



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Faculdade de Artes e Letras  
Departamento de Letras

**Prática de Ensino Supervisionada**  
Espanhol (8º Ano, 9º Ano, 10º Ano)

**A pintura no ensino e aprendizagem da língua  
espanhola - L2**

**Alexandra Maria da Silva Moreira Afonso**

Relatório de estágio para a obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e  
de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador científico: Profº. Doutor Francisco J. Fidalgo  
Orientador pedagógico: Verónica Cruz

**Covilhã, junho de 2015**



# Dedicatória

Aos meus filhos Francisco e Júlia



# Agradecimentos

Todos os projetos implicam o início de um processo ao qual só um se adapta como autor. Contudo, existem em seu redor aqueles que apoiam e orientam no sentido da sua tarefa chegar a um término.

Por essa razão não quero perder a oportunidade de deixar aqui o meu sincero obrigado àqueles que me acompanharam mais de perto ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Francisco Fidalgo, orientador do presente relatório, pelo seu apoio, orientação, disponibilidade, encorajamento e, acima de tudo, pela seu saber partilhado.

À Professora Verónica Cruz, orientadora cooperante da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, pelo apoio incondicional, carinho, partilha de experiência e insistência por fazermos sempre melhor.

Às minhas queridas colegas de núcleo de estágio pela amizade, pelo incentivo e, acima de tudo, por me fazerem sorrir.

Às minhas colegas das escolas do concelho de Idanha-a-Nova por me facilitarem as minhas viagens para a Covilhã ao assumirem as horas com as minhas turmas e por me ajudarem na organização do presente relatório.

À minha família e em especial aos meus filhos pelo tempo que não passei com eles e o qual nunca me cobraram.

A todos eles o meu sincero e profundo obrigada.



# Resumo

“A pintura no ensino e aprendizagem da língua espanhola - L2” é o nome que dá título ao presente relatório de estágio que surge no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Beira Interior, e que tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o valor da arte, mais concretamente da pintura, dentro do contexto de uma aula de segunda língua, como uma ferramenta imprescindível à conciliação das diferentes competências a trabalhar no processo ensino e aprendizagem.

Para o efeito, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira é feito o enquadramento teórico do conceito de cultura e na segunda uma descrição da prática das propostas didáticas planificadas e realizadas para o efeito.

Com este relatório pretende-se realçar a forma como o recurso à pintura pode potenciar quer a aprendizagem de uma segunda língua, em termos linguísticos, quer um enriquecimento do conhecimento cultural através do estímulo do espírito crítico.

## Palavras-chave

Cultura, arte, pintura, competência cultural, competência sociocultural, conteúdos culturais, competência comunicativa, QEER, programas de espanhol



# Abstract

"The painting in teaching and learning of the Spanish language - L2" is the name that gives title to this internship report that comes as part of a Master in Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in Basic and Secondary teaching, from the University of Beira Interior. It aims to reflect on the value of art, specifically painting, in the context of a second language class, as an essential tool for conciliation of different skills to work in the process teaching and learning.

Accordingly, this report is divided into two parts, wherein in the first is done the theoretical framework of the concept of culture and in the second a description of the practice of teaching didactic proposals planned and carried out for the purpose.

This report aims to highlight how the use of painting can enhance both learning a second language, in linguistic terms, either an enrichment of cultural knowledge through the critical mind stimulation.

## Keywords

Culture, art, painting, cultural competence, sociocultural competence, cultural contents, communicative competence, CEFR, Spanish programs



# Índice

Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Índice .....	xi
Lista de Figuras .....	xiii
Lista de Acrónimos .....	xv
Introdução .....	1
Parte 1: Enquadramento Teórico .....	3
<b>1. Da competência comunicativa à competência sociocultural.....</b>	<b>3</b>
1.1.A competência sociocultural, o conhecimento cultural e os conteúdos socioculturais .....	5
1.2.A competência sociocultural no ensino e aprendizagem da L2 .....	7
1.3.A complexidade do termo cultura: uma definição possível .....	9
1.4.A evolução do conceito de cultura na aprendizagem da L2.....	11
1.5.Tipos de cultura .....	13
<b>2.A abordagem da cultura nos documentos reguladores do ensino de espanhol .....</b>	<b>16</b>
2.1.Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	16
2.2. Programas de Espanhol para o terceiro ciclo e secundário (iniciação e continuação) .....	19
<b>3.A cultura na aula de L2 .....</b>	<b>24</b>
3.1.Problemas gerais do ensino da cultura na sala de aula .....	24
<b>4. O ensino da cultura através da pintura na aula de L2.....</b>	<b>28</b>
4.1.Vantagens do estudo da pintura nas aulas de ELE .....	28
4.2.O papel do aluno numa aula de L2 sobre arte/pintura .....	31
II: Enquadramento Prático .....	33
<b>1. Aplicação prática.....</b>	<b>33</b>
1.1.Contexto e caracterização da escola .....	33
1.2.Caraterização das turmas.....	33
1.3. Atividades extracurriculares.....	34
1.4.Planificação e aplicação das propostas didáticas .....	43
1.4.1. Primeira aula – <i>Las Meninas</i> de Velasquez.....	43
1.4.2. Segunda aula – Vida e obra de Pablo Picasso.....	48
1.4.3. Terceira aula - <i>Guernica</i> de Pablo Picasso .....	50
1.4.4. Quarta aula – Vida e obra de Frida Kahlo .....	52
1.4.5.Conclusões finais .....	54
Conclusão .....	57
Bibliografia .....	59
Índice de anexos .....	63



# Lista de Figuras

<b>Figura 1: Cartazes informativos “Día de la Hispanidad”</b> .....	<b>36</b>
<b>Figura 2: Exposição cantina</b> .....	<b>36</b>
<b>Figura 3: Exposição cantina II</b> .....	<b>36</b>
<b>Figura 4: Gastronomia típica espanhola</b> .....	<b>36</b>
<b>Figura 5: Cartaz informativo “Día de los Muertos”</b> .....	<b>37</b>
<b>Figura 6: Exposição “colgantes de puertas”</b> .....	<b>37</b>
<b>Figura 7: Cartaz informativo “Postais de Natal”</b> .....	<b>38</b>
<b>Figura 8: Exposição “postais de natal”</b> .....	<b>38</b>
<b>Figura 9: Cartaz informativo “Día de Reyes”</b> .....	<b>38</b>
<b>Figura 10: Exposição “Deseos de Reyes”</b> .....	<b>38</b>
<b>Figura 11: Cartaz informativo “Campaña Solidaria”</b> .....	<b>39</b>
<b>Figura 12: Ponto de recolha “Campaña Solidaria”</b> .....	<b>39</b>
<b>Figura 13: Imagens postais</b> .....	<b>40</b>
<b>Figura 14: Imagens postais II</b> .....	<b>40</b>
<b>Figura 15: Cartazes informativos “Día de la Mujer”</b> .....	<b>41</b>
<b>Figura 16: Cartazes informativos “Día de la Mujer” II</b> .....	<b>41</b>
<b>Figura 17: Cartazes informativos “Día de la poesía”</b> .....	<b>41</b>
<b>Figura 18: Cartaz informativo “Día de la poesía”</b> .....	<b>41</b>
<b>Figura 19: <i>Catedral Nueva e Casa de las Conchas</i></b> .....	<b>42</b>
<b>Figura 20: <i>Plaza Mayor e Universidad de Salamanca</i></b> .....	<b>42</b>
<b>Figura 21: <i>Catedral de Sevilla e La Giralda</i></b> .....	<b>43</b>
<b>Figura 22: <i>Casa de la Guitarra e Torre del Oro</i></b> .....	<b>43</b>
<b>Figura 23: Exposição disciplina de espanhol</b> .....	<b>44</b>
<b>Figura 24: Exposição disciplina de espanhol II</b> .....	<b>44</b>



# Lista de Acrónimos

ELE	Espanhol língua estrangeira
L2	Segunda língua
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas



# Introdução

Ao aprender uma segunda língua temos de estar cientes que esta aprendizagem não se limita somente à aprendizagem de signos linguísticos e à sua organização. A aprendizagem de uma nova língua exige que esta seja praticada num contexto e para isso é necessário a presença de várias competências que contribuam para a concretização do ato comunicativo.

Se língua é o instrumento por excelência que permite que a comunicação se concretize para que esta se produza em pleno é necessário que ambos os interlocutores disponham não só de um mesmo código linguístico como também de um conhecimento mútuo dos usos que esse mesmo código linguístico possui mediante a comunidade em que está inserido. Os interlocutores têm de deter um conhecimento comum de determinadas normas e usos sociais próprios da cultura em que se pretende estabelecer o ato de comunicação.

Para isso, no processo ensino e aprendizagem pretende-se dotar o aprendiz não só de uma competência linguística, mas também de uma competência sociocultural que lhe permita atuar de forma correta em contextos diversos, sendo que isso só ocorre com a comunhão das duas referidas competências.

É por isso indiscutível que para aprender uma segunda língua seja imperativo conhecer uma realidade que nos é diferente e para que possamos compreendê-la temos de aprender e entender as regras que regulam a interação social do país em que se insere a língua em aprendizagem. É necessário adquirir o conhecimento cultural que possibilite por em prática a competência linguística concretizando, assim, em pleno, a competência comunicativa.

É nesse sentido que o presente relatório propõe uma reflexão sobre a importância da arte, mais concretamente da pintura, como meio de alcançar um conhecimento cultural que se quer mais abrangente de modo a dotar o aprendiz das ferramentas necessárias a essa concretização da competência comunicativa.

A pintura como instrumento que liga o passado e o presente e que guarda formas de viver, pensar e agir torna-se, assim, uma ferramenta que enriquece simultaneamente o capital cultural do aluno e a própria aula, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à arte tida por erudita.

Assim, a pintura serve propósitos didático-pedagógicos, culturais, mas também sociais, uma vez que esta também veicula valores.



# Parte 1: Enquadramento Teórico

## 1. Da competência comunicativa à competência sociocultural

É indiscutível que a língua é um instrumento essencial ao serviço da comunicação e para que esta se produza de forma eficaz é necessário que emissor e recetor disponham não só de um mesmo código linguístico, como também de um conhecimento comum de determinados usos sociais próprios da cultura em que pretendem estabelecer o ato de comunicação sem dispensar o conhecimento pragmático.

A partir destas ideias surge o conceito de Competência Comunicativa cunhado por Hymes (1972, citado por Sierra, 2008:7) tendo por base a aquisição da linguagem infantil. Uma criança ao aprender a língua não só aprende as regras gramaticais, mas também a forma mais apropriada de as usar, aprende como, quando, com quem, onde e de que forma falar. O mesmo ocorre perante uma pintura. Não é suficiente dispor do órgão da visão para a avaliar sendo, igualmente, necessário dispor do conhecimento relativo ao contexto em que esta foi produzida.

Pelo exposto, Hymes definia esta competência como “el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de las reglas de la interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada” (Martínez, 2008:51).

Com M. Canale e M. Swain (1980, em Merino, 2005: 433), e segundo um estudo levado a cabo por estes dois autores, o conceito de Competência Comunicativa seria, por sua vez, composto por quatro subcompetências, nomeadamente, a competência gramatical, a competência discursiva, a competência estratégica e a competência sociolingüística:

- “*Competencia gramatical* o domínio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, morfología, semântica, pronunciación, ortografía ...).
- *Competencia sociolingüística* o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o finalidad del intercambio comunicativo, siempre atendido a ciertas reglas pragmáticas, de adecuación social y de producción lingüística.
- *Competencia discursiva* o capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión.
- Y *Competencia estratégica* o habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales”.

Assim, e segundo estes autores, por competência gramatical entendia-se o domínio do código linguístico, relacionado com o domínio das estruturas gramaticais. A competência

discursiva, por sua vez, estaria relacionada com a coerência e coesão dos textos. A competência estratégica estaria relacionada com as estratégias linguísticas utilizadas para favorecer a comunicação e, por fim, a competência sociolinguística trataria da adequação da mensagem às regras sociais e culturais quanto à forma e quanto ao significado. Quanto ao significado porque uma mensagem pode ser inadequada em determinados contextos, quanto à forma porque determinados contextos exigem determinadas formas de expressão.

Só a articulação destas quatro competências permite que a competência comunicativa se produza de forma eficaz, sublinhando que no processo de aprendizagem de uma segunda língua a aprendizagem de um sistema linguístico, por si só, é insuficiente, sendo necessária a compreensão de um novo universo cultural e social que nos permita adequar o código linguístico à situação de comunicação.

Contudo, nestas subcompetências não surge a competência sociocultural nos moldes como aparece atualmente, surgindo somente como um ítem da competência sociolinguística. É Van Ek que, na segunda metade da década de oitenta (em Martín, 2009: 11), acrescenta às quatro subcompetências de Canale e Swain uma competência sociocultural e uma competência social.

Por competência sociocultural entende-se o conhecimento do contexto sociocultural onde se produz a língua a aprender, bem como a capacidade de descobrir e adotar as normas, valores e crenças culturais dessa comunidade de modo a que as intervenções linguísticas sejam adequadas aos contextos. A competência social, por sua vez, diz respeito à vontade do aluno em estabelecer relações e às destrezas verbais e não-verbais do aprendente que lhe permitem manter uma relação social eficaz.

Ainda segundo Van Ek (1986, em Martín: 11) um dos objetivos do currículo de segundas línguas deve consistir na capacidade que o aprendiz tem em “reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas”, e quando diz “otras formas” está a referir-se aos elementos léxicos que não têm equivalente na língua do referido aprendiz, aos elementos léxicos que correm o risco de serem transferidos erradamente para o contexto sociocultural, aos meios de comunicação não-verbal e aos usos convencionais da língua em situações do quotidiano (cf. Martín, 2009: 11).

A respeito dos erros que se podem cometer por desconhecimento do contexto sociocultural Merino (2005: 434) diz:

“[...] un mero error de competencia lingüística demuestra únicamente el desconocimiento de algún área gramatical concreta del idioma en cuestión. Sin embargo, los errores de tipo sociocultural más que evidenciar una carencia en este sentido, suelen achacarse a falta de competencia lingüística, a diferencia de caracteres, rarezas [...] y con frecuencia comprometen a los interlocutores, llegando a causar graves malentendidos que pueden romper las relaciones personales, como de hecho ocurre. Ello se debe a que el hablante no

nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos”.

Em suma, e fazendo uso das palavras de Cesteros (2004:232, em Merino, 2005: 434), a competência cultural é:

“el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada”.

Face a uma situação de comunicação o interlocutor não pode limitar-se a agir de forma mecânica perante a situação comunicativa que lhe é colocada, tomando por garantida a eficácia da comunicação. Muito pelo contrário, o interlocutor tem de agir de forma ponderada acionando as suas bases e negociando sempre entre aquilo que aprendeu e a situação perante a qual é colocado. Porque aprender uma língua é isso mesmo, é aprender todo um novo universo social e cultural, é aprender e compreender uma nova forma de ver e interpretar o mundo, de agir e de sentir.

### **1.1.A competência sociocultural, o conhecimento cultural e os conteúdos socioculturais**

Partindo do que foi dito no capítulo anterior, se abordarmos o processo de ensino/aprendizagem a partir da competência comunicativa é porque pretendemos que o aluno tenha um conhecimento não só da sociedade e da língua em estudo como também que esses conhecimentos lhe sejam úteis para atuar em sociedade, ou seja, para atuar com os indivíduos que fazem uso dessa mesma língua. Daí que possamos dizer que a competência sociocultural, no plano da aprendizagem de uma segunda língua, tem um papel fulcral quando o objetivo é garantir um intercâmbio comunicativo eficaz.

Lourdes Miquel e Neuns Sans (1992) afirmam que se o processo de ensino aprendizagem reivindica uma competência comunicativa, então é necessário que a competência cultural seja abordada como um componente indissociável deste processo. Daí Lourdes Miquel dizer, a respeito da competência sociocultural, que esta é:

*“donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”* (Díaz, 2004: 513).

Assim sendo, e parafraseando Cesteros (2004:232, em Merino, 2005: 434), a competência cultural é o conhecimento das regras sociolinguísticas e culturais que permitem que as intervenções linguísticas sejam adequadas aos contextos, ou seja, que o aprendiz não só domine o código linguístico da língua em aprendizagem, mas que também seja capaz de atuar de forma adequada.

Mas para que a denominada competência sociocultural surta efeito é necessário que o aprendiz possua um determinado conhecimento cultural da língua em aprendizagem. Este conhecimento cultural surge definido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR) como o “conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada” (2001: 148) e prende-se com aspetos da vida quotidiana, com as condições de vida, com as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal e as convenções sociais.

A principal diferença entre conhecimento cultural e a competência sociocultural é a de que o primeiro consiste numa aprendizagem e, conseqüentemente, num saber estático, enquanto a segunda pressupõe uma atuação dinâmica, ou seja, toda a aprendizagem se pauta por uma imobilidade, enquanto a utilização desse saber requer uma ação, um dinamismo. Para além disso, e em consequência do que foi dito, a competência sociocultural pressupõe a existência do conhecimento cultural. Sem esse conhecimento é difícil ou quase impossível por em prática a denominada competência sociocultural, uma vez que não existe um conhecimento prévio de como atuar em determinado contexto.

Em suma, a competência sociocultural é essencialmente a capacidade de desenvolver a compreensão da cultura de uma segunda língua a partir das aprendizagens dos conceitos culturais que favorecem não só a cultura, mas também a língua em situações formais e informais de aprendizagem e aquisição, sendo que neste ponto já não falamos de conhecimentos culturais, mas sim de competência cultural (Martínez, 2008: 53). Ou seja, a partir do momento em que o referido conhecimento cultural de uma língua é colocado perante uma situação comunicativa passa a ser entendido como competência sociocultural porque passa a servir o propósito desta última que consiste em adequar o conhecimento cultural e linguístico a contextos concretos de comunicação.

Contudo, não podemos falar de competência sociocultural sem falar da competência intercultural. Enquanto a competência sociocultural consiste no conhecimento dos traços que caracterizam a outra língua a competência intercultural diz respeito à relação que se estabelece, de forma intencional, entre culturas e a partir da qual há o reconhecimento mútuo das diferenças e semelhanças, dos valores e formas de vida. As duas competências são, assim, indissociáveis uma vez que o contexto de aprendizagem de uma língua pressupõe sempre a existência de duas culturas, a de base e a da língua meta, sendo que é a partir do reconhecimento das características de cada uma que se constrói o enriquecimento de ambas.

Quanto aos conteúdos socioculturais a transmitir é imperativo que se tenha em atenção que a língua espanhola não é una, ou seja, está sujeita a variações linguísticas devido não só aos países hispano-americanos que a compõem, mas também dentro da própria

Espanha somos confrontados com variações linguísticas e é nesse sentido que temos de pensar que se a língua espanhola não é una, então a sua cultura também não o poderá ser, ou seja, a cultura espanhola é plural.

Esta é uma das maiores dificuldades que se apresenta aos docentes, sobretudo aos docentes da língua espanhola dada a amplitude e variedade do mundo hispânico, por isso, todo aquele que ensina ou aprende deve estar ciente da riqueza que pressupõe esta diversidade cultural.

Assim, e em conformidade com o que foi dito anteriormente, o conceito de competência comunicativa situa-se num primeiro plano do ensino aprendizagem de segundas línguas que centra o seu interesse na relação entre a língua e a atuação social do indivíduo numa determinada comunidade porque “todo membro de una comunidade comparte unos modos pautados de comportamiento, unos valores y unas creencias que determinan lo implicado y lo expresado; que condicionan la comunicación como actuación pragmática” (Ruano; Paños, 2005: 1). Daí que seja necessário entender a cultura na sua forma mais ampla possível e como um contínuo que “relaciona saberes y conocimientos tradicionales que están en el acervo cultural de una comunidade con maneras y formas y de actuar, comunicarse y comportarse” (Ruano; Paños, 2005: 2) e nesse sentido temos que concordar com Ryley (Ruano; Paños, 2005: 2) quando define a cultura como um saber que se desenrola em três âmbitos:

- “Saber qué conocimientos políticos, religiosos, artísticos, históricos comparte esa sociedad,
- Saber sobre los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad,
- Saber cómo actúa y habla esa sociedad.”

São estes saberes dos conteúdos socioculturais que vão levar ao conhecimento cultural que, por sua vez, vão permitir que a competência comunicativa funcione em pleno.

### **1.2.A competência sociocultural no ensino e aprendizagem da L2**

A aprendizagem de uma segunda língua não se pode resumir somente à aquisição de conteúdos gramaticais, lexicais e fonéticos, isto é, a uma competência linguística, nem se deve resumir à mera prática de atividades de compreensão auditiva, oral ou escrita ou de expressão das mesmas como se de compartimentos estanque se tratassem, descontextualizados de toda uma realidade envolvente e abordados somente como um meio para atingir um fim, neste caso, a aquisição de uma segunda língua.

O sucesso do ensino de uma segunda língua deve facultar ao aprendiz conhecimentos que lhe permitam comunicar de forma eficiente e esta eficiência depende não só da competência linguística, mas também de conhecimentos socioculturais que lhe permitam atuar de forma correta em contextos diversos. Por outras palavras, para se aprender uma nova língua há a necessidade de conhecer uma realidade que nos é diferente e para compreendê-la há que aprender a entender as regras que regulam a interação social do país cuja língua está em

estudo. É necessário adquirir um conhecimento cultural e uma competência sociocultural que possibilite pôr em prática a nossa competência linguística, bem como as restantes, discursiva, estratégica, gramatical, sendo o elo de ligação entre estas duas componentes a competência comunicativa.

A esse respeito Miquel e Sans (1992: 3) dizem: “Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable”.

Se por competência comunicativa entendemos a capacidade de uma pessoa atuar de forma eficaz e adequada num determinado contexto, então, é imperativo que através desta se respeite um conjunto de regras que abarcam não só a gramática, bem como o léxico, a fonética e a semântica, como também as regras que compõem o uso de uma língua e que estão relacionadas com o contexto sociohistórico e cultural em que ocorre o ato de comunicação. A esse respeito Hymes (1971, em Martínez, 2008: 57) especifica que a competência comunicativa se relaciona com o saber “cuándo hablar, cuándo no, de qué, com quién, cuándo, donde, en qué forma”.

Em suma, trata-se de elaborar enunciados que sejam não só corretos do ponto de vista gramatical, mas que sejam, igualmente, adequados socialmente e contextualmente.

Citando Caballero, J. (1988: 3-11, em Sierra, 2008: 8) “estudiar una lengua sin estudiar la cultura de los hablantes nativos es una tentativa exámine”, ou seja, um enunciado correto do ponto de vista linguístico pode incorrer no erro de ser mal interpretado se não se tiver em conta o contexto sociocultural em que este é produzido, daí a afirmação de Audigier, “apprendre une langue, c’est aussi apprendre une culture (...)”, (Audigier, 1998: 13, em Chaves, 2004: 40).

Temos de reconhecer que a língua é um organismo vivo cujo crescimento e desenvolvimento se ficam a dever a situações diversas que se prendem com o meio envolvente, história, hábitos e crenças de um país. Há que ter em consideração que a língua é um ente sujeito a mudanças, mudanças essas que muitas vezes são motivadas por alterações sociais. Recorrendo à afirmação de Sierra (2008: 5), “Si la sociedad cambia también tiene que cambiar la lengua adaptándose a las novedades para que la comunicación no se resienta. Así como la lengua es vehículo de la cultura, la cultura facilita la comprensión de todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación”.

Guillén Díaz (2004: 835), por sua vez, vê os conteúdos culturais como competências individuais gerais “que sustentan la competencia para comunicar y que se movilizan de forma integrada al lado de aquellas otras de orden propiamente lingüístico (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática) en el uso y aprendizaje de la lengua española”.

Assim sendo, podemos dizer que língua e cultura, competência linguística e sociocultural, sob a égide da competência comunicativa, são indissociáveis. A componente cultural é, assim, um elemento imprescindível na aquisição de uma língua uma vez que esta condiciona a

comunicação efetiva aquando dos contatos interculturais, Díaz, (2004: 838), “Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural”.

### 1.3.A complexidade do termo cultura: uma definição possível

O conceito de cultura é por si só um termo demasiado amplo e complexo por englobar tudo aquilo que diz respeito e caracteriza um povo definindo o seu modo de ser e de pensar, daí a necessidade de recorrer às palavras de Dufrenne, citado por Belona Vasconcelos (2012: 8) que diz que “en matière de culture, c’est la variation qui définit la norme”. Esta definição é reflexo de todas as outras que foram surgindo ao longo dos tempos numa tentativa de definir o termo, quer do ponto de vista antropológico, quer na área das ciências humanas e sociais, a saber:

*“La cultura (...) es ese conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las otras capacidades (y) hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Taylor, em Guillén Díaz, 2004: 839).*

*“La cultura es la suma de ideas, las respuestas emotivas condicionadas y las estructuras comportamentales habituales, que los miembros de una sociedad han adquirido gracias a la instrucción o la imitación y que comparten en mayor o menor grado” (Lindon, em Guillén Díaz, 2004: 834).*

*“La cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los usos lingüísticos que una sociedad posee (Winston, 1933: 25, em Guillén Díaz, 2004: 839).*

Podemos dizer, deste modo, que dentro do termo cultura existem duas conceções, uma mais sociológica ou antropológica, relacionada com atitudes, costumes, formas de vida, normas, que se prende com situações do quotidiano, e outra mais do âmbito civilizacional, mais relacionada com o conceito de civilização, que tem em consideração a geografia, história, ciências, literatura, artes, instituições (Martínez, 2008: 33), “La primera sería todo lo cultural, lo que es compartido, adquirido, de la propia vida y la segunda sería lo aprendido, lo escolar, lo erudito (Russel, 1999, em Martínez, 2008: 33).

Importa aqui sublinhar o que distingue o conceito de cultura do conceito de civilização. Como já referimos anteriormente, por cultura entende-se todas as manifestações que caracterizam uma sociedade, atitudes, costumes, normas, padrões de comportamento, enquanto que por civilização entende-se a evolução do estado social ou o progresso das artes, saberes, costumes, ciência, etc. A civilização, enquanto produto da cultura, consiste no progresso e património de bens materiais que determinam as características de bem estar de uma sociedade.

Mas é a definição de cultura proferida na 43ª Conferência Internacional de Educação (Genebra, 14-19 de setembro de 1992) que precisa o termo dizendo que a cultura “[...] engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere solo a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria” (Guillén Díaz, 2004: 841).

Desta definição há a destacar as expressões “cultura culta” e “cultura popular”, dois tipos de cultura que Gallisson (1999: 104-105, em Guillen Díaz, 2004:841) defende como essenciais no ensino de uma segunda língua, sendo que por “cultura culta” se entende todo o conhecimento adquirido, aprendido, através das artes, literatura e da ciência, enquanto por “cultura popular” se entende um saber que se prende com a vivência, com o quotidiano, com o saber ser e saber estar. Com estes dois termos concilia-se as artes, literatura e ciência com os costumes, as crenças e as celebrações.

Podemos dizer que a dita cultura popular é aquela com a qual lidamos todos os dias de uma forma mecânica, quase inconsciente, por ser inata e que nos leva a agir em conformidade com o contexto. É aquela que condiciona a nossa forma de ser e de estar. Ao passo que a cultura culta exige uma aprendizagem consciente. Sabemos quando estamos a adicionar novos conhecimentos que não fazem parte do nosso quotidiano. É o exemplo do conhecimento adquirido relacionado com a arte ou com a história, sendo que a arte se prende à atividade humana ligada a manifestações de ordem estética e realizada a partir de ideias percepções e emoções, tendo por principal objetivo o despertar da consciência do indivíduo e a história prende-se com o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como pontos de referência uma época, um lugar e um povo. Ao adquirir os referidos conhecimentos culturais sabemos que o estamos a fazer e sabemos em que medida esses conhecimentos poderão ser uma mais-valia para o nosso enriquecimento enquanto pessoas, seja a partir de um quadro como *El Entierro del Conde de Orgaz*, de El Greco (o religioso e o pagão, a sociedade) como de um acontecimento histórico como o 3 de maio de 1808 (as invasões francesas, o caráter do povo espanhol).

Outra expressão a destacar é a de que a cultura “se enriquece y desarrolla”, sublinhando o seu caráter mutável em oposição a um caráter estático se entendêssemos o termo cultura somente como aquilo que se adquire por herança. Como já foi referido no ponto 1 a cultura é um organismo vivo que define a sociedade, mas que está sujeito a alterações motivadas por mudanças sociais. Ou seja, cultura e sociedade têm de estar em mútua comunhão e em igual patamar, sem hierarquias, uma vez que se constroem reciprocamente.

A sociedade tem que estar aberta ao que a rodeia e absorver as alterações que se vão processando em seu redor, daí a necessidade da cultura se adaptar a essas mesmas alterações que se vão processando na sociedade.

#### 1.4.A evolução do conceito de cultura na aprendizagem da L2

Ao longo do século XX a abordagem do conceito de cultura sofreu alterações que variam da quase inexistência deste no ensino das segundas línguas, passando pela abordagem do conceito nas suas manifestações formais de forma fragmentada e generalizada, até ao seu reconhecimento como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem das segundas línguas, tendo estas alterações tido por base as diferentes métodos e tendências da didática de L2 (cf. Martínez, 2008: 38-44).

No método denominado tradicional, que vigorou até ao século XX, privilegiava-se a aprendizagem das regras gramaticais com o domínio das suas componentes fonológicas, morfossintáticas, sintáticas e lexicais, privilegiando, igualmente, a tradução e a compreensão leitora, bem como a memorização de textos e a expressão escrita.

A componente cultural que se manifestava neste método era a que constava dos textos literários e informativos utilizados para as práticas de tradução e compreensão leitora, reconhecendo-se, igualmente, a aquisição de conhecimentos relativos à arte, geografia e história.

No início do século XX, com o surgimento do método natural que defendia que o processo de aprendizagem de uma segunda língua é semelhante ao processo de aprendizagem da primeira, as destrezas orais e a pronúncia assumem papel de destaque, onde se defende o uso constante da língua a aprender, daí que, embora não existisse ainda conteúdos culturais a explorar, o facto de defender o ensino da língua em contextos comunicativos do quotidiano, permitia que alguns aspetos culturais fossem abordados.

Com o estruturalismo defende-se a perfeição formal e as destrezas orais com a repetição e memorização de estruturas linguísticas e regras gramaticais. Contudo, se se privilegia o diálogo e a utilização de documentos reais que o fomentem e que introduzem informação cultural, a verdade é que estes diálogos se pautavam por uma distância a toda a componente sociocultural uma vez que o objetivo era alcançar a forma e uso correto da segunda língua baseando-se, para isso, na prática repetitiva das estruturas da língua.

O generativismo, por sua vez, também não aborda as relações de língua e cultura no ensino da L2, defendendo que a aquisição de uma língua consiste na formação de regras.

Se bem que até aos anos 60 se destacava a gramática, no ensino das línguas, com o domínio das suas componentes fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais, com a cultura a ser introduzida como meras informações adicionais a assumir um papel de mero adereço ou a não existir de todo, uma vez que o que realmente importava era o estudo formal da língua, nos anos 70, com o surgimento do termo Competência Comunicativa no ensino das línguas produz-se uma abordagem diferente à utilização do conceito de cultura.

Com o surgimento do termo competência comunicativa “ya no era suficiente con saber sobre la lengua, sino que había que ser capaz de utilizarla como instrumento de comunicación en un contexto social determinado y con la necesidad de negociar el significado con el interlocutor” (Vellegal, 2009:3).

