, acompanhado de um “caderno” ou “livro do aluno” o qual, supostamente, servirá, genericamente, como reforço das atividades realizadas e dos conteúdos abordados em aula e no manual propriamente dito. A partir desta aquisição, este material didático assume-se como ligação entre a escola e a família, possibilitando aos pais acompanhar, orientar e verificar as aprendizagens dos filhos.

O manual deve refletir os objetivos gerais e as sugestões metodológicas para o ensino das várias áreas curriculares disciplinares, definidos nos programas escolares em vigor. Por manual escolar entende-se:

O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.³

Sendo então um recurso didático muito utilizado por grande parte dos professores e alunos no trabalho diário da sala de aula, ele é concebido pelas editoras para concretizar os objetivos, os conteúdos e as sugestões metodológicas do programa estipulado pela administração central. Ao professor compete articular a interpretação que faz dos programas e das propostas do manual adotado para, a partir delas, elaborar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem. No entanto, não podemos esquecer que, com a utilização cada vez maior e mais diversificada das tecnologias da informação

³ (Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro, artigo 2.º)

e comunicação, em que o acesso ao saber não passa só pela escola, o manual escolar deixa de ser uma fonte exclusiva de processamento de conhecimento, pelo que o seu papel de quase único recurso está a ser, e assim tem de ser, revisto na generalidade. Os desafios hoje lançados estão cada vez mais na base das propostas e orientações metodológicas seguidas nos manuais, tornando-os cada vez mais apelativos e multifacetados, numa tentativa de responder a necessidades que mudam constantemente. Por serem um material tão usado, a verdade é que os professores, quando elaboram as suas planificações anuais e/ou de unidade didática, não costumam, globalmente, trabalhar diretamente com os programas mas sim com os manuais, adotados pela sua escola e outros, que funcionam como guias de estruturação das suas aulas. Atendendo a esta constatação, os manuais são utilizados como material curricular predominante na estruturação e condução de uma aula e representam determinadas formas de concretização curricular que transmitem confiança e segurança ao professor. É evidente que, sendo adotado, um manual tem que ser devidamente usado e explorado, até pelo investimento económico que representa para as famílias, como referido, e que, por isso, gostam de saber que o investimento foi, de facto, indispensável para o sucesso dos seus educandos.

O manual de língua estrangeira assume-se muitas vezes como o primeiro contacto gráfico que o aluno tem com a língua cuja aprendizagem está prestes a iniciar e, por vezes, mesmo nos níveis de continuação do estudo dessa língua estrangeira, continua a ser o único recurso gráfico que utiliza. Claro que, atualmente, estes manuais investem cada vez mais nas estratégias comunicativas, nomeadamente na compreensão e interação oral e, por isso, muitos deles vêm acompanhados de um cd áudio, para o professor utilizar em sala de aula ou mesmo fazendo parte do manual de cada aluno. É também verdade que os manuais, nas propostas que apresentam, fazem alusão e recorrem às novas tecnologias de informação e comunicação, procurando uma rápida familiarização com o que são hoje os interesses e hábitos da generalidade da população discente. Os textos apresentados são essencialmente relacionados com a imprensa, a solicitação da escrita ou leitura de mensagens em correio eletrónico é frequente.

E tudo isto estará adequado, mas é quase imperativo perguntar onde está o texto de autor, que lugar ocupa o texto literário nos manuais escolares de língua estrangeira, que referências são feitas a autores literários dessa língua e cultura que se estão a

aprender. É verdade que os textos de imprensa, as tiras de banda desenhada, os referidos correios eletrónicos são atuais e reais, mas o contacto com um discurso no qual, para além de outras funções, está a função estética da linguagem e da língua deveria também fazer parte da prática letiva. O crescimento do aluno enquanto agente social quase obriga a que ele seja exposto à maior variedade possível de recursos e, embora o texto literário não seja tão imediato e tão denotativo como os textos de imprensa, por exemplo, a verdade é que é extremamente enriquecedor e possibilitador. Num universo social e escolar em que impera o imediatismo, não faz sentido voltar a dar valor às palavras e aos sentidos que elas nos despertam?

Sendo o manual o tal recurso base da prática letiva, pareceu-nos importante verificar até que ponto o texto literário, nomeadamente o texto poético, está presente nos diferentes manuais utilizados pelos grupos/turmas com os quais trabalhámos ao longo deste ano letivo. Uma vez que os três manuais com os quais trabalhámos foram adotados para turmas do ensino secundário, julgámos relevante observar também um manual adotado para uma turma do oitavo ano de escolaridade que havia iniciado a sua aprendizagem da língua espanhola no sétimo ano de escolaridade. Não se pretende, de maneira nenhuma, fazer uma análise de todos ou da maioria dos manuais adotados, mas apenas observar uma reduzidíssima amostra. O que se apresenta é, então, esse levantamento, em quatro manuais distintos.

O manual *Club Prisma – Método Español para extranjeros*” (A2 – nível elemental), adotado para a turma do oitavo ano de escolaridade, está estruturado em dez unidades didáticas, todas elas intituladas, e apresenta também, na parte final, um “Apêndice gramatical” e um “Glosario”.

Em cada uma destas unidades, trabalha-se a comunicação, a conversação e interação, a gramática, a interculturalidade e a autoavaliação. Ao mesmo tempo, os autores do manual enfatizam a construção do *portfolio* como meio eficaz de acompanhar e retratar progressos dos alunos e as suas experiências de aprendizagem da língua espanhola. Cada unidade didática apresenta-nos quatro categorias de conteúdos: “funcionales”, “gramaticales”, “léxicos” e “culturales”, procurando uma aprendizagem dinâmica e uma aquisição da competência linguística por parte do aprendente, ao mesmo tempo que se tenta dotá-lo de uma relação intercultural com o universo

“hispanohablante”. Assim, as atividades apresentadas estão essencialmente pensadas para desenvolver a interação e a comunicação.

Na nossa opinião, e como já havíamos referido, a leitura e exploração de documentos literários tem uma relevância particular no processo de ensino / aprendizagem de qualquer língua, pelas inúmeras possibilidades que proporciona e pela riqueza que lhe é naturalmente inerente.

Efetuada uma análise do manual referenciado em busca da presença de texto literário, especificamente do texto poético, reparámos que a primeira menção a um texto lírico surge na unidade três, «¿Cómo te fue?», cujos conteúdos lexicais são «Los viajes» e «Las vacaciones» e os conteúdos culturais são «Toledo (España)»; «Viajeros ilustres: Phiteas, Marco Polo, Ibn Battuta, Cristóbal Colón, David Livingstone»; «El descubrimiento de América» e «*Don Quijote*, de Miguel de Cervantes». No final desta unidade, solicita-se ao aluno uma pesquisa através da internet, facultando o sítio específico onde se pode encontrar um vídeo de desenhos animados sobre a referida obra e solicitando a realização de exercícios de verdadeiro / falso, de definição de vocábulos e de criação de um desenho da personagem Sancho Pança. Nem uma vez surge uma frase, uma expressão retirada da referida obra... Assim, o texto literário surge apenas associado ao texto icónico. Não que nos pareça pouco oportuna esta associação, pelo contrário, parece-nos diversificadora de dinâmicas e estratégias, mas o seu potencial seria muito mais profundo se surgisse como complemento ao próprio texto e não como única forma de acesso ao texto. Para além do mais, a obra em questão, pela sua extensão e diversidade, permitiria a seleção de um episódio de cariz cómico, por exemplo, possibilitando aos alunos uma provável primeira aproximação muito prometedora e, talvez, despertando-lhes o desejo de ler mais.

Algo que nos parece positivo é que, na unidade didática cinco, «¡Qué curioso!», retoma-se o autor Miguel de Cervantes Saavedra, num exercício gramatical em que se solicita aos alunos que completem, com formas verbais no pretérito indefinido, um texto biográfico sobre este autor. Retomar esta referência literária permite ao aluno uma familiarização com este escritor de renome e uma aquisição mais natural e fluida de um elemento cultural e literário.

Ao chegarmos à unidade sete, «¡Al abordaje!», temos, finalmente, uma referência a um texto poético e este é precisamente o poema *Canción del pirata*, de José de Espronceda. Apresenta-se apenas o fragmento que aí se refere:

«Que es mi barco mi tesoro,
que es Dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.»

e que serve de ponto de partida para um exercício de seleção de vocábulos que não estão diretamente relacionados com o excerto transcrito. E resume-se a isto o trabalho feito com o texto poético nesta unidade e neste manual até ao momento... Teria sido oportuno, fácil e divertido solicitar a cada aluno uma quadra, por exemplo, sobre os piratas ou a pirataria, sobre o mar, ou facultar-lhes o poema na íntegra e, partindo daí, jogar com as palavras e as associações vocabulares. Também faria sentido que os alunos pudessem conhecer algo mais sobre o autor José de Espronceda.

