



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carina Oliveira Soares

**O papel da gramática na aquisição
das línguas materna e estrangeira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carina Oliveira Soares

O papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira

Relatório de Atividade Profissional
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor António Carvalho da Silva
e do
Doutor Joaquin Nuñez Sabarís

setembro de 2014

Declaração

Carina Oliveira Soares

Aluna número: PG20829

Endereço eletrónico: karinehms1978@gmail.com

Telefone: 916766479

O papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira

Supervisores:

Doutor António Carvalho da Silva

Doutor Joaquin Nuñez Sabarís

Ano de Conclusão: 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 26 de setembro de 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, agradeço a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram em prol do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, tenho de exprimir um especial agradecimento aos meus supervisores, na parte do Português, Doutor António Carvalho da Silva, e, na parte do Espanhol, Doutor Joaquín Nuñez, pelo acompanhamento constante, pelo apoio e motivação transmitidos, ao longo de todo este processo. Todas as suas sugestões permitiram que o meu trabalho fosse melhorando, mas, sobretudo, a sua tolerância e compreensão, foram ajuda até nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha família que sempre me ajudou e apoiou nesta missão. Ao meu pai, José, e à minha mãe, Alice, que me faziam o almoço e tomavam conta do meu filho para “não perder tempo”, como eles me diziam.

Finalmente, uma menção especial ao meu marido, Hélder, que tudo fez para que eu pudesse estar concentrada na elaboração do relatório e, claro, pela sua preciosa ajuda a nível informático.

Ao meu filho, Marco, a quem, durante este tempo, não dei a devida atenção. Este constantemente me perguntava: “E agora, já acabaste?”. A sua teimosia fez com que me empenhasse mais. À minha filha, Maria, que nasceu entre o segundo e terceiro capítulos, mas que me fez aproveitar as noites em branco para me dedicar a este projeto.

Tentarei, pois, fazer com que todos se orgulhem e se sintam compensados pelo esforço que fizeram por mim.

Resumo

Este trabalho de investigação tem por objetivo discutir a seguinte temática: *O papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira.*

Assim, divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo, Enquadramento Contextual, refere a escola, as turmas e os aprendentes visados nesta investigação. O ponto seguinte explica como é visto o aluno adolescente, tendo em conta que o objetivo final é saber como ensiná-lo. Por fim, apresenta-se o plano de intervenção.

O segundo capítulo trata do Enquadramento Teórico, em que, de forma a contextualizar a grande questão envolvida neste processo – Como é que o conhecimento explícito é ensinado? – se fez uma pesquisa biográfica que tentasse demonstrar como foi vista esta problemática, ao longo dos anos, e como se encara o ensino da gramática hoje em dia. Para isso, procedeu-se, em primeiro lugar, ao esclarecimento do conceito de gramática, passando pela história da gramática no ensino das línguas, onde foram explanados diversos modelos de ensino. O ponto seguinte faz uma apreciação crítica a esses modelos, realçando os pontos positivos e os negativos. Por fim, os dois últimos pontos são dedicados à apresentação de como é vista a gramática, tanto na aula de língua estrangeira, como na aula de língua materna.

No capítulo central deste trabalho, Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção, é apresentado um estudo realizado através de duas sequências didáticas: uma relativa ao Espanhol e outra ao Português. Estas sequências respondem às questões colocadas na primeira parte e desenvolvem-se segundo as teorias apresentadas. O capítulo inicia-se com a exposição de como foi implementado o projeto e uma explicação acerca das sequências didáticas nas aulas de línguas estrangeira e materna. O ponto seguinte refere o enquadramento metodológico e pedagógico das sequências, dando seguimento às descrições das duas sequências didáticas. Este capítulo termina com uma apreciação das sequências descritas.

Por fim, fazem-se as considerações finais deste estudo que apontam no sentido de mostrar aos aprendentes o papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira. Desde modo, este ponto mostra, claramente, como se conseguiu, através de duas turmas e duas disciplinas, colocar em prática um plano que conseguisse colocar a gramática ao serviço da aprendizagem da língua.

Résumé

Ce travail de recherche a pour but la discussion à propos du thème: *Le rôle de la grammaire dans l'acquisition des langues maternelle et étrangère.*

Ainsi, il se répartit en trois chapitres. Le premier chapitre, L'Encadrement Contextuel, nous parle à propos de l'école, les classes et les apprenants visés par cette recherche. Le point suivant explique comment est vu l'élève adolescent, surtout parce que l'objectif final c'est savoir comment l'apprendre. Enfin, le plan de l'intervention sera présenté.