Com a competência comunicativa destaca-se o uso da língua como ferramenta comunicativa que defende que para se poder comunicar eficazmente tem de se valorizar, igualmente, factores extralinguísticos que permitam ao aprendiz entender e fazer-se entender em diferentes contextos, ou seja, “es de vital importancia el conocimiento de los significados y del uso social de las estructuras lingüísticas, de las normas de actuación de la interacción y de las características del contexto porque gracias a él, las palabras adquieren todo su sentido. Se trata, en definitiva, de adquirir saberes que van más allá de lo lingüístico y que tienen que ver con la realidad y con el universo cultural de los hablantes” (Pérez, 2013: 24), ou “El conocimiento lingüístico implica, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua” (Zanón, 1989: 30, in Martínez, 2008:42).

Importa aqui salientar que a competência sociolingüística, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001: 169), “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua”, aspetos que se prendem especificamente com o uso da referida língua e por isso integra nomeadamente, os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular e as diferenças de registo e sotaques, e a competência sociocultural relaciona-se com o saber-agir, uma vez que o interlocutor é levado a atuar ao fazer uso pragmático de uma língua, respeitando os padrões e as convenções sociais.

Por fim, a partir dos anos 90, com o enfoque por tarefas, incluído na competência comunicativa, começa a defender-se a ideia de que “aprender una lengua es también aprender su cultura” (López García, 2000: 54, em Martínez, 2008:42) estando, desta forma, cimentada a incluso da componente cultural no ensino da L2.

Em suma, existe uma mudança substancial entre os métodos tradicionais, os métodos de base estrutural e os métodos que privilegiam a comunicação. Nos primeiros a cultura surge como um adereço daquilo que realmente importa, o estudo formal de uma língua, e, por isso, surge, na maior parte das vezes, desfasada e descontextualizada da realidade em estudo, incorrendo no risco de criar estereótipos. Por sua vez, nos métodos que privilegiam a comunicação, língua e cultura surgem em igual plano e já não se concebe o ensino-aprendizagem de uma língua em que não esteja presente o contexto sociocultural.

Contudo, importa salientar que esta atenção centrada no aluno e no conceito de cultura levanta outras preocupações a nível do plurilinguismo e multiculturalismo.

Por pluriculturalismo entende-se o conhecimento e domínio de duas ou mais línguas na denominada competência comunicativa de um aluno que se relacionam entre si e interagem de forma a favorecer a capacidade de comunicação, sendo que o QECR define esta competência plurilingue e, conseqüentemente, pluricultural, como:

“ [...] a capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiências em várias culturas. Considera-

*se que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (QEER, 2001: 231).*

Quanto ao multiculturalismo caracteriza-se pelo facto de uma mesma sociedade apresentar traços distintos no que diz respeito ao sexo, religião ideologias, diferentes línguas maternas, entre outras variáveis. Ou seja, nenhuma sociedade ocidental tradicional, nem os valores culturais que a representam, correspondem a um grupo homogéneo como ocorria há alguns anos atrás. Facto que nos leva a entender que maior que as diferenças entre duas culturas, a própria e a de estudo, são as diferenças dentro de uma mesma cultura.

Por isso, mais do que defender a aplicação da cultura na sala de L2 tem de se estar ciente da forma como os conteúdos culturais serão dados e praticados tendo sempre em mente as sociedades plurilingue e multilingue que caracterizam a realidade presente.

### **1.5. Tipos de cultura**

Face à complexidade do termo cultura e às diversas tentativas em defini-lo, L. Miquel e N. Sans (1992) no seu artigo publicado na revista nº9 da *Cable* realizaram uma análise dos diferentes tipos de cultura frisando que “justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferência y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales”(Miquel y Sans, 1992: 2).

Segundo as autoras, a cultura detém uma série de pontos diversificados que se poderiam agrupar em três conjuntos, “la Cultura con mayúsculas”, “la cultura (a secas)” e “la cultura con k”.

Por “Cultura con mayúsculas” entende-se todos os conteúdos relativos à cultura institucional ou da história da civilização. Ou seja, refere-se a todo o saber de diversos campos como a arte (música, pintura, escultura), literatura, história e arquitetura, que vulgarmente são atribuídos a uma formação académica. Poder-se-á dizer que é este tipo de cultura que distingue e define as pessoas ditas “cultas”, por possuírem um conhecimento que, por diversas razões, não é acessível a toda a população. Miquel (2004: 516) afirma, a este propósito, que este tipo de cultura “no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella”.

“Cultura con K”, segundo as autoras, diz respeito ao conhecimento utilizado em contextos específicos, “son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes”. (Martínez, 2008: 46). Não se espera que na totalidade de uma mancha geográfica que forma um país todos os cidadãos tenham o mesmo tipo de atuação/conhecimento. Uma atuação válida numa determinada zona de um país pode não ser utilizada noutra e mesmo dentro de uma mesma zona existem diversos grupos sociais que

agem de diferente forma, por exemplo, o modo como os jovens se cumprimentam diferem do modo como um adulto o faz. Podemos também dar o exemplo de um mesmo falante que é capaz de agir de formas diversas perante o contexto em que se encontra.

Por fim, “Cultura a secas” “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 1992: 4). Mostra-se assim, este tipo de cultura refere-se a todo o conhecimento, atitudes, hábitos e crenças que uma mesma sociedade partilha e que lhe permite entender os contextos e agir/atuar em conformidade com estes de uma forma instintiva, nata, intimamente ligada ao saber ser, estar e fazer. O falante nativo, quando confrontado com uma determinada situação, ao contrário de um falante de L2, não tem de pensar como deve agir, limita-se a realizá-la instintivamente, uma vez que possui conhecimentos culturais que lhe são inatos, que foram apreendidos involuntariamente, com atenção para o facto de que estes conhecimentos culturais ditos inatos variam consoante as variedades da língua espanhola.

A este tipo de cultura que Miquel (2004: 516) denomina também de “cultura esencial” é, também, segundo a mesma autora a base da componente sociocultural, aquilo que é partilhado por toda uma sociedade sejam conhecimentos, atitudes ou hábitos.

Também Gallison (1999: 104-105, em Guillén Díaz, 2004: 841) dividiu o termo cultura, não em três grupos, mas sim em dois, nomeadamente “Cultura culta” e “Cultura popular (corriente)”. Por “cultura culta” entendia todo o conhecimento literário, artístico, científico e técnico que algumas pessoas detêm e dominam. A “Cultura Popular” ou corrente estava, por sua vez, mais relacionada com a dimensão comportamental, podendo definir-se como um saber agir, fazer e ser, e que é a adquirida e partilhada pelos indivíduos ao longo da sua vida quotidiana.

Em suma, a cultura que Miquel define como “Cultura a secas” corresponde em Gallison à “Cultura popular” e dizem respeito aos conteúdos socioculturais que o aprendiz deve conhecer para poder agir em conformidade nas diferentes situações e contextos, conteúdos estes que poderão englobar a organização social, horários, mas também aspetos mais abstratos que são adquiridos de forma intuitiva pelos falantes nativos e que abrange o saber agir em determinadas situações sociais, hábitos, símbolos e rituais.

Por sua vez, à “Cultura culta” de Gallison corresponde à “Cultura em maiúsculas” de Miquel e referem-se a todo o saber dito institucional, enciclopédico e que diz respeito a alguns campos do saber.

A diferenciar estas duas divisões do termo cultura a denominada “Cultura com K” de Miquel que sublinha o facto de dentro de numa mesma sociedade haver alterações dos padrões sociais, quer a nível geográfico ou temporal. Por exemplo, existem alguns tipos de linguagem que podem estar na moda durante um determinado período de tempo para logo desaparecerem.

Quando colocada a questão sobre que tipo de cultura se deve ensinar na sala de aula não restam dúvidas de que a “Cultura com minúsculas/culta” e a “Cultura a secas/popular”

são fundamentais para que o aprendiz possa compreender como funciona a sociedade para que possa movimentar-se à vontade, sendo necessário dotá-los das ferramentas necessárias para que isso aconteça.

O facto é que, nas palavras de Miquel, os nativos de uma língua são mais compreensivos com os erros linguísticos do que com os erros culturais, dizendo, a esse respeito: “Los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo” (Miquel, 1999, em Sierra, 2008: 20).

Ou seja, quanto maior o domínio linguístico do aprendente menos desculpáveis são os seus erros ou inadequações a nível cultural, chegando estes a ser considerados, pelos interlocutores, como provocações.

A este respeito, Mar Galindo (2005: 434) referiu que “Un mero error de competencia lingüística demuestra únicamente el desconocimiento de algún área gramatical concreta del idioma en cuestión [...] y con frecuencia comprometen a los interlocutores, llegando a causar graves malentendidos que pueden romper las relaciones personales, como de hecho ocurre. Ello se debe a que el hablante no nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos”.

Contudo, apesar da “Cultura com minúsculas” ser uma ferramenta preciosa para o aprendente aquando um ato de comunicação e interação, a verdade é que também a “Cultura com maiúsculas” tem a sua mais-valia, uma vez que determinadas manifestações artísticas e momentos concretos da história de um país podem explicar muitas das manifestações culturais de um país como códigos, valores e crenças.

É um facto que o termo cultura é demasiado amplo e que é uma missão impossível transmitir esse conhecimento na totalidade, por isso interessa tentar dar uma visão o mais variada e ampla possível, adequada ao tipo de estudante em questão, as suas necessidades e do seu nível de formação.

Daí que a utilização da pintura na sala de L2 seja uma mais-valia porque, para além de representar uma época pictórica, um período artístico, possui também a visão subjetiva do seu autor de um dado período da história do país a que se reporta. A partir de um quadro ficamos não só a saber hábitos e costumes do período em que foi executado, mas também alguns momentos da história do país em questão. Para além disso, inclui duas das culturas referidas por Miquel, nomeadamente, “cultura com maiúsculas” e “cultura com minúsculas”, ou seja, transmite conhecimento social e histórico que estão atribuídos somente a algumas disciplinas como história ou história da arte.

## 2.A abordagem da cultura nos documentos reguladores do ensino de espanhol

### 2.1.Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Como vem sido dito, o processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua está orientada à comunicação a partir da abordagem comunicativa, sendo para tal necessário desenvolver uma série de competências (conhecimentos e habilidades) para que tal se verifique. Para isso é necessário a existência de uma uniformização das competências a trabalhar e, embora essa situação fosse a ideal é contudo praticamente impossível definir um reportório comum e único de assuntos a tratar, uma vez que a seleção de conteúdos, neste caso de conteúdos socioculturais, depende dos objetivos globais e das características daqueles que estão a aprender a língua. Contudo, com o surgimento do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) tornou-se muito mais fácil traçar as metas a atingir.

O QECR diz que o aprendiz de uma língua é também o aprendiz de uma cultura e por isso deve desenvolver as duas competências em simultâneo, tanto a linguística como a cultural, consideradas indissociáveis, a par das restantes competências. Segundo este documento, para que a atividade de comunicação se desenvolva corretamente, paralelamente à dimensão de caráter linguístico, é necessário uma sensibilização face a um saber cultural que engloba a realidade social e cultural da língua em estudo, que o referido documento refere como *conhecimento sociocultural*. Significa que necessitamos de um conhecimento cultural prévio para poder fazer uso da competência sociocultural, sendo que a principal diferença entre os dois reside no facto de por conhecimento sociocultural entendermos um saber estático face à competência sociocultural que se caracteriza por ser uma atuação dinâmica.

O QECR define, assim, a competência sociocultural como o conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade ou comunidades em que se fala a referida língua, estabelecendo que um dos objetivos, no âmbito da aprendizagem, do ensino e da avaliação das línguas, é proporcionar o entendimento, a tolerância e o respeito mútuo pelas entidades e pela diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz.

É nesse sentido que o QECR refere, no seu ponto 5; as competências do aprendente que influem na capacidade comunicativa, dividindo-as em *competências gerais* (2001:147) e *competências comunicativas da língua* (2001:156), sendo que as primeiras dizem respeito às competências multiculturais necessárias para entender o outro e as segundas aos elementos linguísticos que permitem ao falante comunicar.

Assim sendo, o ponto 5.1, “Competências gerais”, encontra-se dividido em quatro partes que se relacionam com o campo do saber aprender e que consiste na capacidade de observar e participar em novas experiências e adicionar novos conhecimentos aos já existentes, adaptando-os a novas realidades.

Deste modo, as quatro partes que integram as competências gerais são: o *conhecimento declarativo* (o saber), *as capacidades e a competência de realização* (o saber

fazer), a *competência existencial* (o saber ser) e as *competências de aprendizagem* (saber aprender).

Quanto ao primeiro ponto, o *saber declarativo*, engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Por *conhecimento do mundo* compreende-se o modelo que todas as pessoas detêm do mundo e da sua organização, estando relacionado com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Esse conhecimento do mundo, quer resulte da experiência, da educação, quer das fontes de informação, engloba, segundo o QEER (2001: 148), lugares, instituições e organizações, pessoas, objetos, eventos, processos e operações em domínio; o conhecimento do país ou países nos quais a língua é falada (aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos); e as classes de entidades (concreto/abstrato, animado/inanimado, etc) e as suas propriedades e relações (espácio-temporais, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito).

Por *conhecimento cultural* o QEER entende “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada, sendo este conhecimento cultural um dos aspectos do conhecimento do mundo” (2001: 148).

Assim, o referido documento aponta como aspectos relevantes que merecem especial atenção, por ser *à priori* um conhecimento que não consta da competência prévia do aprendente e que geralmente surge distorcido por estereótipos, a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais (incluindo as relações de poder e solidariedade); os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e os comportamentos rituais.

Por *consciência intercultural* o QEER entende «o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”». Esta consciência intercultural, ou da diversidade de culturas pressupõe que se incorre na criação ou crença de estereótipos.

Todos estes aspectos funcionam como um ponto de partida para ensinar e dar a conhecer a cultura de um país e não devem passar despercebidos a um professor de L2.

Quanto às *capacidades e competência de realização*, segundo aspecto das competências gerais e relacionado com o saber fazer, encontram-se, neste documento, divididas nas *capacidades práticas e competência de realização* que compreendem as capacidades sociais, as capacidades de vida quotidiana, as capacidades técnicas e profissionais e as capacidades de tempos livres e nas *capacidades interculturais e a competência de realização* que incluem a capacidade de relacionar a cultura de origem e a cultura estrangeira, a sensibilidade cultural, a capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural e gerir de forma eficaz as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais e a capacidade de ultrapassar as relações estereotipadas.

E, por fim, o terceiro saber, *competência existencial*, incluído nas *competências gerais*, relaciona-se com as características próprias do indivíduo que, por sua vez, também influem na atividade comunicativa e que se prende com as atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e traços de personalidade.

Se bem que encontramos o *conhecimento cultural* nas *competências gerais*, no *saber declarativo*, é nas *competências comunicativas em língua* que vamos encontrar a *competência sociocultural*, ou seja, a competência cultural, tal como o nome indica, relaciona-se com o saber-agir e não com o saber declarativo uma vez que o aluno é levado a atuar ao fazer uso de uma língua pragmaticamente, respeitando os padrões e convenções sociais.

Como é dito no ponto 5.2 do documento em análise, as intenções comunicativas requerem a mobilização dos saberes desenvolvidos nas competências gerais combinando-os com uma competência mais especificamente relacionada com a língua e é nesse sentido mais restrito que a competência comunicativa compreende três componentes, nomeadamente, as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas.

Enquanto as competências linguísticas se prendem com a competência lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica e a ortoépica, as competências pragmáticas relacionam-se com o conhecimento que o aluno possui no que diz respeito à forma como as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva), como são utilizadas para realizar funções comunicativas (competência funcional) e se sequenciam segundo esquemas interacionais e transacionais (competência de conceção). Por sua vez, a competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (2001: 169) e, por isso, integra aspetos que se prendem especificamente com o uso da referida língua, nomeadamente, os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo e os sotaques.

Em qualquer um dos aspetos anteriormente assinalados não está só em causa o uso efetivo da língua, mas também a forma que é dada a esse mesmo uso. Isto é, neste parâmetro importa toda uma série de condicionantes que envolvem a materialização da língua, seja na sua forma oral seja na sua forma escrita, e que advém do conhecimento cultural que o aprendiz deve possuir e que aqui é posto à prova, fazendo toda a diferença para que a comunicação surta efeito.

Em qualquer um dos cinco parâmetros que fazem parte da competência sociolinguística importa deter um determinado conhecimento cultural que permita ao aprendiz entender as mensagens que são transmitidas e fazer-se, ao mesmo tempo, entender. Por exemplo, um grande vasto conhecimento vocabular não é suficiente quando é necessário identificar e entender as expressões idiomáticas, para além desse conhecimento vocabular o falante necessita de deter algum conhecimento cultural para identificar a expressão idiomática para que a sua compreensão não seja a errada.

Em suma, e de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), os conteúdos socioculturais incluem aspetos que, não sendo especificamente linguísticos, têm uma relação direta com a língua no que diz respeito à sua projeção comunicativa. Deste modo, e de forma a alcançar uma competência comunicativa de êxito, os conhecimentos socioculturais e a competência sociolinguística, que inclui o conhecimento e

as destrezas necessárias para compreender a dimensão social do uso das línguas, são de suma importância.

## **2.2. Programas de Espanhol para o terceiro ciclo e secundário (iniciação e continuação)**

À semelhança do que acontece no QEER para as línguas, também nos programas de língua espanhola do Ministério da Educação, nomeadamente, *Programa de Espanhol - Programa e organização curricular - Ensino Básico, 3º ciclo, iniciação*, e *Programa de espanhol 10º ano, nível de iniciação*, o conhecimento sociocultural assume uma importância inquestionável, surgindo implicitamente relacionado com a competência sociolinguística. Ambos os documentos especificam, na sua introdução, que “ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos, mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.é, o modo de interpretar a realidade”.

Embora ambos os documentos apresentem os aspetos socioculturais como um dos seus conteúdos, há a salientar que o programa de espanhol do 3º ciclo do ensino básico, nível de iniciação, se reporta ao ano de 1997, ou seja, é anterior ao QEER, significando que aquando a elaboração do referido programa se reconhecia já a importância da cultura para a verdadeira aprendizagem de uma língua.

No que diz respeito ao *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade* é, igualmente, reconhecida a componente cultural ao referir na sua introdução que “As competências gerais e as competências comunicativas do QEER também são contempladas” referindo em seguida que “No primeiro grupo encontram-se os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender e entre as comunicativas, as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas”. (2009: 1)

Quanto às finalidades, os três documentos são unânimes em referir que com o ensino de uma segunda língua se pretende “proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos” e “favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculadas”(1997: 7; 2001: 7; 2009: 3).

Sendo que o programa do secundário refere, ainda, que “O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências - linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, acordo com as orientações do QEER, uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (2001:3). Acrescentando-se, ainda, que “O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de

desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade” (2002:4).

Quanto aos objetivos gerais os programas do terceiro ciclo e secundário, nível de iniciação, são unânimes em dizer que a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a aprofundar o conhecimento sociocultural, mas enquanto o primeiro diz que se deve levar o aluno a:

*“Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola”* (1997: 2);

O programa do secundário diz:

*“Aprofundar o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade”* (2001: 8).

A principal diferença entre estes dois programas, no que diz respeito a este aspeto em específico, é o ponto a atingir. Isto é, enquanto o primeiro documento enfatiza o enriquecimento do conhecimento cultural da língua materna, o segundo visa enriquecer o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola. O primeiro programa parece querer transmitir a ideia de que a aprendizagem de aspetos socioculturais de uma segunda língua só é uma mais-valia na medida em que nos faz refletir sobre os aspetos socioculturais da nossa própria cultura, quando na verdade com a aprendizagem de uma segunda língua se opera um enriquecimento recíproco das duas culturas. É a partir do contraste entre os aspetos socioculturais da própria realidade e os aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola que se opera um enriquecimento mútuo, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas.

Daí que o programa do secundário acrescente, como competências básicas de comunicação na língua espanhola a adquirir, os temas socioculturais familiares, sendo que o do 3º ciclo já só refere “compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada” (1997: 9; 2001: 8).

No que se refere ao programa de espanhol do 3º ciclo do ensino básico, nível de iniciação, os aspetos socioculturais surgem paralelamente à compreensão oral, à compreensão escrita, à expressão escrita e à reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, sendo especificados em termos de conteúdos, procedimentos e atitudes. Deste modo, os aspetos socioculturais dos países onde se fala espanhol e que surgem nos conteúdos por se considerarem próximos dos interesses e motivações dos alunos são:

- “Eu e os outros: identificação e caracterização;
- O meio em que se vive em Espanha: caracterização física das cidades e povoações; ruas; serviços públicos; comércios e lojas; habitação; alimentação; o consumo; a qualidade de vida; a conservação do meio ambiente;
- Relações humanas. A organização social: a família; os jovens; locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre; as festas; as férias.
- Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais.
- Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol.
- Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais de instrução, etiquetas ...”

(1997: 19-20)

Sendo que o ensino destes conteúdos deve ser concretizado de modo a proporcionar ao aluno meios que o levem a:

- “Valorizar a vantagem que constitui o conhecimento de línguas estrangeiras, como forma de comunicação com pessoas de diferentes culturas.
- Valorizar o enriquecimento pessoal que decorre do relacionamento com pessoas de outras culturas.
- Apreciar a riqueza das diferentes línguas e culturas, como formas diversas de codificação da experiência e de organização das relações interpessoais.
- Reconhecer a capacidade pessoal para participar, usando a língua estrangeira, em atividades pertencentes a alguns domínios da atividade humana.
- Valorizar os comportamentos sociolinguísticos que propiciam as relações de convivência (uso de formas de cortesia, gestos, tom de voz ...).
- Desenvolver uma atitude de curiosidade, respeito e tolerância face a outras culturas e outras formas de estar.
- Valorizar as diferenças culturais, a fim de descobrir a própria identidade e enriquecê-la.
- Apreciar a empatia como elemento facilitador de adaptação, respeito e compreensão de novos fenómenos socioculturais.
- Valorizar a autonomia pessoal como fonte de enriquecimento.
- Reconhecer modelos de culturas característicos de universos diferenciados”.

(1997: 19-20)

Quanto aos conteúdos dos programas de espanhol do secundário, quer o de nível de iniciação quer o de continuação, estes encontram-se organizados em quatro secções, sendo os aspetos socioculturais uma dessas partes paralelamente com as competências comunicativas, a autonomia na aprendizagem e os conteúdos sociolinguísticos.

No ponto 3.3, aspetos socioculturais, os programas do secundário, iniciação e continuação, referem que:

*“A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspetos mais interessantes para os alunos”* (2001: 12; 2002: 11-12).

Uma vez mais sobressai a reciprocidade existente entre a aprendizagem de uma língua e a realidade sociocultural, sendo que a primeira, a língua, não só transmite a cultura de um país como através dela se expressa toda a sua realidade. Uma vez mais há a ressalva que os conteúdos a apresentar não têm uma utilização obrigatória, antes devem ser seleccionados e adaptados mediante as necessidades e os interesses dos alunos em causa.

Assim sendo, o referido programa do secundário, nível de iniciação, apresenta como conteúdos a trabalhar:

- “O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais;
- As relações humanas: a família; os amigos; os colegas;
- A escola: o horário, formas de aprender e trabalhar;
- Serviços: trabalho e responsabilidades;
- O consumo: compras, presentes;
- Os tempos livres: as festas; o desporto;
- Transportes;
- Espanha: localização das cidades mais importantes;
- Relações entre Espanha e Portugal”. (2001: 13)

Sendo que no 11º e 12 ano são acrescentados outros temas adaptados ao nível de ensino que têm como ponto comum:

- “Cuidados corporais;
- Viagens e transportes;
- Serviços;
- Espanha: conhecimento de uma cidade/de uma individualidade;
- O português e o espanhol” (2001: 13-14).

Neste programa do secundário, nível iniciação, os conteúdos socioculturais são operacionalizados de acordo com a sua opção metodológica, a abordagem por tarefas, apresentando um esquema de trabalho quer por projetos quer por tarefas, indicando temas e situações relacionados com os domínios de referência descritos.

Existem, neste programa de espanhol do secundário, alguns conteúdos socioculturais que se repetem no programa do 3º ciclo do ensino básico, nível de iniciação, uma vez que os alunos aos quais se dirigem se encontram ao mesmo nível de conhecimentos de espanhol, nomeadamente, os conteúdos eu e os outros, relações humanas, geografia física e humana, o tempo livre, o consumo, relações entre Espanha e Portugal e a escola.

Contudo, a diferença entre os dois programas traduz-se nos temas transversais presentes no programa do secundário - Educação para a cidadania e aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximo dos interesses e motivações dos alunos - e por transversais entende-se que os referidos temas devem estar presentes em todas as unidades a tratar, significando que a dimensão sociocultural é intrínseca ao ensino da língua e não paralela, ou seja, não é uma componente que se dê numa determinada unidade, mas uma componente que está presente em todas as unidades didáticas.

No que se refere ao programa de espanhol, nível de continuação, para o 3º ciclo do ensino básico, homologado pelo Ministério da Educação em 2009, refere que “O ensino da cultura deve ser sempre contextualizado” frisando que o ensino de uma língua não se faz só de funções comunicativas, estruturas linguísticas, léxico e gramática, mas também de “aspetos culturais e pragmáticos referentes ao uso dessa língua” (2009: 38), e inclui, à imagem do que sucede no programa do secundário, nível de iniciação, os mesmos temas transversais, propondo, igualmente, uma abordagem por tarefas com exemplos concretos.

Assim, vamos encontrar como áreas socioculturais e temáticas comuns aos 3 anos de ensino básico, nível de continuação, a identificação e caracterização pessoal, as relações com os outros, a língua e a cultura, a casa, o lar e o ambiente, a vida quotidiana, a meteorologia, o tempo livre e as diversões, as viagens, as profissões, a saúde e os cuidados corporais, a educação, a cidadania, o consumo, os serviços e os lugares, sendo os domínios de referência para o 10º, 11º e 12º anos, nível de continuação, a aprendizagem, a juventude, a cidadania, o trabalho, a língua, a cultura, as viagens, o lazer e a saúde (2002: 12-13), não apresentando estes domínios grande divergência com o nível de iniciação, uma vez que os temas socioculturais tratados num nível de iniciação são os mesmos abordados num nível de continuação, mudando somente a forma como são abordados e aprofundados em níveis posteriores, de acordo com a maturidade e o domínio linguístico dos alunos.

Segundo o referido programa, a abordagem dos supracitados aspetos favorecerão o desenvolvimento da competência comunicativa, cabendo a cada professor adaptá-los à realidade dos alunos.

Seguidamente, o programa apresenta “uma série de temas do interesse do aluno” com os quais se pretende “contribuir para a visão da realidade de Espanha ou de outros países hispano-falantes” (2002:12-13), no entanto esses temas são apresentados de uma forma

bastante generalizada o que se por um lado permite uma maior autonomia ao professor, por outro não dispensa a consulta do QEER, de modo a completar estes temas e para que seja possível transmitir o “conhecimento mais aprofundado de Espanha e dos países hispano-falantes” (2002:12) que se pretende.

Há a salientar o facto de no programa do ensino básico, nível de continuação, a cultura surgir dentro das competências linguísticas separado das competências comunicativas, contrariamente à divisão do QEER que considera o conhecimento sociocultural uma competência geral, colocando a competência sociolinguística dentro da competência comunicativa a par da competência linguística e da pragmática.

Todo o conhecimento sociocultural é relevante para a competência sociolinguística, não restando dúvidas de que a competência sociocultural é uma competência comunicativa uma vez que influi na capacidade desta última, fazendo parte integrante e indissociável do ensino da língua.

Em suma, todas as orientações relativas ao ensino da língua são unânimes em incluir os aspetos culturais nos programas e, após a análise destes, não restam dúvidas de que aprender uma língua é também aprender a sua cultura, sendo imperativo a inclusão da componente cultural na sala de aula dotando o aluno, desta forma, de destrezas e capacidades que lhe permitam atuar eficazmente em todas as situações de comunicação e, através do contacto com outra língua e cultura favorecer o respeito por outras formas de pensar e atuar, enriquecendo, em simultâneo, a sua visão da realidade.

Contudo, tendo em atenção a complexidade do termo cultura, as orientações apresentadas nos referidos documentos são amplas e flexíveis, delegando ao professor a tarefa de as trabalhar da melhor forma mediante as necessidades e interesses dos alunos e as condições em que decorra a prática pedagógica, referindo, os ditos documentos, que pretendem ser um instrumento regulador da prática educativa e não apenas um conjunto de conteúdos a aprender.

### **3.A cultura na aula de L2**

#### **3.1.Problemas gerais do ensino da cultura na sala de aula**

Partindo do exposto anteriormente, existem distintos conteúdos culturais que devem fazer parte de uma aula de L2 sendo eles os conteúdos relativos à cultura com minúsculas, ou cultura social, e os conteúdos relativos à cultura institucional, ou cultura com maiúsculas, relacionada com o que se pode denominar por História da Civilização. Este último tipo de cultura abarca a história dos feitos e as manifestações superiores da sociedade e encontra-se estruturada em diferentes áreas tais como a literatura, a história, a arte (música, pintura, escultura), a arquitetura (estilos) e o cinema, enquanto a primeira refere-se a todo o tipo de conhecimento, atitudes, hábitos e crenças partilhadas por uma mesma sociedade.

Como podemos ver, os referidos tipos de cultura abarcam realidades distintas, sendo que a cultura com maiúsculas, entendida como a História das Civilizações, se considera, segundo Berdet (2007: 213, 214):

- “Determinada por la cultura dominante.
- Descontextualizada.
- Estruturada en distintas disciplinas.
- Basada en la teoría o poco apta para la vida diaria.
- Obsesionada por la eficacia.
- Fundada en la evaluación”.

No que se refere à cultura com minúsculas, pautada por conhecimentos práticos, Berdet (2007: 214) considera-a:

- “Determinada por los intercambios familiares o sociales.
- Ligada al contexto.
- Construida a través de la experiencia
- Práctica e imprescindible para la vida diaria.
- Asumida por toda la sociedad.
- Basada en la aplicación”.

Contudo, é da união dos dois tipos de cultura, do passado histórico e social e do presente com raízes no passado, que surge a chamada “indiosincrasia cultural: aquello que caracteriza las sociedades y que las hace distintas de las demás” (Berdet: 214) e é por esse motivo que numa sala de L2 não se deve sobrepor um tipo de cultura a outro tendo-se de saber encontrar o equilíbrio correto entre as duas porque só assim se pode chegar a conhecer um país.

Se por um lado a cultura deve fazer parte de uma sala de aula de L2, por outro existem problemas de ordem funcional para que esta possa ser utilizada e transmitida de forma eficaz.

Um dos problemas que surge com a utilização da cultura com maiúsculas, sobre a qual trata o presente relatório, é a forma como as planificações estão organizadas. Na maior parte das vezes este tipo de conteúdos culturais surge somente no final das unidades didáticas como forma de praticar as cinco destrezas e sempre ligado ao tema da unidade, assumindo a forma de um excerto de texto literário, uma personagem ou a descrição de um quadro ou monumento.

A este respeito Lourdes Miquel e Neus Sans (1992: 1) referem que cultura e língua aparecem, por norma, associados, no entanto, “en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidade”.