Na unidade oito, «¡De fábula!», há uma referência ao escritor guatemalteco Augusto Monterroso (n. 1921 – m. 2003), com atividades relativas à fábula *La rana que quería ser una auténtica Rana*, com atividades de ordenação de fragmentos textuais, de produção escrita de um possível final para esta fábula e de audição desta narrativa. No final desta mesma unidade, um trabalho em que se recorre à internet, convida-se o aluno a lembrar ou a conhecer alguns episódios de *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, com atividades de redação da biografia do autor e de reflexão sobre hábitos de leitura.

E, num manual que acompanha o aluno ao longo de todo um ano letivo e que é, na verdade, o recurso didático mais usado em sala de aula, estas são as únicas referências literárias que encontramos, estando o texto poético praticamente restringido a uma quadra de um poema de José de Espronceda.

Prosseguindo a nossa busca, dedicámo-nos à exploração do manual de um outro grupo de trabalho, agora o manual *Prisma Continúa – Método de español para extranjeros* (nível A2), adotado para alunos do décimo primeiro ano de escolaridade e

que iniciaram a sua aprendizagem de espanhol no décimo ano de escolaridade. Este enfatiza a perspetiva comunicativa e tem como objetivo geral dotar o estudante de estratégias e conhecimentos necessários para se desenvolver num ambiente hispânico no qual convergem diferentes culturas dos dois lados do Atlântico.

Apresenta-nos doze unidades didáticas e mais duas de revisão de conteúdos. Cada uma destas unidades, segundo a equipa de autores, desenvolve-se atendendo a quatro eixos: «Integración de destrezas», «Hispanoamérica», «Gramática» e «Autoevaluación» e aborda quatro tipos de conteúdos: «funcionales», «gramaticales», «léxicos» e «culturales». As sequências não estão intituladas e, basicamente, os assuntos abordados são os que se encontram na página introdutória de cada uma delas, na secção dos conteúdos lexicais. Parece-nos que a existência de um título poderia ser enriquecedora e funcionar como apoio inicial ao aluno na medida em que este saberia de imediato qual o tema aglutinador a ser tratado e, assim, sentir-se-ia mais seguro e localizado quanto ao trabalho com o próprio manual e mais inserido no currículo programático da disciplina.

No que concerne à presença do texto literário, o primeiro vislumbre que temos consiste precisamente em cinco linhas que são uma adaptação de *La saga fuga de JB*, de Gonzalo Torrente Ballester. Estas cinco linhas surgem num exercício de autoavaliação, no final da unidade quatro, um exercício com sinónimos do verbo “decir”. Não há qualquer informação adicional sobre o autor ou sobre qualquer uma das suas muitas obras, apenas um texto para substituição de um vocábulo repetido.

Na unidade cinco, encontramos uma breve biografia de Miguel de Cervantes e o exercício que lhe está associado é o de sublinhar as formas verbais que se encontram no pretérito indefinido. Um exercício semelhante é o de completar as biografias de personalidades nas quais se inclui a escritora Isabel Allende, mas não se vai além disto, não se apresenta sequer um excerto ou uma sugestão de leitura. Nesta mesma unidade, sob o tema «Experiencias insólitas», apresenta-se uma adaptação de um excerto de *Amor, curiosidade, prozac y dudas*, de Lucía Etxebarria, e uma sintética biografia da autora. O excerto serve de ponto de partida para algumas atividades como sejam colocar o texto na primeira pessoa do singular ou inquirir se se conhecem todas as personalidades aí referidas.

Já na unidade sete, que tem como tema aglutinador a dicotomia passado / presente, encontramos mais uma biografia, agora do poeta chileno Pablo Neruda, e surge, finalmente, um texto poético deste autor. A atividade associada é a da descrição da figura feminina do poema mas partindo de associações a fazer pelos alunos: associar a figura feminina a uma estação do ano, a cores e a adjetivos. E, partindo desta atividade, os alunos são convidados a criar um poema que vá ao encontro do texto lido, mas baseando-se em associações que eles próprios fazem previamente. Este parece-nos um trabalho interessante e que, para além de mostrar o trabalho criativo e muitas vezes metafórico deste género textual, dá ao aluno um ponto de partida para que ele se sinta “inspirado” e apoiado. De facto, muitas vezes, os alunos, ao olharem para uma folha em branco, têm dificuldade em criar, em preencher com ideias e palavras aquele retângulo que lhes parece imenso. Uma maneira de obviar a esta possível frustração inicial é dotá-los de um ponto de partida que pode ser opcionalmente usado, e é essa possibilidade que aqui lhes é oferecida, embora a atividade seja de pequena escala.

Na nona unidade didática deste manual, relacionada com a imprensa e, ao mesmo tempo, com o mundo dos contos, principalmente infantis e tradicionais, encontramos mais uma presença literária, agora um excerto de *Alfanhuí*, de Rafael Sánchez Ferlosó, com a atividade isolada de se tentar assinalar o que pode ser simples fruto da imaginação do protagonista do texto. E, logo de seguida, surge o poema *Érase una vez*, de José Agustín Goytisolo, para uma simples atividade de identificação e recolha dos adjetivos presentes.

No fundo, a presença do texto poético neste manual resume-se então a dois exemplos, mas a exploração é, regra geral, superficial ou mesmo desligada do que deveria ser a abordagem deste tipo de texto.

Um outro manual adotado, também da “Equipo Prisma”, foi *Prisma Progresá – Método de español para extranjeros* (nível B1), destinado aos alunos que frequentam o décimo segundo ano de escolaridade, sendo este o terceiro ano de aprendizagem da língua, segue a mesma linha editorial, ideológica e metodológica que o manual anteriormente referenciado. Estruturalmente, apresenta também doze unidades didáticas, não intituladas, e duas unidades de revisão de conteúdos: a primeira surge após a unidade sete e a segunda surge no final do manual.

Neste manual, a primeira atividade a envolver o texto literário surge na unidade seis, relacionada com a literatura e o cinema. São transcritas as primeiras linhas da obra *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, e esse fragmento é explorado com exercícios de interpretação através de verdadeiro / falso e é usado para introduzir a noção literária de realismo mágico na qual a obra se insere.

Conviria aqui referir que esta foi a obra selecionada pelos docentes titulares deste nível de ensino para ser lida pela turma e explorada em aula. Aproveitando este facto, propusemos que a primeira aula de abordagem desta obra, e que funcionaria como aula de motivação para a posterior leitura, fosse por nós lecionada e adiante se dará conta do que foi proposto aos alunos.

E, por incrível que possa parecer-nos, a presença e abordagem do texto literário neste manual resumem-se a esta atividade da unidade seis. Quanto ao texto poético, não há sequer uma única referência...

Por fim, o último manual por nós explorado foi *Español lengua viva* (nível B2), para alunos que frequentam o décimo ano de escolaridade e que iniciaram a aprendizagem da língua espanhola no sétimo ano de escolaridade, e, na apresentação do mesmo pela equipa que o produz, considera-se que este é um manual de Espanhol língua estrangeira destinado a estudantes jovens e adultos e que aborda conteúdos do nível B2 do Plano Curricular do Instituto Cervantes para além de também seguir as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na sua conceção do aluno como agente social. Uma vez que o manual está pensado para ser aplicado em cento e vinte a cento e cinquenta horas, acompanha os alunos em dois anos de escolaridade consecutivos.

No que concerne à organização do mesmo, está dividido em quatro blocos de três unidades cada um e cada bloco termina com um projeto no qual se faz uma revisão dos conteúdos adquiridos. Esta revisão supõe a realização de uma tarefa em comum pelo grupo turma, atividade que, em alguns casos, terá como objetivo final a elaboração de um produto.

As unidades, todas elas com doze páginas cada, são intituladas e têm uma página inicial na qual se apresentam as competências que se pretende que os alunos adquiram e

os conteúdos a serem abordados para o efeito. Cada unidade didática termina com um resumo dos conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais trabalhados.

É já na unidade cinco, «De viaje», que nos deparamos com a primeira presença de um texto literário. Trata-se de um fragmento incompleto extraído da obra *El pintor de batallas*, de Arturo Pérez-Reverte, obra da qual se apresenta a imagem da capa. As atividades apresentadas são: completar espaços em branco do fragmento textual com formas verbais nos tempos adequados, assinalar afirmações como verdadeiras ou falsas, encontrar dois tipos específicos de orações, duas questões de interpretação e a solicitação de, em pequenos grupos de trabalho, redigir uma possível continuação e, depois, eleger a mais original.