Le deuxième chapitre s'occupe de L'Encadrement Théorique, de façon à faire une contextualisation à propos de la grande question qui entoure tout ce procès - De quelle façon la grammaire est-elle enseignée, en salle de classe? – il y a eu une recherche biographique qui a essayé d'exposer comment ce problème a-t-il été vu, au long des années. et comment est-il vu aujourd'hui. Pour cela, on a procédé, en premier, à l'éclaircissement du concept grammaire, passant par l'histoire de la grammaire dans l'enseignement des langues, ici les plusieurs modèles d'enseignement ont été exposés. Le point suivant fait une appréciation critique aux modèles, relevant les aspects positifs et les négatifs. Pour terminer, les deux points sont dédiés à la présentation de comment est vue la grammaire, dans le cours de langue étrangère et le cours de langue maternelle.

Dans le chapitre central de ce travail, Le Développement et L'Évaluation de L'Intervention, il y a la présentation d'une étude expérimentale réalisée à travers de deux séquences didactiques d'intervention. Ces séquences répondent aux questions posées dans la première partie et se déroulent selon les théories présentées. Le chapitre commence par l'exposition de comment a été implémentée le projet et une explication à propos des séquences didactiques dans les cours de langues étrangère et maternelle. Le point suivant nous parle de l'encadrement méthodologique et pédagogique dans les séquences, poursuivant les descriptions des deux séquences didactiques. Ce chapitre termine avec une appréciation des séquences décrites.

Enfin, les considérations finales de cette étude sont faites pour montrer aux apprenants le rôle de la grammaire dans l'acquisition des langues maternelle et étrangère. Ainsi, ce point nous montre, clairement, comment on arrive, à partir de deux classes et deux matières, mettre au point un plan qui réussisse à mettre la grammaire au service de l'apprentissage de la langue.

ÍNDICE

Introdução	- 1 -
Capítulo I: Enquadramento Contextual.....	- 3 -
1.1. A Escola	- 3 -
1.2. As Turmas e os Aprendentes.....	- 6 -
1.3. O Aluno Adolescente: Condicionantes	- 17 -
1.4. Plano de Intervenção	- 17 -
Capítulo II: Enquadramento Teórico.....	- 24 -
2.1. Sobre o Conceito de Gramática.....	- 24 -
2.2. A História da Gramática no Processo de Ensino-Aprendizagem	- 28 -
2.3. Apreciação Crítica dos Modelos de Gramática	- 33 -
2.4. A Gramática na Aula de Espanhol, Língua Estrangeira.....	- 36 -
2.5. A Gramática na Aula de Português, Língua Materna.....	- 36 -
Capítulo III: Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	- 40 -
3.1. Implementação do Projeto.....	- 40 -
3.2. Sequências Didáticas nas Aulas de Espanhol, Língua Estrangeira, e de Português, Língua Materna	- 44 -
3.3. Enquadramento Metodológico e Pedagógico das Sequências Didáticas.....	- 45 -
3.4. Descrição da Sequência Didática das Aulas de Língua Estrangeira	- 48 -
3.5. Descrição da Sequência Didática das Aulas de Língua Materna	- 55 -
3.6. Apreciação Crítica das Sequências.....	- 58 -
Considerações Finais.....	- 60 -
Referências Bibliográficas:	- 63 -
ANEXOS	- 69 -
Anexo 1: Avaliação – Prova Escrita de Espanhol	- 70 -
Anexo 2: Avaliação – Prova Escrita de Português	- 75 -
Anexo 3: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Espanhol, Língua Estrangeira.....	- 80 -
Anexo 4: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Português, Língua Materna.....	- 81 -
Anexo 5: Atividade de Escrita – A Disciplina de Português.....	- 82 -
Anexo 6: Esquema de Córtez	- 83 -
Anexo 7: Projeção em PowerPoint – “Parques de Atracciones”.....	- 84 -
Anexo 8: Projeção de imagens e textos – “Actividades de Ocio”.....	- 85 -
Anexo 9: Cartões de Léxico – “Gustos y Preferencias”	- 86 -
Anexo 10: Exercício de Audição – “Llamada Telefónica”	- 87 -
Anexo 11: Texto para Reconhecimento do <i>Pretérito Perfecto</i> – “Sergi, Jana y Paola”	- 89 -
Anexo 12: Enunciado para produção de texto – “Orientaciones para la Producción de un Pequeño Texto Escrito”.....	- 90 -