Para além desta separação, as mesmas autoras alertam para a existência de uma programação diferenciada para cada uma delas faltando contacto entre as duas.

A apresentação dos manuais vem confirmar esta ideia ao apresentarem os conteúdos (gramatical, lexical, funcional, cultural) de forma esquematizada.

Para além disso, a maior parte dos manuais não integra os referidos conteúdos de forma sistemática, outros nem sequer os chegam a abordar. O que sucede, na maior parte dos casos, é delegar esses conteúdos (literatura, história, música, arte, etc.) para o final da unidade transmitindo a sensação de se estar a fazer uma abordagem da cultura com maiúsculas como algo mais, como algo que surge à parte dos conteúdos que verdadeiramente interessam. É exemplo disso o manual do 10º ano *Contigo.es* (2013) que no final tem um capítulo subordinado, somente, à cultura.

No caso concreto da pintura, esta surge normalmente no fim das unidades na forma de um quadro com a referência ao seu autor e época sem que o seu surgimento tenha pertinência didática, ou seja, sem que sejam dadas orientações didáticas para trabalhar a referida informação pictórica. Outras vezes, essas mesmas imagens de quadros surgem somente como meras ilustrações de textos sem que haja uma informação pertinente de como trabalhá-las.

A maior parte destas situações puderam ser comprovadas a partir dos manuais adotados pela escola onde se realizou a prática pedagógica e que se passam a referir.

Por exemplo, no manual do 10º ano, *Contigo.es*, (2013) *continuación*, tem no índice os conteúdos culturais sob a denominação “cultura y civilización”, contudo, o único tema que se reporta à cultura com maiúsculas é o que diz “Símbolos y curiosidades de la ciudad de Madrid” onde se faz uma breve referência a alguns monumentos da cidade sem aprofundar a sua contextualização, sem que a pintura se encontre abrangida neste título ou em qualquer um dos restantes. Contudo, é no ítem designado por “Jovenes influyentes de españa” (2013: 83) que encontramos uma breve referência a Frida Kahlo descrita como uma “artista plástica mexicana” e “ativista de los derechos de las mujeres”, bem como três páginas dedicadas a Pablo Picasso e que tem por objetivo trabalhar os tempos verbais do passado. Para além de uma biografia de Picasso, existe também uma breve referência à contextualização e análise da obra *Guernica* que não ultrapassa as seis linhas. O outro exercício consiste somente na imagem do quadro “Desnudo, hojas verdes y busto” para que os alunos o relacionem com um *cartoon* e deem a sua opinião, sem que para o efeito disponham de qualquer contextualização ou informação para além da referência de ter sido o quadro “más caro de la historia: 106,5 millones de dólares” (2013: 89), sendo que esse dado já se encontra desatualizado.

No final do referido manual, como anexo, e sob o título “Proyectos de clase” surgem três propostas a trabalhar sendo que numa delas (2013: 167) o aluno é convidado a realizar uma pesquisa sobre uma personalidade, sendo que entre escritores e individualidades surge uma lista de quatro pintores espanhóis e o título de um quadro da autoria de cada um que terá de ser comentado no que diz respeito ao tema, personagens, planos, cores e emoções que desperta. O aluno, posteriormente terá de apresentar o trabalho realizado, isto se optar por fazê-lo tendo por base um pintor e não uma das outras individualidades que tem à escolha.

No livro adotado na mesma escola para o 9º ano, *Prisma progresiva*, Nivel B1 (2003), a única pintura que surge ao longo de todo o livro é *Los Fusilamientos del 3 de Mayo*, de Goya e sob o pretexto de se inventar a biografia de Henrique Granados, havendo referência à dita cultura culta somente no que se refere à literatura, verificando-se que em algumas unidades apontam a literatura como conteúdo a tratar, mas não existe qualquer exercício relacionado, é o caso da unidade 4 (2003: 53) e da unidade 5 (2003: 65).

No manual do 8º ano *¡Ahora Español! 2* (2014), por sua vez, a única referência cultural em relação à pintura é feita na unidade zero em forma de escolha múltipla onde se pergunta quais dos pintores referidos não é espanhol, sendo a resposta Frida Kahlo.

Por sua vez, o livro adotado para o 11º ano, *Endireto.com 5*, na sua terceira unidade, aborda o tema da cultura culta com uma maior profundidade, talvez porque se entenda que neste nível os alunos já possuirão outra maturidade que lhe permita abordar tais assuntos, o que não será o mais correto, como já foi dito anteriormente, uma vez que os conteúdos da cultura dita culta poderão ser dados de outra forma que não exija tanto do aluno, mas que contribua para o seu enriquecimento cultural de igual forma.

Assim, o referido capítulo com a designação “Personas Célebres” aponta como conteúdo sociocultural a tratar os Prémios Nobel da Literatura espanhóis e hispano-americanos. Uma vez mais, no que diz respeito à pintura não há qualquer referência, para além das imagens de Picasso e Dalí que surgem na capa.

De referir que quer o manual do 11º ano, quer o do 8º, no índice, têm as unidades didáticas, na vertical, divididas em conteúdos léxicos, funcionais e gramaticais, sendo que os conteúdos socioculturais surgem na horizontal de forma a abranger os demais conteúdos, como que dizendo que este deve ser trabalhado com os demais em simultâneo.

Podemos dizer que os manuais dispõem de poucas atividades direcionadas para a prática do conteúdo cultural e as que existem são, na maior parte das vezes, simplistas, não sendo capazes de despertar o interesse do aluno em termos de competência sociocultural. No fundo, a componente cultural acaba por ser apenas uma proposta adicional para que se possam trabalhar outros aspetos, destituindo esta da sua importância.

Para além disso, há também a questão da seleção. Existem tópicos que são frequentemente abordados, tais como *Las Meninas*, de Velasquez, Picasso, Dalí, criando a ilusão de que a referida cultura é bastante limitada, em oposição a imagens de personalidades atuais que na maior parte das vezes surgem banalizadas em excesso.

Para além deste desequilíbrio existe outro que se prende à nacionalidade dos conteúdos socioculturais escolhidos, pesando o prato da balança para os elementos culturais de Espanha, havendo uma escassa referência, se não nula, de elementos referentes às culturas de outros países hispano-falantes. Como se viu nos exemplos atrás citados, nos quatro livros analisados há apenas referência, e de forma muito superficial, à pintora Frida Kahlo, de nacionalidade mexicana.

No que se refere aos problemas relacionados com a concretização da aula e de forma a evitá-los, o professor deve ter em conta as diferenças de idade e nível de língua dos alunos,

bem como deve ter presente o nível cultural e educativo destes. Se bem que o nível de cultura dos alunos não seja a principal questão numa aula em que o que se pretende é transmitir este mesmo conteúdo. Contudo, é necessário averiguar se existe uniformidade a este nível, isto porque se numa turma existe uma grande diferença de conhecimentos culturais há o perigo de os alunos mais aptos se desmotivarem. Daí a necessidade de adequar o que se quer transmitir ao panorama cultural que os alunos refletem ou mostram deter, procurando beneficiar quer os que detêm um menor conhecimento quer os que detêm um maior. E quando falamos do nível cultural ou educativo dos alunos estamos tanto a referir-nos ao conhecimento da própria cultura como o da cultura da língua em estudo.

No que se refere aos materiais, estes concretizam formas mais eficazes de ensinar e aprender uma segunda língua e em relação a estes Richards e Rogers (2001) dizem que o desenvolvimento de novas práticas e a elaboração de materiais para a aula de L2 refletem o compromisso para encontrar maneiras mais eficazes de ensinar a língua. Elaborar programas e garantir formas mais eficientes de ensinar amplia as opções metodológicas para eleger métodos e materiais de acordo com as necessidades dos alunos e professores. No entanto, dizem os mesmos autores, alguns materiais didáticos são difíceis de conseguir e por vezes o professor não encontra teoria geral para basear os conteúdos durante a prática quotidiana na aula. Assim, alguns conteúdos que abordam a história, a arte e a literatura não são utilizados na sala de aula por falta de materiais que tornem possível esta prática. No entanto, hoje em dia, com a ferramenta indispensável que é a internet podemos contornar a situação, uma vez que podemos ter acesso a um sem número de informações e de ideias práticas que podem ser adaptadas aos conteúdos a lecionar.

Em suma, embora o ensino-aprendizagem do conteúdo cultural numa sala de aula ainda enfrente alguns obstáculos, quer de ordem humana quer de ordem material, estes são facilmente transponíveis se houver força de vontade em tornar as aulas mais apelativas e enriquecedoras.

## **4. O ensino da cultura através da pintura na aula de L2**

### **4.1. Vantagens do estudo da pintura nas aulas de ELE**

Segundo alguns autores, o valor da arte no ensino de uma língua é incontestável, chegando alguns a alegar que a arte devia fazer parte do ensino de forma permanente, é o caso de Read (1982: 91) que diz que “Mais nenhum tema é capaz de dar [...] não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, [...] um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza”.

Neste sentido há que concordar com a opinião de Read, uma vez que a arte, enquanto metodologia, encerra em si mesmo infinitas potencialidades de aprendizagem que beneficiarão não só alunos como o próprio professor na sua prática letiva.

Assim, e em conformidade com o que vem sendo dito, a língua não pode ser ensinada separada do seu contexto cultural uma vez que a aprendizagem de uma língua implica também a aproximação a uma cultura, tal como refere o QEER e, como tal, as obras de arte desempenham, neste sentido, um papel impar no ensino das línguas uma vez que são importantíssimas portadoras de informações culturais tão diversos como história, geografia, tradições, sensações, festividades, entre outros, daí que possam ser vistas como autênticos documentos transmissores de cultura.

Para além do seu importante valor cultural, são também um meio excelente de aprender a língua de uma forma criativa.

Não é recente a ideia de que as imagens são um veículo essencial para o processo ensino-aprendizagem, sejam estas na forma de fotografia, quadros, ilustrações ou banda desenhada, por constituírem um apoio visual mais motivador, ameno e, por isso, mais eficaz uma vez que podem:

- “Generar emociones y asociaciones,
- Crear situaciones reales de comunicación,
- Fomentar las destrezas comunicativas como preguntar, suponer, valorar, generalizar, abstraer, especular, identificar, opinar, argumentar, interpretar” (Pérez, 2013: 96).

Para além disso, a imagem domina a comunicação atual sendo capaz de captar a atenção de uma turma sem que haja necessidade de recorrer a outro material. Tal facto fica a dever-se, na maior parte das vezes, à cor que por si só estimula emoções específicas que permitem a apreciação subjetiva da obra de arte.

O facto da apreciação que é feita ser subjetiva, também acarreta resultados benéficos para o aluno pois este não se sente coagido a dar uma resposta/interpretação correta que tenha de ser aceite pelos restantes colegas e professor porque sabe que está a dar a sua opinião e, desta forma, inconscientemente, está a aplicar os conhecimentos linguísticos que possui.

Ou seja, a subjetividade é uma característica inerente à obra de arte, já que cada pessoa interpreta-a de forma pessoal e é ao tentar defender a sua posição, o seu ponto de vista, que os alunos têm a oportunidade de desenvolver o seu espírito crítico, mas também as competências linguísticas e comunicativas através da troca de opiniões, porque mesmo o simples expressar agrado ou desagrado por determinada pintura não é o encerrar de uma questão, mas sim o abrir portas para uma nova panóplia de questões que possam surgir.

No entanto, embora não se trate de uma aula cujo objetivo é a apreensão teórica de conteúdos relativos a arte, devem ser dados alguns conhecimentos técnicos que permitam ao aluno alargar o seu campo de descoberta pessoal.

Neste sentido, a arte converte-se num excelente recurso de apoio à aprendizagem linguística, não devendo os seus conteúdos culturais ser empregues na sala de aula somente

como um fio condutor de determinadas atividades relacionadas com a gramática, com a expressão oral ou a compreensão auditiva, entre outras, mas sim como uma ferramenta eficaz de aproximação à cultura da língua em estudo.

Contudo, o acesso direto aos originais nem sempre é possível, mas, graças à tecnologia, podemos levar esses mesmos “originais” até à sala de aula e convertê-la num pequeno museu ou galeria de arte através de propostas didáticas dinâmicas.

O principal é que estas obras, para além de documentos transmissores de conteúdos culturais, sejam também mecanismos possibilitadores de situações comunicativas.

Morales no artigo “La pintura en el aula de L2. Teoría y práctica” (1996: 117), em que descreve várias atividades a desenvolver tendo por base a pintura, diz que a utilização do objeto pictórico tem fundamento na medida em que “el cuadro es portador de una interpretación sublimada de la realidade histórica, artística, social”, acrescentando que esta sublimação será utilizada como forma de “provocación para que surja la palabra”, sem nunca se desviar do objetivo que é “el aprendizaje de la lengua [segunda en este caso]”. Morales acrescenta, ainda, que “la pintura es el estímulo para motivar en los alumnos la necesidad de expresar las sensaciones que este estímulo visual les produce, o la formulación de unos conocimientos teóricos o históricos que, tal vez, posee en su lengua materna pero que ahora se manifestarán en la lengua que se estudia para comunicar a los compañeros y al profesor el resultado de una contemplación y reflexión” (1996: 117).

Assim, a pintura numa aula de L2:

- “Contribuye a educar el gusto y a mejorar la sensibilidad estética del alumnado,
- Conecta con los sistemas culturales pasado y presentes, ya que a través de los cuadros observamos personajes, vestidos, objetos, paisajes, flora, fauna, etc.
- Conecta con la mitología, la religión, la literatura y la historia de España, materias imprescindibles para entender el significado de los cuadros.
- Enriquece el vocabulario, puesto que al intentar describir lo que refleja el cuadro ampliamos sustantivos (personajes y objetos), adjetivos (colores), sustantivos abstractos (sensaciones) y verbos (acciones de los personajes)” (Berdet, 2007: 227/228).

Em conclusão, a pintura constitui um recurso didático por si só capaz de motivar o interesse e ao mesmo tempo auxiliar a comunicação dos alunos fornecendo-lhes, simultaneamente, os dados essenciais para formarem a sua competência cultural. Para além disso, a pintura contribui não só para a aprendizagem linguística, como também para a formação integral do aluno uma vez que o conduz a reflexão e ao espírito crítico relativamente a elementos de ordem pessoal, social, cultural e estética que, por sua vez, conduzem a um conhecimento de si mesmo e das sociedades que o rodeiam.

#### 4.2.O papel do aluno numa aula de L2 sobre arte/pintura

É um facto consumado que a cultura é o contexto no qual a língua adquire todo o sentido e que os conteúdos culturais bem como os sociolinguísticos são fundamentais para que a mensagem se produza e faça sentido, mediante a sua adequação ao contexto em questão. Contudo, ao afirmarmos que o aluno deve ter consciência da importância da cultura numa aula de L2 não significa que ao introduzir o tópico arte/pintura se pretenda que este adquira uma competência cultural semelhante “ sino que lo primordial es la eficiencia, es decir, ser capaz de comunicarse y de desenvolverse de manera apropiada en cualquier circunstancia gracias a la comprensión de los comportamientos, hábitos, valores o rituales de Outro” (Pérez, 2013 : 25).

Assim, para que uma aula de cultura surta efeito no aluno este deve possuir requisitos ou características gerais tais como ser capaz de refletir interculturalmente, ou seja, que seja capaz de identificar as características culturais de um país e contrapô-las com aquelas que são próprias do seu país, tendo sempre presente que estes traços estão condicionados pela própria história do país da língua em estudo.

Para além destes requisitos gerais, o aluno deve possuir alguns requisitos específicos relacionados com a literatura, história e arte, ou pelo menos mostrar abertura/interesse em aprendê-los.

Segundo Berdet (2007: 226), o aluno de uma aula de arte, numa aula de L2 deverá cumprir, para além de alguns requisitos mínimos gerais descritos anteriormente, outros específicos das disciplinas ditas artísticas, e que são comuns a todo o ser humano, sendo estes:

- “Poseer una sensibilidad artística mínima que le permita apreciar las facetas del arte (pintura, escultura, arquitectura, música, cine, etc.).
- Estar artísticamente motivado en su propia cultura y conocer sus expresiones artísticas.
- Ser capaz de comprender y captar los distintos sentidos de la belleza y del arte, dependiendo de las distintas culturas.
- Conocer, aunque sea someramente las realidades históricas, culturales y sociales representadas en las obras de arte.
- Poseer una mente abierta a todas las sensibilidades artísticas de las distintas culturas, sin juzgar ni ridiculizar los diferentes cánones de belleza, aprendiendo a valorarlos a todos, adoptando, en lo posible, el punto de vista estético de cada cultura” (Berdet, 2007: p. 226-227).

No entanto, esta referida sensibilidade nem sempre está presente, ou porque o aluno não está predisposto ou porque nunca teve a oportunidade de explorar essa faceta, nunca lhe foi dada a oportunidade de aprender a gostar ou a apreciar uma obra de arte/ pintura ou simplesmente a avaliar, uma vez que se vê a arte/pintura como algo específico das disciplinas

dessa área. Isto é, na maior parte dos casos, o aluno sente-se isolado de tudo o que se relaciona com arte, sendo da opinião que esta é algo aborrecido e que não tem qualquer utilidade na sua vida prática, por isso é imperativo que antes de ensinar as especificidades de qualquer obra artística seja necessário, antes de tudo, sensibilizar o aluno para a criação artística de uma forma que este não veja a atividade como algo aborrecido ou obrigatório, mas como uma visão muito particular de alguém, uma visão muito particular do mundo, como se estivéssemos a ler o diário de alguém, visão e sensação num só objeto. Explicar-lhes que tal como eles veem o mundo de uma forma particular, também o artista tem a sua própria visão que tenta passar para a sua obra.

Para além disso, é necessário explicar-lhe que todas as obras de arte foram produzidas em determinado contexto que influenciou de certa maneira a mensagem a transmitir e que facilita a interpretação desta.

O aluno deve ser motivado para apreciar diferentes noções de beleza e estético que normalmente não estão presentes no seu quotidiano, ensiná-lo a apreciar uma obra de arte para além de mero elemento ornamental.

Embora acredite que todos temos a nossa opinião face a uma obra de arte, por vezes há a necessidade de enquadrá-la no seu contexto social para que esta passe a ter vida própria. O aluno tem que tomar consciência que esta foi produzida dentro de um determinado contexto do qual resultou a necessidade de transmitir uma visão desse mesmo, tendo o artista utilizado, para o efeito, uma linguagem pictórica e não uma linguagem verbal para transmitir os seus sentimentos e pensamentos.

## **II: Enquadramento Prático**

### **1. Aplicação prática**

#### **1.1.Contexto e caracterização da escola**

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto, situada na cidade da Covilhã, é, atualmente, a escola sede do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, tendo sido concluída a vinte de março de 1934 com a denominação de Liceu Municipal de Heitor Pinto.

Atualmente verifica-se uma predominância de alunos no ensino regular face ao ensino profissional/tecnológico e de alunos do ensino secundário relativamente ao terceiro ciclo.

A maioria dos alunos que frequenta esta escola é da zona urbana do concelho Covilhã, havendo alguns oriundos de várias freguesias. Esta escola também tem sido constituída maioritariamente por professores do quadro, garantindo um trabalho continuado.

Segundo o Projeto Educativo de Escola, a Escola Frei Heitor Pinto tem vindo a adotar, ao longo da sua história, princípios baseados na tolerância e no diálogo, procurando o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, da solidariedade e da responsabilidade necessários aos valores de cidadania e democracia.

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto pretende ser uma escola de referência pelos seus recursos físicos e humanos, pela qualidade dos conhecimentos científicos, pelos valores humanísticos e profissionais dos seus alunos.

#### **1.2.Caraterização das turmas**

A prática pedagógica que está na base do presente relatório foi concretizada a três anos diferentes, nomeadamente ao 8º, 9º e 10º ano e as quais passo a caraterizar.

##### **Turma do 8º A**

A turma do 8º A era constituída por doze alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e os restantes cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos.

Podemos dizer que era uma turma interessada e muito participativa no que se refere à maioria dos seus elementos, com a ressalva de um aluno que se mostrou, continuamente, pouco dinâmico, sendo este um aluno com necessidades educativas especiais e que necessitou de um apoio extra para acompanhar os restantes colegas.

##### **Turma do 9º C**

A turma do 9º C era constituída, somente, por treze alunos, cinco rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, com vários casos de retenção e com uma falta de assiduidade elevada, havendo um aluno que não compareceu a nenhuma das três aulas ministradas.

Esta turma era caracterizada como uma turma desmotivada e pouco participativa, contudo, no que se refere às aulas assistidas, mostrou-se voluntariosa e interessada.

### **Turma do 10º A/B/C/D**

A presente turma era constituída por alunos de quatro turmas diferentes, 10º A, 10ºB, 10ºC e 10ºD constituindo, no seu total, uma turma de vinte e três alunos, nove raparigas e catorze rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e dezasseis anos de idade, havendo alguns que haviam ficado retidos no ano anterior.

Por ser uma turma com um número considerável de alunos e por virem de quatro turmas diferentes revelavam ser um pouco conversadores mas participativos e interessados, não tendo havido casos de indisciplina.

O presente grupo continha uma aluna com necessidades educativas especiais que incluía falta de mobilidade e visão, contudo, aquando das aulas assistidas não pode estar presente por doença.

### **1.3. Atividades extracurriculares**

Nas atividades extracurriculares o núcleo de estágio abordou os dois tipos de cultura, com maiúscula e com minúscula, tentando abordar as várias culturas dos países de língua espanhola, atividades essas que se passam a referir.

#### **“Día de la Hispanidad”**

A primeira atividade realizada pelo núcleo de estágio de espanhol foi a comemoração do “Día de la Hispanidad”. No dia 12 de Outubro, celebra-se o “Día de la Hispanidad” e na Escola Secundária Frei Heitor Pinto esta data também foi celebrada, mostrando um pouco a cultura de Espanha e dos países hispanos a toda a comunidade escolar.

As comemorações deste dia foram realizadas no dia 13 de outubro de 2014 através de um almoço com gastronomia tipicamente espanhola, servido na cantina da escola, e de uma exposição de cartazes elaborados pelos alunos das turmas de espanhol (sobre as comunidades espanholas), os quais foram afixados na cantina. Os alunos realizaram também cartazes com um convite a toda a comunidade escolar para participar no almoço e visitar a exposição, tendo cabido ao nosso núcleo de estágio a elaboração de cartazes alusivos ao dia em questão.

Os alunos manifestaram grande interesse nesta atividade, visível nos cartazes e na adesão ao almoço proposto.

Esta atividade teve como principais objetivos: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.



Figura 1 - Cartazes informativos



Figura 2 - Exposição cantina

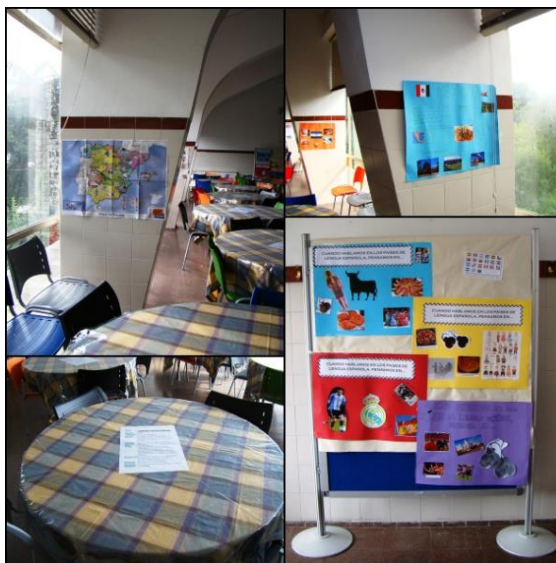


Figura 3 - Exposição Cantina



Figura 4 - Gastronomia típica espanhola

### “Día de los Muertos”

Esta atividade teve lugar no dia 1 de novembro e o seu principal objetivo foi contrastar o dia festivo que se celebra em Portugal com aquele que se festeja no México, de forma a retirar as semelhanças e as diferenças culturais existentes.

O núcleo de estágio realizou a produção de cartazes informativos, onde foi dada uma breve explicação sobre as festividades que ocorrem no México no dia 1 e 2 de novembro. Para além disso, foi feita a alusão aos altares que se constroem nesse altura e dada a explicação de cada elemento que consta desses mesmos altares domésticos.

O núcleo de estágio projetou, igualmente, a ideia de se realizarem “colgantes de puerta” com uma caveira impressa que os alunos teriam de pintar/decorar à boa maneira mexicana e onde escreveriam uma quadra sobre a morte, imitando as quadras que se produzem no México denominadas de “calaveritas”. Para o efeito, o núcleo de estágio contou com a ajuda da orientadora Verónica que permitiu que a atividade fosse concretizada na sua componente letiva, tendo elucidado os alunos quanto às quadras denominadas “calaveritas” e que serviu como ponto de partida à realização das próprias quadras dos alunos, quadras estas que foram acrescentadas aos “colgantes de puerta”.

Os objetivos principais desta atividade foram divulgar os usos e costumes de um país “hispanohablante”, nomeadamente, o México, sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola, bem como promover o seu uso.

Para além disso, pretendeu-se, igualmente, estimular a participação e curiosidade dos alunos.



Figura 5 - Cartaz informativo



Figura 6 - Exposição “Colgantes de puertas”

### “Postais de Natal”

A presente atividade decorreu na última semana de aulas do primeiro período, no âmbito das disciplinas de educação visual, espanhol, francês e inglês. As turmas de espanhol realizaram, na disciplina de educação visual, postais em língua espanhola alusivos ao natal.

Ao nosso núcleo de estágio coube a elaboração do cartaz alusivo à exposição de todos os postais de natal.

Os objetivos principais desta atividade foram: conhecer os usos e costumes natalícios de Espanha; enriquecer vocabulário relacionado com a época natalícia; produzir textos e enunciados escritos; divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola; estimular a participação e curiosidade dos alunos.



Figura 7 - Exposição "postais de natal"



Figura 8 - Exposição "postais de natal"

### "Día de Reyes"

A atividade "Día de Reyes" consistiu em pedir aos alunos que realizassem um desejo que quisessem ver concretizado no ano de 2015, sendo que este desejo tinha de ser relativo ao mundo, ao país ou à escola.

Para o efeito, nas aulas da professora Verónica, foram distribuídos cartões, com o formato de presentes, que os alunos teriam de pintar e escrever o seu desejo.

Posteriormente, estes cartões foram afixados no átrio da escola, numa árvore de natal construída em lã, num placard, onde estes estiveram em exposição para que toda a comunidade os pudesse ler.

Esta atividade teve como principais objetivos: sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.



Figura 9 - Exposição "Deseos de Reyes"



Figura 10 - Exposição "Deseos de Reyes"

## “Campaña Solidaria: Los Reyes Magos”

A campanha solidária “Los Reyes Magos” teve lugar no átrio da escola Frei Heitor Pinto e consistiu em mobilizar os alunos a contribuírem com alimentos, roupas e brinquedos àqueles que menos têm.

Uma vez que em Espanha o Dia dos Reis está associado à troca de presentes, o núcleo de Estágio achou interessante lembrar à comunidade escolar que este dia não tem de ser materialista e sim dar lugar à solidariedade.

Para o efeito, foi colocados vários cartazes pela escola a anunciar a campanha, inclusive no átrio da escola, sobre uma caixa onde podiam ser colocados os donativos que posteriormente foram entregues pelo núcleo de estágio, acompanhado pelo professor José Seabra, representante do Clube de Voluntariado da Escola Frei Heitor Pinto, num Jardim de Infância.

Os alunos manifestaram interesse nesta atividade, visível nos donativos entregues.

Esta atividade teve como principais objetivos: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.

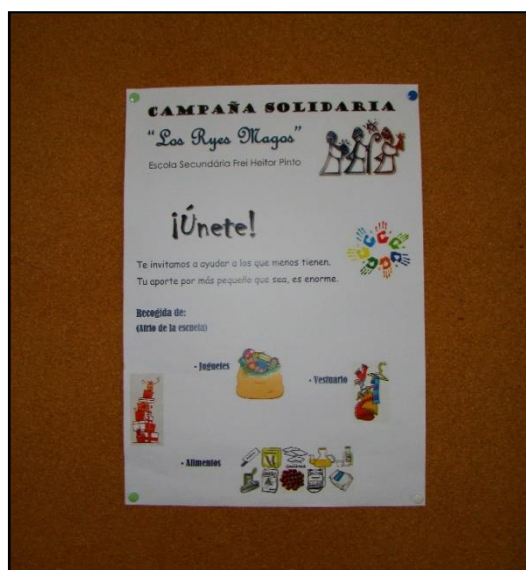


Figura 11 - Cartaz informativo



Figura 12: Ponto de recolha “Campaña Solidária”

## “Día de San Valentín”

No dia 14 de fevereiro comemorou-se o Dia dos Namorados. Para assinalar esta data, os alunos do sétimo ano realizaram postais com palavras simples em língua espanhola para oferecer aos alunos do primeiro ciclo.

O núcleo de estágio recolheu diversas imagens relacionadas com o tema para ilustrar os postais elaborados pelos alunos. Os postais foram entregues pela professora orientadora na Escola Básica de Cortes.

Os alunos do primeiro ciclo revelaram bastante entusiasmo e retribuíram os alunos do sétimo ano com um cartaz alusivo ao Dia dos Namorados.

Os objetivos principais desta atividade foram: sensibilizar a comunidade escolar do Agrupamento para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola; conhecer os usos e costumes da cultura espanhola; enriquecer o vocabulário relacionado com a atividade; produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com o contexto específico; estimular a participação e curiosidade dos alunos; fomentar atitudes/competências, tais como: a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico e a criatividade na realização de projetos comuns.



Figura 13 - Imagens de postais

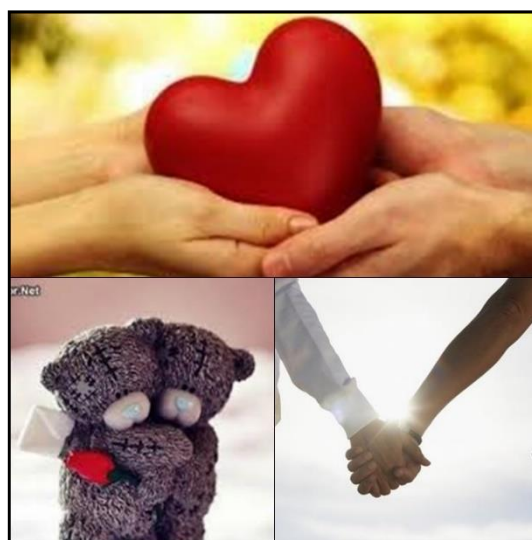


Figura 14 - Imagens de postais

### “Día Internacional de la Mujer”

No dia 8 de março celebra-se o dia internacional da mulher e o núcleo de estágio de espanhol da Frei Heitor Pinto não quis deixar de assinalar a data e fez uma pequena homenagem a todas as mulheres, mais especificamente às que fazem parte daquele agrupamento, entre funcionárias, professoras, alunas e encarregadas de educação.

A atividade consistiu em fazer uma recolha de poesia na língua espanhola e coloca-la na escola, em vários pontos para uma boa visualização.

As poesias foram afixadas no dia 5 de março mantendo-se uma semana colocadas para que todos as pudessem ler e conhecer alguns poetas, assim como promover a língua e cultura do mundo hispano, estimular o gosto pela literatura, motivar e aprofundar o gosto dos alunos

para a aprendizagem da língua espanhola e estimular a curiosidade dos alunos e de toda a comunidade escolar.