Na unidade seguinte, «El trabajo», encontramos um excerto de *El mundo iluminado*, de Ángeles Mastretta, relacionado com o tema em abordagem, e algumas questões simples de interpretação do mesmo.

Só voltamos a encontrar-nos na presença de um texto literário na unidade dez, «A debate», agora um excerto de *La BORRA del CAFÉ*, de Mario Benedetti. Há algumas questões de interpretação, um exercício para assinalar como verdadeiras ou falsas algumas afirmações e uma eleição do título mais adequado.

Estas são as três presenças literárias que encontramos num manual que, como já elucidámos, acompanha os alunos em dois anos letivos. Será relevante salientar que as três obras referenciadas surgem acompanhadas de uma imagem da capa do respetivo livro, o que nos parece muito positivo pois associar o aspeto visual à literatura suscita interesse, é motivador e enriquecedor.

Por outro lado, não há neste recurso didático uma única referência lírica, mesmo estando perante um suporte que se destina a alunos com um nível de competência já algo avançado.

Como conclusões desta breve incursão por alguns manuais de espanhol língua estrangeira, julgo podermos afirmar que o texto literário não tem neles, e ao contrário do que poderíamos idealizar, uma presença relevante. Parece-nos que estes manuais revelam preocupações de descodificação quase imediata dos textos e com um cunho de ligação ao real e ao mundo atual notórias, mas a literatura não é uma dessas grandes

preocupações, salvo raras exceções. Aliás, nos três manuais adotados para o ensino secundário, apenas um tem uma presença concreta de uma das obras propostas, pelo programa em vigor para o ensino secundário, para leitura integral, neste caso da obra *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, como atrás referido; nos outros, ficamo-nos quase sempre por referências biobibliográficas para completar com os tempos verbais adequados ou por excertos adaptados.

Parte II

Iniciação à prática profissional em Espanhol língua estrangeira

1 – Caracterização geral do meio escolar

Neste ano de estágio, estive a aprender a ser professora de Espanhol, estive a tentar aprender e a tentar ensinar... E estive a tentar fazê-lo inserida num grupo/núcleo constituído por mais três companheiras de percurso, todas elas também já docentes do terceiro ciclo e secundário, numa outra área disciplinar (Inglês ou Francês). Quanto a mim, sou também professora de Português. Este é um grupo com o qual se trabalhou muito bem, sempre com respeito, entreajuda e amizade. Tivemos como professora orientadora a docente Cristina Bessa que nos procurou ajudar de uma maneira sempre simpática e disponível. Em conjunto, para além da partilha e da troca de impressões, também realizámos algumas atividades dirigidas à escola, nomeadamente no “Dia de Reyes”.

O nosso núcleo estagiou na Escola Secundária de Paços de Ferreira, uma escola que foi completamente renovada muito recentemente e que, por isso, está muito bem equipada e é um espaço muito agradável, quer para alunos quer para professores e funcionários que ali partilham o seu dia-a-dia. Tem cerca de 1765 alunos, do 3º ciclo e do secundário e também dos cursos de educação e formação (C.E. F.), do ensino profissional e dos cursos de educação e formação de adultos; ainda desenvolve atividades letivas no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira. A Escola Secundária de Paços de Ferreira é constituída por 6 edifícios autónomos e uma área exterior para a prática desportiva e recreio. Acolhe uma população escolar vasta e heterogénea, funcionando para tal em três turnos – manhã, tarde e noite. Isto significa que a escola, para servir não só os alunos adolescentes mas também os adultos, está aberta e em funcionamento contínuo durante mais de 15 horas por dia. Sendo a maior escola não agrupada do concelho e a única com oferta ao nível do ensino secundário na cidade, assume uma centralidade notória. Os professores do quadro de escola representam uma significativa maioria, sendo conseqüentemente responsáveis por assegurar uma importante parte do serviço letivo disponível, com continuidade e estabilidade. Merece igualmente uma nota de referência o facto de mais de metade dos

professores que exercem funções na escola residir no concelho de Paços de Ferreira. Quanto ao pessoal não docente, temos um total de dezanove funcionários.

Durante a prática letiva ao longo de todo o ano letivo, lecionámos dez blocos de aulas: quatro à turma 11º F (nível A2), nos dias nove e onze de novembro e sete e nove de março; outros quatro blocos à turma 12º D (nível B1), nos dias dez e doze de janeiro, e nos dias doze e treze de abril; e, finalmente, dois blocos de aulas à turma 10º B (nível B2), nos dias oito e dez de maio. As unidades didáticas lecionadas à turma 11º F intitularam-se «Los viajes» e «Noticias frescas – La prensa»; as unidades didáticas lecionadas à turma 12º D intitularam-se «La literatura y el cine (Motivación al estudio de la obra: *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez)» e «Salud y estética»; e os dois blocos lecionados à turma 10º B pertenceram à unidade didática «Jóvenes emprendedores – El mundo del trabajo».

Nas três turmas com as quais trabalhámos, os alunos mostraram-se simpáticos e interessados, aderindo bem às atividades embora algo faladores, o que obriga a que o professor os chame à atenção com alguma frequência. A turma do 11º F, por exemplo, pertence à área de Ciências e Tecnologias e é constituída por vinte e dois alunos (catorze do sexo feminino e oito do sexo masculino), sendo que têm, a nível geral, boas classificações à disciplina e pretendem prosseguir estudos para o ensino superior. A turma do 12º D tem, atualmente, dezasseis alunos inscritos na disciplina de Espanhol, sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino. É uma turma também da área de Ciências e Tecnologias, com bom aproveitamento global à disciplina. A turma do 10º B tem vinte e seis alunos, também da área de Ciências e Tecnologias e com bom aproveitamento.

Um aspeto muito importante da prática pedagógica, para além das aulas que lecionamos, é assistir a aulas lecionadas pela professora orientadora e a aulas lecionadas pelas colegas de estágio. Pelo facto de ser trabalhadora-estudante, e o mesmo se passou com as minhas colegas de estágio, tivemos alguma dificuldade em conciliar o nosso trabalho enquanto professora de Português na Escola Secundária de Marco de Canaveses com o trabalho de estagiária na Escola Secundária de Paços de Ferreira. Por esse motivo, assisti a um total de quinze aulas, dez delas da professora orientadora e as restantes cinco das colegas estagiárias.

Estas aulas a que assisti foram, sem dúvida, uma experiência importantíssima para a melhoria do desempenho profissional e a troca e partilha de impressões foi extremamente enriquecedora. Estivemos perante um ano letivo que obrigou a um grande volume de trabalho, mas que também possibilitou uma enorme evolução e enriquecimento profissional e pessoal.

2 – O texto poético na aula de E/LE – Propostas de aplicação didática

2.1 – Contextualização da aplicação didática

Idealizar, planificar e concretizar uma unidade didática é um trabalho refletido, coerente e fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Se um professor é o professor titular de uma turma, pode gerir a planificação e concretização de cada unidade, de acordo com o que for mais adequado aos objetivos delineados, à população alvo e aos condicionalismos com que se depara. No caso do professor estagiário, nomeadamente na situação de iniciação à prática profissional em que, particularmente, nos encontrávamos, a professora orientadora estipulou quais as unidades didáticas que cada estagiária deveria lecionar e quando o deveria fazer. Desta maneira, foi sempre necessário respeitar a distribuição feita, abordando os conteúdos atribuídos no tempo designado.

Outro aspeto que temos de realçar é o de termos trabalhado com três turmas distintas, em níveis distintos. Isto, para além de outros aspetos, levou a que fosse extremamente difícil idealizar e concretizar um trabalho completo e coerente com uma determinada turma.

Uma vez que estive quatro vezes com cada uma das turmas, à exceção de uma delas com a qual apenas trabalhámos duas vezes, e atendendo então à obrigatoriedade de seguirmos a atribuição feita pela orientadora, vi-me condicionada na aplicação didática que pretendíamos fazer do texto poético enquanto unidade didática e optei antes por incluir atividades com este género literário em momentos que nos pareceram oportunos a essa inclusão. O que a seguir se apresenta são, então, algumas das atividades envolvendo o texto poético que se aplicaram na aula. No fundo, cada atividade acaba por incluir vários procedimentos e por ser apenas uma parte da unidade

didática em que se insere. A numeração e sequência segundo as quais se apresentam as atividades não indicam uma continuidade ou ligação sequencial entre elas.

2.2 – Atividades propostas

Atividade 1

Grupo: 12º D

Unidade didática na qual se insere a atividade: «Salud y estética»

Tempo de aula usado com a atividade: 35 minutos

Recursos: Poema “Bella”, de Pablo Neruda; ficha de trabalho; imagens de mulheres de diferentes povos.