Anexo 13: Exercício de Audição – “‘Un buen día’ de Los Planetas”	- 91 -
Anexo 14: Projeção de vídeo – “Buen uso del tiempo de ocio”	- 93 -
Anexo 15: Apresentação das personagens – “Raúl, Sergio, Lorena, Lucía y Natalia”	- 94 -
Anexo 16: Ficha Didática – “Interpretación del vídeo”	- 95 -
Anexo 17: Projeção de vídeo e notícia – Corridas em Ascot.....	- 96 -
Anexo 18: Projeção de excertos – Episódio das Corridas no Hipódromo	- 97 -
Anexo 19: Projeção de caricaturas – A Atualidade.....	- 98 -
Anexo 20: Projeção de imagem – Corridas no Hipódromo	- 99 -
Anexo 21: Projeção de vídeo – Gato Fedorento.....	- 100 -
Anexo 22: Autoavaliação <i>Os Maias</i> – Episódio das Corridas no Hipódromo e o valor do adjetivo.....	- 101 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Oferta Educativa da Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis)	- 5 -
Figura 2 – Quadro-Síntese das Estratégias de Investigação.....	- 22 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aprendizagem de um novo idioma.....	- 10 -
Gráfico 2 - O que mais gosto de fazer na aula de Espanhol.....	- 10 -
Gráfico 3 - Saber Gramática.....	- 11 -
Gráfico 4 - Frequência de exercícios gramaticais, na aula de Espanhol	- 11 -
Gráfico 5 - Aprendizagem da Língua Materna	- 12 -
Gráfico 6 - O que mais gosto de fazer na aula de Português.....	- 12 -
Gráfico 7 - Funções da gramática na língua materna	- 13 -
Gráfico 8 - Frequência de exercícios gramaticais, na aula de Português	- 13 -

Introdução

(...) uma língua sem gramática seria caótica: um sem número de palavras sem as indispensáveis regras pelas quais elas podem ser ordenadas e modificadas. Um estudo da gramática (...) revela a estrutura e regularidade que é a base da língua (...) (Batstone, 1994: 4)

Esta referência de Batstone (1994) mostra-nos algo inegável: o papel da gramática em qualquer língua e na sua aprendizagem. De facto, quando nos referimos à reprodução do idioma e à sua aprendizagem, a gramática é de primordial importância tanto na língua materna como na estrangeira.

Assim, este trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário, tem por objetivo discutir a seguinte temática: *O papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira*.

Desta forma, neste trabalho, primeiramente, far-se-á uma descrição da escola onde todo este estudo foi colocado em prática (Escola Cooperativa de Vale S. Cosme - Didáxis), apresentando, para isso, os traços fundamentais do seu Projeto Educativo.

Serão, ainda, caracterizadas as turmas em estudo, as estratégias e instrumentos adotados, assim como apresentadas as propostas de atividades em sala de aula. Por fim, far-se-á uma reflexão sobre os resultados obtidos nesta investigação. Após esta descrição, apresentar-se-á a caracterização dos aprendentes de Espanhol e dos aprendentes da língua materna e, finalmente, um ponto que foca a descrição do aluno adolescente e as suas condicionantes.

A finalizar o primeiro capítulo (Enquadramento Contextual), estará uma breve apresentação do plano de intervenção, onde serão elencados os objetivos traçados para este projeto.

No segundo capítulo, denominado Enquadramento Teórico, tentar-se-á definir o conceito de gramática, confrontando as várias definições. Referenciar-se-á estudiosos e investigadores importantes como Fernandez (1987), Franco (1989), Sánchez (1992 e 1996) e Córtez (2005). Numa segunda parte, far-se-á uma breve descrição histórica da evolução da gramática no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Desde os tempos mais remotos, quando era ainda considerada como uma disciplina na Idade Média, até à atualidade referindo, ao nível da língua estrangeira, o Método Natural, o Método

Tradicional, o Método Direto, a Abordagem Oral ou Ensino Situacional, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

Em seguida, apresentar-se-á uma apreciação crítica acerca das diversas metodologias referidas no ponto anterior. Finalizada a apreciação crítica, passar-se-á a uma reflexão sobre o ensino da gramática na aula de língua estrangeira e, em seguida, na aula de língua materna.