Figura 15 - Cartazes informativos



Figura 16 - Cartazes informativos

## “Día Mundial de la poesía”

O Dia Mundial da Poesia celebra-se a 21 de março com o propósito de promover a leitura, escrita, publicação e ensino da poesia. Para a comemoração deste dia, o Núcleo de Estágio recolheu diversos poemas de escritores de língua espanhola e afixou cartazes em várias pontos da escola como o átrio, biblioteca, sala de professores, bar dos alunos e corredores.

Os cartazes foram expostos na escola de forma a assinalar o Dia da Poesia para que toda a comunidade os pudesse ler.

Como objetivos principais desta atividade podem salientar-se os seguintes: promover um bom ambiente e o bem-estar educativo; promover a língua e cultura do mundo hispano; estimular o gosto pela literatura; motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola; estimular a curiosidade dos alunos e de toda a comunidade escolar; dar a conhecer obras/excertos de escritores de língua espanhola.



Figura 17 - Cartazes informativos



Figura 18 - Cartaz informativo

### “Visita de estudo a Salamanca”

No dia 20 de março realizou-se uma visita de estudo a Salamanca com os alunos de espanhol do agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, mais propriamente, as turmas dos 7º e 8º anos da Frei Heitor Pinto e Paúl. Nesta visita participaram 71 alunos.

A saída da Covilhã foi por volta das 8 da manhã tendo sido o regresso às 21h30m. Os locais visitados em Salamanca foram: *Universidad de Salamanca, Casa de las Conchas, Plaza Mayor, Catedral Nueva e Catedral Vieja*.

Com esta visita pretendeu-se que houvesse convívio saudável entre professores e alunos, estimular a curiosidade e a vontade de aprender, despertar a curiosidade pelo mundo que os rodeia, desenvolver regras de convivência e responsabilidade e confrontar as suas aprendizagens com a realidade. Quanto aos objetivos específicos da disciplina de Espanhol esta visita pretendeu que os alunos comunicassem com nativos da língua espanhola tentando que produzissem enunciados orais em situações reais de comunicação, motivar para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências básicas adquiridas da língua espanhola, promover o intercâmbio cultural e social com o país vizinho e identificar e reconhecer aspetos culturais que aproximam e distinguem as culturas portuguesa e espanhola.

Durante esta visita os alunos realizavam um pedypaper com questões sobre a cidade de Salamanca e dos locais a visitar, podendo questionar os salmantinos e assim praticarem a língua espanhola em situações reais. O resultado foi surpreendente, pois os alunos aderiram com muito entusiasmo, sem constrangimentos e com muita vontade de comunicar com os nativos da língua.

Os alunos foram divididos em grupos de 3 e os primeiros a entregar o guião com as respostas corretas tiveram um prémio.



Figura 19 - Catedral Nueva e Casa de las Conchas



Figura 20 - Plaza Mayor e Universidad de Salamanca

### “Visita de estudo a Sevilha”

Nos dias 16 e 17 de abril o núcleo de estágio acompanhou as turmas do 9º, 10º e 11º ano do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, com os demais professores acompanhantes, a uma visita de estudo a Sevilha, no âmbito da disciplina de Espanhol.

Esta visita teve como objetivos gerais dar a conhecer a cidade de Sevilha aos estudantes, através da visita dos seus espaços e monumentos mais conhecidos e permitiu aos alunos colocar em prática as competências inerentes à disciplina, quer em termos linguísticos, quer culturais, tendo tido a oportunidade de por em prática a competência comunicativa em situações reais.



Figura 21 - Catedral de Sevilla e La Giralda



Figura 22 - Casa de la Guitarra e Torre del Oro

### “A festa vem à escola”

No dia 30 de abril o Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto promoveu um dia aberto na escola sede, onde foram concretizados e apresentados vários projetos realizados pelos alunos do agrupamento e partilhados projetos de alunos de todas as escolas. O núcleo de estágio também participou ajudando a montar um espaço, no bar dos alunos, com comida, livros, revistas, cartazes alusivos à disciplina de espanhol e trabalhos realizados pelos alunos. Alguns destes trabalhos realizados durante as aulas do núcleo de estágio.

Nesse espaço também havia um cantinho do aluno, com jogos, revistas e livros em espanhol. Os alunos manifestaram grande interesse neste espaço. Os principais objetivos desta atividade foram: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola, estimular a participação e curiosidade dos alunos; convívio saudável entre professores e alunos.



Figura 23 - Exposição da disciplina de espanhol 1



Figura 24 - Exposição da disciplina de espanhol 2

#### 1.4. Planificação e aplicação das propostas didáticas

O presente relatório foi feito a pensar em como as obras de arte, mais concretamente a pintura, podem enriquecer uma unidade didática, podendo ser trabalhadas sob diversas perspetivas e adaptadas ao nível de ensino, embora o nível de ensino não reflita os conhecimentos culturais bem como o conhecimento e a experiência do mundo em geral que os alunos possam possuir.

Assim sendo, foram preparadas, ao longo de nove aulas assistidas, quatro aulas sob a égide da “cultura com maiúsculas”, tendo, para o efeito, sido aplicado o enfoque por tarefas.

Com esta metodologia pretendeu-se trabalhar os conteúdos culturais, gramaticais, lexicais e funcionais em simultâneo, de uma forma integral, sendo que ao longo das aulas os quatro conteúdos foram sendo dados de forma equilibrada e pensada para que pudessem ser trabalhados de igual forma na tarefa final.

Ao introduzir uma tarefa final no término da unidade, como professores, devemos estar conscientes das competências a trabalhar uma vez que esta funciona como forma do aluno se aperceber que os conteúdos aprendidos têm um objetivo concreto, que não foram dados de forma aleatória, e que na sua conjugação possibilitam a realização da competência comunicativa.

##### 1.4.1. Primeira aula - *Las Meninas* de Velasquez

A primeira aula que teve como tema principal a pintura decorreu durante o primeiro período e foi a terceira de um bloco de três, tendo tido a duração de noventa minutos.

A referida aula estava incluída na Unidade Didática “En Contacto - Invitaciones” e foi lecionada a uma turma do 8º ano.

Para se passar a expor o que foi feito na referida aula é necessário retroceder à primeira do referido bloco onde os alunos tinham realizado uma página de “Facebook” em suporte papel (anexo 1), onde tinham escrito o seu perfil, e que posteriormente foi afixada

num placar da sala, que se passou a denominar de “Red pared”. Após esta atividade, os alunos puderam circular pela sala de forma a poderem ler os vários perfis dos colegas e a poder selecionar um para, posteriormente, afixarem na mesma página um convite com o título “¿Quieres ser mi amigo(a)?” (anexo 2) explicando as razões para tal convite, em conformidade com o que tinham lido no perfil.

O momento que suscitou mais agitação, deve-se referir que positiva, foi quando estes puderam circular pela sala constatando quais os colegas que tinham afixado um convite na sua página da “Red pared” e a respetiva justificação. É pertinente registar a reação dos alunos a tal atividade porque esta repetiu-se na tarefa final e tal reação ficou a dever-se ao facto de ambas as atividades terem um destinatário concreto e não ser meramente uma atividade para ficar registada no papel e ser entregue à professora.

Para além disso, sendo uma unidade didática votada aos convites, no fim da segunda aula foi a professora a entregar-lhes um em suporte papel onde os convidava a comparecerem na próxima aula que se iria pautar por ser especial, não antecipando, para não estragar o fator surpresa, que se trataria de um convite para realizar uma viagem em torno de uma obra-prima de Velasquez.

Com estas duas atividades foi possível conciliar duas formas de conteúdos funcionais, sendo que o primeiro partiu da realização do próprio aluno, enquanto o segundo serviu só como compreensão leitora e como contraste entre duas formas diferentes de “invitar”.

Para além disso, enquanto, esta terceira aula do primeiro bloco abordava a cultura com maiúsculas ao fazer referência a um pintor, a uma obra de arte e a um contexto histórico específico e a respetiva exploração, as duas primeiras aulas tinham-se direcionado à cultura com minúsculas onde se tinha trabalhado a forma como a sociedade se comporta face à tecnologia e o uso que fazem dela (para isso serviu a curta-metragem “¿Quieres ser mi amiga?” onde dois jovens conversavam no banco de um jardim sem se olharem nos olhos, como se estivessem a falar no *Facebook*, parodiando assim a ausência de contato humano que existe com a utilização das novas tecnologias e que foi muito do agrado dos alunos).

Assim, no início da terceira aula da presente unidade didática (anexo 4) começou-se por recordar o convite que lhes havia sido feito, informando-os que iriam fazer uma viagem imaginária até Madrid.

Para iniciar esta viagem foi-lhes mostrada uma imagem do Museu do Prado tendo como figura central a estátua do pintor Velasquez (anexo 5 - diapositivo 2) de modo a poder contextualizar a obra quanto ao local onde se encontra exposta e quanto à sua autoria.

A imagem do museu serviu como mote introdutório ao tipo de competência sociocultural que se pretendia trabalhar, servindo como elo de ligação entre a dita cultura culta e os alunos que nunca tiveram acesso a ela na primeira pessoa, que nunca tiveram a oportunidade de entrar num museu.

Depois dos alunos terem tomado conhecimento de que monumento se tratava e de quem se encontrava representado na estátua, havendo alguns alunos que já o conheciam, foram informados de que a aula seria referente a um quadro do referido pintor, tendo, de

seguida, sido mostradas imagens do interior do museu, sendo que em três dessas imagens aparecia o quadro em estudo (anexo 5- diapositivo 4). Após terem sido questionados se a referida pintura lhes era familiar, o que de facto veio a suceder, foi-lhes inquirido quanto à razão do nome *As Meninas* e após várias intervenções dos alunos a resposta ficou em aberto, sendo-lhes dito que tinham de ser eles a descobrir a razão que iria ser adiantada ao longo da aula.

O facto de a pergunta ter sido deixada em aberto fez com que os alunos se mantivessem atentos na expectativa de descobrir a resposta, despertando, para o efeito, as suas destrezas de compreensão auditiva e leitora e, em consequência, a oral, na medida que iam colocando questões na esperança a resposta com uma maior rapidez.

Neste momento achou-se oportuno que os alunos ficassem a saber um pouco mais da vida de Velasquez e para isso foi distribuída uma ficha com a sua biografia (anexo 5- diapositivo 7, anexo 6) na qual os alunos teriam de preencher os espaços com o verbo em parêntesis no presente do indicativo. Antes tinha-lhes sido explicado o porquê do uso do referido tempo verbal informando-os que nas biografias, por vezes, em vez de se utilizar o verbo no pretérito pode-se utilizar o presente do indicativo histórico e a razão de este assim se denominar.

A atividade anterior serviu não só para incrementar o conhecimento dos alunos a respeito do pintor, mas também para situar a obra temporalmente, ao mesmo tempo que reviam um conteúdo gramatical anteriormente lecionado.

Com esta atividade pode-se trabalhar os conteúdos socioculturais ao dotar os alunos de informações pertinentes à compreensão do quadro, ao mesmo tempo que se trabalharam conteúdos gramaticais, trabalharam-se as duas competências simultaneamente, a sociocultural e a gramatical (linguística).

Voltou-se a projetar a imagem do quadro perguntando se algum dos representados lhes era familiar, ao que os alunos confirmaram reconhecer a figura de Velasquez, principalmente porque esta constava da ficha de exercício dos tempos verbais. A partir deste ponto foram questionados quanto ao motivo do pintor surgir representado no quadro e sobre quem seria o verdadeiro(a) personagem alvo da criatividade artística. Uma vez mais não foi dada uma resposta à questão e voltou-se a referir que os alunos teriam a resposta antes de a aula terminar.

Este contínuo de perguntas, às quais os alunos não tiveram uma resposta direta, fez com que estes se mantivessem atentos ao desenrolar da aula, na expectativa de encontrar as respostas às questões que lhes iam sendo colocadas.

Esta situação permitiu não só atrair a tenção dos alunos, mas também potenciar a interação oral como forma de ativar a competência linguística, ao sentirem necessidade de ir formulando questões para encontrarem respostas, mas também a competência cultural, ao procurarem no seu registo/conhecimento cultural pessoal (da sua língua ou da espanhola) algum registo que os pudesse ajudar a encontrar a resposta.

Em seguida, foi-lhes dada a informação de que todas as personagens retratadas tinham existido realmente e, uma vez mais, a partir de uma nova ficha (anexo 5-diapositivo 10; anexo 7), foi-lhes dada a informação de que iriam ser eles a descobrir a identidade de cada um.

O referido exercício, para além de criar uma aproximação entre o aluno e a pintura, uma vez que cada uma das personagens começou a ganhar identidade, serviu também para acrescentar informações sobre a corte de Felipe IV que lhes foi sendo dada à medida que se descobria quem eram as pessoas representadas e as suas funções.

Desta forma entrou-se num registo mais restrito da cultura com maiúsculas que se combina com a dita cultura com minúsculas. Tendo como ponto de partida uma pintura conseguiu-se fazer a análise de como uma sociedade funcionava no passado, quais os seus hábitos, funções e hierarquia social e fazer um contraponto com a sociedade atual.

Com a realização dos exercícios descritos anteriormente estava criado o momento ideal para responder à questão “¿Por qué el cuadro *Las Meninas* se llama así?”, resposta esta que foi dada através de um vídeo com o mesmo nome e a partir do qual os alunos tiveram de realizar exercícios de escolha múltipla e de pergunta - resposta (anexo 5, diapositivo 13; anexo 6).

O facto do nome do quadro estar conectado a uma realidade portuguesa não defraudou as expectativas dos alunos que se mostraram bastante entusiasmados por descobrir que este tinha tido origem no facto de às damas de companhia da princesa se atribuir a designação “meninas”, palavra de origem portuguesa. Ficaram ainda mais entusiasmados quando lhes foi dito que o púcaro de barro que María Agustina está a oferecer à Infanta pode estar relacionado com o facto de as damas da altura comerem argila pensando conter propriedades rejuvenescedoras ou pelos seus efeitos alucinogénios. Esta informação transformou-se num elemento facilitador na aquisição dos referentes socioculturais por parte dos alunos, principalmente quando souberam que se diz que tal costume foi levado pelos portugueses.

A pergunta número seis (anexo 8) teve ainda outro propósito. Esta foi formulada com a perífrase “estar + gerúndio” para que os alunos pudessem recordar o conteúdo gramatical dado na aula anterior e com ele realizar o exercício que se seguia subordinado ao mesmo conteúdo gramatical.

Uma vez mais, também este exercício teve uma dupla função. Para além de introduzir um conteúdo sociocultural e de servir como prática ao conteúdo gramatical, serviu também para introduzir a ideia que traduz o quadro em estudo e que é a de que se trata de um quadro de enganos, porque a primeira leitura que se possa fazer nunca é a definitiva. Assim, tendo por base este último exercício procurou-se que os alunos chegassem às várias leituras que são atribuídas ao referido quadro, partindo da ideia principal: quem está Velasquez a pintar? A infanta? Então porque surge Velasquez retratado no próprio quadro? E qual o papel dos reis que surgem ao fundo? Estão retratados num quadro ou refletidos num espelho?

Os alunos mostraram-se bastante efusivos nesta parte, mostrando-se sempre predispostos a dar a sua opinião e mostrando-se sempre entusiasmados quando conseguiram concretizar uma leitura plausível, o que revelou que a partir de conteúdos socioculturais se pode estabelecer e trabalhar a competência comunicativa.

Para terminar a aula, os alunos tiveram de realizar a tarefa final “Viaje alrededor de un cuadro”. Esta consistia em escolher um colega e convidá-lo a conhecer um quadro entre os quatro que lhes tinham sido fornecidos em suporte papel (anexo 9), seguindo, para o efeito, alguns passos, entre os quais dizer onde se encontrava em exposição, quem era o seu autor e descrever o que estavam as personagens a fazer, usando para o efeito a perífrase que havia sido estudada, bem como propor o dia, hora e local de encontro a partir dos conteúdos funcionais utilizados em aulas anteriores. Foi-lhes também entregue uma lista de verbos que poderiam vir a ser necessários.

Em relação à seleção dos quadros para a tarefa final foram escolhidos dois do pintor em estudo, Velasquez, um dos quais mencionado na biografia deste, e outros dois pintores espanhóis de períodos e, conseqüentemente, técnicas distintas, nomeadamente, Joaquín Sorolla y Pablo Picasso.

No final, os alunos tiveram a oportunidade de entregar o convite que haviam realizado ao colega escolhido, facto que resultou numa tarefa mais significativa e profícua.

Esta atividade resultou bastante bem, em parte devido ao facto de se dirigir a um destinatário concreto, um colega, e não só tendo por finalidade entrega-lo à professora, à semelhança do que já havia sucedido com a atividade da “Red Pared”.

A presente aula foi bem concretizada e teve o “feed-back” dos alunos, sendo a principal causa deste resultado o suspense que se foi criando em torno da origem do nome do quadro e da verdadeira intenção do autor ao realizar a sua obra, facto que contribuiu para uma maior interação comunicativa. Ou seja, a referida aula suscitou uma motivação elevada pois os alunos foram ficando curiosos quanto às perguntas que lhes iam sendo colocadas e em relação às quais não lhes era dada uma resposta imediata.

É um dado adquirido que nestas idades os alunos gostam que as suas dúvidas sejam imediatamente solucionadas e este facto fez com que eles não se dispersassem ou perdessem o interesse do objetivo da aula.

A verdade é que esta tanto poderia ter suscitado o interesse e entusiasmo dos alunos pelos conteúdos socioculturais que lhes estavam sendo transmitidos como poderia tê-los desmotivado pelo simples facto de acharem que era muita informação a reter. No entanto, porque os conteúdos culturais foram sendo transmitidos de uma forma quase impercetível, ou seja, sem o sentido de obrigatoriedade em aprender, isso não aconteceu, porque os alunos foram absorvendo a informação transmitida como se fosse uma história que desejavam conhecer o seu fim, saber como terminava.

É necessário acrescentar que os conteúdos dados ao longo da presente aula e das anteriores, quer fossem socioculturais, gramaticais, funcionais ou lexicais serviram o

propósito de concretizar a tarefa final, tendo sido utilizada a análise de quadros, o léxico relacionado com a análise destes, a perífrase e as estruturas de convites.

A análise do quadro, foi aplicada à tarefa final, ou seja, os alunos tentaram igualmente fazer uma leitura dos quadros apresentados à semelhança do que havia sido feito com o quadro *Las Meninas* podendo-se dizer que, neste caso, os conteúdos socioculturais, o saber estático, se transformou em competência cultural, num saber dinâmico.

#### **1.4.2. Segunda aula - Vida e obra de Pablo Picasso**

A segunda aula na qual se abordou a componente “cultura com maiúsculas”, mais concretamente, em que se abordou a pintura, foi somente a primeira de um bloco de três, todas com a duração de noventa minutos e incluídas na unidade didática “Vida de famosos” (anexo 10).

Com esta aula (anexo 11), lecionada a uma turma do 10º ano, pretendeu-se dar a conhecer a vida e obra do pintor Pablo Picasso com o qual muitos dos alunos já estavam familiarizados, principalmente com a sua obra *Guernica* que seria objeto de estudo na segunda aula da referida unidade didática.

Antes de os alunos serem informados sobre o assunto acerca do qual se ocupariam foi mostrada uma fotografia do pintor (anexo 12 - diapositivo 2) e estes foram questionados acerca de quem se trataria e que profissão poderia ter tido e, após as primeiras reações, foi-lhes mostrado um autorretrato do pintor (anexo 12 - diapositivo 3), para que não restassem dúvidas quanto à sua atividade.

Recorrendo uma vez mais à técnica do suspense, foi-lhes adiantado que se tratava de um pintor com catorze nomes e ainda antes de lhes ser fornecida a sua identidade foi-lhes contado o motivo desse fenómeno de possuir um nome tão extenso, facto esse que mereceu, de imediato, a atenção incondicional dos alunos.

Após ter sido apresentado o nome do pintor na sua totalidade, foi entregue a estes uma biografia (anexo 12, diapositivo 4; anexo 13) a partir da qual tiveram de responder a algumas questões de modo a reter a informação mais pertinente, uma vez que alguma desta informação iria ser utilizada em atividades seguintes, nomeadamente, a sua passagem por Paris e as diferentes etapas da sua obra.

Em seguida, os alunos foram convidados a observar sete quadros (anexo 12: diapositivo 6) e a concluírem quais dos sete eram do pintor em estudo e quais os que não eram e a apresentarem as suas razões. Por se tratarem de quadros de técnicas tão diversas, os alunos não acreditaram, ao início, que todos eles pudessem ser do mesmo pintor e para que conseguissem compreender esta diversidade de géneros foi entregue a cada par de alunos um envelope com catorze cartões (anexo 14), sete deles com os nomes das diferentes etapas artísticas do pintor e os outros sete com as definições de cada etapa. Os alunos tiveram de relacionar cada etapa à respetiva definição como se de um puzzle se tratasse. O facto de nesta atividade, com um conteúdo cultural mais técnico, os alunos poderem realizá-la a pares e com a ajuda de cartões, fez com que esta tivesse sido realizada com um maior entusiasmo.

Para além disso, não se pretendia que os alunos apreendessem as definições na sua totalidade, mas sim o traço principal que as caracteriza. O facto é que a atividade teve um resultado maior do que o esperado e a prova disso foi, na aula seguinte, os alunos, perante a questão sobre o que haviam falado na classe anterior, terem referido, em uníssono e por ordem cronológica, sem recorrerem a nenhum tipo de suporte, as diferentes etapas do pintor que tinham sido trabalhadas, o que prova que os conteúdos culturais tinham sido apreendidos.

Quando se deu a atividade por terminada, e antes de proceder à sua correção, foi distribuída uma nova ficha (anexo 15) na qual constavam somente as definições das etapas para que o aluno acrescentasse a designação desta, de modo a poderem ficar com um registo da atividade em suporte papel.

À medida que a correção ia sendo feita, os alunos tiveram, igualmente, que fazer corresponder a cada época um dos quadros mostrados inicialmente (anexo 15; anexo 12: diapositivo 8-16), tendo os próprios alunos concluído que os traços distintivos destes eram notórios e facilmente identificáveis com a etapa pertencente. Esta atividade teve como objetivo estabelecer uma relação entre a teoria e o resultado dos períodos artísticos.

A reação dos alunos a esta atividade tripartida e um pouco extensa foi positiva, uma vez que foram sempre eles a chegar às conclusões não tendo sido necessário, para o efeito, recorrer a uma aula expositiva onde existe o perigo de os alunos perderem o interesse pelos conteúdos que se pretendem transmitir. Serviu também para revelar que numa aula de conteúdos socioculturais relacionados com a cultura com maiúsculas é possível dar informações mais técnicas sem recorrer à obrigatoriedade de os alunos terem de os reter na totalidade, sendo o seu objetivo principal levar os alunos a compreenderem a pintura em si.

O conteúdo gramatical lecionado foi o dos tempos do passado e a sua introdução foi feita a partir de frases sobre a vida e obra do pintor (anexo 12: diapositivo 17-18), bem como a sua prática.

No que se refere ao exercício prático de preenchimento de espaços (anexo 17), foram elaboradas frases que faziam alusão a factos curiosos da vida de Picasso e que ainda não tinham sido abordados ao longo da aula. Deste modo, o exercício gramatical não teve um fim em si mesmo servindo, igualmente, para adicionar novos dados sobre a vida e obra do pintor. Neste exercício, e uma vez mais, o suporte para praticar os conteúdos gramaticais era constituído por conteúdos socioculturais.

Em suma, foram trabalhados conteúdos mais técnicos referente ao contexto da pintura enquanto obra artística e o resultado foram alunos atentos e interessados pelos conteúdos que lhes estavam a ser transmitidos de uma forma mais prática e não teórica, podendo-se dizer que o fim só veio a confirmar/justificar o meio, ou seja, que as atividades propostas e realizadas tinham sido bem sucedidas.

### 1.4.3. Terceira aula - Guernica de Pablo Picasso

A presente aula (anexo 18) veio em consequência daquela que havia sido lecionada anteriormente e sem a qual esta não teria feito sentido. A aula anterior, subordinada a Picasso, tinha servido para conhecer a sua vida e as diferentes etapas da sua obra, enquanto na presente pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre aquela que é considerada a sua grande obra e que é facilmente identificável por muitos alunos, havendo poucos que conhecem o contexto político que motivou a sua realização ou o seu significado, embora não seja o que sucedeu na turma em questão, tendo os alunos revelado conhecê-la e contextualizá-la.

Assim, enquanto na primeira tinham-se trabalhado conteúdos socioculturais, nesta já se pode trabalhar a competência sociocultural, uma vez que os alunos já dispunham de informação para fazê-lo. Para além disso, e como já foi referido, por se tratar de um quadro que os alunos já conheciam dos manuais, não só da disciplina de espanhol, mas também da disciplina de história e português, estes puderam acionar os seus conhecimentos culturais prévios adquiridos nessas disciplinas e estabelecer relações de significado com os conteúdos que foram sendo trabalhados.

Distribuiu-se, previamente, pelas paredes da sala de aula, em papel A3, diversos elementos do quadro (anexo 19, diapositivo 3), nomeadamente, o cavalo, o touro, a pomba e a lâmpada, e pediu-se aos alunos, depois destes terem identificado os elementos que estavam representados, que referissem um adjetivo ou substantivo que associassem a cada imagem, os quais foram registados no quadro.

De seguida, projetaram-se outros quatro elementos no quadro (anexo 19, diapositivo 4), desta vez figuras humanas e uma lâmpada, símbolo da tecnologia, e pediu-se aos alunos que dissessem que sentimentos lhes despertavam as imagens e que atribuíssem um título a cada um de modo a trabalhar a sensibilidade do aluno e as relações de significado a partir dos símbolos.

Só neste momento se lhes pediu que dissessem a que quadro pertenciam os oito elementos apresentados e analisados e se os adjetivos, nomes e títulos que haviam referido estavam de acordo com a mensagem global da obra. A partir deste ponto procedeu-se a uma caracterização geral da pintura (anexo 9: diapositivo 6) quanto à sua dimensão e processo de elaboração (anexo 19, diapositivo 7).

Só posteriormente foram questionados quanto à razão de ser do nome atribuído, tendo-lhes sido mostrado um mapa da Península Ibérica para um melhor reconhecimento geográfico da cidade que deu nome ao quadro (anexo 19, diapositivo 8).

Foi, igualmente, projetada uma imagem da cidade de Guernica após o bombardeamento desta (anexo 19, diapositivo 9) e foi pedido aos alunos que comparassem a referida fotografia com a pintura em estudo. Não foi preciso estimulá-los para que estes tecessem considerações, tendo sido feito, inclusive, menção às cores utilizadas, às formas geométricas e à ideia de que o quadro é uma metáfora do sofrimento causado pela guerra.

Para que os alunos adquirissem o verdadeiro significado do quadro, passou-se a mostrar um vídeo (anexo 19, diapositivo 11) sobre o bombardeamento de Guernica em 1937, onde se faz alusão ao como e ao porquê deste ter ocorrido e a partir deste realizaram um exercício de pergunta-resposta (anexo 19, diapositivo 12; anexo 20), dando-se aqui primazia à cultura essencial no que diz respeito à apreensão de conteúdos não só da história de Espanha como também da história mundial (2ª Grande Guerra).

O facto de o vídeo ser bastante completo a nível de contextualização histórica, bem como a nível visual, ajudou os alunos, posteriormente, a fazer uma análise da utilização das cores, preto e branco, utilizadas no quadro (anexo 19, diapositivo 13) e serviu como ponto de partida para a revisão do conteúdo gramatical dos tempos do passado dado na aula anterior.

Depois da visualização e análise do referido vídeo, os alunos puderam fazer um exercício de espaços utilizando os verbos em parêntesis nos tempos do passado, sendo que as frases do exercício se reportavam ao contexto histórico do bombardeamento da cidade de Guernica (anexo 19, diapositivo 16 e 17; anexo 21).

Após um conhecimento mais aprofundado da realidade espanhola anterior à segunda grande guerra mundial criou-se a situação ideal para aprofundar a análise do quadro, uma vez que já eram detentores dos conteúdos socioculturais, a nível histórico, necessários para o efeito.

Assim, foi entregue uma ficha onde estavam presentes os nove elementos principais que compõem o quadro (anexo 22) e o simbolismo atribuído a cada um (anexo 23), tendo os alunos de fazer corresponder cada elemento ao simbolismo que o caracteriza.

Uma vez mais foi possível fazer a conciliação entre os dois tipos de cultura, a essencial e a legitimada, ao pedir aos alunos que acionassem os seus conhecimentos a nível do simbolismo e do reconhecimento da conotação atribuída pelo pintor aos mesmos elementos.

A correção do exercício serviu como mote para aprofundar um pouco mais a análise. Partindo da definição dos símbolos atribuídos a cada elemento, juntamente com a colaboração dos alunos, foram sendo acrescentadas novas informações através de uma amostra de diapositivos que começavam por mostrar o elemento em causa isolado, juntamente com o seu simbolismo, passando a mostrá-lo, de seguida, na totalidade do quadro (anexo 19, diapositivo 17-35). Nesta análise foram incluídas outras obras de arte (pintura e escultura) que se acredita terem servido de inspiração e modelo a elementos da obra em estudo, nomeadamente, *Pietà* de Miguel Ângelo e *Los Fusilamientos* de Goya.

Para não incorrer no perigo da atividade se transformar repetitiva, para a análise dos últimos três elementos recorreu-se a um áudio do Museu Rainha Sofia (anexo 19, diapositivo 29) e a partir da audição deste os alunos puderam realizar um exercício de pergunta-resposta (anexo 24). Esta última parte da atividade foi muito bem recebida por se tratar de um áudio real utilizado pelos visitantes do referido museu.

No fim da aula, como conclusão, os alunos puderam ouvir uma história quase anedótica que se diz ter passado entre Pablo Picasso e um oficial alemão (anexo 19,

diapositivo 38) acerca do quadro *Guernica*, história esta que foi muito do agrado dos alunos que, mesmo depois de ter dado o toque para saída, se mantiveram na sala até à sua conclusão.

Uma vez mais pode-se constatar que o uso da pintura numa sala de aula de L2 enriquece não só o aluno culturalmente como a própria aula, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à arte tida por cultura culta. O uso de tal conteúdo foi tanto ou mais gratificante face à receção que este teve frente ao público-alvo, alunos do 10º ano, que apesar de deterem já alguns conhecimentos do pintor e respetivas obras se mostraram recetivos em ampliar esses mesmos conhecimentos e a contribuir para o próprio enriquecimento da aula.

A motivação dos alunos contribuiu, em muito, para que a aula decorresse de uma forma fluída, num contínuo de análises e atividades que facilitou a sua realização, conferindo-lhe um carácter ameno e salutar.

#### **1.4.4. Quarta aula - Vida e obra de Frida Kahlo**

Nesta quarta aula (anexo 25), terceira da unidade didática “Vida de famosos”, foi igualmente trabalhado o conteúdo sociocultural da pintura, mas, para o efeito, escolheu-se a artista mexicana Frida Kahlo para que os alunos tivessem a oportunidade de trabalhar outra realidade social e a partir desta adquirir conteúdos socioculturais deste país, quer conteúdos culturais com maiúscula, a própria análise da obra da pintora e das informações que esta veicula a nível da história e política, quer conteúdos socioculturais com minúscula, traços que surgem nos quadros desta e a partir dos quais se consegue caracterizar a sociedade mexicana, tais como crenças, símbolos, rituais, entre outros.