Forma de trabalho: Pares e grande grupo.

Objetivos gerais da unidade: Que os alunos: reflitam sobre diferentes hábitos culturais de beleza; respeitem culturas diferentes da sua; desenvolvam o seu espírito crítico; conheçam novas palavras e referências culturais.

Objetivos específicos da atividade: Que os alunos: conheçam algo sobre a vida e obra do escritor Pablo Neruda; reconheçam realidades culturais distintas da sua relativamente ao conceito de beleza; compreendam o texto; identifiquem recursos da linguagem poética.

Desenvolvimento e justificação da atividade:

Sem explicarmos aos alunos a atividade no seu todo, dissemos-lhes apenas que íamos tratar de um tema sempre atual e que íamos começar com um poema de um escritor muito conhecido, Pablo Neruda. Para que os alunos se sentissem localizados, desta vez, iniciámos a abordagem com a biografia do autor, mas num trabalho que

implicava a articulação com o companheiro. Foi distribuída aos alunos a biografia do escritor em dois textos diferentes (Anexo I) de modo que cada aluno só completava o seu pedindo informações ao colega; estas informações deveriam ser solicitadas e fornecidas em espanhol, procurando o professor intervir neste sentido. Estando a tarefa concluída, solicitou-se a um aluno que lesse o texto e que se partilhasse o que conseguiram ficar a saber sobre o autor; tratou-se, essencialmente de ir desenvolvendo destrezas, neste caso a da compreensão leitora e a da interação oral, mais concretamente.

Distribuiu-se então o poema “Bella” aos alunos mas omitindo a palavra “bella”, à exceção do penúltimo verso do poema, e omitindo também algumas construções linguísticas específicas do texto literário e poético como sejam o segundo elemento de comparações, a dupla adjetivação ou a enumeração; todos estes estavam num quadro e foi aí que os alunos foram selecionar os que lhes pareceram mais adequados (Anexo II). Optou-se por colocar as palavras num quadro e não deixar que fossem os alunos a escrever livremente para que não houvesse demasiada dispersão, já que o objetivo geral da aula não era o trabalho criativo com o texto poético mas sim os já enunciados, pelas razões que também já explanámos. Os espaços em que faltava a palavra “bella” eram retangulares e os restantes apenas uma linha; esta distinção e esclarecimento pareceram-nos importantes para os alunos poderem realizar sem dúvidas o que lhes era pedido. O que nos interessava aqui era despertar a atenção do aluno e fazer com que ele, imediatamente, fosse parte ativa de tudo o que se passava na aula e que, especificamente, fosse um recetor dinâmico e consciente do texto poético. Os alunos realizaram esta atividade em pares porque, embora o ato de receção do poema seja pessoal, os espaços a completar eram diversos e permitiam, portanto, que cada elemento pudesse dar o seu contributo com alguma liberdade. Finda a tarefa, projetou-se o poema (Anexo III) e os alunos podiam, numa cor diferente, registar na sua folha de trabalho os elementos originais que haviam sido retirados. Desenvolveu-se também um momento de interação oral sobre as opções dos alunos na seleção que fizeram. Havendo dúvidas de vocabulário, elas foram esclarecidas pela professora mas não se criou uma atividade específica porque a linguagem do poema é adequada e acessível ao nível dos alunos em questão.

A seguir, refletiu-se sobre a palavra “bella” que os alunos deveriam ter encontrado como a principal e mais repetida palavra do texto, partindo da presença desta palavra no penúltimo verso; refletiu-se sobre o conceito de beleza procurando que os alunos percebessem que esse conceito varia de acordo com vários aspetos: raça, religião, idade, zona geográfica, cultura,... para se trabalhar sempre a noção de respeito pelo outro, que deve estar presente na dinâmica escolar enquanto espaço de formação global. Mostrou-se também que a mulher descrita no poema e a sua beleza se poderiam aplicar a imensas mulheres, de acordo com essa variedade de aceções. Complementou-se esta atividade com a projeção de imagens de mulheres e homens que exemplificam diferentes conceitos de beleza (Anexo IV) e, daqui, partiu-se para as outras atividades da aula que tinham especificamente a ver com o tema da beleza e da estética, mas já sem a presença do texto poético.

Ao longo da atividade, os alunos aderiram bem às tarefas propostas, consideraram que o poema era bonito e mostraram interesse em conhecer a obra *O carteiro de Pablo Neruda*, de Antonio Skármeta, sugerida em intertextualidade. Segundo interação oral com os alunos, não era usual a abordagem de poemas na aula de E/LE e eles manifestaram uma boa adesão à atividade. Quanto a nós, consideramos que os objetivos específicos que nos havíamos proposto alcançar com o recurso a este texto poético foram conseguidos.

Atividade 2

Grupo: 12º D

Unidade didática na qual se insere a atividade: «Salud y estética»

Tempo de aula usado com a atividade: 25 minutos

Recursos: Fichas com textos (sopa de letras, poema e acróstico), caderno diário.

Forma de trabalho: Individual, pares (opcional) e grande grupo.

Objetivos gerais da unidade: Que os alunos: reflitam sobre a importância da saúde; desenvolvam o seu espírito crítico; conheçam novas palavras e referências culturais.

Objetivos específicos da atividade: Que os alunos: se sintam motivados para abordar o tema da saúde; compreendam o texto; identifiquem recursos da linguagem poética; desenvolvam a competência da escrita com características poéticas.

Desenvolvimento e justificação da atividade:

Esta atividade, pertencente à mesma unidade didática da atividade 1, pretendia essencialmente introduzir o tema da saúde e fazê-lo de uma maneira que os alunos considerem motivadora e, digamos assim, animada e bem-disposta.

Começámos por, novamente, não dizer qual era o tema da aula dizendo antes aos alunos que íamos testar a sua rapidez a encontrar palavras escondidas. Distribuímos um exercício de descobrir palavras (Anexo V) que, embora nada tendo a ver com o texto poético, serviu de introdução e motivação para o trabalho seguinte. Os alunos aderiram muito bem à atividade e gostaram desta “sopa de palavras” que já não faziam há imenso tempo na escola.

Finda esta tarefa, os alunos começaram a pensar que o assunto da aula seria relacionado com as doenças e, então, distribuímos uma folha com um poema muito simples sobre o corpo humano e com um acróstico sobre os órgãos do corpo humano

(Anexo VI). Optou-se por textos muito simples e apelativos porque estávamos na fase inicial da aula e para que os alunos se sentissem, de facto, recetivos às atividades que se haveriam de seguir depois desta fase.

O poema foi lido em voz alta por um aluno e, depois, identificámos alguns recursos poéticos relativos à forma, à métrica e à rima. Explorámos também a ligação entre o corpo humano e os sentimentos, de acordo com o que diz o texto, e os alunos reconheceram que, muitas vezes, o nosso corpo revela as nossas emoções, por exemplo quando estamos nervosos e ficamos corados, ou quando o nosso coração bate mais depressa porque estamos emocionados ou nervosos. Tratou-se aqui de aliar a compreensão leitora à interação oral.

Depois, outro aluno leu o acróstico e sugerimos que eles tentassem fazer um sobre um órgão do nosso corpo; foi-lhes dito que, se assim desejassem, poderiam realizar esta tarefa sozinhos ou em pares. Foi-lhes dado algum tempo (entre cinco a dez minutos), findo o qual os alunos leram, pausadamente e em voz bem audível) o acróstico que haviam elaborado.

Depois destas atividades concluídas, começámos então o tema da aula, propriamente dito, falando sobre hábitos de vida saudável, alimentos saudáveis e conhecendo (em power point) algumas doenças graves.

Nesta aula, o texto poético foi usado como motivação mas referindo sempre alguns dos traços que lhe são característicos para que a linguagem poética pudesse ser cada vez mais familiar aos alunos. Cremos que a familiaridade e a naturalidade de lidar com um poema simples levarão os alunos a um percurso natural de procura de textos poéticos com outras temáticas e com outra complexidade.

Atividade 3

Grupo: 12º D

Unidade didática na qual se insere a atividade: «La literatura y el cine»

Tempo de aula usado com a atividade: 40 minutos

Recursos: Computador, projetor, ficha de trabalho, excertos dos filmes “La lengua de las mariposas” e “El perro del Hortelano”, imagens de filmes e respetivas obras que lhes deram origem.

Forma de trabalho: Grande grupo

Objetivos gerais da unidade: Que os alunos: relacionem o cinema com a literatura; encarem a poesia de uma forma mais dinâmica; desenvolvam o seu espírito crítico; conheçam novas palavras e referências culturais; sintam vontade de ler obras em língua espanhola e de ver cinema espanhol.