O terceiro capítulo – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção – será dedicado à apresentação da implementação do projeto. Passar-se-á ao enquadramento metodológico e pedagógico das sequências e, finalmente, à descrição das duas sequências. No fim deste capítulo, discute-se uma apreciação deste processo.

Teremos ainda as considerações finais. Aqui, poder-se-á verificar de que forma o ensino da gramática é visto pelos alunos, tanto na aula de língua estrangeira, bem como na aula de língua materna. Neste ponto, entender-se-á se houve o tão desejado sucesso ou não desta intervenção. Far-se-ão comentários a tudo o que envolveu esta investigação e como se pode ou não mudar o processo de ensino-aprendizagem para obter tal sucesso.

A finalidade deste relatório é, sobretudo, a de dar a conhecer um trabalho elaborado ao longo de alguns anos de serviço no ensino das línguas. Este trabalho desenvolvido sobre o ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira e língua materna adotou sempre um carácter reflexivo. Este percurso levou a que se procedesse a mudanças ao longo do tempo, na tentativa de solucionar o erro e/ou as dificuldades apresentadas pelos discentes. Estas reflexões permitem transformar a prática de ensino numa prática coerente e eficaz, nunca esquecendo a importância da contínua investigação para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para uma investigação mais correta neste caminho profissional, houve sempre o cuidado de desenvolver o trabalho efetuado tendo por base três parâmetros fundamentais – *saber*, *saber fazer* e *saber ser*. A prática pedagógica exercida até à atualidade investe constantemente quer nos aspetos técnicos da profissão, quer nas dimensões pessoais, culturais e socioculturais, tendo em conta as vivências dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo I: Enquadramento Contextual

Nestes pontos, descrever-se-á a escola e as turmas, os seus alunos, o contexto físico e humano, no qual foi desenvolvido o projeto da intervenção. Saber como se caracteriza o meio académico que envolve os alunos em estudo é importante para entender o desenvolvimento do estudo e as conclusões que possam ser retiradas. O espaço geográfico e humano onde está inserido o aprendente tem um papel preponderante no seu desenvolvimento cognitivo e nos fatores externos que condicionam o processo de ensino-aprendizagem e, neste caso, o valor e a forma como estes alunos estudam a gramática.

Os documentos orientadores e oficiais e o manual adotado para cada disciplina lecionada (Espanhol, língua estrangeira e Português, língua materna) traçam princípios igualmente importantes para serem analisados, visto serem estes que regem a prática docente, na sua generalidade, e, além disso, é importante vermos como a gramática é conduzida por esses documentos, e como é que o docente, na sala de aula, pode, juntamente com o programa e o manual do aluno, transmitir o saber gramatical.

1.1. A Escola

Este projeto foi implementado na Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis). A Didáxis nasceu para ultrapassar a crise pela qual passava o ensino particular. A instituição é constituída por duas escolas: Didáxis – Cooperativa de Ensino, CRL¹ e a Escola Cooperativa de Vale S. Cosme.

Em Vale S. Cosme, e para superar as carências escolares existentes no concelho de Vila Nova de Famalicão, é alargada a intervenção da Didáxis, nascendo assim a Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis), sendo que esta inicia as suas funções letivas no ano de 1987. Os dois estabelecimentos inserem-se no setor do ensino particular e cooperativo. Apesar de se tratar de uma instituição educativa, o modelo de organização difere dos modelos das escolas públicas, bem como das particulares. No que diz respeito à gestão da Didáxis, a administrativa é comum às duas escolas e a pedagógica possui estruturas próprias independentes.

¹ A Didáxis – Cooperativa de Ensino, CRL, sita em Riba D'Ave, foi constituída por escritura em 15 de julho de 1975.

Da leitura do Projeto Educativo², retira-se a importância dada às funções que a escola estabeleceu para o seu projeto, tendo sempre em conta o interesse da comunidade escolar, e mostrando-se, assim, uma instituição aberta a novos projetos que possam contribuir para o sucesso dos seus educandos, a saber:

1. Identificar a Escola, explicitando os seus princípios e valores orientadores do processo educativo.
2. Adequar a organização dos recursos e o funcionamento interno em função das metas ambicionadas.
3. Constituir o referencial para a avaliação e para a melhoria da qualidade educativa.
4. Disponibilizar informação sobre a oferta educativa.