A aula teve início com uma pergunta realizada aos alunos e consistia em querer-se apurar se conheciam alguma personalidade mexicana. Só depois foram mostradas algumas fotografias da artista Frida Kahlo onde esta surge a pintar, sendo que em duas delas Frida se encontra deitada numa cama (anexo 26, diapositivo 2-3) o que suscitou logo celeuma quanto ao motivo pelo qual ela se encontrava a pintar naquela posição.

Após estarem cientes de que se tratava de uma pintora, passou-se a informá-los de que esta pintava essencialmente autorretratos e foram mostrados alguns deles (anexo 26, diapositivo 5) tendo sido formuladas perguntas no sentido dos alunos repararem na apresentação do cabelo, que diferia em alguns quadros, bem como nos trajes tipicamente mexicanos e só depois foi adiantada a informação que devido a uma mal formação nas pernas Frida tentava ocultá-las com os trajes compridos e a forma como o cabelo era apresentado refletia o estado de espírito da pintora, o cabelo solto significava tristeza.

Seguiu-se um vídeo bastante completo sobre a vida da pintora a partir do qual os alunos tiveram de responder a algumas questões (anexo 26, diapositivo 7-8; anexo 28), sendo que desta forma tomaram conhecimento dos aspetos mais relevantes da vida da artista e que tiveram influência na sua expressão artística. Os alunos retribuíram mostrando grande

interesse e curiosidade, em saber mais pormenores acerca de alguns aspetos da vida desta, principalmente os que se prendiam com o seu acidente e as consequências deste.

Após terem tido um primeiro contacto com a vida da pintora, os alunos foram confrontados com uma página do diário de Frida Kahlo (anexo 26, diapositivo 9) onde surge como data de nascimento o ano de 1910, quando no vídeo dizia que esta tinha nascido em 1908. Esta página teve como objetivo dar a conhecer aos alunos que Frida dizia ter nascido neste ano, não para dizer que era mais nova do que realmente era, mas porque esta tinha sido a data da Revolução Mexicana com a qual ela se identificava, isto é, introduziu-se um novo conteúdo sociocultural legitimado que se prende com a história do país da pintora e que mudou toda uma forma de pensar.

A partir deste ponto estava criada a situação ideal para lhes falar sobre este acontecimento, ou seja, fazer a contextualização histórica, de modo a que eles compreendessem melhor alguns episódios da vida da pintora.

O exercício que se seguiu consistiu numa biografia com diversos parágrafos desordenados (anexo 29) que os alunos tinham de ordenar e, posteriormente, fazer corresponder cada parágrafo a um quadro da pintora que o representasse, tendo, para o efeito, de justificar a sua opção (anexo 29).

Este exercício teve como principal objetivo mostrar aos alunos que a produção artística de Frida está intimamente ligada aos acontecimentos da sua vida, daí que a sua obra seja maioritariamente autobiográfica. Pode-se dizer que a realização desta atividade resultou bastante bem, uma vez que os alunos tomaram conhecimento da sua vida e obra e, posteriormente, conseguiram visualizar a forma como esta exprimiu essa vivência, pelo simples facto dos seus quadros serem muito poderosos a nível de imagens.

Através da interação oral que se estabeleceu foi notório que os alunos compreenderam a sensibilidade artística e conseguiram fazer uma leitura correta da linguagem pictórica, tendo conseguido conciliar os conteúdos socioculturais previamente fornecidos com a atividade que refletia esses mesmos. Inclusive, os alunos foram perspicazes ao descobrir nos quadros elementos culturais mais específicos que se prendiam com a realidade americana (industrialização) e a realidade mexicana (natureza, tradição).

Seguidamente, os alunos puderam ler algumas frases do diário da pintora (anexo 30) e, a partir da interação oral, explicar o que Frida Kahlo tinha querido dizer com elas.

Este exercício funcionou como o oposto dos anteriores. Enquanto nos primeiros os alunos tentaram explicar o que a pintora tentava exprimir por imagens, neste passaram a explicar o que ela queria dizer com as palavras e a partir dele puderam expressar a sua opinião relativamente à vida e obra da pintora em estudo, tendo estes demonstrado, com este exercício, terem interiorizado os conteúdos socioculturais transmitidos ao longo da aula.

Como atividade final os alunos tiveram de realizar uma tarefa que consistia em realizar a biografia de uma personalidade. Para o efeito tiveram de tirar, à sorte, um cartão com a fotografia e com os dados biográficos da personalidade sobre a qual teriam de escrever a referida biografia (anexo 31; anexo 26, diapositivo 23 - 25), sendo que se pedia que fossem

criativos, daí que as fotos tivessem sido escolhidas para esse efeito. Foi-lhes também dado um quadro com os verbos que fazem parte de uma biografia para que a execução desta resultasse mais fácil (anexo 26 - diapositivo 24).

Quanto a esta tarefa final, o facto de ter sido entregue na forma de cartões, ou seja, com o fator surpresa, e tendo os alunos sido convidados a escrever não só a biografia da personalidade, usando, para o efeito, os dados que constavam do cartão, mas também a fazerem uso da imaginação, sendo que as fotografias eram propensas a essa criatividade, incentivou os alunos a realizarem a atividade, tendo-se mostrado sempre motivados e ativos.

Nesta tarefa os alunos tinham de acionar os conhecimentos das três aulas anteriores, os conteúdos socioculturais, os gramaticais (tempos do passado), os lexicais e funcionais (os verbos que constam de uma biografia e os aspetos relevantes que fazem parte desta).

Em suma, esta aula, na sua globalidade, bem como as duas anteriores, uma vez que as três versaram sobre a mesma temática, a pintura, revelaram-se bastantes gratificantes uma vez que houve um retorno positivo dos alunos que se mostraram sempre propensos à aprendizagem e à interação oral, querendo sempre contribuir com as suas opiniões pessoais.

Para além disso, mesmo tratando-se de aulas que se reportavam a conteúdos mais teóricos, estas revelaram-se dinâmicas, havendo espaço para realizar atividades diversificadas de modo a explorar as diversas facetas da referida área artística, tendo contribuído para o efeito os conteúdos socioculturais, quer os que se prendem com a cultura com maiúsculas, quer os que se prendem com a cultura com minúsculas.

#### **1.4.5. Conclusões finais**

Com o conjunto das quatro aulas pretendeu-se mostrar que a introdução da pintura na sala de aula de L2 é uma mais-valia na medida em que a partir dela se podem explorar diversos conceitos socioculturais tais como história, geografia, sociedade, costumes, vivências, sendo que a sua utilização é, simultaneamente, propensa à interação oral porque para além da visão subjetiva do pintor é sempre possível acrescentar uma leitura pessoal que, por sua vez, diverge de outras que possam surgir.

Para além disso, é possível, a partir da pintura, trabalhar um variado número de conteúdos sejam eles gramaticais, lexicais ou funcionais podendo-se usar as cinco destrezas para tal.

Por exemplo, no quadro *Las Meninas*, de Velasquez, poder-se-ia ter praticado, para além da perífrase “estar + gerúndio”, as preposições de lugar ou ainda a descrição física ou, ainda, fazer um contraste com as recriações/interpretações que Picasso fez desta obra, ou, a partir de Frida Kahlo podia ter sido praticado o léxico da roupa, ou ainda, a partir de Picasso falar da comida utilizando para o efeito a faceta deste enquanto pintor de cerâmica, podendo-se utilizar, como elemento motivador, a presença de uma peça de olaria pintada por Picasso no Museu do Cargaleiro em Castelo Branco.

Em suma, a arte enquanto pintura é, por si só, potencialmente rica em conteúdos que é imperativo trabalhar e a partir desta é possível que a componente cultural seja trabalhada

em equilíbrio com os conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais, sem que haja necessidade de hierarquização entre eles e sem retirar à componente sociocultural a importância que esta verdadeiramente tem.

Não restam dúvidas que a pintura é, por si só, um objeto riquíssimo em conteúdos socioculturais, sendo que se por um lado esta constitui ser um elemento pertencente ao tipo de cultura com maiúsculas, por outro reflete e transmite informações próprias da cultura com minúsculas uma vez que se encontra preenchida com símbolos, crenças, vivências, hábitos e maneiras de ser e conviver. É, por isso, um conteúdo a utilizar na sala de L2 que se quer aberta para o mundo, sendo a pintura a janela que se pretende para o efeito.



## Conclusão

Uma vez chegados ao término do presente relatório e após a reflexão possível sobre o tema proposto, concluímos que definir o conceito cultura não resulta tarefa fácil uma vez que este engloba conceitos não só sociais e linguísticos, como também antropológicos, etnográficos e filosóficos que se caracterizam quer pela sua complexidade, quer pela sua flexibilidade.

Podemos dizer, de uma forma geral, que o termo cultura constitui o conjunto de valores, crenças, normas de conduta e formas de ver o mundo que são partilhadas por uma mesma comunidade que, por sua vez, a identificam e a tornam una.

Embora a cultura tenha sido durante muito anos desprezada ou relegada para um segundo plano no processo do ensino e aprendizagem, quer a cultura com maiúsculas quer a cultura com minúsculas, com uma maior acentuação para a segunda, esta assumiu o seu merecido lugar de relevo com a competência comunicativa que defendia que para que o ato comunicativo resultasse de forma eficaz era necessário que se tivesse consciência dos fatores extralinguísticos, ligados ao conhecimento dos falantes, que condicionam e influenciam os atos comunicativos.

Hoje em dia assiste-se a um crescente de interesse sobre o que se entende por conhecimento cultural, por competência sociocultural e quais os conteúdos socioculturais que se devem introduzir na aula de L2, preocupações essas que levaram organismos como o Conselho da Europa a delimitar e classificar os conteúdos a integrar no estudo de uma segunda língua, não restando a menor dúvida de que quem aprende uma segunda língua está também a aprender uma segunda cultura, uma vez que a segunda condiciona a execução da primeira. Para que possamos atuar em conformidade com um determinado contexto necessitamos não só de recorrer a uma competência linguística, mas também sociocultural para que possamos adaptar o ato de comunicação ao contexto em que este é produzido.

Contudo, não se trata de dotar o aluno de uma competência sociocultural semelhante à de um nativo, mas sim fornecer-lhe os meios necessários para que este reconheça as diferenças culturais e opte pela melhor forma de atuar fazendo uso da competência sociocultural e intercultural.

Foi a partir da necessidade de incluir a competência sociocultural na sala de aula que surgiu a realização do presente relatório que teve por objetivo principal sugerir algumas atividades didáticas no âmbito da cultura com maiúsculas, mais concretamente, no âmbito da pintura.

Com as atividades propostas tentou-se realçar que a pintura constitui uma fonte de recursos inesgotável, não só pelo seu caráter apelativo, mas também pela riqueza cultural que lhe é inerente.

A pintura, quer pela sua subjetividade interpretativa, quer pela quantidade de informação que veicula, desafia o aluno a uma contemplação e interpretação da qual resulta a competência intercultural, uma vez funciona como ponte entre a competência sociocultural

que possui da sua própria língua com aquela que está a aprender e é esta interculturalidade que o vai levar a comunicar as suas impressões.

É a sua experiência pessoal e o conhecimento que possui do seu próprio mundo, em articulação com os conteúdos culturais, históricos, sociais e gramaticais em estudo que permitem que seja um interlocutor competente comunicativamente.

Podemos dizer, deste modo, que a pintura permite enormes possibilidades e oportunidades, enquanto recurso pedagógico, ao permitir um entendimento mais alargado dos conteúdos a aprender, ao mesmo tempo que propicia o diálogo e a troca de ideias necessárias a um conhecimento de si próprio e do que o rodeia.

Em suma, com a concretização prática das aulas planeadas, podemos concluir que a pintura constitui um recurso didático capaz de motivar o aprendiz, ao mesmo tempo que funciona como um auxiliar da comunicação dos alunos, fornecendo-lhes não só os dados essenciais para que possam formar uma competência sociocultural, mas também o espaço ideal para conciliar esta com as restantes competências através da troca de ideias.

No caso concreto das quatro aulas apresentadas, as pinturas trabalhadas na sala de aula revelaram ter o poder de manter os alunos atentos às considerações que iam sendo feitas, tendo estes revelando um grande interesse pelas informações que iam sendo transmitidas, sendo que o retorno desse interesse se revelou na participação que os alunos mostraram, indicando que a pintura cria o plano ideal para que o aluno cimente as diversas competências, ao mesmo tempo que permite que este cresça como indivíduo ao conduzi-lo à introspeção através da reflexão e espírito crítico.

## Bibliografia

ABRANTES, Ricardo; RECIO, Araceli Fernández; MANZARBEITIA, Santiago (1999): *Arte Español para extranjeros*. Hondarribia (Guipuzcoa) Nerea.

BARBOSA, Maria; PACHECO, Luísa (2014): *¡Ahora Español! 2*. Porto: Areal Editores.

BARROSO, Carlos (2002): “Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE”, *El Español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. XIII Congreso Internacional de la ASELE, págs. 174-179.

BERDET, Esther Forgas (2007): “El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE”, em *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Tarragona.

CABALLERO, J. (1998): “La adquisición de conceptos culturales y aprendizaje de la cultura”, *Frecuencia L*, 7, págs. 3-11.

Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

DÍAZ, Carmen Guillén; LARGO, Inmaculada Callega; AMTOLÍNEZ, M<sup>a</sup> Luz Garrán (2005): “Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita”, Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 135- 138. Acedido em março 22, 2015, em [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/guillen.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/guillen.pdf).

DÍAZ, Carmen Guillén (2004): “Los contenidos culturales”, em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL, Madrid, págs. 835-849.

FERNANDEZ, Sonsoles (2001): *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º Ano*. Ministério da Educação. Acedido em março 22, 2015, em [http://esseomarcostaprimo.ccems.pt/oferta\\_educativa/oferta\\_educativa\\_1213/espanhol\\_in\\_ic\\_10.pdf](http://esseomarcostaprimo.ccems.pt/oferta_educativa/oferta_educativa_1213/espanhol_in_ic_10.pdf).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002): *Programa de Espanhol Nível de continuação 10º Ano*. Ministério da Educação. Acedido em março 22, 2015, em

[http://esseomaracostaprimo.ccems.pt/oferta\\_educativa/oferta\\_educativa\\_1213/espanhol\\_cont\\_10.pdf](http://esseomaracostaprimo.ccems.pt/oferta_educativa/oferta_educativa_1213/espanhol_cont_10.pdf).

FIALHO, Marta Sá; IZCO, Teresa Montes (2009): *Programa de Espanhol Nível de continuação - 7º, 8º e 9º ano de escolaridade*. Ministério da Educação. Acedido em março 22, 2015, em [http://esseomaracostaprimo.ccems.pt/oferta\\_educativa/oferta\\_educativa\\_1213/programa\\_3\\_c\\_espanhol\\_continuacao.pdf](http://esseomaracostaprimo.ccems.pt/oferta_educativa/oferta_educativa_1213/programa_3_c_espanhol_continuacao.pdf).

GALINDO, Merino M. (2005): “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, *Interlingüística*. págs. 431-441. Acedido em abril 4, 2015, em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>.

LOBATO, J. Sánchez e GARGALLO, I. Santos (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

MARTÍN, María Victoria Cano (2009), *Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*. Master en Enseñanza de Español como lengua extranjera, Alcalá de Henares.

MARTÍNEZ-VIDAL, Enrique (1999): “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua”, *Centro Virtual Cervantes*, págs. 79-89. Acedido em abril 7, 2015 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0077.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0077.pdf).

MARTÍNEZ, Rocío Santamaría (2008): *La competencia sociocultural en la aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

MERINO, Mar Galindo (2005): *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante, Universidad de Alicante, págs. 431-441. Acedido em abril 4, 2015, em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2514240.pdf&ei=zr9wVe3aKMzvUIXCgoAB&usg=AFQjCNHTJBwYSTNqXrD42aIlh\\_FU8pPOA](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2514240.pdf&ei=zr9wVe3aKMzvUIXCgoAB&usg=AFQjCNHTJBwYSTNqXrD42aIlh_FU8pPOA).

MOREIRA, Luísa; MEIRA, Susana; PÉREZ (2013): *Contigo.es, continuação*. 10ºano, Porto: Porto editora.

MIQUEL, L.; Sans, N. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº9, Barcelona. RedELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, número 0, marzo, 2004. Acedida em março 3, 2015, em

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9).

MIQUEL, L. (2004): “La subcompetencia cultural”, en LOBATO, J. Sánchez e GARGALLO, I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, págs. 511-531.

MOLINA, Jesús Félix Pascual (2007): “La historia del arte y la enseñanza de E/LE: Usos y propuestas”, *Actas del Primer Encuentro de Innovación en el Aula de E/LE*. Valladolid. Acedido em fevereiro 2, 2015, em [http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com\\_content&task=view&id=103&Itemid=44](http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=103&Itemid=44).

MORALES, M<sup>a</sup> del Carmen Alonso (1996): “La pintura en el aula de L2. Teoría y práctica”, Centro Virtual Cervantes. Acedido em fevereiro 4, 2015, em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0115.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0115.pdf).

PACHECO, Luísa; SÁ, Delfina (2014): *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.

NOEMÍ, Pérez Pérez (1913): *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*, Disertación doctoral.

Programa de Espanhol Língua Estrangeira (1997): 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.

READ, Herbert (1982): *A Educação pela Arte*. Edições Sebenta, Lisboa.

RICHARDS, J.C.; ROGERS, T.S. (2001) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Tradução de José M. Castilho, Cambridge University Press, Madrid.

RUANO, M<sup>a</sup> Dolores de Lucas; PAÑOS, Aarón Garrido Ruiz (2005): “Tratamiento de los contenidos culturales: Toledo como aula cultural”, I Congreso Internacional: El Español, lengua del Futuro. Toledo.

SIERRA, Marta María de Luis (2008): *Cultura con “C” en la clase de ELE: propuestas didácticas*. Master Universitario, Salamanca.

VASCONCELOS, Maria Helena Belona (2012): *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3º Ciclo Ensino Básico*. Aveiro

VÁZQUEZ, Ruth et al. (2003): *Prisma Progresiva nivel B1*. Madrid: Editorial Edinumen.

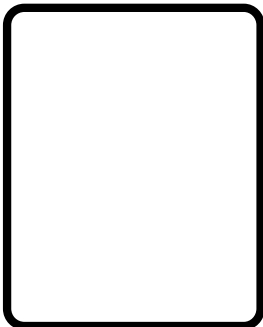
VELLEGAL, Ana M. (2009): “¿Qué enseñar a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE”, Marco ELE [http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal\\_sociocultural.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf).

# Índice de anexos

- Anexo 1 - Ficha - Página de “facebook”
- Anexo 2 - Ficha - Convite “¿ Quires ser mi amigo(a)?”
- Anexo 3 - Planificação de Unidade “En contacto - invitaciones”
- Anexo 4 - Plano de aula
- Anexo 5 - Diaporama : “*Las Meninas* de Velazquez”
- Anexo 6 - Ficha - “Biografía de Velázquez”
- Anexo 7 - Ficha: “¿Quién es quién?”
- Anexo 8 - Ficha: “*Las Meninas* de Velázquez”
- Anexo 9 - Tarefa final: “Viaje alrededor de un cuadro”
- Anexo 10 - Plano de unidade: “Vida de famosos”
- Anexo 11 - Plano de aula
- Anexo 12 - Diaporama: “Picasso, vida y obra”
- Anexo 13 - Ficha: “Pablo Picasso, vida y obra”
- Anexo 14 - Cartões - épocas e definições
- Anexo 15 - Ficha: Etapas de Picasso
- Anexo 16 - Ficha: Pretérito imperfecto y Pretérito indefinido
- Anexo 17 - Ficha: “Los tiempos del pasado”
- Anexo 18 - Plano de aula - *El Guernica* de Pablo Picasso
- Anexo 19 - Diaporama: *Guernica* de Pablo Picasso
- Anexo 20 - Ficha: “El bombardeo de Guernica”
- Anexo 21 - Ficha: “El pretérito imperfecto e indefinido de indicativo”
- Anexo 22 - Ficha: Imagens
- Anexo 23 - Ficha: “Guernica y su simbolismo
- Anexo 24 - Ficha: “*Las mujeres en Guernica*”
- Anexo 25 - Plano de aula: Frida Kahlo
- Anexo 26 - Diaporama: “Frida Kahlo - Vida y obra”
- Anexo 27 - Ficha: “¿Quién fue Frida Kahlo?”
- Anexo 28 - Ficha: “Biografía de Frida Kahlo”
- Anexo 29 - Ficha: “Autorretratos”
- Anexo 30 - Ficha: “Diario de Frida Kahlo”
- Anexo 31 - Tarefa final: “Biografía de una personalidad”

facebook

ESTADO:



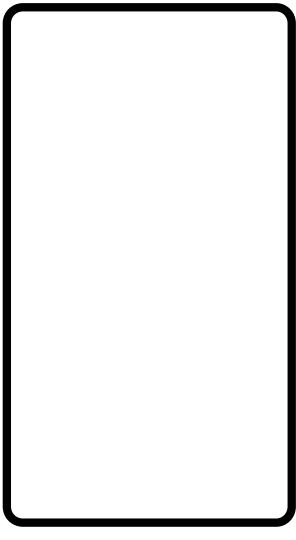
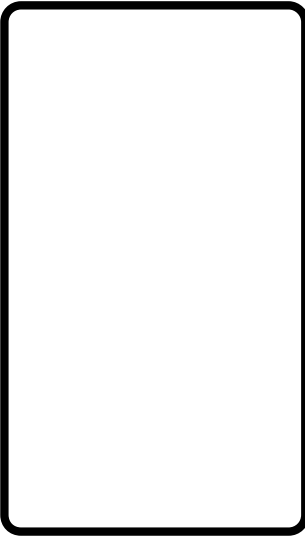
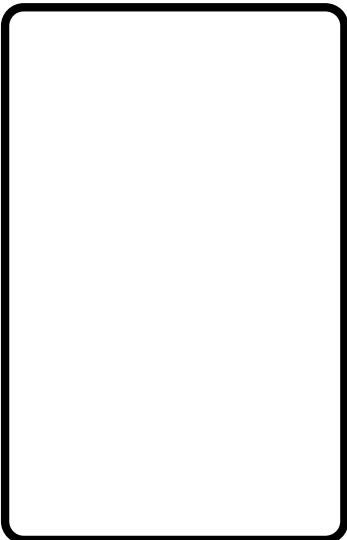
NOMBRE: \_\_\_\_\_  
APELLIDO: \_\_\_\_\_  
FECHA DE NACIMIENTO:

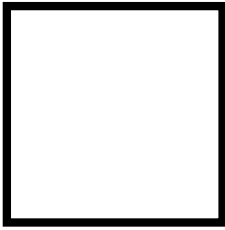
¿QUIÉN SOY YO?

¿QUÉ TIPO DE AMIGOS  
BUSCO? PERSONAS...

MIS CENTROS DE INTERES  
SON:

MIS AMIGOS





¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

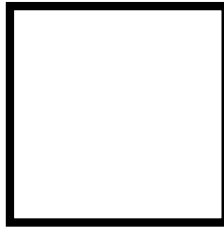
---

---

---

---

---



¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

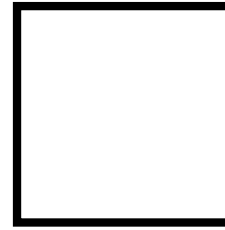
---

---

---

---

---



¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

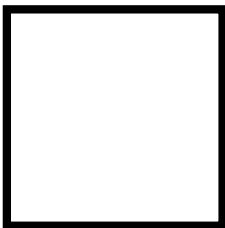
---

---

---

---

---



¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

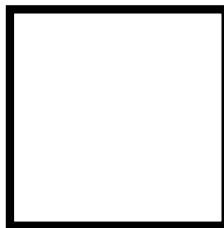
---

---

---

---

---



¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

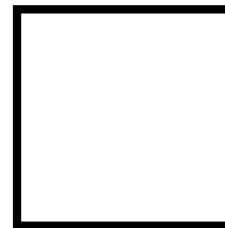
---

---

---

---

---



¿Quieres ser mi amigo/a?

Quiero ser tu amigo/a porque \_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



Escola Secundária Frei Heitor Pinto

**PLAN DE LA UNIDAD “En Contacto”**

**Fecha: 14, 18 y 21 de noviembre**

**Curso y grupo: 8ªA**

**Nº de clases: “ 2 clases de 90m y 1 de 45m.**

**Formanda: Alexandra Afonso**

**Orientadora del Instituto: Verónica Cruz**

**Profesor Orientador de la Universidad: Francisco Fidalgo**

**PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD**

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEM-PO
	Cultural es	Funciona -les	Léxicos	Gramati-cales					
<p>Entender mensajes escritos, adecuados a su nivel etario y de aprendizaje;</p> <p>Entender mensajes orales, adecuados a su nivel etario y de aprendizaje, contando con la clarificación de algunos aspectos;</p> <p>Aprender léxico relacionado con Internet y las redes sociales;</p> <p>Saber hacer invitaciones, aceptarlas, rechazarlas y quedar;</p> <p>Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los contenidos</p>	<p>Conocer uno de los mayores pintores españoles;</p> <p>Conocer uno de los cuadros más importantes de la cultura española.</p>	<p>Invitar a alguien;</p> <p>Aceptar una invitación;</p> <p>Rechazar una invitación;</p>	<p>Léxico relacionado con las invitaciones: expresiones para aceptar, rechazar, aceptar y quedar;</p> <p>Léxico relacionado con las redes sociales</p>	<p>Perífrasis “estar + gerundio”, expresar acción en desarrollo;</p> <p>Presente de Indicativo (repaso).</p>	<p>Interacción entre profesor/alumno, alumno/profesor y alumno/alumno.</p> <p>Cuestionarios orales y escritos.</p> <p>Anotaciones en la pizarra, en el cuaderno diario, en el manual y en las fichas de trabajo;</p> <p>Actividades de repaso/sistematización.</p> <p>Ejercicios funcionales, gramaticales, lexicales y culturales.</p>	<p>Ordenador.</p> <p>Proyector, altavoces y mando.</p> <p>Pizarra y rotulador.</p> <p>Cortometraje.</p> <p>Vídeo.</p> <p>Imágenes.</p> <p>Fichas informativas y de trabajo.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Bolígrafo, lápiz y goma.</p> <p>Cartulinas, tijeras y rotuladores.</p>	<p>Invitar a un compañero a conocer un cuadro y decir la razón .</p>	<p>Evaluación continua y formativa: progresión del alumno en el aprendizaje de ELE.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa de la resolución de fichas de trabajo y realización de otras actividades que incluyen las siguientes habilidades:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión oral;</li> <li>✓ expresión</li> </ul> </li> </ul>	<p>Dos clases de 90m y una de 45m.</p>



Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE LA UNIDAD "En Contacto"

**Fecha:** 14, 18 y 21 de noviembre

**Curso y grupo:** 8ªA

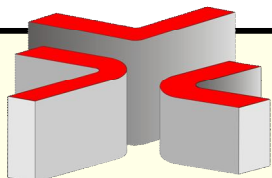
**Nº de clases:** " 2 clases de 90m y 1 de 45m.

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

<p>trabajados;</p> <p>Desarrollar la oralidad;</p> <p>Motivarse para comunicar en especial en la clase;</p> <p>Motivarse para el aprendizaje de la Lengua Española;</p> <p>Tomar contacto con algunos aspectos de la realidad sociolingüística y cultural española;</p> <p>Manifestar curiosidad en conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y usar las normas gramaticales de forma correcta;</p>					<p>Ejercicios de comprensión auditiva.</p> <p>Trabajo individual;</p> <p>Trabajo en grupo;</p> <p>Actividades lúdicas.</p>			<p>oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ comprensión escrita;</li> <li>✓ expresión escrita.</li> <li>▪ Observación directa del dominio de las actitudes y valores:</li> <li>✓ la asiduidad;</li> <li>✓ puntualidad;</li> <li>✓ comportamiento;</li> <li>✓ atención;</li> <li>✓ interés y dedicación ;</li> <li>✓ participación adecuada;</li> <li>✓ Deberes;</li> </ul>	
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE CLASE

**Fecha:** 21/11/2014

**Lección n.º:** 29 y 30

**Curso y grupo:** 8º A

**Bloque de:** 90 minutos

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### TERCERA CLASE DE LA UNIDAD: "En contacto – Invitaciones"

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

Análisis de un cuadro de Velázquez, "Las Meninas".

Presente de indicativo y perífrasis "estar + gerundio" – ejercicios de repaso.

Realización de la tarea final.

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, se harán los saludos y empezará la clase.		
Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, se escribe la lección y los contenidos en la pizarra.	5 m	
Se empieza la clase haciendo un pequeño repaso de la clase anterior. La profesora recuerda a los alumnos la invitación que les ha hecho diciendo, por ejemplo: "¿Qué invitación es?", "¿Qué pensáis vosotros que es?".	5 m	Interacción oral
A continuación, la profesora muestra una imagen del Museo del Prado (Anexo I – Power Point, Diapositiva 2, 3 y 4) e invita a los alumnos a decir de qué edificio se trata adelantando que tiene un tesoro precioso y llama la atención sobre la estatua.		
La profesora explica a los alumnos por qué este es uno de los museos más conocidos del mundo (tiene una de las más grandes colecciones de arte/pintura de los más conocidos pintores).		
Después, la profesora muestra una imagen del cuadro <i>Las Meninas</i> (Anexo I – Power Point, Diapositiva 4 y 5) diciéndoles que es uno de los cuadros del museo y que ha sido pintado por Velázquez y, en conjunto, profesora y	10 m	Comprensión oral y escrita

<p>alumnos hacen un análisis del cuadro.</p> <p>Después de haber presentado al pintor y de haber conocido el cuadro, la profesora invita a los alumnos a conocer un poco más de su vida. Les entrega una ficha (anexo II) con una breve biografía del pintor y les explica que tendrán que rellenar los huecos con el presente de indicativo (repaso). La profesora advertirá a los alumnos que el uso de este tiempo verbal es conocido como presente de indicativo histórico.</p> <p>Se hace la corrección en la pizarra.</p>	15 m	Interacción oral Comprensión escrita
<p>Después de conocer al pintor, la profesora les muestra, otra vez, el cuadro y les pregunta cuántas personas hay en este y si conocen el nombre de alguna de ellas. Los alumnos tendrán que identificar al pintor. Después de contabilizar las personas, para adelantar algún vocabulario necesario, la profesora les entrega una ficha (anexo III) que ayudará a los alumnos a identificar los otros personajes. La profesora lee las frases y después de haber dado un tiempo a los alumnos para que hagan el ejercicio, se hace la corrección en la pizarra.</p>	15 m	Comprensión oral Comprensión escrita
<p>Terminado el ejercicio, la profesora les explica que van a ver un vídeo sobre el cuadro en cuestión y que se llama "¿Por qué el cuadro <i>Las Meninas</i> se llama así?" (Anexo IV). Les pide que lo escuchen detenidamente y que al mismo tiempo intenten responder a las preguntas. La profesora distribuye las fichas (anexo V) y a continuación se ve el vídeo. Los alumnos escriben las respuestas y al final la profesora repite el vídeo si los alumnos se lo piden, para que puedan comprobar lo que han escrito. Se hace la corrección en la pizarra.</p>	10 m	
<p>A continuación, la profesora, partiendo de la perífrasis (estar + gerundio) utilizada en la última pregunta, cuestiona a los alumnos sobre qué están haciendo los otros personajes llevando los alumnos a hacer un repaso de la clase anterior y les da una ficha (anexo VI) para trabajar ese mismo contenido gramatical.</p>	20 m	Comprensión oral Comprensión y expresión escrita
<p>Finalmente, les explica que van a hacer la tarea (anexo VII) de la que ya habían hablado en la primera clase de la unidad.</p> <p>La profesora les explica que tendrán que elegir un compañero para invitarlo a conocer un cuadro siguiendo los pasos indicados en la hoja que la profesora les dará (usar la perífrasis estar + gerundio). Al final, los alumnos darán su invitación (Anexo VIII) al compañero elegido y este tendrá que aceptar o rechazar la invitación y decir por qué lo aceptan o por qué no.</p> <p><b>Observación:</b> Si no hay tiempo para terminar la tarea final se terminará en la clase siguiente.</p>	10 m	

# “LAS MENINAS” DE VELÁZQUEZ





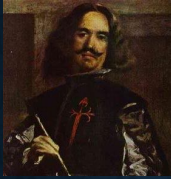
Museo del Prado - Madrid





# Las Meninas





## Velázquez – Biografía

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, pintor barroco \_\_\_\_\_ (nacer) en Sevilla en 1599. A los once años inicia su aprendizaje en el taller de Francisco Pacheco donde permanece hasta 1617, cuando ya \_\_\_\_\_ (ser) pintor independiente. Al año siguiente, con 19 años, se casa con Juana Pacheco, hija de su maestro, hecho habitual en aquella época, con quien \_\_\_\_\_ (tener/e>ie) dos hijas.