Objetivos específicos da atividade: Que os alunos: se sintam motivados para a leitura da obra *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez; contactem com obras cinematográficas na base das quais está presente o texto literário, incluindo o texto poético; conheçam algo mais sobre textos poéticos em língua espanhola.

Desenvolvimento e justificação da atividade:

A abordagem desta unidade tinha como objetivo primordial motivar os alunos para a leitura, em casa, da obra *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, obra selecionada pela docente titular e pelos professores do grupo disciplinar de Espanhol, no âmbito do que está previsto nas orientações programáticas para o ensino de Espanhol no ensino secundário.

Pareceu-nos interessante não revelar logo de início o tema da aula e da unidade, mas sugerir pistas aos alunos para que o fizessem, procurando uma imediata interação e ação na aula. Assim, dispusemos sobre uma mesa da sala de aula vários livros e as

imagens de capa dos filmes adaptados dessas mesmas obras (*Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez; *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez; *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas; *Crónica d'El rey pasmado*, de Gonzalo Torrente Ballester; *El perro del hortelano*, de Lope de Vega; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende; *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós, mas a versão escrita e fílmica em espanhol), pedindo aos alunos que vissem bem o que ali estava e sugerissem qual seria o tema a tratar em aula. Rapidamente, falaram em filmes, em livros, em cinema e assim se chegou à relação entre a literatura e o cinema. Esclarecemos ainda que, para além de haver várias produções cinematográficas baseadas em grandes clássicos da literatura, inclusive da literatura em língua espanhola, em algumas delas ia-se um pouco mais além e havia mesmo poemas e referências a autores poéticos. Os alunos iam também intervindo e, por exemplo, referiram que, nas telenovelas brasileiras, se fala com frequência dos nossos poetas Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa. Todas estas intervenções foram encorajadas e os livros que tinham sido colocados na sala iam passando de mão em mão enquanto a interação oral ia decorrendo.

De seguida, a professora explicou que, em casa, havia que ler uma daquelas obras expostas (*Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez) mas que, entretanto, eles iriam contactar mais diretamente com alguns dos filmes referenciados e com os textos que lhes serviram de suporte.

Começando pela mais antiga, seleccionámos *El perro del hortelano*, de Lope de Vega, falando, muito resumidamente, do seu autor, nomeadamente da época em que viveu e, depois, resumiu-se o assunto da obra. Aqui chegado, pediu-se aos alunos que referissem um autor português que havia vivido sensivelmente na mesma época, embora umas décadas antes, e que usava uma linguagem e uma forma algo semelhantes às do autor espanhol. Os alunos rapidamente lembraram Gil Vicente e uma das obras por este escrita, neste caso a obra *Auto da Barca do Inferno*. Dissemos-lhes então que o filme feito a partir de *El perro del hortelano* tinha contado com a colaboração portuguesa e que, por exemplo, algumas cenas haviam sido rodadas no Palácio Nacional de Sintra. Acrescentámos que o filme tinha sido galardoado com vários prémios Goya, quase o equivalente aos Óscares mas numa versão espanhola, e que a sua realizadora, Pilar Miró, morrera em 1997, um ano depois de ter concluído o filme. De seguida, passámos

para o visionamento do *making – of* do filme⁴, comentámos oralmente e passámos para o visionamento de uma breve cena do mesmo filme, de cariz cómico e na qual se percebia bem que todo o filme tinha linguagem em verso, com um ritmo e sonoridades muito próprias, fruto essencialmente da rima. Para que os alunos tivessem bem presente que Lope de Vega tinha sido também um poeta, foi-lhes fornecido um dos seus poemas, que lemos e comentamos brevemente (Anexo VII).

Dando continuidade, distribuí pelos alunos um poema de um autor consagrado, Antonio Machado (Anexo VIII), contextualizando-o também de forma resumida. Pedimos a um aluno que lesse o poema e, em interação oral global, comentou-se o assunto do poema e solicitámos-lhes que imaginassem a cena como se tivessem de a preparar para ser filmada. Findo isto, passámos a passagem do filme *La lengua de las mariposas* relativa a essa presença do poema de Antonio Machado, comparando a cena com o que eles haviam imaginado. Acabámos por prolongar esse visionamento por mais algum tempo a pedido dos alunos, já que consideraram que o filme “até é bonito” e que se via “muito bem”...

Estávamos, assim, a conseguir aquilo que nos havíamos proposto, mostrando que a literatura e o cinema caminham de mãos dadas e que a poesia tem, em várias realizações cinematográficas, um lugar, muitas vezes destacado.

A aula continuou, passando para a obra que os alunos deveriam ler na íntegra, com referências biobibliográficas sobre o seu autor, com a leitura das primeiras linhas da obra e com a passagem da parte do filme especificamente relativa a essas primeiras linhas (esta continuação não se inclui aqui porque já não tem diretamente a ver com a linguagem poética).

Em jeito de balanço, os alunos aderiram muito bem às atividades, mostrando alguns deles vontade de ler as obras em amostra. O facto de recorrermos a imagens cinematográficas e de não nos dedicarmos propriamente à dissecação do texto poético mas mais à sua abordagem em termos de assunto global fez com que houvesse dinamismo e várias coisas a ver e a fazer, mas todas novas e interligadas.

⁴ disponível em www.youtube.com/watch?v=Je89FzW_yHO

Era nosso objetivo principal mostrar que o texto literário, e dentro deste a poesia, caminha de mãos dadas com a linguagem cinematográfica, enriquecendo-a, e julgo termos conseguido alcançá-lo.

Atividade 4

Grupo: 12º D

Unidade didática na qual se insere a atividade: esta atividade insere-se na comemoração do “Día de San Valentín”.

Tempo de aula usado com a atividade: 30 minutos (em duas aulas)

Recursos: caderno diário, quadro, cartaz.

Forma de trabalho: Grande grupo

Objetivos gerais da unidade: Que os alunos: aprofundem as relações de amizade dentro do grupo turma; partilhem conhecimentos culturais; desenvolvam a competência da escrita criativa e poética.

Objetivos específicos da atividade: Que os alunos: sejam capazes de escrever e partilhar ideias sobre o tema do amor; escrevam frases curtas com características da linguagem poética; interajam oralmente.

Desenvolvimento e justificação da atividade:

Esta atividade surgiu aliada ao pretexto da comemoração do “Día de San Valentín” pelas turmas e pela escola em geral. O grupo de Espanhol da escola montaria uma tenda no espaço de entrada do edifício e todas as turmas participariam com objetos para venda, alusivos à data.

Assim, pareceu-nos que faria todo o sentido abordar um pouco a temática do amor e, daí, passar para uma atividade a envolver os elementos da turma, da qual resultaria a colaboração para a elaboração de um cartaz alusivo à data, cartaz esse que juntou participações das três turmas envolvidas na prática letiva das quatro estagiárias deste núcleo. Tratou-se, então, de realizar uma atividade prévia com a turma apenas, de modo a que todos os alunos participassem e, depois, de apresentar alguns contributos para o cartaz global.

Iniciou-se a atividade com a explicação da professora relativa à data que se aproximava e àquilo que resultaria para a mostra / participação na tenda da disciplina de Espanhol. Pareceu-nos bem indagar os alunos sobre as mais belas histórias de amor que conheciam, à medida que eles iam identificando imagens alusivas (Anexo IX) a várias dessas histórias e contando/partilhando o que sabiam. Tratou-se de desenvolver a interação oral mas sem uma aprendizagem ou desenvolvimento que parecesse muito estruturado. No fundo, os alunos tinham que identificar personagens e resumir essa história; após o resumo de cada uma, comentava-se um pouco as atitudes das personagens e a maneira como essa história de amor acabava.

Finda esta interação, explicámos que iríamos, em turma, inventar pequenas frases sobre o que é amar, frases que deveriam ter um cariz poético, uma linguagem metafórica ou hiperbólica, tendo-lhes sido apresentado um exemplo criado pela professora⁵. Podiam inventar várias frases mas todos teriam de criar pelo menos uma; os alunos escreveram as frases em cartões recortados de cartolina de várias cores e depois levaram-nos para casa para enfeitarem (ou não... alguns rapazes não foram tão longe...). Numa aula posterior, trouxeram os cartões que foram colocados num saco, cada aluno retirava um, ao acaso, lia-o à turma e guardava-o como recordação de quem o tinha feito. A título de mero exemplo, apresentamos algumas das frases criadas pelos alunos:

Amor es... cuando cada uno sueña con el otro. // Amor es... su imagen que no te abandona.// Amor es... ¡lo que no acaba nunca! // Amor es... besar sus ojos cuando está llorando. // Amor es... darle un regalito sin otra razón que no sea verle feliz. // Amor es... sonreír al pensar en él / ella. // Amor es... sentir el corazón lleno de felicidad. // Amor es... sentir mi sangre hirviendo cuando te veo. // Amor es... sentirme hechizada.