O Projeto Educativo desta instituição, estruturalmente, está dividido em cinco partes: uma primeira parte que apresenta a identidade da Didáxis, realçando a sua história e herança. A segunda e terceira partes dedicam-se a caracterizar a Escola e a comunidade escolar, respetivamente. No que diz respeito à quarta, esta é dedicada ao plano estratégico que define as áreas prioritárias, os objetivos e as estratégias pedagógicas a implementar e as metas que se pretende alcançar. Finalmente, a quinta e última parte apresenta os prazos, os métodos e os instrumentos de avaliação utilizados pela escola, bem como a indicação do período de vigência e os meios agilizados para a divulgação do Projeto Educativo.

De acordo com o *Contrato de Associação* celebrado entre o Estado e a Escola, o ensino ministrado é gratuito, uma vez que os custos são suportados pelo Estado.

Para um melhor entendimento da preocupação que a escola sente pelos seus alunos, será importante referir que esta instituição presta especial atenção à qualidade educativa e à pertinência da oferta educativa de que as famílias pertencentes à comunidade precisam.

Assim, a escola preocupa-se em modernizar as suas infraestruturas; desenvolver e levar os docentes a utilizarem tecnologias de informação e comunicação; formar e qualificar os recursos humanos, que pretendem ser estáveis; promover a inovação pedagógica e a qualidade dos serviços; estabelecer uma constante relação com a comunidade escolar, incluindo famílias, empresas e instituições; difundir uma fidelização de clientes; fomentar parcerias e intercâmbios nacionais e comunitários e acompanhar e avaliar o desempenho da escola, a nível interno e externo.

² O Projeto Educativo da Escola foi acedido em 02/06/14 em http://www.didaxis.org/site/index.php?option=com_docman&Itemid=328.

Todas estas responsabilidades assumidas por esta instituição são importantes, tendo em conta que a Didáxis assume como missão dotar cada um dos seus discentes de competências e conhecimentos que lhes permitam o desenvolvimento das suas capacidades de forma a integrar-se ativa e responsavelmente na sociedade. Deste modo, pretende-se um ensino de qualidade e excelência.

Quanto à oferta educativa, a escola de Vale S. Cosme procurou diversificar perscursos escolares de modo a promover a inclusão de todos na formação académica. Oferece, para além do ensino básico, 2º e 3º ciclos, cursos de educação e formação, cursos profissionais e cursos científico-humanísticos. Os cursos profissionais são selecionados segundo a sustentação da avaliação diagnóstica realizada pela Rede Local de Educação e Formação de Vila Nova de Famalicão, bem como as áreas prioritárias definidas pelo Ministério da Educação.

Ensino Básico	2.º Ciclo		
	3.º Ciclo		
Ensino Secundário	CEF	Serviço de Mesa (Tipo 2)	
	Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias	
	Cursos Profissionais	Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores	
		Técnico de Restauração	
		Técnico de Marketing	
Técnico de Comércio			
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos			

Figura 1 - Oferta Educativa da Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis)

A instituição preocupa-se também em desenvolver projetos e iniciativas que possam ajudar todos os aprendentes desta comunidade educativa e está sempre aberta a novos projetos. Deste modo, a escola promove os seguintes projetos: Projeto Fénix; Projeto AVES; Educação para a Saúde; Educação Parental; Empresa na Escola; Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola; Projeto *Cambridge English School*; Projeto Europeu Comenius; Parlamento Europeu dos Jovens Interescolas; Project for Excellence in Getting Ideas Across; Projeto Filosofia com Crianças; Projeto Pense

Indústria Nova Geração; Projeto “Ler por Prazer”; Projeto “Ler em família”; Projeto Matemática em Jogo; Projeto Educativo Partilhado; Didáxis Solidária; Projeto Rios; Projeto Concelhio de Intervenção Vocacional – “Eu Pertenço ao Meu Futuro” e Projeto Famalicão Inclusivo.

O projeto Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola pretende analisar os resultados dos alunos e verificar como são implementadas as estratégias de ensino a nível de cada disciplina. Assim, este projeto de intervenção pretende implementar estratégias de melhoria e eficácia da Escola.