En 1623 se traslada a Madrid donde obtiene el título de Pintor del Rey Felipe IV, gran amante de la pintura. A partir de ese momento, \_\_\_\_\_ (empezar/e>ie) su ascenso en la corte española, realizando interesantes retratos del rey y su famoso cuadro *Los Borrachos*.

En 1629 \_\_\_\_\_ (viajar) a Italia donde realiza su segundo aprendizaje y adonde \_\_\_\_\_ (regresar) en 1649 para pintar el papa *Inocencio X*, volviendo a Madrid dos años después para pintar *Las Meninas*.

Al final de su vida, el monarca, su gran protector, le ennoblece con el título de Caballero de Santiago.

\_\_\_\_\_ (morir/o>ue) en Madrid en el año de 1660 y su esposa Juana solo le sobrevive seis días.

Texto adaptado de Amigos del Museo del Prado (Guía de Estudio)





Con los siguientes datos, tenéis que descubrir el nombre de cada uno de los personajes del cuadro y escribirlo al lado de cada número.

- a) En el centro está la Infanta Margarita de Austria.
- b) En el cuadro hay dos enanos. El nombre de la mujer es Mari Bárbola
- c) El pintor se retrató a sí mismo en este cuadro.
- d) Los reyes, padres de la infanta, aparecen reflejados en un espejo (Felipe IV y Mariana de Austria).
- e) Las damas de la princesa se llamaban doña Isabel de Velasco y doña María Agustina Sarmiento de Sotomayor.
- f) Doña María Agustina Sarmiento está a la izquierda del personaje principal del cuadro.
- g) Al fondo de la sala se ve a Don José Nieto Velázquez.
- h) La camarera Mayor de la princesa, Doña Marcela de Ulloa, está detrás de Doña Isabel de Velasco.
- i) El enano que está jugando con el perro se llama Nicolás Pertusato.
- j) El caballero al lado de Doña Ulloa se cree que es Diego Ruiz.



1. Infanta Margarita
2. Doña Isabel de Velasco
3. Doña María Agustina Sarmiento
4. Mari Bárbola
5. Nicolasito Pertusato
6. Camarera Mayor
7. Diego Ruiz
8. Don José Nieto Velázquez
9. Velázquez
- 10 y 11. Felipe IV y Mariana de Austria



¿Por qué el cuadro *Las Meninas* se llama así ?

"Las Meninas" de Velázquez

1. ¿Cuándo empezó el cuadro a llamarse "las meninas"?  
1943      1843      1743
2. ¿Cuál fue el primer nombre del cuadro?  
Familia de Felipe IV      Familia de Felipe V      Familia VI
3. ¿Cuándo fue pintado?  
1646      1556      1656
4. ¿Por qué se llama el cuadro "Las Meninas"?
5. ¿Cómo se llamaban los pajes?
6. ¿Qué está María Agustina ofreciendo a la infanta?

**Completa las frases siguientes con la perífrasis "estar + gerundio" para describir lo que los personajes están haciendo en el cuadro.**

1. ¿Nicolásito \_\_\_\_\_ (pisar) el perro o lo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (acariciar)?
2. ¿Velázquez \_\_\_\_\_ (pintar) el cuadro que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (ver, nosotros) o \_\_\_\_\_ (pintar) a los reyes?
3. ¿La camarera mayor, Doña Ulloa, \_\_\_\_\_ (rezar) o  
\_\_\_\_\_ (hablar) con el caballero?
4. ¿La Infanta \_\_\_\_\_ (mirar) a sus padres o \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (escuchar) a Isabel?
5. ¿Isabel \_\_\_\_\_ (hablar) con la Infanta o \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (hacer) una reverencia a los reyes?
6. ¿Agustina \_\_\_\_\_ (ofrecer) un pote de barro a la Infanta?

# Tarea Final



*Vieja friendo huevos*, de Velázquez,  
**Edimburgo**, National Gallery of Scotland



*El triunfo de Baco, o "Los borrachos"*, Velázquez,  
**Madrid**, Museo del Prado



*Paseo a orillas del mar*, 1909, de Joaquín Sorolla,  
Museo Sorolla, **Madrid**



*Dos chicas leyendo*, 1934, de Pablo Picasso,  
Universidad de **Michigan**, Museo del Arte

Para eso tendréis que:

1º Invitar a un compañero a conocer el cuadro que habéis elegido, decir de quién es y dónde está en exposición.

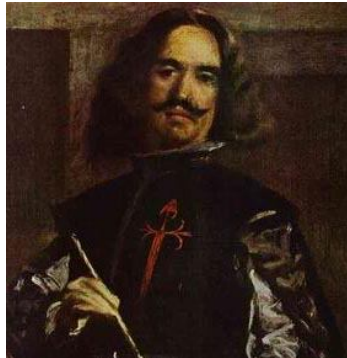
2º Explicar el porqué de la elección de ese cuadro en particular.

- ¿Qué están haciendo los personajes que os haya llamado la atención, que os haya llevado a escogerlo?
- En este punto tendréis que utilizar la perífrasis *Estar + Gerundio*.

3º Proponer el día, hora y lugar de encuentro.

Vocabulario que os podrá ayudar:

Freír (e>i), cocinar, festejar, beber (e>i), leer (+y), pasear,  
mirar, ayudar, divertirse, poner



### ***Velázquez – Biografía***

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, pintor barroco \_\_\_\_\_ (nacer) en Sevilla en 1599. A los once años inicia su aprendizaje en el taller de Francisco Pacheco donde permanece hasta 1617, cuando ya \_\_\_\_\_ (ser) pintor independiente. Al año siguiente, con 19 años, se casa con Juana Pacheco, hija de su maestro, hecho habitual en aquella época, con quien \_\_\_\_\_ (tener/ e>ie) dos hijas.

En 1623 se traslada a Madrid donde obtiene el título de Pintor del Rey Felipe IV, gran amante de la pintura. A partir de ese momento, \_\_\_\_\_ (empezar/ e>ie) su ascenso en la corte española, realizando interesantes retratos del rey y su famoso cuadro *Los Borrachos*.

En 1629 \_\_\_\_\_ (viajar) a Italia donde realiza su segundo aprendizaje y adonde \_\_\_\_\_ (regresar) en 1649 para pintar el papa *Inocencio X*, volviendo a Madrid dos años después para pintar *Las Meninas*.

Al final de su vida, el monarca, su gran protector, le ennoblece con el título de Caballero de Santiago.

\_\_\_\_\_ (morir/ o>ue) en Madrid en el año de 1660 y su esposa Juana solo le sobrevive seis días.

## Las Meninas, de Velázquez

¿Quién es quién?

Ahora vamos a descubrir quién es quién en el cuadro *Las Meninas*.



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. Y 11. \_\_\_\_\_

Con los siguientes datos, tenéis que descubrir el nombre de cada uno de los personajes del cuadro y escribirlo al lado de cada número.

- a) En el centro está la Infanta Margarita de Austria.
- b) En el cuadro hay dos enanos. El nombre de la mujer es Mari Bárbola.
- c) El pintor se retrató a sí mismo en este cuadro.
- d) Los reyes, padres de la infanta, aparecen reflejados en un espejo (Felipe IV y Mariana de Austria).
- e) Las damas de la princesa se llamaban doña Isabel de Velasco y doña María Agustina Sarmiento de Sotomayor.
- f) Doña María Agustina Sarmiento está a la izquierda del personaje principal del cuadro.
- g) Al fondo de la sala se ve a Don José Nieto Velázquez.
- h) La camarera Mayor de la princesa, Doña Marcela de Ulloa, está detrás de Doña Isabel de Velasco.
- i) El enano que está jugando con el perro se llama Nicolasito Pertusato.
- j) El caballero al lado de Doña Ulloa se cree que es Diego Ruiz.

## *Las Meninas de Velázquez*

**Después de ver el vídeo “¿Por qué el cuadro *Las Meninas* se llama así?” responde a las siguientes cuestiones.**

1. ¿Cuándo empezó el cuadro a llamarse “las meninas”?  
1943    1843    1743
2. ¿Cuál fue el primer nombre del cuadro?  
Familia de Felipe IV    Familia de Felipe V    Familia VI
3. ¿Cuándo fue pintado?  
1646    1556    1656
4. ¿Por qué se llama el cuadro “Las Meninas”?
5. ¿Cómo se llamaban los pajes?
6. ¿Qué está María Agustina ofreciendo a la infanta?

## *Las Meninas de Velázquez*

**Después de ver el vídeo “¿Por qué el cuadro *Las Meninas* se llama así?” responde a las siguientes cuestiones.**

1. ¿Cuándo empezó el cuadro a llamarse “las meninas”?  
1943    1843    1743
2. ¿Cuál fue el primer nombre del cuadro?  
Familia de Felipe IV    Familia de Felipe V    Familia VI
3. ¿Cuándo fue pintado?  
1646    1556    1656
4. ¿Por qué se llama el cuadro “Las Meninas”?
5. ¿Cómo se llamaban los pajes?
6. ¿Qué está María Agustina ofreciendo a la infanta?

## Viaje alrededor de un cuadro

Ahora sois vosotros quienes vais a invitar a vuestros compañeros a hacer un viaje alrededor de un cuadro.

Vais a elegir una de estas imágenes e invitar a un compañero a conocer el cuadro.



*Vieja friendo huevos*, de Velázquez,  
**Edimburgo**, NationalGallery of Scotland



*El triunfo de Baco*, o "Los borrachos", Velázquez,  
**Madrid**, Museo del Prado



*a orillas del mar*, 1909, de Joaquín Sorolla, **Madrid**Universidad de **Michigan**, Museo del Arte



Paseo



## Tarea Final – 8º A

Para eso tendréis que:

1º Invitara un compañero a conocer el cuadro que habéis elegido, decir de quién es y dónde está en exposición.

2º Explicar la causa de la elección de ese cuadro en particular.

- ¿Qué están haciendo los personajes que os haya llamado la atención, que os haya llevado a escogerlo?
- En este punto tendréis que utilizar la perífrasis *Estar + Gerundio*.

3º Proponer el día, hora y lugar de encuentro.

### Vocabulario que os podrá ayudar:

Freír (e>i), cocinar, festejar, beber (e>i), leer (+Y), pasear, mirar, ayudar, poner

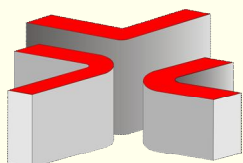
## INVITACIÓN

De:

Para:

Mensaje:

Enviar Cancelar



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE LA UNIDAD "Vida de Famosos"

Fecha: 13, 20 y 25 de febrero

Curso y grupo: 10ªA/B/C/D

Nº de clases: " 3 clases de 90 m

Formanda: Alexandra Afonso

Orientadora del Instituto: Verónica Cruz

Profesor Orientador de la Universidad: Francisco Fidalgo

### PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Culturales	Funcionales	Léxicos	Gramaticales					
<p>Entender mensajes escritos, adecuados a su nivel etario y de aprendizaje;</p> <p>Entender mensajes orales, adecuados a su nivel etario y de aprendizaje, contando con la clarificación de algunos aspectos;</p> <p>Aprender léxico relacionado con datos biográficos;</p> <p>Contar hechos en</p>	<p>Personalidades del mundo hispano:</p> <p>Conocer dos de los mayores pintores hispano-hablantes;</p> <p>Conocer algunos los cuadros más importantes de la cultura española;</p> <p>Conocer algunos de los</p>	<p>Pedir y dar información sobre la vida de una persona;</p> <p>Contar la vida de una persona;</p> <p>Contar hechos en pasado;</p> <p>Situar situaciones en los tiempos del pasado</p>	<p>Léxico relacionado con las biografías (nacer, morir, trabajar,...);</p> <p>Léxico relacionado con la pintura (periodos).</p>	<p>Los tiempos del pasado: pretérito imperfecto y pretérito indefinido - narraciones y descripciones (forma y uso);</p> <p>Marcadores temporales.</p>	<p>Interacción entre profesor/alumno, alumno/profesor y alumno/alumno.</p> <p>Cuestionarios orales y escritos.</p> <p>Anotaciones en la pizarra, en el cuaderno diario, en el manual y en las fichas de trabajo;</p> <p>Actividades de repaso/sistematización.</p> <p>Ejercicios funcionales, gramaticales,</p>	<p>Ordenador.</p> <p>Proyector, altavoces y mando.</p> <p>Pizarra y rotulador.</p> <p>Audio.</p> <p>Vídeo.</p> <p>Imágenes.</p> <p>Fichas informativas y de trabajo.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Bolígrafo, lápiz y goma.</p>	<p>Escribir una biografía de una persona famosa/conocida</p>	<p>Evaluación continua y formativa: progresión del alumno en el aprendizaje de ELE.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa de la resolución de fichas de trabajo y realización de otras actividades que incluyen las siguientes habilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión oral;</li> </ul> </li> </ul>	<p>Tres clases de 90m</p>



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE LA UNIDAD "Vida de Famosos"

Fecha: 13, 20 y 25 de febrero

Curso y grupo: 10ªA/B/C/D

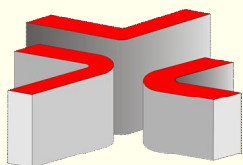
Nº de clases: " 3 clases de 90 m

Formanda: Alexandra Afonso

Orientadora del Instituto: Verónica Cruz

Profesor Orientador de la Universidad: Francisco Fidalgo

<p>el pasado;</p> <p>Situar situaciones en el tiempo;</p> <p>Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los contenidos trabajados;</p> <p>Desarrollar la oralidad;</p> <p>Motivarse para comunicar en especial en la clase;</p> <p>Motivarse para el aprendizaje de la Lengua Española;</p> <p>Tomar contacto con algunos aspectos de la realidad sociolingüística y cultural española;</p> <p>Manifestar</p>	<p>momentos más importantes de la historia de España (Bombardeo de Guernica, Guerra Civil) y México ( Revolución Mexicana)</p> <p>Biografías;</p>				<p>lexicales y culturales.</p> <p>Ejercicios de comprensión auditiva.</p> <p>Trabajo individual; Trabajo en grupo; Actividades lúdicas.</p>	<p>Cartulinas, tijeras y rotuladores.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ expresión oral;</li> <li>✓ comprensión escrita;</li> <li>✓ expresión escrita. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación directa del dominio de las actitudes y valores:</li> </ul> </li> <li>✓ la asiduidad;</li> <li>✓ puntualidad;</li> <li>✓ comportamiento;</li> <li>✓ atención;</li> <li>✓ interés y dedicación ;</li> <li>✓ participación adecuada;</li> <li>✓ Deberes;</li> </ul>	
---	---	--	--	--	---	---	--	--	--



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE LA UNIDAD "Vida de Famosos"

**Fecha:** 13, 20 y 25 de febrero

**Curso y grupo:** 10ªA/B/C/D

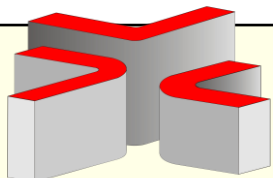
**Nº de clases:** " 3 clases de 90 m

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

curiosidad en conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y usar las normas gramaticales de forma correcta;									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

**Escola Secundária Frei Heitor Pinto**

## PLAN DE CLASE

**Fecha:** 13/2/2015

**Lección n.º:** 69 y 70

**Curso y grupo:** 10º A/B/C/D

**Bloque de:** 90 minutos

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: Vidas de Famosos

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

Vida y obra de Pablo Picasso.

Los tiempos verbales de pasado: ejercicios.

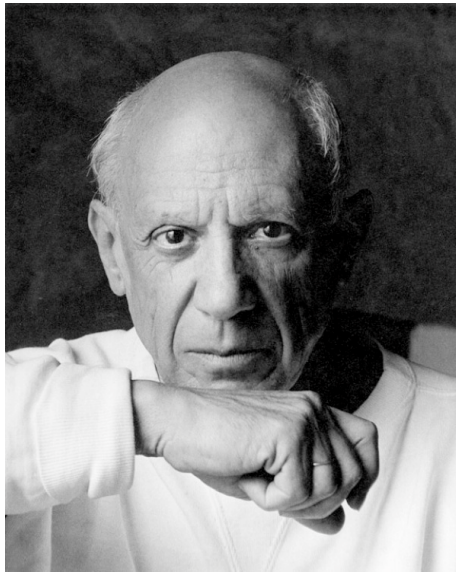
Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, se harán los saludos y empezará la clase.		
Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, se escribe la lección y los contenidos en la pizarra.	5 m	
La profesora les explica que van a empezar una nueva unidad y que después de las tres clases harán una tarea final. Se les explica la tarea que tendrán que hacer para que los alumnos queden informados y motivados. La profesora les dice que al final tendrán que escribir una biografía de una persona famosa y que va a ser evaluada.	4 m	Comprensión auditiva
La profesora les muestra a los alumnos una fotografía de Picasso sin decir quién es y a través de una lluvia de ideas ellos deben descubrir al "personaje misterioso" a partir de preguntas. Al mismo tiempo, la profesora escribe en la pizarra las ideas más importantes. Para ayudarles a confirmar sus ideas, la profesora les muestra un autorretrato del pintor.	5 m	Interacción oral
A continuación, la profesora invita los alumnos a leer un texto sobre la vida y obra de Picasso. Tras una lectura comprensiva del texto, el alumno debe responder a algunas preguntas a partir de la información que ha obtenido.	12 m	Comprensión lectora y escrita

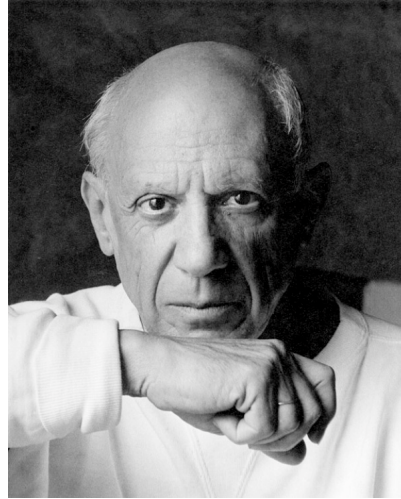
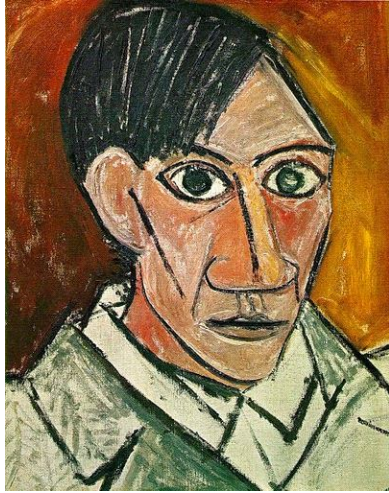
<p>En este momento, la profesora les muestra a los alumnos seis imágenes de cuadros de diferentes estilos del pintor y les pregunta qué cuadros son de Picasso, cuáles no son y por qué. Después de que los alumnos, en grupo, hayan realizado esta clasificación, la profesora les revelará que, en realidad, todos los cuadros son de Picasso, así que los alumnos tendrán que intentar una nueva clasificación, por etapas o estilos, y explicar en qué se han basado para realizarla. Para ayudarlos, la profesora les da los nombres y fechas de los respectivos cuadros.</p>	10 m	Interacción oral
<p>En este momento, la profesora distribuye tarjetas con los nombres de las diferentes etapas del pintor y tarjetas en las que se describen estas etapas. Los alumnos deben relacionar cada texto con el nombre del estilo que describe. Hecho esto, la profesora, por cada estilo que los alumnos hagan corresponder a su definición, les presenta, una vez más, los cuadros anteriores y les pide que seleccionen el cuadro correspondiente y que razonen sus respuestas describiendo los cuadros.</p>	15 m	Comprensión auditiva
<p>A continuación, la profesora les muestra tres frases sobre la vida del pintor y les pide que identifiquen el tiempo de los verbos subrayados y qué uso tiene el tiempo verbal en cada una de las frases. Para terminar les pregunta si alguno marcador temporal los ayudó a llegar al uso del tiempo verbal. Mientras los alumnos contestan a las preguntas, la profesora completa la información en el Power Point. Se repite esta actividad para los cuatro tiempos del pretérito: pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto. Al final, la profesora distribuye una ficha con toda la información de los tiempos verbales: uso, ejemplo y marcadores temporales y les explica su contenido.</p>	16 m	Comprensión lectora Expresión oral
<p>A continuación les da otra ficha con ejercicios para practicar el contenido gramatical.</p>	3 m	Comprensión auditiva
	20 m	

# PICASSO

---

Vida y Obra





**Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso**

## **PABLO PICASSO - VIDA Y OBRA**

Picasso pasó los primeros diez años de su vida en la ciudad que lo vio nacer en 1881, Málaga. Su padre, José Ruiz Blasco, obtuvo un puesto de trabajo mejor pagado en el norte de España, así que se trasladaron durante cuatro años a vivir a la Coruña.

Después se mudaron a Barcelona, donde Pablo ingresó en la Escuela de Bellas Artes.

En 1897 se instaló en Madrid donde sus numerosas visitas al museo del Prado serían fundamentales para su evolución como pintor.

Más tarde Picasso se trasladó a París donde encontró el ambiente bohemio y la libertad que necesitaba para realizar sus experimentos artísticos.

Desde 1901 hasta 1973 experimentó diversos estilos, a saber: época azul, época rosa, cubismo analítico y sintético, neoclasicismo y surrealismo.

La mayoría de las obras de los últimos años de Picasso están compuestas por retratos de personajes que ya habían formado parte de su temática, pero resalta el erotismo y la vitalidad de sus dibujos.

La obra de Pablo Picasso se caracteriza por una constante capacidad de cambio y una grandiosa fuerza creadora. Por ello es conocido como uno de los genios del siglo XX en el arte.

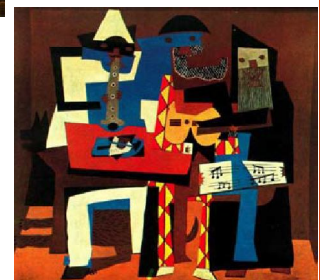
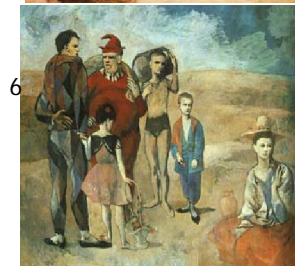
Málaga - Provincia situada al sur de España perteneciente a la comunidad Autónoma de Andalucía.  
Coruña - Provincia situada en la costa noroeste de España. Forma parte de la Comunidad Autónoma de Galicia.

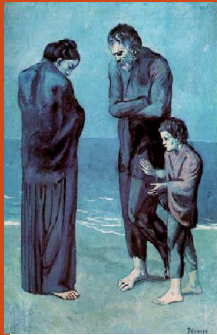
## PABLO PICASSO - VIDA Y OBRA

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde nació Picasso?
2. ¿En cuántas ciudades españolas vivió? ¿Cuáles son?
3. ¿Qué encontró en París?
4. ¿En qué periodos puede dividirse su obra?

## ¿Qué cuadros son de Picasso?





Mendigos junto al mar



Las señoritas de Avignon



Mujeres corriendo en la playa (La carrera).



La primera comunión



El Guernica



La familia de saltimbanquis



Los tres músicos

## Etapas de la obra de Picasso

Primera etapa:  
aprendizaje

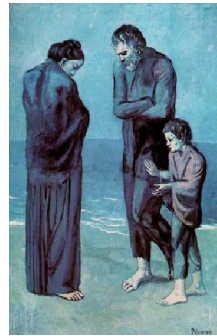
Pinturas naturalistas o realistas que representan escenas de la vida cotidiana. Imita a los grandes pintores del siglo XIX.



## Etapas de la obra de Picasso

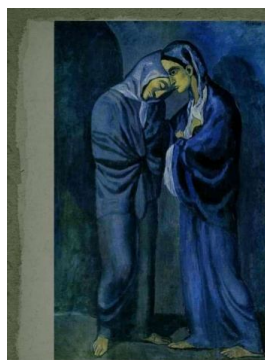
### Época Azul

Picasso representa personajes tristes y pobres, solitarios o solos que reflejan la miseria humana. El color que predomina en todos los cuadros es el azul, que representa la melancolía.



*Mendigos junto al mar*

## ÉPOCA AZUL



Las dos hermanas (el encuentro) (1902)

Influencia del gótico catalán (frescos del s.XIII) en la rigidez de los pliegos de la capa de la mujer de la izquierda.

## Etapas de la obra de Picasso

### Época Rosa

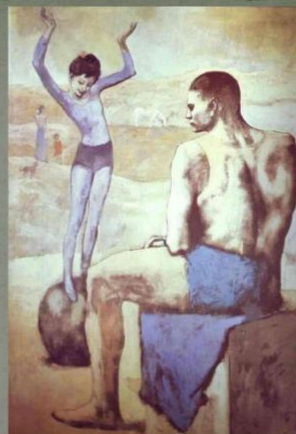
Picasso pinta personajes tristes pero con ropa alegre. Aparecen personajes del circo, mujeres atractivas y figuras sin ropa. La pobreza y la depresión dan paso a nuevas expresiones. Los colores son claros y alegres. Predominan los colores rosas.



*La familia de saltimbanquis*



Acróbata y joven arlequín (1905)



Acróbata en una bola (1905)

## Etapas de la obra de Picasso

### Cubismo analítico

Los temas son retratos o naturalezas muertas: frutas jarrones, comida, tazas de café... En esta etapa se produce una geometrización de las formas. Las figuras aparecen rotas en cubos y los cuadros parecen un espejo roto o un caleidoscopio con muchos puntos de vista. Los colores son muy oscuros: grises o marrones.



*Las señoritas de Avignon*

## Etapas de la obra de Picasso

### Cubismo sintético

La obra se crea usando la técnica del "collage", con diferentes materiales; periódicos, tazas, una guitarra, etc. No hay varios puntos de vista, sino que los objetos se resumen en sus elementos fundamentales. Los colores son muy oscuros.



*Los tres músicos*

## Etapas de la obra de Picasso

### Neoclasicismo

Influencia del arte griego y romano, representa figuras clásicas, muy grandes y desproporcionadas, con poca ropa, con el mar mediterráneo o un paisaje de campo al fondo.

Colores claros: azul, amarillo, rosa.



*Mujeres corriendo en la playa (La carrera).*

## Etapas de la obra de Picasso

### Surrealismo

Picasso deforma las figuras, que se vuelven asimétricas, o transforma partes del cuerpo en objetos. Influencia surrealista, pero con elementos cubistas y neoclásicos. Son generalmente retratos de mujer y utiliza todos los colores.



*El Guernica*

## Tiempos del pasado

- Nació el 25 de octubre de 1881.
- Hasta 1898 utilizó ambos apellidos para firmar sus obras.
- En 1901 comenzó a firmar sin el apellido del padre

**Tiempo:** \_\_\_\_\_

**Uso:** Acción puntual

Acciones concluidas en el \_\_\_\_\_ en un período de tiempo \_\_\_\_\_.

**Marcadores temporales:** \_\_\_\_\_

## Tiempos del pasado

- Vivía en París cuando pintó, en 1907, su obra "Les Femmes d'Alger (O. J.)".
- En París solía reunirse, todos los días, con sus amigos en el bar "Quatre Cats".
- Picasso tenía una personalidad carismática y era genial en todas sus facetas: pintura, escultura,.....

**Tiempo:** \_\_\_\_\_

**Uso:** Acciones \_\_\_\_\_

Acción \_\_\_\_\_

Descripciones

**Marcadores temporales:** \_\_\_\_\_

## Pretérito Imperfecto

### Formas

Ejemplos:

	1ª Conjugación	2ª Conjugación	3ª Conjugación
Yo	estaba	nacía	decía
Tú	estabas	nacías	decías
Él	estaba	nacía	decía
Nosotros	estábamos	nacíamos	decíamos
Vosotros	estabais	nacíais	decíais
Ellos	estaban	nacían	decían

## Pretérito Imperfecto

### Formas-Verbos irregulares

El imperfecto es un tiempo muy regular en el sistema verbal español. Los casos de irregularidad se limitan a los siguientes verbos:

	SER	VER	IR
Yo	era	veía	iba
Tú	eras	veías	ibas
Él	era	veía	iba
Nosotros	éramos	veíamos	íbamos
Vosotros	erais	veíais	ibais
Ellos	eran	veían	iban

## Pretérito Indefinido

Verbos regulares:

	1ª Conj. -AR HABLAR	2ª Conj. -ER COMER	3ª Conj. -IR VIVIR
Yo	habl-é	com-í	viv-í
Tú	habl-aste	com-iste	viv-iste
Él/Ella/Usted	habl-ó	com-ió	viv-ió
Nosotros-as	habl-amos	com-imos	viv-imos
Vosotros-as	habl-asteis	com-isteis	viv-isteis
Ellos- as/Ustedes	habl-aron	com-ieron	viv-ieron

## Pretérito Indefinido

### Pretérito Indefinido

Verbos irregulares:  
Completamente irregulares

IR/SER

Fui

Fuiste

Fue

Fuimos

Fuisteis

Fueron

## Pretérito Indefinido

Verbos irregulares:  
Verbos que cambian -o- > -u-

### DORMIR

Dormí  
Dormiste  
Durmió  
Dormimos  
Dormisteis  
Durmieron

Cambian la -o- > -u- en la 3ª  
persona del singular y plural.  
Ejemplo: morir.

## Pretérito Indefinido

Verbos irregulares: Verbos con -u-

andar (anduv-), caber (cup-), estar (estuv-), tener (tuv-), saber (sup-), haber (hub-), poder (pud-), poner (pus-)

Verbos Compuestos: Componer, contraponer, disponer, exponer, imponer, proponer, reponer, suponer, contener, detener, entretener, obtener, retener.