No final, elegemos as cinco frases consideradas mais bonitas ou inusitadas que foram, posteriormente afixadas na sala de aula.

Algumas das frases seleccionadas integraram o cartaz global do núcleo de estágio (Anexo X), as restantes turmas e as professoras estagiárias contribuíram também com

5 (Amor es... volar en el suelo.)

frases de sua autoria. Neste cartaz, o objetivo era que os alunos destacassem e retirassem a frase de que mais haviam gostado para oferecer ao seu (sua) amado(a) ou, simplesmente, para guardarem porque acharam bonita. Este cartaz foi muito bem recebido e, pouco tempo depois de ter sido colocado, já várias frases tinham sido retiradas e havia alunos a copiarem algumas.

Considerações finais

Chegados ao fim de um longo percurso, é o momento oportuno para refletir, para tirar ilações e para delinear trajetos futuros.

Ao concluirmos este relatório, confirmamos aquilo que sempre esteve na nossa mente: é possível e enriquecedor recorrer ao texto literário, mais especificamente ao texto poético, nas aulas de Espanhol língua estrangeira (E/LE). O facto de serem textos autênticos e com uma linguagem e formas específicas torna-os um elemento diverso e propiciador de novas dinâmicas, mesmo dentro do espaço da sala de aula. Os temas abordados, quase sempre de um âmbito universal, conferem-lhes a possibilidade de serem aceites por culturas distintas, já que há sempre um fator de união entre o texto e o leitor. Para além disso, o texto poético, pelo ritmo, musicalidade e recursos linguísticos que o embelezam, é, por si só, um género que convida à leitura e à partilha. O que é necessário é despertar e cultivar esta leitura e esta partilha.

Ao longo deste ano letivo, a grande dificuldade foi encontrar textos poéticos que, dentro do possível, fizessem parte do cânone literário e que se adequassem aos conteúdos em abordagem. De facto, nem sempre é fácil conciliar a poesia com os conteúdos letivos, com os objetivos a atingir e com os recetores específicos que temos pela frente. Também não nos parece a melhor opção enveredar por uma análise marcadamente literária e textual porque, essencialmente, a aprendizagem é de língua e não de literatura.

Relativamente à abordagem feita, os alunos mostraram uma boa adesão, comentando que não era usual trabalharem com o texto poético na aula de E/LE. Mostraram interesse em conhecer alguns dos poetas referidos e também de ler algumas obras que abordámos ou recomendámos, pelo que o balanço final é francamente positivo.

Julgamos que há que investir em mais recursos para além do manual e do *compact disc* áudio que, regra geral, o acompanha e que os próprios manuais, atendendo

àquilo que vimos nos quatro que analisámos, deveriam também dar mais atenção ao texto poético. Este é, comprovadamente, um recurso a ter em conta na idealização e concretização da nossa prática letiva futura, procurando um maior leque de opções e de maneiras de as otimizar junto dos alunos que, na maior parte das vezes, esperam uma lufada de ar fresco nas propostas didáticas apresentadas pelos docentes.

Referências bibliográficas

AIXALÀ, Evelyn, MUÑOZ, Eva, MUÑOZ, Marisa; *Prisma Continúa – Método de español para extranjeros* (A2 - nivel elemental), Madrid, Editorial Edinumen, 2011.

BUENDÍA, María Ángeles, BUENO, María, LUCHA, Rosa María; *Prisma Progresiva – Método de español para extranjeros* (nivel B1 umbral), Madrid, Editorial Edinumen, 2011.

BUESO, Isabel *et ál.*; *Club Prisma – Método de español para jóvenes* (A2 - nivel elemental), Madrid, Editorial Edinumen, 2009.

CONSEJO DE EUROPA *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones Y Grupo Anaya, S.A., 2002 (disponible em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> ; consultado em junho de 2012).

FERRER PLAZA, Carlos; *Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas*, in Suplementos marcoELE, ISSN 1885 – 2211 / número 9, 2009 (disponible em www.marcoele.com/descargas/embrape/ferrer_poesia.pdf; consultado em abril de 2012).

GAÍNZA, Ana *et ál.*; *Español lengua viva 3* (nivel B2), Madrid, coedición Santillana y Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2007.

GUEDES, Teresa; *Ensinar a Poesia*, Porto, Edições ASA, 1995.

INSTITUTO CERVANTES; *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, 2006.

MARTÍNEZ CANTÓN, Clara Isabel; *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía*, Memoria de Máster en Enseñanza de español como Lengua Extranjera, 2008 (disponible em http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_17Martinez_Canton.pdf?documentId=0901e72b80e2ae09; em maio de 2012).

MARTÍNEZ de SOUSA, J.; *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Ediciones Trea, 2004.

MENOUER FOUATIH, Wahiba; *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE*, in *Actas del ITaller Literaturas Hispánicas y E/LE*, Instituto Cervantes, 2009.

MILLARES, Selena; *Al son de los poetas*, Madrid, Edinumen, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo* (homologado em 1991), Lisboa, 1997 (disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> ; em maio de 2012).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA; *Leer, imaginar, crear - Literatura para la clase de español lengua extranjera* (coordenação de Irene Revilla castaño), 2007 (disponível em: www.educación.gob.es/sgci/ma/es/publicaciones/otras/).

NARANJO, Maria; *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999.

PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio; *El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de ELE*, in *Congreso Mundial de Profesores de Español*, Instituto Cervantes (disponível em comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzales_serpio_texto_bibliografia.pdf; consultado em abril de 2012).

PAZ, Octavio; *El arco y la lira*, México D.F.: Fondo de Cultura económica, 1992.

PENNAC, Daniel; *Como um romance* (trad. Francisco Paiva Boléo), Lisboa, Edições ASA, 1995.

PUERTAS MONTOYA, Francisco, *¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de E/LE?*, in *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Lisboa, 2008 (disponível em [www.educación.gob.es/dms - static](http://www.educación.gob.es/dms-static); em abril de 2012).

RUIZ - RUANO, Carmen Barrientos; *La Poesía en el Aula*, Lisboa, Bertrand, 1985.

SANELEUTERIO TEMPORAL, Elia; *Sensibilización poética en E/LE*, in *Actas del II Congreso Internacional de Lengua*, 2008.

SONSOLES, Fernández; *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - Ensino secundário* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO , 2001(disponível em www.dgidec.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/espanhol_inic.; em setembro de 2012).

Anexos

Anexo I

A)

Hay que conocer algo de la vida de algunos escritores que, por su ingenio, no mueren jamás. Aquí tienes algunos datos sobre uno de esos escritores. Vas a **rellenar los huecos, pidiendo informaciones** a tu compañero.



Ricardo Eliecer Neftalí Reyes Basoalto, nombre verdadero de _____, nació en Parral, el _____ de 1904 y murió en Santiago, el 23 de septiembre de _____, fue un _____ chileno, considerado entre los mejores y más influyentes artistas de su siglo; «el más grande poeta del siglo _____ en cualquier idioma», según Gabriel García Márquez. También fue un destacado activista _____, senador, miembro del Comité Central del Partido Comunista, precandidato a la presidencia de _____ y embajador en Francia. Entre sus múltiples reconocimientos destacan el Premio Nobel de Literatura en _____ y un Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Oxford. «Ningún poeta del hemisferio occidental de nuestro siglo admite comparación con él», ha escrito el crítico literario Harold Bloom, quien lo considera uno de los veintiséis autores centrales del canon de la literatura occidental de todos los tiempos.

Adaptado de <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/neruda/>

B)

Hay que conocer algo de la vida de algunos escritores que, por su ingenio, no mueren jamás. Aquí tienes algunos datos sobre uno de esos escritores. Vas a **rellenar los huecos, pidiendo informaciones** a tu compañero.

_____, nombre verdadero de *Pablo Neruda*, nació en Parral, el 12 de julio _____ y murió en Santiago, el 23 de _____ de 1973, fue un poeta _____, considerado entre los mejores y más influyentes artistas de su siglo; «el más grande poeta del siglo XX en cualquier idioma», según _____.



También fue un destacado activista político, senador, miembro del Comité Central del _____, precandidato a la presidencia de su país y embajador en Francia. Entre sus múltiples reconocimientos destacan el Premio _____ en 1971 y un Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Oxford. «Ningún poeta del hemisferio occidental de nuestro siglo admite comparación con él», ha escrito el crítico literario Harold Bloom, quien lo considera uno de los veintiséis autores centrales del canon de la literatura occidental de todos los tiempos.