Tudo o que foi referido acerca da escola é importante para se entender a filosofia do contexto onde foi implementado este Projeto de Intervenção, já que só uma escola que dá tanto valor à qualidade e excelência de desempenho dos seus alunos, poderia dar todo o apoio a uma investigação para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

1.2. As Turmas e os Aprendentes

Este projeto de intervenção teve lugar, como referido acima, na Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis), sita em Vila Nova de Famalicão, freguesia de Vale S. Cosme. Os alunos-alvo deste trabalho pertencem, cinco, a uma turma de 10º ano, são alunos de Espanhol, disciplina de iniciação, e os outros cinco alunos pertencem a uma turma de 11º ano, alunos da língua materna, Português. Estes dois grupos de alunos serviram de ponto de partida para atuar em cada uma das turmas. As duas turmas são do Curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias.

No primeiro grupo de estudo referido, como são alunos de uma turma de iniciação, o nível do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCERL)* é um A1, isto é, os cinco alunos são utilizadores elementares e situam-se numa fase de aproximação da língua.

No segundo grupo, os alunos são de uma turma em que apenas lhes falta um ano para terminar o Ensino Secundário. Estes cinco alunos estão a ser preparados para realizarem o exame nacional de língua materna. Isto leva a que este grupo tenha já que possuir um domínio do Português elevado.

No que diz respeito ao primeiro grupo, os alunos de Espanhol, língua estrangeira, as primeiras semanas foram dedicadas ao estudo comportamental e de conhecimento da turma. A turma, na sua globalidade, é bastante participativa e com uma curiosidade positiva, isto é, procuram saber por eles as respostas e encontrar soluções para as diversas

situações com as quais se vão confrontando. Quanto aos conteúdos gramaticais, são alunos que necessitam de regras para a aquisição da matéria nova. Querem sempre anotar nos seus cadernos diários a lista de regras e normas a seguir para aplicar determinado conteúdo gramatical, isto, claro, no caso da língua estrangeira e visto ser um idioma novo.

Quanto ao segundo grupo, os alunos de Português, língua materna, pertencem a uma turma de excelência, como já referido, e nesta disciplina estão a ser preparados para o Exame Nacional. Como apenas lhes falta um ano para terminarem o Ensino Secundário, e, segundo o programa de Português, apenas estão a rever conteúdos gramaticais.

Tendo em conta todas estas características e especificidades, os alunos em questão foram a base deste projeto de intervenção que teve como principal objetivo verificar de que modo é que o conhecimento gramatical é mobilizado em atividades de compreensão e produção de texto, nas aulas das línguas estrangeira e materna e até que ponto se consegue realçar a importância dada à gramática na aquisição das mesmas.

Depois de analisados os primeiros resultados oriundos da primeira prova escrita de avaliação, do primeiro período, o grupo de alunos da turma de Espanhol, língua estrangeira, mostraram algumas dificuldades na interpretação e na aplicação dos conteúdos gramaticais. Estes alunos revelaram que a facilidade na compreensão da língua, tendo em conta a semelhança com a sua língua materna, levou a um estudo menos relevante, confessando estes que a proximidade da língua talvez os tivesse levado a estarem demasiado *confiantes* e a não acharem que tivessem de estudar tanto.

Esta situação confirma a denominação dada pelos professores de Espanhol, língua estrangeira, quando se referem a alunos lusófonos, pela proximidade da língua, caracterizando como “falsos principiantes”. Porém, o *Diccionario de términos* do Centro Virtual Cervantes³ contraria esta definição quando refere que

Por otra parte, tampoco conviene confundir el caso de aquellos cuya lengua es muy parecida a la lengua meta (...) no se trata de falsos principiantes, sino de aprendientes con alta velocidad de aprendizaje que se benefician de las abundantes semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta para comprender, expresarse y hacerse entender transfiriendo su conocimiento de la primera lengua.

Quanto aos alunos da língua materna, Português, estes estudaram os conteúdos gramaticais como se estivessem a estudar para uma língua estrangeira, ou seja, estudando as regras de funcionamento e aplicação dos conteúdos, de modo a não sobrevalorizarem

³ Acedido em 04/06/2014, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm.

o facto de terem o conhecimento prévio da língua materna. Esta situação levou a terem melhores resultados no respeitante aos exercícios gramaticais, mesmo que inseridos em texto e na reflexão de texto, a nível gramatical. Pode também pensar-se que a diferença de idades e a maturidade é maior neste grupo. No entanto, vemos um grupo que reflete acerca da gramática e obtém melhores resultados.