TENER	Terminación
Tuve	-e
Tuviste	-iste
Tuvo	-o
Tuvimos	-imos
Tuvisteis	-isteis
Tuvieron	-ieron

## Pretérito Indefinido

Verbos irregulares: Verbos con -j-

conducir (conduj-), decir (dij-), inducir (induj-), introducir (introduj-), producir (produj-), reducir (reduj-), traducir (traduj-), traer (traj-)

**¡OJO!**

La terminación de la 3ª persona del plural de los verbos que tienen -j- no es **-IERON** sino **-ERON**

DECIR	Terminación
Dije	-e
Dijiste	-iste
Dijo	-o
Dijimos	-imos
Dijisteis	-isteis
Dijeron	-ieron

	Uso	Ejemplos	Marcadores Temporales
<b>Pretérito Indefinido (yo estudié)</b>	Acciones concluidas en el pasado en un período de tiempo cerrado/terminado  Acción puntual en el pasado	✓ Ayer <u>fui</u> al cine.  ✓ Pablo Neruda <u>nació</u> en Chile. ✓ Estaba estudiando cuando <u>sonó</u> el teléfono.	-ayer/anoche ... -el mes/verano/año pasado -la semana/tarde pasada ... -en agosto/2003 ... -hace un mes/unos días -el lunes/martes ... -el otro día/ esa semana ...
<b>Pretérito Imperfecto (yo estudiaba)</b>	Acción durativa  Acciones habituales  Descripción	✓ <u>Estudiaba</u> cuando sonó el teléfono. ✓ Cuando era pequeño <u>venía</u> casi todos los días a este parque. ✓ <u>Era</u> un precioso día de primavera. El sol <u>brillaba</u> , los pájaros <u>cantaban</u> .	Normalmente A veces Muchas veces (...)

## Los tiempos del pasado

### A. Elije la opción correcta de las frases, sobre aspectos de la vida de Picasso.

1. Cuando Pablo Picasso nació/nacía, **en 1881**, la enfermera creyó que estaba/estuvo muerto, motivo por el cual lo dejó sobre una mesa para atender a su madre. Fue/era su tío que, al verlo, le sopló/soplaba humo de cigarro, lo que hizo que el niño empezase a llorar.



2. A los 9 años, Picasso pintó/pintaba "El Picador".

3. El pintor tuvo/tenía muchas mujeres, pero solo se casó/casaba dos veces. La primera vez en 1918 y la segunda cuando cumplió/cumplía 79 años.

4. **En 1911**, cuando Mona Lisa fue robada de museo del Louvre, la policía pensó/pensaba que los ladrones habían sido Picasso y su amigo, el poeta Guillaume Apollinaire.

5. Su obra maestra, "El Guernica", solo regresó/regresaba

a España del Museo de Arte Moderno de Nueva York **en 1981**, porque Picasso decía/dijo que tal obra no regresaría a España hasta el fin del gobierno fascista de Franco.



6. "Desnudo, hojas verdes y busto" fue/era el cuadro más caro del **siglo XX** (106.5 millones de dólares).

7. Hablando de su estilo de pintura, Picasso dijo/decía:

"Cuando chico pinté/pintaba como Rafael, pero tardé una vida en aprender a dibujar como un niño".





## PABLO PICASSO. VIDA Y OBRA.

Picasso pasó los primeros diez años de su vida en la ciudad que lo vio nacer en 1881, Málaga<sup>1</sup>. Su padre, José Ruiz Blasco, obtuvo un puesto de trabajo mejor pagado en el norte de España, así que se trasladaron durante cuatro años a vivir a la Coruña<sup>2</sup>.

Después se mudaron a Barcelona, donde Pablo ingresó en la Escuela de Bellas Artes.

En 1897 se instaló en Madrid, sus numerosas visitas al museo del Prado serían fundamentales para su evolución como pintor.

Más tarde Picasso se trasladó a París, donde encontró el ambiente bohemio y la libertad que necesitaba para realizar sus experimentos artísticos.

Desde 1901 hasta 1973 experimentó diversos estilos, a referir: época azul, época rosa, cubismo analítico y sintético, neoclasicismo y surrealismo.

La mayoría de las obras de los últimos años de Picasso están compuestas por retratos de personajes que ya habían formado parte de su temática, pero resalta el erotismo y la vitalidad de sus dibujos.

La obra de Pablo Picasso se caracteriza por una constante capacidad de cambio y una grandiosa fuerza creadora. Por ello es conocido como uno de los genios del siglo XX en el arte.

---

<sup>1</sup> Provincia situada al sur de España perteneciente a la comunidad Autónoma de Andalucía.

<sup>2</sup> Provincia situada en la costa noroeste de España. Forma parte de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Responde a las siguientes preguntas:

- 1- ¿Dónde nació Picasso?
- 2- ¿En cuántas ciudades españolas vivió? ¿Cuáles son?
- 3- ¿Qué encontró en París?
- 4- ¿En qué periodos puede dividirse su obra?

Haz corresponder cada tarjeta con los nombres de las diferentes etapas de Picasso con las tarjetas que las describen.

## Época Azul

Picasso representa personajes tristes y pobres, solitarios o solos que reflejan la miseria humana. El color que predomina en todos los cuadros es el azul, que representa la melancolía.

## Época Rosa

Picasso pinta personajes tristes pero con ropa alegre. Aparecen personajes del circo, mujeres atractivas y figuras sin ropa. La pobreza y la depresión dan paso a nuevas expresiones. Los colores son claros y alegres. Predominan los colores rosas.

## Cubismo analítico

Los temas son retratos o naturalezas muertas: frutas jarrones, comida, tazas de café... En esta etapa se produce una geometrización de las formas. Las figuras aparecen rotas en cubos y los cuadros parecen un espejo roto o un caleidoscopio con muchos puntos de vista. Los colores son muy oscuros: grises o marrones.

## Cubismo sintético

La obra se crea usando la técnica del "collage", con diferentes materiales; periódicos, tazas, una guitarra, etc. No hay varios puntos de vista, sino que los objetos se resumen en sus elementos fundamentales. Los colores son muy oscuros.

## **Neoclasicismo**

Influencia del arte griego y romano, representa figuras clásicas, muy grandes y desproporcionadas, con poca ropa, con el mar mediterráneo o un paisaje de campo al fondo.  
Colores claros: azul, amarillo, rosa.

## **Primera etapa: aprendizaje**

Pinturas naturalistas o realistas que representan escenas de la vida cotidiana. Imita a los grandes pintores del siglo XIX.

## **Surrealismo**

Picasso deforma las figuras, que se vuelven asimétricas, o transforma partes del cuerpo en objetos.  
Influencia surrealista, pero con elementos cubistas y neoclásicos. Son generalmente retratos de mujer y utiliza todos los colores.



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A/B/C/D

### *Etapas de Picasso*

**A. Haz corresponder cada nombre de las diferentes etapas de Picasso con las tarjetas que las describen.**

**Época azul, época rosa, cubismo analítico, neoclasicismo, cubismo sintético, primera etapa: aprendizaje, surrealismo**

Picasso representa personajes tristes y pobres, solitarios o solos que reflejan la miseria humana. El color que predomina en todos los cuadros es el azul, que representa la melancolía.

Picasso pinta personajes tristes pero con ropa alegre. Aparecen personajes del circo, mujeres atractivas y figuras sin ropa. La pobreza y la depresión dan paso a nuevas expresiones. Los colores son claros y alegres. Predominan los colores rosas.

Los temas son retratos o naturalezas muertas: frutas jarrones, comida, tazas de café... En esta etapa se produce una geometrización de las formas. Las figuras aparecen rotas en cubos y los cuadros parecen un espejo roto o un caleidoscopio con muchos puntos de vista. Los colores son muy oscuros: grises o marrones.

Pinturas naturalistas o realistas que representan escenas de la vida cotidiana. Imita a los grandes pintores del siglo XIX.



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A/B/C/D

Influencia del arte griego y romano, representa figuras clásicas, muy grandes y desproporcionadas, con poca ropa, con el mar mediterráneo o un paisaje de campo al fondo.

Colores claros: azul, amarillo, rosa.


La obra se crea usando la técnica del "collage", con diferentes materiales; periódicos, tazas, una guitarra, etc.


No hay varios puntos de vista, sino que los objetos se resumen en sus elementos fundamentales. Los colores son muy oscuros.


Picasso deforma las figuras, que se vuelven asimétricas, o transforma partes del cuerpo en objetos. Influencia surrealista, pero con elementos cubistas y neoclásicos. Son generalmente retratos de mujer y utiliza todos los colores.


Adaptado: Revista de Didáctica MarcoELE N°2, BUENDÍA, M<sup>a</sup> Ángeles; OLIVARES, M<sup>a</sup> Bueno; LUCHA, Rosa M<sup>a</sup>

**B. Indica la época correspondiente a cada cuadro**

<p><i>“La primera comunión”</i></p> <p>Etapa: _____</p>	
---	---

	<p><i>“Mendigos junto al mar”</i></p> <p>Etapa: _____</p>
--	---

<p><i>“Las señoritas de Avignon”</i></p> <p>Etapa: _____</p>	
--	--

	<p><i>“Mujeres corriendo en la playa (La carrera)”</i></p> <p>Etapa: _____</p>
---	--

<p><i>“El Guernica”</i></p> <p>Etapa: _____</p>	
---	--



*“La familia de saltimbanquis”*

Etapa: \_\_\_\_\_

*“Los tres músicos”*

Etapa:

\_\_\_\_\_



## Pretérito Imperfecto Y Pretérito indefinido

	Uso	Ejemplos	Marcadores temporales
<b>Pretérito Indefinido</b> (yoestudié)	<p>Acciones concluidas en el pasado en un período de tiempo cerrado/terminado</p> <p>Acción puntual en el pasado</p>	<p>-Ayer <u>fui</u> al cine.</p> <p>-Pablo Neruda <u>nació</u> en Chile. -Estaba estudiando cuando <u>sonó</u> el teléfono.</p>	<p>-ayer/anoche ... -el mes/verano/año pasado -la semana/tarde pasada ... -en agosto/2003 ... -hace un mes/unos días -el lunes/martes ... -el otro día/ esa semana ...</p>
<b>Pretérito Imperfecto</b> (yoestudiaba)	<p>Acción durativa</p> <p>Acciones habituales</p> <p>Descripción</p>	<p>-<u>Estudiaba</u> cuando sonó el teléfono. -Cuando era pequeño <u>venía</u> casi todos los días a este parque. -<u>Era</u> un precioso día de primavera. El sol <u>brillaba</u>, los pájaros <u>cantaban</u>.</p>	<p>Normalmente A veces Muchas veces (...)</p>

## Pretérito Imperfecto

### Verbos regulares

	1ª conjugación Estar	2ª conjugación Nacer	3ª conjugación Decir
<b>Yo</b>	Estaba	Nacía	Decía
<b>Tú</b>		Nacías	
<b>Él/ella</b>		Nacía	
<b>Nosotros</b>		Nacíamos	
<b>Vosotros</b>		Nacíais	
<b>Ellos/ellas</b>		Nacían	

### Verbos irregulares

	Ser	Ver	Ir
<b>Yo</b>	Era	Veía	Iba
<b>Tú</b>	Eras	_____	_____
<b>Él/ella</b>	Era	_____	_____
<b>Nosotros</b>	Éramos	_____	Íbamos
<b>Vosotros</b>	Érais	Veíamos	_____



Ellos/ellas	Eran	_____	iban
		_____	

## Pretérito Indefinido

### Verbos regulares

	1ª conjugación hablar	2ª conjugación Comer	3ª conjugación Vivir
Yo	Hablé	Comí	Viví
Tú			
Él/ella			
Nosotros			
Vosotros			
Ellos/ellas			

### Verbos Irregulares

	Ir/ser	Dormir (o-u)	Sentir (e-i)
Yo	Fui	Dormí	_____
Tú	_____	Dormiste	_____
Él/ella	_____		_____
Nosotros	_____	Dormimos	_____
Vosotros	_____	Dormisteis	_____
Ellos/ellas	_____	_____	_____

	Hacer (Verbos con -i-)	Tener (verbos con -u-)	Decir (verbos con -j-)
Yo	Hice	_____	_____
Tú	Hiciste	Tuviste	Dijiste
Él/ella	_____	Tuvo	_____
Nosotros	Hicimos	Tuvimos	Dijimos
Vosotros	Hicisteis	_____	Dijisteis



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
10º Curso – Grupo A/B/C/D

<b>Ellos/ellas</b>	<b>Hicieron</b>	<b>Tuvieron</b>	<hr/>
--------------------	-----------------	-----------------	-------



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
 Ficha de Trabalho  
 10º Curso – Grupo A/B/C/D

## Los tiempos del pasado

### Pretérito indefinido y Pretérito imperfecto

#### A. Elije la opción correctade las frases, sobre aspectos de la vida de Picasso.

1. Cuando Pablo Picasso nació/nacía, **en 1881**, la enfermera creyó que estaba/estuvo muerto, motivo por el cual lo dejó sobre una mesa para atender a su madre. Fue/erasu tío que, al verlo, le sopló/soplabahumo de cigarro, lo que hizo que el niño empezase a llorar.
2. **A los 9 años**, Picasso pintó/pintaba "Le Picador".
3. El pintor tuvo/teníamuchas mujeres, pero solo se casó/casabados veces. La primera vez**en 1918** y la segunda cuando cumplió/cumplía79 años.
4. **En 1911**, cuando Mona Lisa fue robada de museo del Louvre, la policía pensó/pensaba que los ladrones habían sido Picasso y su amigo, el poeta Guillaume Apollinaire.
5. Su obra maestra, "El Guernica", solo regresó/regresaba a España por el Museo de Arte Moderno de Nueva York **en 1981**, porque Picasso decía/dijo que tal obra no regresaría a España hasta el fin del gobierno fascista de Franco.

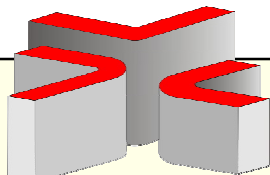




Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A/B/C/D



6. “Desnudo, hojas verdes y busto” fue/era el cuadro más caro del **siglo XX**(106.5 millones de dólares).
7. Hablando de su estilo de pintura, Picasso dijo/decía:  
“En chico pinté/pintaba como Rafael, pero tardé una vida en aprender a dibujar como un niño”.



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE CLASE

**Fecha:** 20/02/2015

**Lección n.º:** 71 y 72

**Curso y grupo:** 10º A/B/C/D

**Bloque de:** 90 minutos

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: Vidas de Famosos

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

“El Guernica” de Pablo Picasso – contextualización y análisis.

Visualización de un vídeo sobre el bombardeo de la ciudad de Guernica.

Los tiempos del pasado: pretérito indefinido y pretérito imperfecto (repaso).

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares. Se harán los saludos y empezará la clase.		
Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, se escriben la lección y los contenidos en la pizarra.		
A continuación, la profesora les pregunta a los alumnos de qué han hablado en la clase anterior.	5 m	
A continuación, los alumnos son invitados a mirar los diferentes elementos del cuadro “El Guernica” que han sido colgados en la pared (en distintos lugares de la clase): la paloma, el caballo, el toro y la bombilla. Se pide a los alumnos que digan adjetivos y sustantivos que asocian a cada imagen. Por ejemplo: paloma – paz. La profesora escoge una o más palabras para cada elemento del cuadro, la escribe en una hoja y la cuelga bajo la imagen o la escribe en la pizarra.	5 m	Comprensión y interacción oral
A continuación, la profesora proyecta cuatro elementos más, extraídos del cuadro, y hace la pregunta: ¿Qué sentimientos os despiertan estas imágenes?, y les pide que den un título a cada uno. Los elementos son: La mujer que huye, el guerrero, la mujer con el candil y la madre con hijo muerto.		Interacción oral

<p>Después de la lluvia de ideas se puede reflexionar sobre si los títulos son adecuados y si las imágenes se parecen entre ellas, y en qué se parecen. Se pregunta a los alumnos si saben de dónde proceden las imágenes.</p>	5 m	
<p>Luego después se proyecta el cuadro en su totalidad. Se pide a los alumnos que piensen en un título para el cuadro: ¿Puede ser el mismo que habían puesto a algunas de las imágenes?</p>		Interacción oral
<p>La profesora lee lo que había escrito bajo la imagen de la paloma, de la bombilla, del caballo y del toro, al principio de la clase, y les pregunta, ahora que ya saben más del cuadro, qué piensan que puede simbolizar</p>		
<p>En este momento, alumnos y profesora reflexionan sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay relación entre los elementos anteriormente visionados?</li> <li>- ¿Cómo os sentís cuando lo miráis?</li> <li>- ¿De qué creéis que habla el cuadro?</li> <li>- ¿Podría ser el símbolo de una guerra?</li> </ul> <p>(Se puede llegar a la conclusión de que “El Guernica” es una metáfora del horror o del sufrimiento universal).</p>	5 m	Interacción oral
<p>En este momento se explica todo lo referente al cuadro: el título, las dimensiones, el estilo, el bombardeo de la ciudad de Guernica y la Guerra Civil Española.</p>		
<p>Primero se dice el nombre del cuadro y se les explica qué es Guernica y dónde queda a través de un mapa. Solo después se les muestra una foto y se pide a los alumnos que encuentren semejanzas entre la foto y el cuadro (oscuridad, formas geométricas).</p>	5 m	Comprensión oral e interacción oral
<p>A continuación, la profesora les muestra a los alumnos un vídeo sobre la ciudad de Guernica y su bombardeo. Después de la visualización se hace el análisis del vídeo para que quede interiorizada la idea del cómo y del porqué del bombardeo.</p>	10 m	Comprensión oral y escrita
<p>La profesora entrega a los alumnos una ficha con la descripción del contexto del cuadro “El Guernica” y explica que estos tendrán que rellenar los huecos con los tiempos del pasado (repaso de la clase anterior).</p>	15 m	
<p>Después de la corrección del ejercicio, que se hará en la pizarra, la profesora entrega una ficha con los elementos que componen el cuadro y su simbolismo. Los alumnos tendrán que descubrir a qué elemento del cuadro corresponden las definiciones.</p>	10 m	Comprensión escrita

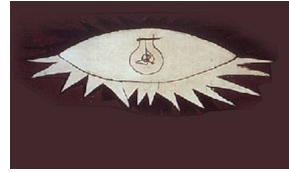
<p>Una vez más, la corrección será hecha en la pizarra.</p>		
<p>En este momento la profesora les hablará con más detalle de cada uno de los elementos del cuadro que han sido visionados/analizados al inicio de la clase y los alumnos podrán añadir su opinión.</p>	<p>15 m</p>	<p>Interacción oral</p>
<p>Para analizar las tres mujeres del cuadro, los alumnos van a oír un audio del Museo Reina Sofía y tendrán que responder a unas preguntas. Al final, la profesora añadirá unas informaciones más como ya había hecho con los demás personajes.</p>	<p>15 m</p>	<p>Comprensión oral</p>

# GUERNICA

Pablo Picasso

Clases nº 71 y 72  
Viernes, 20 de febrero de 2015

Contenidos: "El Guernica" de Pablo Picasso – contextualización y análisis.  
Visualización de un vídeo sobre el bombardeo de la ciudad de Guernica.  
Los tiempos del pasado: pretérito indefinido y pretérito imperfecto  
(repaso).



## Guernica – 1937



Pablo Picasso

### Dimensiones

3,50 m de alto y 7,80 m de ancho

### Localización

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, España

**Estilo**  
Cubismo



### Proceso de elaboración del cuadro



La ciudad de Guernica es un municipio de Vizcaya, en el País Vasco.

Se sitúa en el Norte de España, cerca de Bilbao.

### Ciudad devastada





*Ruinas de la población de Guernica tras el ataque aéreo realizado el 26 de abril de 1937 hacia las 16 horas*

***El Guernica* nos representa la muerte, la destrucción, el dolor humano, en blanco y negro.**

**Vídeo – Bombardeo de Guernica(1937)**

[https://www.youtube.com/watch?v=W7Hxvx06\\_zg](https://www.youtube.com/watch?v=W7Hxvx06_zg)

**Después de haber visto el vídeo, contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Cuándo ocurrió el bombardeo de Guernica?
2. ¿Qué otras ciudades ya habían sido bombardeadas por los Nacionales, dirigidos por Franco?
3. ¿A quién culparon los Franquistas para limpiar su imagen?
4. ¿Cuál era el objetivo del bombardeo?

## ¿Por qué Picasso pintó el cuadro en tonos grises, blancos y negros?

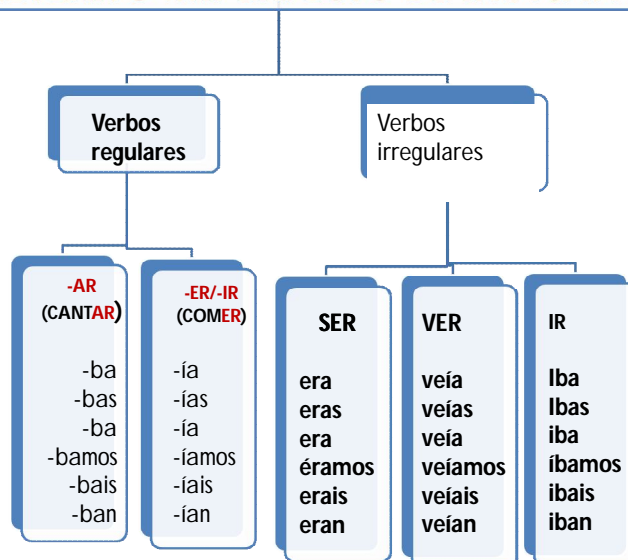
### Hay dos teorías:

Para expresar el dolor de la muerte, el pintor quiso utilizar colores tristes.

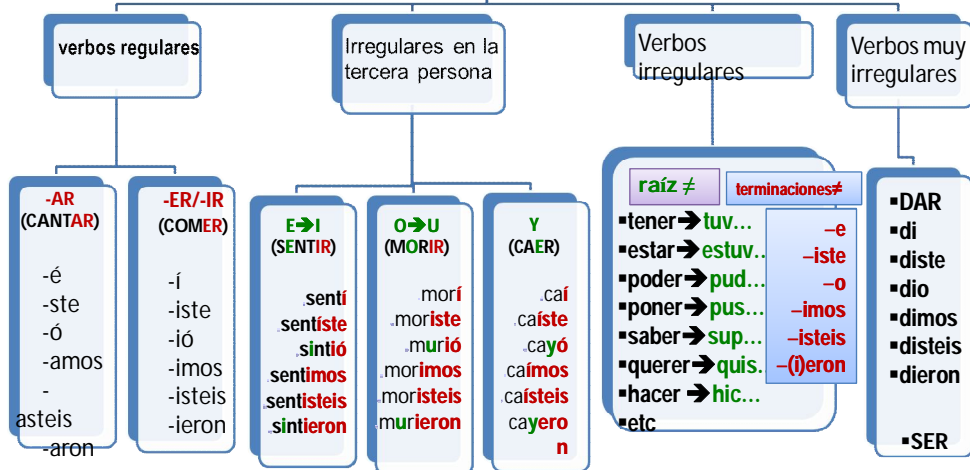
Las numerosas imágenes de la época eran en blanco y negro, probablemente, Picasso viendo las fotos se basó en estas.



## EL PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO



## EL PRETÉRITO INDEFINIDO DE INDICATIVO



Fuente: Profesora Verónica

Completa los huecos con la forma verbal adecuada.

En el año de 1937, España \_\_\_\_\_ (estar) envuelta en una fuerte Guerra Civil y Hitler había mandado la Legión Cóndor para apoyar a Franco.

El 26 de abril, a las 4.30, \_\_\_\_\_ (empezar) a caer las primeras bombas sobre Guernica. El bombardeo \_\_\_\_\_ (ser) una combinación de bombas incendiarias y explosivas y \_\_\_\_\_ (ser) diseñado para causar destrucción total.

Después de 3 horas de bombardeo, 70% de los edificios \_\_\_\_\_ (quedar) destruidos. El gobierno vasco \_\_\_\_\_ (dar) la cantidad oficial de 1,645 muertos.

Guernica no \_\_\_\_\_ (ser) un objetivo militar. La finalidad del bombardeo era desmoralizar la población civil y \_\_\_\_\_ (servir) como un ensayo de la aviación alemana para practicar métodos de terror que implementarían en la II Guerra Mundial.

La primera imagen que Picasso \_\_\_\_\_ (recibir) del bombardeo fue a través de los periódicos franceses y la muerte de mujeres y niños conmovieron a Picasso.

El pintor interiorizó todo ese horror y cuando el gobierno de la Segunda República le \_\_\_\_\_ (encargar) un mural para decorar el pabellón español en la Exposición Universal de París de 1937, Picasso \_\_\_\_\_ (mostrar) su visión del bombardeo mediante un cuadro cubista de tonos negros y blancos.

A ese cuadro lo \_\_\_\_\_ (llamar) Guernica, en homenaje a la ciudad devastada.

Picasso indicó que simbolizaba la brutalidad y la oscuridad. Se ha indicado también, que esta figura, como en otros cuadros anteriores del pintor, puede ser, en cierto modo, un autorretrato del propio artista.



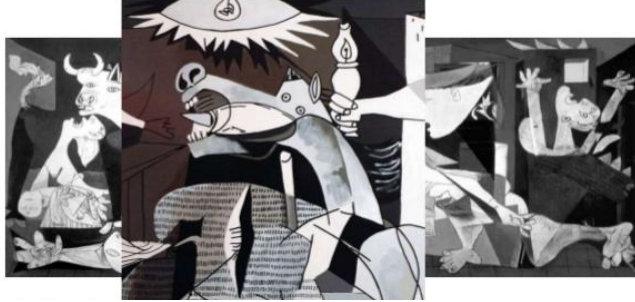


Elemento clave de la cultura española.  
Sus orejas se han transformado en puntas de puñales (con las cuales escucha el sonido de los gritos).

El toro es el pintor, el testigo, que va a clamar al mundo la brutalidad del ocurrido.

Está herido y atravesado por una lanza. Representa a las víctimas inocentes de una guerra.





El cuerpo está hacia la derecha pero su cabeza se vuelve hacia la izquierda, hacia el toro, como si demandara ayuda.

La lanza y espada atraviesan su cuerpo porque impacta más que la herida de la metralla.

Sobresale de la boca una lengua afilada, en forma de cuchillo, expresión máxima de dolor.

Está situada entre el toro y el caballo. Por su pico roto y su ala caída, se ha considerado un símbolo de la paz rota.





Tiene una postura idéntica a la de las otras víctimas del cuadro, o sea, tiene la cabeza vuelta hacia arriba con el pico abierto.

Nos hace pensar en una paloma muy maltrecha y en la oscuridad.

Simboliza el avance científico y electrónico que se convierte en una forma de avance social, pero, al mismo tiempo, en una forma de destrucción masiva en las guerras modernas.





**Bombilla**

Punto central de toda la composición.

Difunde la luz en un trazado triangular.

¿Un sol, por sus rayos expandidos, o una bombilla por sus filamentos?

Un brazo de este personaje sostiene una espada rota y una flor que puede interpretarse como un rayo de esperanza dentro de ese panorama desalentador.





Tiene los brazos y la cabeza separados de un cuerpo que ha desaparecido.

En su mano derecha sostiene una espada rota y una flor transparente y frágil.

Símbolo: desigualdad de la lucha y rayo de esperanza, señal de vida

Con este personaje no quiso representar el dolor físico, sino el anímico que se tiene al ver sufrir a los seres queridos. Se ha dicho también que podría simbolizar la ciudad de Madrid, sitiada por las tropas de Franco





Grito de dolor. La lengua es afilada como un estilete y los ojos tienen la forma de lágrimas.  
Representa todas las madres que perdieron los hijos en la guerra.  
Es el supremo dolor de una madre.  
La imagen nos hace acordar la figura de *La piedad* de Miguel Ángel, símbolo religioso

Audio - Museo-Reina-Sofia-Guernica\_64\_es.zip

Abrasada por las llamas clama al cielo. Su expresión ante lo sufrido implica el desengaño, la traición y la irracionalidad de lo sucedido que la llevan a la petición de una salvación que no se producirá.



Ilumina la estancia con una vela y avanza con la mirada perdida. Se ha interpretado como una alegoría fantasmagórica de la República.



Representa a la población civil, impotente e indefensa, que solo puede huir



### **Mujer Arrodillada**

1. ¿Qué le sucedió a esta mujer?
2. ¿Qué simboliza ella? ¿Por qué?



**Mujer con un candil**

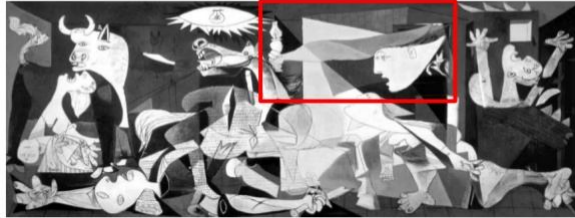


3. ¿Qué sentimientos expresa?
  
4. ¿De dónde sale esta mujer?

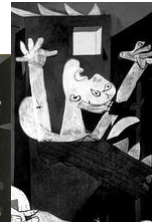
**Mujer implorando**



5. ¿Qué está haciendo la tercera mujer?
  
6. ¿Qué ocurre detrás de este personaje?



Mirada perdida.  
El rostro de la mujer es el de Dora Maar.  
La luz significa conocimiento de la verdad (en oposición a la oscuridad).



Mujer envuelta en llamas.  
Su rostro adopta la misma posición que la de la madre, clamando al cielo.  
Su imagen es equiparable a la figura central de "Los fusilamientos" (13 de mayo de 1808) de Goya.  
El condenado a muerte levanta sus brazos desafiando a los asesinos.





Después de la exposición, Picasso dejó el cuadro "El Guernica" en América y volvió a París.

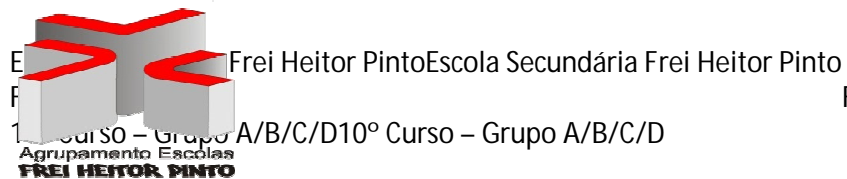
En 1940, el ejército nazi había ocupado gran parte del país.

Según se cuenta, un oficial alemán, ante una foto del cuadro, le preguntó a Picasso:

-¿Ha hecho usted esto?

Picasso respondió:

- No, han sido ustedes. - Haciendo clara referencia a la responsabilidad alemana en el bombardeo de la localidad vasca.



### El Bombardeo de Guernica

Después de haber visto el vídeo, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo ocurrió el bombardeo de Guernica?
2. ¿Qué otras ciudades ya habían sido bombardeadas por los Nacionales, dirigidos por Franco?
3. ¿A quién culparon los Franquistas para limpiar su imagen?
4. ¿Cuál era el objetivo del bombardeo?

### El Bombardeo de Guernica

Después de haber visto el vídeo, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo ocurrió el bombardeo de Guernica?
2. ¿Qué otras ciudades ya habían sido bombardeadas por los Nacionales, dirigidos por Franco?
3. ¿A quién culparon los Franquistas para limpiar su imagen?
4. ¿Cuál era el objetivo del bombardeo?