Adaptado de <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/neruda/>

Anexo II

Los textos poéticos son himnos a la belleza del lenguaje lírico y al sentimiento, ¿no te parece? A continuación tienes un poema del escritor Pablo Neruda y tienes que **descubrir el adjetivo** que siempre se repite a lo largo del texto, que además le da título, y colocarlo en los espacios rectangulares; en los espacios restantes vas a ser poeta por un rato y vas a **colocar expresiones características del lenguaje poético**, seleccionándolas del recuadro de abajo.

, de Pablo Neruda

como en la piedra fresca
del manantial, el agua
abre un ancho relámpago de espuma,
así es la sonrisa en tu rostro,

de finas manos y delgados pies
como, _____
andando, flor del mundo,
así te veo,

con un nido de cobre enmarañado
en tu cabeza, un nido
color de miel sombría
donde mi corazón _____

los ojos en la cara,
no te caben los ojos en la tierra.
Hay países, hay ríos en tus ojos,



mi patria está en tus ojos,
yo camino por ellos,
ellos dan luz al mundo
por donde yo camino,

tus senos son como dos panes hechos
de _____

tu cintura
la hizo mi brazo como un río cuando
pasó mil años por tu _____ cuerpo,

no hay nada como tus caderas,
tal vez la tierra tiene
en algún sitio oculto
la curva y el aroma de tu cuerpo,
tal vez en algún sitio,

 , mi,

tu voz, tu piel, tus uñas

 , mi,

tu ser, tu luz, tu sombra,

todo eso es mío,
todo eso es mío, mía,
cuando andas o _____,
cuando cantas o duermes,
cuando sufres o sueñas,
siempre,
cuando estás _____ o lejos,
siempre,
eres mía, mi bella,
siempre.



cerca

un caballito de plata

reposas

arde y reposa

dulce,

tierra cereal y luna de oro,

Anexo III

BELLA, de Pablo Neruda

BELLA,
como en la piedra fresca
del manantial, el agua
abre un ancho relámpago de espuma,
así es la sonrisa en tu rostro,
bella.

Bella,
de finas manos y delgados pies
como un caballito de plata,
andando, flor del mundo,
así te veo,
bella.

Bella,
con un nido de cobre enmarañado
en tu cabeza, un nido
color de miel sombría
donde mi corazón arde y reposa,
bella.

Bella,
no te caben los ojos en la cara,
no te caben los ojos en la tierra.
Hay países, hay ríos
en tus ojos,
mi patria está en tus ojos,
yo camino por ellos,
ellos dan luz al mundo
por donde yo camino,
bella.

Bella,
tus senos son como dos panes hechos
de tierra cereal y luna de oro,
bella.

Bella,
tu cintura
la hizo mi brazo como un río cuando
pasó mil años por tu dulce cuerpo,
bella.

*Bella,
no hay nada como tus caderas,
tal vez la tierra tiene
en algún sitio oculto
la curva y el aroma de tu cuerpo,
tal vez en algún sitio,
bella.*

*Bella, mi bella,
tu voz, tu piel, tus uñas
bella, mi bella,
tu ser, tu luz, tu sombra,
bella,
todo eso es mío, bella,
todo eso es mío, mía,
cuando andas o reposas,
cuando cantas o duermes,
cuando sufres o sueñas,
siempre,
cuando estás cerca o lejos,
siempre,
eres mía, mi bella,
siempre.*

Diferentes conceptos de belleza femenina

Los padrones estéticos son diferentes para diversos pueblos y épocas, muchas veces lo que consideramos algo bizarro y feo, para algunos pueblos es algo con significado especial y una búsqueda por la belleza.



Las mujeres de algunas tribus asiáticas (ejemplo: la tribu Padaung, de Burma en el sudoeste de Asia) son conocidas como "mujeres jirafas".



La tribu Mursi en Etiopía suele perforar el labio inferior para introducir un plato hasta que el labio esté extendido al máximo; también suele hacerse en la oreja.



En algunas tribus africanas suelen hacerse escarificaciones a partir de los cinco años de edad, registrando momentos importantes de la vida de la mujer.



En China imperial, los pies de las niñas a partir de los tres años eran fajados para que se mantuvieran pequeños; los huesos se rompían y los dolores eran intensos.



Pero también nosotros occidentales consideramos bellas algunas cosas que tal vez no lo sean...

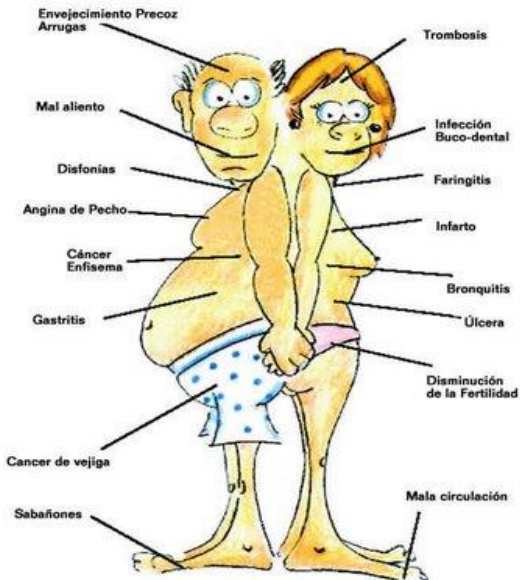


FICHA DE TRABAJO

Buscando enfermedades...

A continuación, tienes una sopa de letras que contiene ONCE enfermedades.

¡A ver si las encuentras!



B	X	S	A	R	A	M	P	I	O	N	E	I
C	R	O	S	A	R	I	N	O	N	I	S	M
A	R	O	D	H	E	P	A	T	I	T	I	S
E	N	T	N	I	C	A	N	C	E	U	R	A
D	V	E	I	Q	L	A	M	E	A	B	I	A
S	C	A	L	C	U	L	O	N	H	E	T	K
A	A	O	B	E	S	I	D	A	D	R	E	F
I	N	I	M	G	D	A	T	R	U	C	R	E
U	C	O	T	R	A	F	N	I	O	U	D	I
B	E	V	A	A	R	I	A	F	S	L	A	T
N	R	A	G	B	S	R	D	V	A	O	S	Y
C	E	R	U	I	I	M	A	A	C	S	A	H
Z	N	I	S	A	M	A	A	O	U	I	X	A
O	A	T	E	R	A	S	S	I	L	S	O	D

1-	5-	9-
2-	6-	10-
3-	7-	11-
4-	8-	

Anexo VI

1. Vas a leer un pequeño poema relacionado con el tema del aula. Comparte tus impresiones con tus compañeros.

Poema Romance


*Adoro mi cuerpo y mis sentimientos,
Que lo recorren en cada momento,
De la cabeza a los pies,
Y de los pies al cuello.*

*Del cuello pasa al tronco,
Y del tronco al corazón,
En el que lo recibo con un beso,
Un beso de amor e ilusión.*

(fuente:<http://pt.calameo.com/read/0003350270c9c14f5b2a7>)

- 1.1. ¿Qué te ha parecido? ¿Qué te sugiere el último verso? ¿Cómo justificas el título?

2. Ahora, fíjate en el acróstico siguiente:

2-. POEMA  ACRÓSTICO

O rganos componen mi cuerpo que funcionan con esmero.
R espirar por los pulmones me da alegría cada día.
G úteos tengo por si me lastimo en el trasero.
A limentarnos bien me importa para estar sanita como una florecilla.
N ariz tengo para oler mejor los manzaneros.
O jos ven como brilla el sol cada día desde mi ventanita.

(fuente:<http://pt.calameo.com/read/0003350270c9c14f5b2a7>)

2.1. Ha llegado el momento de mostrar lo talentoso que eres. Recurre a tu inspiración e intenta hacer un acróstico, solo o con tu compañero, sobre un órgano del cuerpo humano. ¡Inspírate!

Anexo VII

1. Estamos hablando del mundo del cine y de la literatura, incluyendo la poesía. **Vas a conocer** algo sobre uno de los más **famosos poetas y dramaturgos españoles**, a ver qué te parece su vida...



Lope Félix de Vega Carpio nació en Madrid de padres humildes. Estudió en Madrid y en Alcalá. Su vida fue muy azarosa. En particular, siguió una vida llena de aventuras amorosas, pues estuvo casado varias veces y tuvo varias amantes. Fue soldado, secretario de varios diplomáticos y, finalmente, sacerdote.

En cuanto a la vida y producción literaria, fue ciertamente un fenómeno de productividad. Escribió en todos los géneros literarios: novelas, dramas y poesía, tanto lírica como dramática. De corte tradicional, arte menor, y al estilo italianizante renacentista.

A pesar de todo ello, se le conoce sobre todo por su copiosa producción dramática. Sus dramas, en comparación a los de sus coetáneos, resaltan por el ingrediente popular: temas y rimas tradicionales, populares y nacionales.

(fuente: <http://www.los-poetas.com/h/biolope.htm>)

2. Ya conoces, entonces, algo sobre la vida del poeta **Lope de Vega** y has visto un fragmento de la película *El perro del hortelano*. Muy divertida, ¿no? A continuación te presentamos uno de sus muchos poemas. **Léelo** y di si no te recuerda a Luís de Camões, el también gran poeta portugués.

*Lucinda, yo me siento arder, y sigo
el sol que deste incendio causa el daño,
que porque no me encuentre el desengaño
tengo al engaño por eterno amigo.*

*Siento el error, no siento lo que digo,
a mí yo propio me parezco extraño;
pasan mis años, sin que llegue un año
que esté seguro yo de mí conmigo.*

*¡Oh dura ley de amor, que todos huyen
la causa de su mal, y yo la espero
siempre en mi margen, como humilde río!*

*Pero si las estrellas daño influyen,
y con las de tus ojos nací y muero,
¿cómo las venceré sin albedrío?*

Lope de Vega

3. El amor a todos hace sufrir... También en *El perro del Hortelano* se sufre por amor... Recuerda e intenta ver la película completa.



(fuente: <http://barricadaletrahispanic.blogspot.pt/2011/09/el-perro-del-hortelano-lope-de-vega.html>)

Anexo VIII

1. Seguimos hablando de cine, de literatura, de poetas y de poemas. El fragmento que vamos a visionar ahora es de la película *La lengua de las mariposas* y ahí hay un momento en el que un personaje, *Romualdo*, lee en clase el poema que te presentamos a continuación. Vamos a leerlo y a comentarlo:

:: Recuerdo infantil ::

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

Antonio Machado

2. Y aquí tienes algunos datos sobre este autor. ¿Te animas a leer otros poemas suyos?

En Sevilla nace en 1875 **Antonio Machado** y Ruiz, hijo de un estimable folclorista. En 1883 se traslada la familia a Madrid y Antonio, como sus otros hermanos, estudia en la Institución Libre de Enseñanza. Continúa el Bachillerato en los Institutos de San Isidro y Cisneros (aunque no lo terminaría hasta los 25 años). Al morir su padre en 1893 y su abuelo en 1895 sobrevienen dificultades económicas y Antonio empieza un trabajo como actor teatral. En 1899 se traslada - con su hermano Manuel - a París donde trabaja como traductor y entra en contacto con la vida literaria parisiense.

La publicación de *Soledades* (1903) lo revela como poeta extraordinario.



En 1907 obtiene la cátedra de francés en el Instituto de Soria. Allí pasa una etapa fundamental de su vida. En 1909 se casa con Leonor Izquierdo, una muchacha de 16 años, aunque tres años después, en 1912, ésta fallece en Soria. Antonio, desesperado, abandona la ciudad castellana y se traslada a Baeza. No obstante su corazón queda en Soria.

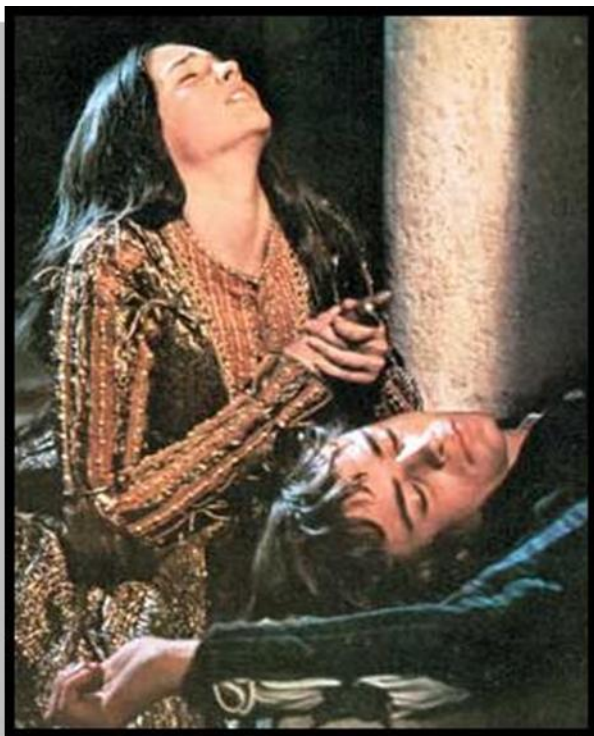
En 1919 se traslada a Segovia donde desarrolla una intensa actividad de cultura popular. Es elegido miembro de la Real Academia Española en 1927. Conoce por entonces a Pilar Valderrama, la Guiomar de sus últimos poemas amorosos. Y en 1931 obtiene una cátedra en el Instituto Calderón, de Madrid (más tarde pasará al Instituto Cervantes).

En Madrid le sorprende la guerra. Firme partidario de la República, tiene que trasladarse a Valencia; en un pueblecito vecino, Rocafort, vive y escribe en defensa de su España, hasta 1938, en que va a Barcelona, para refugiarse al año siguiente en Francia con su madre. Ambos, muy enfermos, son acogidos en un hotelito de Collioure, donde el 22 de febrero de 1939 muere el poeta. Tres días después fallece su madre.

(fuente: <http://www.rinconcastellano.com/sigloxx/amachado.html#>)

Anexo IX

Historias de amor inolvidables...



(Romeo y Julieta, de Shakespeare)

(Pedro e Inês, varios
escritores, como Garcia de
Resende ou Luís de Camões)





(Simão, Teresa e Mariana, *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco)

(Eurico y Hermengarda, *Eurico, o presbítero* de Alexandre Herculano)

Eurico el presbítero

Alexandre Herculano

¿Es el día de San Valentín y no sabes qué decir a tu amado/a?

Sólo tienes que sacar uno de los papelitos abajo, ganar coraje y... ¡declararte!

¡Feliz Día de San Valentín!

sentirte perdido cuando ella no esta
lo que no acaba

darle tu lugar en el autobus aunque estes hecho polvo de cansancio
pensar en ella y solo en ella

su imagen que no te abandona
pensar en ella cuando estas de vacaciones
hacerle un sandwich a las dos de la madrugada

Amor es

plancharle su camisa aunque haga mucho calor
encontrar un chocolate en la mochila
un sentimiento profundo que te hace feliz

darte cuenta que ha cambiado de peinado

tomarla en tus brazos cuando esta cansada
pensar en el y solo en el

escribir cartas de amor en vez de SMS
pensar en el cuando estas de vacaciones
permitirle jugar PES contigo

pasar a su perro aunque llueva muchísimo
sentirte perdida cuando el no esta
encontrar siempre un minuto para llamarlo
llevarla a conocer a tus papas
besar su foto antes de dormirte
despertarle para contarle tu pesadilla
sentir que odias al autobus que se lo lleva
cuando cada uno suena con el otro

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE ESPANHOL
ESCOLA SECUNDARIA 3 DE PAÇOS DE FERREIRA
14 DE FEVEREIRO DE 2012

- Amor es... encontrar un chocolate en la mochila.
- Amor es... tomarla en tus brazos cuando está cansada.
- Amor es... un sentimiento profundo que te hace feliz!
- Amor es... hacerle un sandwich a las dos de la madrugada.
- Amor es... despertarle para contarle tu pesadilla.
- Amor es... ¡llevarla a conocer a tus papas!
- Amor es... plancharle su camisa aunque haga mucho calor.
- Amor es... pasear a su perro aunque llueva muchísimo.
- Amor es... cuando cada uno suena con el otro.
- Amor es... cortar leña para una fría velada de invierno.
- Amor es... ¡permitirle jugar PES contigo!
- Amor es... encontrar siempre un minuto para llamarlo(a).
- Amor es... escribir cartas de amor en vez de SMS.
- Amor es... darte cuenta que ha cambiado de peinado.
- Amor es... darle tu lugar en el autobus.
- Amor es... sentir que odias al autobus que se lo lleva.
- Amor es... besar su foto antes de dormirte.
- Amor es... sentirte perdido(a) cuando él/ella no está.
- Amor es... su imagen que no te abandona.
- Amor es... pensar en él/ella cuando estás de vacaciones.
- Amor es... pensar en ella y sólo en ella.
- Amor es... pensar en él y sólo en él.
- Amor es... ¡lo que no acaba!