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A/B/C/D



## Pretérito Imperfecto e Indefinido de Indicativo

### Rellena los huecos con el tiempo verbal correcto.

1. En el año de 1937, España \_\_\_\_\_ (estar) envuelta en una fuerte Guerra Civil y Hitler había mandado la Legión Cóndor para apoyar a Franco.
2. El 26 de abril, a las 4.30 \_\_\_\_\_ (empezar) a caer las primeras bombas sobre Guernica. El bombardeo \_\_\_\_\_ (ser) una combinación de bombas incendiarias y explosivas y \_\_\_\_\_ (ser) diseñado para causar destrucción total.
3. Después de 3 horas de bombardeo, 70% de los edificios \_\_\_\_\_ (quedar) destruidos. El gobierno vasco \_\_\_\_\_ (dar) la cantidad oficial de 1,645 muertos.
4. Guernica no \_\_\_\_\_ (ser) un objetivo militar. La finalidad del bombardeo era desmoralizar la población civil y \_\_\_\_\_ (servir) como un ensayo de la aviación alemana para practicar métodos de terror que implementarían en la II Guerra Mundial.
5. La primera imagen que Picasso \_\_\_\_\_ (recibir) del bombardeo fue a través de los periódicos franceses y la muerte de mujeres y niños conmovieron a Picasso.
6. El pintor interiorizó todo ese horror y cuando el gobierno de la Segunda República le \_\_\_\_\_ (encargar) un mural para decorar el pabellón español en la Exposición Universal de París de 1937, Picasso \_\_\_\_\_ (mostrar) su visión del bombardeo mediante un cuadro cubista de tonos negros y blancos.
7. A ese cuadro lo \_\_\_\_\_ (llamar) Guernica, en homenaje a la ciudad devastada.

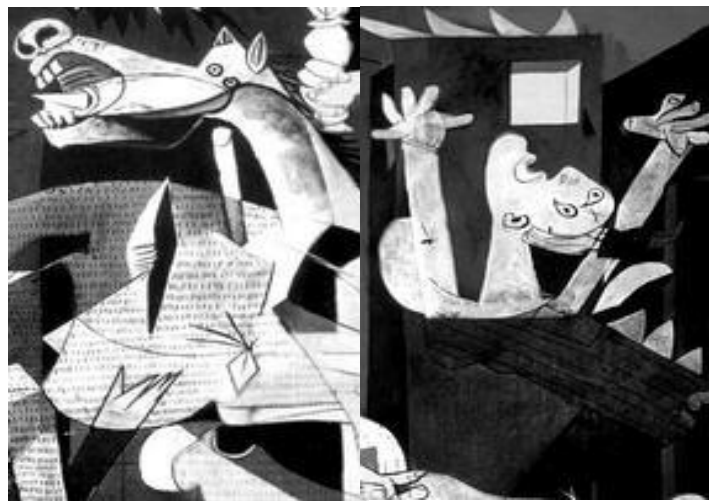
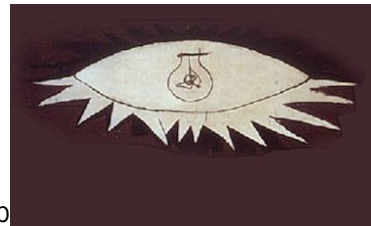


Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
 Ficha de Trabalho  
 10º Curso – Grupo A/B/C/D

**Los símbolos en *Guernica***

**Haz corresponder la imagen a la frase correcta.**

<p>1. Picasso indicó que simbolizaba la brutalidad y la oscuridad. Se ha indicado también, que esta figura, como en otros cuadros anteriores del pintor, puede ser, en cierto modo, un autorretrato del propio artista.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>2. Está situada entre el toro y el caballo. Por su pico roto y su ala caída, se ha considerado un símbolo de la paz rota.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>3. Con este personaje no quiso representar el dolor físico, sino el anímico que se tiene al ver sufrir a los seres queridos. Se ha dicho también que podría simbolizar la ciudad de Madrid, sitiada por las tropas de Franco.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>4. Un brazo de este personaje sostiene una espada rota y una flor que puede interpretarse como un rayo de esperanza dentro de ese panorama desalentador.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>5. Simboliza el avance científico y electrónico que se convierte en una forma de avance social, pero, al mismo tiempo, en una forma de destrucción masiva en las guerras modernas.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>6. Está herido y atravesado por una lanza. Representa a las víctimas inocentes de una guerra.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>7. Abrasada por las llamas clama al cielo. Su expresión ante lo sufrido implica el desengaño, la traición y la irracionalidad delo sucedido que la llevan a la petición de una salvación que no se producirá.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>8. Ilumina la estancia con una vela y avanza con la mirada perdida. Se ha interpretado como una alegoría fantasmagórica de la República.</p>	<p>Imagen: _____</p>
<p>9. Representa a la población civil, impotente e indefensa, que solo puede huir.</p>	<p>Imagen: _____</p>





Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabajo  
10º Curso – Grupo A/B/C/D





Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabajo  
10º Curso – Grupo A/B/C/D

**Las mujeres en *Guernica***

**Después de oír el audio contesta a las siguientes cuestiones.**



**Mujer Arrodillada**

1. ¿Qué le sucedió a esta mujer?

---

---

2. ¿Qué simboliza ella? ¿Por qué?

---

---



**Mujer con un candil**

3. ¿Qué sentimientos expresa?

---

---

4. ¿De dónde sale esta mujer?

---

---



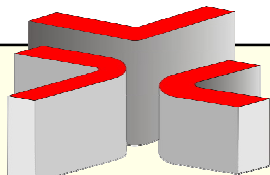
**Mujer implorando**

5. ¿Qué está haciendo la tercera mujer?

---

---

6. ¿Qué ocurre detrás de este personaje?



Agrupamento Escolas  
**FREI HEITOR PINTO**

Escola Secundária Frei Heitor Pinto

## PLAN DE CLASE

**Fecha:** 25/2/2015

**Lección n.º:** 73 y 74

**Curso y grupo:** 10º A/B/C/D

**Bloque de:** 90 minutos

**Formanda:** Alexandra Afonso

**Orientadora del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Francisco Fidalgo

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### TERCERA CLASE DE LA UNIDAD: Vida de Famosos

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

Vida y obra de Frida Kahlo.  
Visionado y análisis de un vídeo sobre Frida.  
Tarea final: realización de una biografía.

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
<p>Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, se harán los saludos y empezará la clase.</p> <p>Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, se escriben la lección y los contenidos en la pizarra.</p> <p>Para empezar, la profesora les pregunta a los alumnos si conocen a algún artista mexicano del ámbito de las bellas artes, es decir, músicos, pintores, escritores, etc.</p> <p>Si algún alumno menciona a Frida Kahlo se parte desde ahí para preguntar qué es lo que saben de ella, o, entonces, la profesora formula directamente la pregunta: ¿Sabéis quién fue Frida Kahlo?, al mismo tiempo que les muestra su foto. Después de una pequeña lluvia de ideas sobre qué saben de Frida o quién piensan que fue, dependiendo de si los alumnos identifican a la artista o no, la profesora les muestra tres fotos más donde se ve a Frida pintando de pie y tumbada.</p> <p>Después que lleguen al hecho de que fue una pintora, la profesora les pregunta por qué está Frida pintando en la cama y les informa sobre el accidente que ella sufrió y sobre las consecuencias que este tuvo en la vida de la pintora, ya que la motivó a pintar esencialmente autorretratos.</p>	<p>5 m</p> <p>5 m</p>	<p>Interacción oral</p> <p>Interacción oral</p>

<p>En este punto, los alumnos ven algunos autorretratos de la pintora a partir de los cuales la profesora adelanta unos datos más sobre su vida.</p>	10 m	
<p>A continuación, los alumnos miran un vídeo sobre Frida Kahlo y, al final, tendrán que responder a algunas cuestiones.</p>	15 m	Comprensión auditiva
<p>A continuación, los alumnos leen un párrafo del diario de la pintora donde esta escribe sobre los orígenes de su familia. La profesora llama a la atención sobre una información que no está de acuerdo con el vídeo (la fecha de su nacimiento) y después de que los alumnos identifiquen el error, la profesora les informa sobre el porqué de esta fecha (contextualización política).</p>	5 m	Comprensión lectora
<p>Para complementar, la profesora les da a los alumnos una ficha con la biografía de Frida Kahlo desordenada. Los alumnos tendrán que ordenarla. Después de corregido el ejercicio, la profesora muestra algunos cuadros de Frida que los alumnos tendrán que asociar a cada uno de los fragmentos de la biografía y decir el porqué (de esta forma se analizan los cuadros).</p>	15 m	Comprensión lectora Interacción oral
<p>En este momento, después que los alumnos se enteren sobre la vida de la pintora, la profesora les invita a leer algunas frases del diario de la pintora y a explicar lo que ella quiso decir.</p>	10 m	Expresión oral
<p>Para terminar la clase, la profesora informa/recuerda a los alumnos que tendrán que hacer la tarea final, que va a ser evaluada. Les explica que van a trabajar en parejas y que tendrán que escribir la biografía de una persona famosa. La profesora invita los alumnos a quitar una tarjeta, al azar, con la foto y datos de la persona sobre la cual tendrán que escribir y les advierte que se valoraran los trabajos que utilicen no solo los datos biográficos de la tarjeta, sino que muestren creatividad pero también la imaginación, saldrán valorados.</p>	25 m	Expresión escrita
<p>Si hay tiempo los alumnos podrán leer sus trabajos.</p>		

# Frida Kahlo

## Vida y Obra

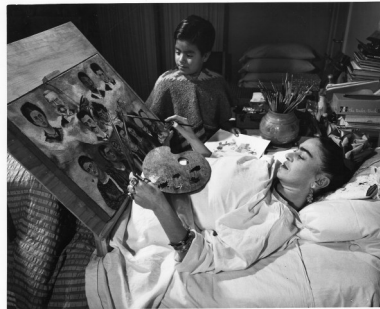
Miércoles, 25 de febrero de 2015

Clases nº 73 y 74

Contenidos: Vida y obra de Frida Kahlo

Visionado y análisis de un vídeo sobre Frida.

Tarea final: realización de una biografía.



# Autorretratos



[Autorretrato con Bonito](#)



Autorretrato con el cabello corto



Autorretrato con el cabello suelto



Autorretrato, 1929



Autorretrato, 1948



Autorretrato dedicado a León Trotsky, 1937

Video - <http://www.rtve.es/alacarta/videos/uned/uned-pensamientos-frida-kahlo/876997/>

# Frida Kahlo

1. ¿Cuándo nació Frida Kahlo?
2. ¿Cómo quedó conocida la casa donde nació?
3. ¿Qué ocurrió en 1913?
4. ¿Cuántos años tenía cuando tuvo un trágico accidente?

# Frida Kahlo

5. Mientras estaba convaleciente pintó su primer autorretrato. ¿Cómo lo llamó?
6. ¿Cuántas veces se casó con Diego Riviera?
7. ¿En 1953 tuvo una gran depresión. ¿Por qué?
8. ¿Cuántos cuadros pintó? ¿Cuántos son autorretratos?

Leed el siguiente párrafo extraído del diario de Frida Kahlo.

*Esquema de mi vida. 1910*

*Nací en el cuarto de la esquina entre Londres y Allende Coyoacán. A la una de la mañana. Mis abuelos paternos húngaros (...) fueron a vivir a Alemania donde nacieron varios de sus hijos entre ellos mi padre (...). Él emigró a Méjico en el siglo 19 (...). Se casó con una muchacha Mejicana, madre de mis hermanitas Luisita Y Margarita. Al morir muy joven su señora, se casó con mi madre Matilde Calderón y González, hija de mi abuelo Antonio Calderón de Morelia(...) de raza indígena Mejicana... y de mi abuelita Isabel González y González, hija de un general español.*



Texto extraído de Fuentes, C. (1995). *El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*. Madrid: Editorial Debate

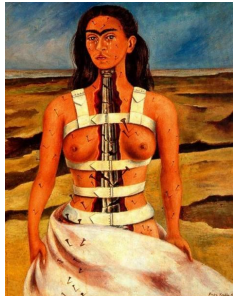
### **1. Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos de la vida de Frida Kahlo.**

- Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón nació el 6 de julio de 1907 en Coyoacán (México), en la casa Azul, y su vida estuvo marcada, continuamente, por los accidentes y la enfermedad. Con tan solo seis años sufrió poliomielitis, quedando su pie derecho totalmente deformado.
- A los 18 años sufrió un grave accidente de autobús en el que resultaron heridas múltiples: fracturas en la columna vertebral, costillas, cuello y pelvis, por lo que gran parte de su vida la pasó postrada e ingresada en el hospital, lo que se convirtió en su drama personal.
- Ante los insoportables dolores que le causaban las heridas y el aburrimiento que le provocaba su postración, su padre puso en sus manos las herramientas para que empezara a pintar y, en 1926, aún convaleciente, pintó su primer autorretrato. Frida encontró así, en el más terrible dolor y sufrimiento, el amor por la pintura.

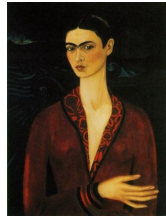
- Dos años más tarde conoció al pintor Diego Riviera con quien, poco después se casó (ella tenía 22 y él 42). Tras el matrimonio se trasladaron a los EUA y en Detroit Frida sufrió uno de sus primeros abortos. Poco tiempo después, decidió regresar a “su querido México”.
- Sin embargo, allí, su vida no fue mucho más fácil ya que tuvo que afrontar la infidelidad de su marido con su hermana Cristina, lo que la obligó a vivir en solitario, salpicada de romances con personajes como el político León Trotski. Al mismo tiempo se iniciaba la Guerra Civil Española. Frida y Diego trabajan juntos una vez más para ayudar a los Republicanos españoles.

- En 1950 fue operada siete veces a la columna vertebral por lo que tuvo que pasar nueve meses en el hospital. Tres años después se organizó su primera exposición individual en México a la que llegó literalmente prostrada en su cama a pesar de las prohibiciones de su médico.
- Ocho años más tarde le amputaron la pierna derecha y, consecuentemente, sufrió fuertes depresiones. El 13 de julio de 1954 murió a los 47 años en la Casa Azul a causa de una embolia pulmonar. Sin embargo, su popularidad y reconocimiento han ido creciendo desde aquel día y sus cuadros se han llegado a valorar hasta en 1,5 millones de euros.

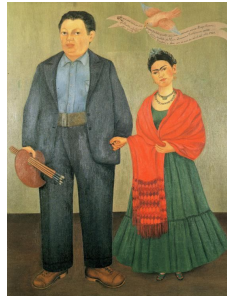
¿Con qué cuadros asocias cada uno de los fragmentos de la actividad anterior? ¿Por qué?



1



2



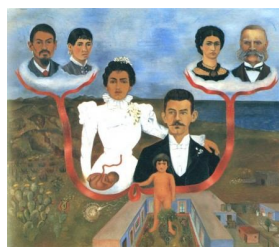
3



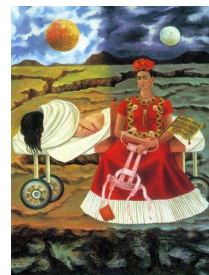
4



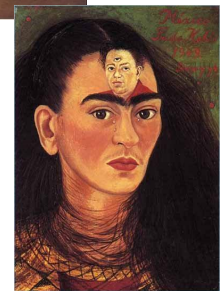
5



6



7

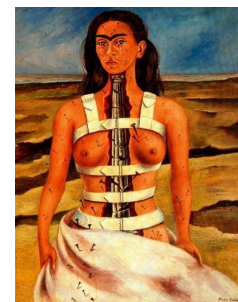


8

Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón nació el 6 de julio de 1907 en Coyoacán (México), en la casa Azul, y su vida estuvo marcada, continuamente, por los accidentes y la enfermedad. Con tan solo seis años sufrió poliomielitis y como sécuela su pie derecho quedó totalmente deformado.



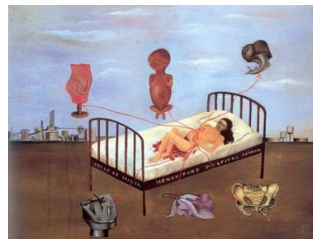
A los 18 años sufrió un grave accidente de autobús en el que resultaron heridas múltiples: fracturas en la columna vertebral, costillas cuello y pelvis, por lo que gran parte de su vida la pasó postrada e ingresada en el hospital, lo que se convirtió en su drama personal.



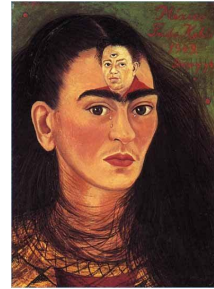
Ante los insoportables dolores que le causaban las heridas y el aburrimiento que le provocaba su postración, su padre puso en sus manos las herramientas para que empezara a pintar y, en 1926, aún convaleciente, pintó su primer autorretrato. Frida encontró así, en el más terrible dolor y sufrimiento, el amor por la pintura.



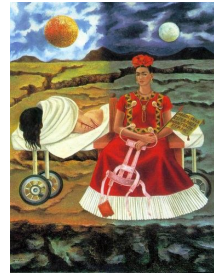
Dos años más tarde conoció al pintor Diego Rivera con quien, poco después se casó (ella tenía 22 y él 42). Tras el matrimonio se trasladaron a los EUA y en Detroit Frida sufrió uno de sus primeros abortos. Poco tiempo después, decidió regresar a “su querido México”.



Sin embargo, allí, su vida no fue mucho más fácil ya que tuvo que afrontar la infidelidad de su marido con su hermana Cristina, lo que la obligó a vivir en solitario, salpicada de romances con personajes como el político León Trotski. Al mismo tiempo se iniciaba la Guerra Civil Española. Frida y Diego trabajan juntos una vez más para ayudar a los Republicanos españoles.



En 1950 fue operada siete veces a la columna vertebral por lo que tuvo que pasar nueve meses en el hospital. Tres años después se organizó su primera exposición individual en México a la que llegó literalmente prostrada en su cama a pesar de las prohibiciones de su médico.

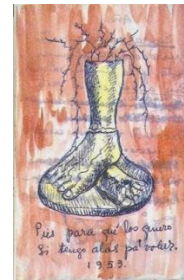


Ocho años más tarde le amputaron la pierna derecha y, consecuentemente, sufrió fuertes depresiones. El 13 de julio de 1954 murió a los 47 años en la Casa Azul a causa de una embolia pulmonar. Sin embargo, su popularidad y reconocimiento han ido creciendo desde aquel día y sus cuadros se han llegado a valorar hasta en 1,5 millones de euros.

Las siguientes frases **forman** parte del diario que Frida escribió. Intenta decir por qué Frida las **escribió**.

a) "Pies para que te quiero si tengo alas para volar."

b) "Nunca pinté mis sueños, pinté mi realidad."



c) "Me pinto a mí misma porque estoy con frecuencia sola y porque soy la persona a la cual mejor conozco"

d) "Yo sufrí dos accidentes graves en mi vida: uno en el que un autobús me tumbó al suelo; el otro accidente es Diego".

e) "Mis temas han sido siempre mis sensaciones, mis estados de ánimo y las reacciones profundas que la vida ha producido en mí."

f) "Deseo que mi partida sea gozosa y espero no regresar nunca".

## Tarea Final

### Hacer una biografía de un hispanohablante conocido mundialmente.

Trabajo de parejas.

Cada pareja de alumnos elige una tarjeta de una persona conocida del área del deporte, de la música, de la escrita o de la pintura.

Cada tarjeta tiene la foto de la persona y los datos más importantes de su vida.

Los alumnos escriben la biografía de esa persona.

Los que hagan uso de la imaginación verán sus trabajos valorados.

### Verbos que forman parte de una biografía

**Pretérito Indefinido**  
Acciones puntuales

**Pretérito Imperfecto**  
Acciones Durativas

Vida	Trabajo	Gustos/ocio
Nacer (él nació) Morir (él murió) Casar (él se casó) Ser (él fue/era) Tener (él tuvo) Divorciarse (él se divorció)	Ganar/perder Escribir Jugar Pintar Cantar Lanzar (un disco) Estudiar Dibujar	Gustar (le gustaba) Leer (él leía) Salir (él salía) Hacer (él hacía)





Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A

## ¿Quién fue Frida Kahlo?

**A. Después de ver el vídeo sobre la vida de Frida Kahlo contesta a las siguientes preguntas.**

1. ¿Cuándo nació Frida Kahlo?
2. ¿Cómo quedó conocida la casa donde nació?
3. ¿Qué ocurrió en 1913?
4. ¿Cuántos años tenía cuando tuvo un trágico accidente?
5. Mientras estaba convaleciente pintó su primer autorretrato. ¿Cómo lo llamó?
6. ¿Cuántas veces se casó con Diego Rivera?
7. ¿En 1953 tuvo una gran depresión. ¿Por qué?
8. ¿Cuántos cuadros pintó? ¿Cuántos son autorretratos?



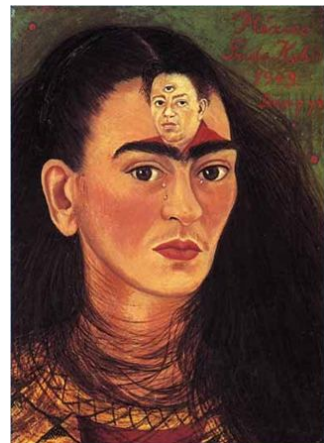
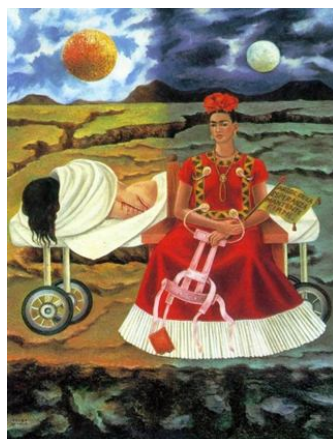
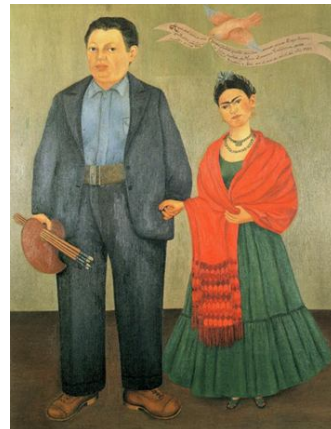
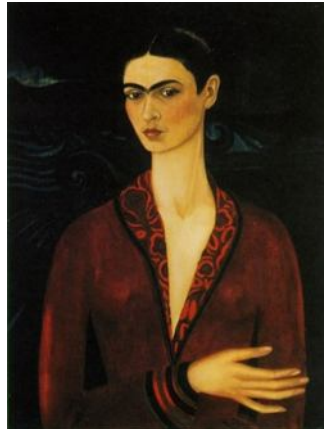
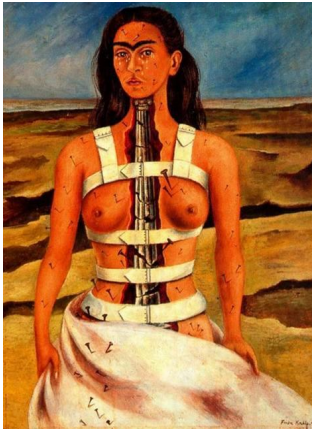
Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10 º Curso – Grupo A/B/C/D

### Biografía de Frida Kahlo

#### 1. Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos de la vida de Frida Kahlo.

- A. Dos años más tarde conoció al pintor Diego Rivera con quien, poco después se casó (ella tenía 22 y él 42). Tras el matrimonio se trasladaron a los EUA y en Detroit Frida sufrió uno de sus primeros abortos. Poco tiempo después, decidió regresar a “su querido México”. \_\_\_\_\_
- B. Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón nació el 6 de julio de 1907 en Coyoacán (México), en la casa Azul, y su vida estuvo marcada, continuamente, por los accidentes y la enfermedad. Con tan solo seis años sufrió poliomielitis quedando su pie derecho totalmente deformado. \_\_\_\_\_
- C. Sin embargo, allí, su vida no fue mucho más fácil ya que tuvo que afrontar la infidelidad de su marido con su hermana Cristina, lo que la obligó a vivir en solitario, salpicada de romances con personajes como el político León Trotski. Al mismo tiempo se iniciaba la Guerra Civil Española. Frida y Diego trabajan juntos una vez más para ayudar a los Republicanos españoles. \_\_\_\_\_
- D. Ocho años más tarde le amputaron la pierna derecha y, consecuentemente, sufrió fuertes depresiones. El 13 de julio de 1954 murió a los 47 años en la Casa Azul a causa de una embolia pulmonar. Sin embargo, su popularidad y reconocimiento han ido creciendo desde aquel día y sus cuadros se han llegado a valorar hasta en 1,5 millones de euros. \_\_\_\_\_
- E. A los 18 años sufrió un grave accidente de autobús en el que resultaron heridas múltiples: fracturas en la columna vertebral, costillas, cuello y pelvis, por lo que gran parte de su vida la pasó postrada e ingresada en el hospital, lo que se convirtió en su drama personal. \_\_\_\_\_
- F. En 1950 fue operada siete veces a la columna vertebral por lo que tuvo que pasar nueve meses en el hospital. Tres años después se organizó su primera exposición individual en México a la que llegó literalmente postrada en su cama a pesar de las prohibiciones de su médico. \_\_\_\_\_
- G. Ante los insoportables dolores que le causaban las heridas y el aburrimiento que le provocaba su postración, su padre puso en sus manos las herramientas para que empezara a pintar y, en 1926, aún convaleciente, pintó su primer autorretrato. Frida encontró así, en el más terrible dolor y sufrimiento, el amor por la pintura.
-

2. ¿Con qué cuadros asocias cada uno de los fragmentos de la actividad anterior?  
¿Por qué?





Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10 ° Curso – Grupo A/B/C/D

*1-La columna rota; 2- Autorretrato con vestido de terciopelo; 3 – Frida y Diego Riviera; 4- Henry Ford Hospital; 5 –Autorretrato en la frontera entre Méjico y los Estados Unidos 6-Mis abuelos, mis padres y yo; 7- El árbol de la esperanza, 8 – Diego y yo.*



Escola Secundária Frei Heitor Pinto  
Ficha de Trabalho  
10º Curso – Grupo A

### Diario de Frida Kahlo

**Las siguientes frases forman parte del diario que Frida escribió. Intenta decir por qué Frida las escribió.**

- a) “Pies para que te quiero si tengo alas para volar.”
  
- b) “Nunca pinté mis sueños, pinté mi realidad.”
  
- c) “Me pinto a mí misma porque estoy con frecuencia sola y porque soy la persona a la cual mejor conozco”
  
- d) “Yo sufrí dos accidentes graves en mi vida: uno en el que un autobús me tumbó al suelo; el otro accidente es Diego”.
  
- e) “Mis temas han sido siempre mis sensaciones, mis estados de ánimo y las reacciones profundas que la vida ha producido en mí.”
  
- f) “Deseo que mi partida sea gozosa y espero no regresar nunca”.



**Pablo Neruda**

Fecha de nacimiento – 12 de julio de 1904  
 Fecha de la muerte – 23 de septiembre de 1973  
 Lugar de nacimiento – Parral, Chile  
 Profesión – Poeta, diplomático, escritor y político  
 Obras – *Los versos del capitán*, (1952), *Cien Sonetos de Amor* (1959)  
 Premios – Premio Nobel de la Literatura, 1971  
 Miembro del comité central del partido comunista



**Shakira**

Fecha de nacimiento – 2 de febrero de 1977  
 Lugar de nacimiento – Barranquilla, Colombia  
 Profesión – Cantante  
 Primer álbum– *Piez Descalzos* (1995)  
 Cargos – Embajadora de buena voluntad de UNICEF  
 Premios – 2 premios Grammy y 10 premios Grammy Latino  
 Pareja- Gerald Piqué (2011)



**Pedro Almodóvar**

Fecha de nacimiento – 25 de septiembre 1949  
 Lugar de nacimiento – Calzada de Calatrava, España  
 Profesión – Director de cine  
 Películas– *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, *¡Áame!*, *La piel que habito*  
 Premios –premios Óscar, varios premios Goya



### **Pablo Alborán**

Fecha de nacimiento – 31 de mayo 1989

Lugar de nacimiento – Málaga, España

Profesión – cantante, músico

Primer álbum– *Solamente tú* (2011)

Período de actividad– 2010 – presente

El artista más vendido en Portugal en 2012 y en España en 2011 y 2012



### **Rafael Nadal**

**Apodo** – Rafa, El matador

**Fecha de nacimiento** – 3 junio 1986

**Lugar de nacimiento** – Mallorca (Islas Baleares), España

**Profesión** – deportista

Profesional desde 2001

**Premios** – Premio Príncipe de Asturias

Campeón en 14 torneos Grand Slam, 9 veces el Torneo Roland Garros y 2 en el Campeonato Wimbledon



### **Fernando Alonso**

Fecha de nacimiento – 29 de julio 1981

Lugar de nacimiento – Oviedo, Asturias, España

Profesión – deportista (piloto de automovilismo de velocidad)

Campeón infantil de Asturias - 1988

Cargos – Embajador de buena voluntad de UNICEF

Premios – Campeonato Mundial de Fórmula 1 (2005 y 2006)



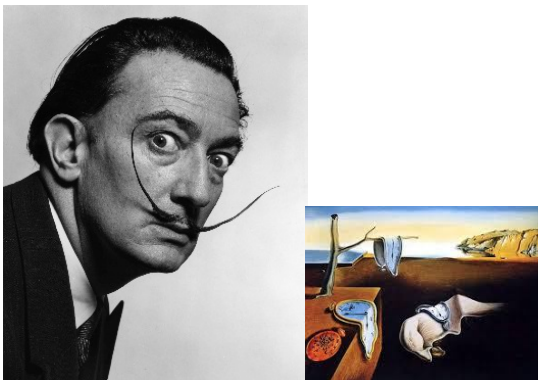
### **Gabriel García Márquez**

Fecha de nacimiento - 6 de marzo 1927  
Fecha de la muerte – 17 de abril de 2014  
Lugar de nacimiento – Aracataca (Colombia)  
Profesión – Escritor y periodista  
Libros – *Cien años de soledad*, 1967; *Crónica de una muerte anunciada*, 1981.  
Temas de sus libros: amor, soledad, política, realismo mágico  
Premios – Premio Nobel de la Literatura, 1982;  
Doctor honoris causa de la Universidad de Columbia en Nueva York (1971).



### **Cervantes**

Fecha de nacimiento – 29 septiembre 1547  
Fecha de la muerte – 22 de abril de 1616  
Lugar de nacimiento – Alcalá de Henares, España  
Profesión – Soldado, contable, novelista, poeta y dramaturgo  
Libros – *Don Quijote de la Mancha*, *La Galatea*, *Novelas ejemplares*.



### **Salvador Dalí**

Fecha de nacimiento - 11 de mayo de 1904  
Fecha de la muerte – 23 de enero de 1989  
Lugar de nacimiento – Figueras, España  
**Educación** - Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid  
Profesión – Pintor, escultor  
Estilo – surrealismo  
Cuadros más célebres– “Muchacha en la ventana”, “Relojes blandos»



### **Alejandro Sanz**

Fecha de nacimiento -18 de diciembre de 1968

Lugar de nacimiento – Madrid, España

Profesión – Cantante

Periodo de actividad – 1988 hasta el presente

*Primer disco - Los Chulos Son Pa' Cuidarlos*



### **Agatha Ruiz de la Prada**

Fecha de nacimiento -22 de julio de 1960

Lugar de nacimiento – Madrid, España

Título nobiliario- XII marquesa de Castelldefels y Grande de España y XIX Baronesa de Santa Pau.

Profesión – Estilista

Educación - Escuela de Artes y Técnicas de la Moda(Barcelona, España)

Responsable por la proposición de una ley que iguala a hombres y mujeres en la sucesión de los títulos nobiliarios.