Quando se fala em gramática, sabe-se à partida que o desenvolvimento da consciência metalinguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito para o nível de conhecimento explícito. O importante será desenvolver um conhecimento reflexivo, objetivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português, língua materna.

Segundo Franchi (1991: 7), é “no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. Para Perini (1997), esta situação de sucesso dos alunos da língua materna é normal, já que este autor defende que qualquer falante de Português possui um conhecimento implícito bastante elaborado da língua, mesmo não tendo ainda a capacidade que o professor desejaria para explicitá-lo ou descrevê-lo.

Tanto num grupo de alunos, como no outro, estes resultados eram os esperados, já que se tinha dado seguimento a dois inquéritos, diferentes apenas em algumas partes (um feito para a língua estrangeira e outro para a língua materna). Como sabemos, qualquer projeto que tenha por objetivo a apresentação ou realização de alguma atividade, deve saber, antes de mais, com que público se vai deparar quando o puser em prática. Deste modo, realizou-se um primeiro inquérito que pretendia que os alunos de ambas disciplinas refletissem sobre as dificuldades sentidas na realização do primeiro momento da avaliação⁴, enquanto o segundo inquérito tinha por objetivo saber qual o papel da gramática e como era vista por cada grupo de alunos, em cada uma das disciplinas⁵.

Quanto ao momento de avaliação, os alunos de língua estrangeira, Espanhol, consideraram sentir algumas dificuldades na aplicação de conteúdos gramaticais, embora se trate de um nível de iniciação. Os alunos da língua materna consideraram sentir menos dificuldades do que o habitual na segunda parte da prova, tendo em conta que, desta vez, souberam como estudar gramática, ou seja, não se limitaram a ler as informações que

⁴ Consultar Anexo 1: Avaliação – Prova Escrita de Espanhol e Anexo 2: Avaliação – Prova Escrita de Português.

⁵ Consultar Anexo 3: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Espanhol, Língua Estrangeira e Anexo 4: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Português, Língua Materna.

constavam do manual e do caderno diário, mas treinaram em exercícios práticos, aplicando as regras ensinadas em sala de aula.

No entanto, este projeto de intervenção baseou-se e foi sendo elaborado segundo as respostas dadas no segundo inquérito, onde se pretendia aferir qual o papel dado à gramática, na sala de aula, segundo os alunos, tanto no que toca à língua estrangeira, como no que concerne a língua materna para os grupos de aprendentes em questão.

Quanto aos alunos de língua estrangeira, Espanhol, estes manifestaram interesse pela aprendizagem de um novo idioma, no entanto, os cinco achavam que seria mais fácil e que não teriam que se esforçar tanto no estudo desta disciplina. Os alunos de língua materna demonstraram, os cinco, dificuldades em saber como estudar a língua materna.

No que diz respeito à gramática, os alunos de língua estrangeira reconhecem-lhe a importância para falar, mas sobretudo escrever corretamente. Um aluno realça o facto de que este ponto é também importante para obter resultados excelentes nas provas de avaliação. Quanto aos alunos de língua materna, dois alunos revelam que é necessária para “escrever e falar corretamente a língua portuguesa”, enquanto os restantes três dão à gramática um papel meramente objetivo, ou seja, de modo a conseguirem dominá-la para alcançar o máximo da pontuação na segunda parte das Provas de Avaliação, referindo sempre o Exame Nacional como finalidade.

Destes resultados, conclui-se que, para a maioria destes alunos, a gramática é um utensílio importante para a obtenção de bons resultados.

Quando inquiridos acerca da frequência de exercícios gramaticais, na sala de aula, o grupo de discentes da língua estrangeira declarou que os praticavam “muitas vezes” durante as aulas e os alunos da língua materna, pelo contrário, pensam que não se pratica vezes suficientes a gramática, tendo consciência, no entanto, que o programa de Português para o 11º ano é bastante alongado em obras literárias e que não deixa tanto tempo assim para a prática de exercícios gramaticais, mesmo que inseridos em texto.

As opiniões apresentadas anteriormente foram retiradas da análise dos gráficos que se apresentarão em seguida. Os gráficos foram elaborados segundo os dados obtidos nos inquéritos efetuados para cada grupo de alunos:

A primeira questão prendia-se com a utilidade da aprendizagem de um novo idioma.

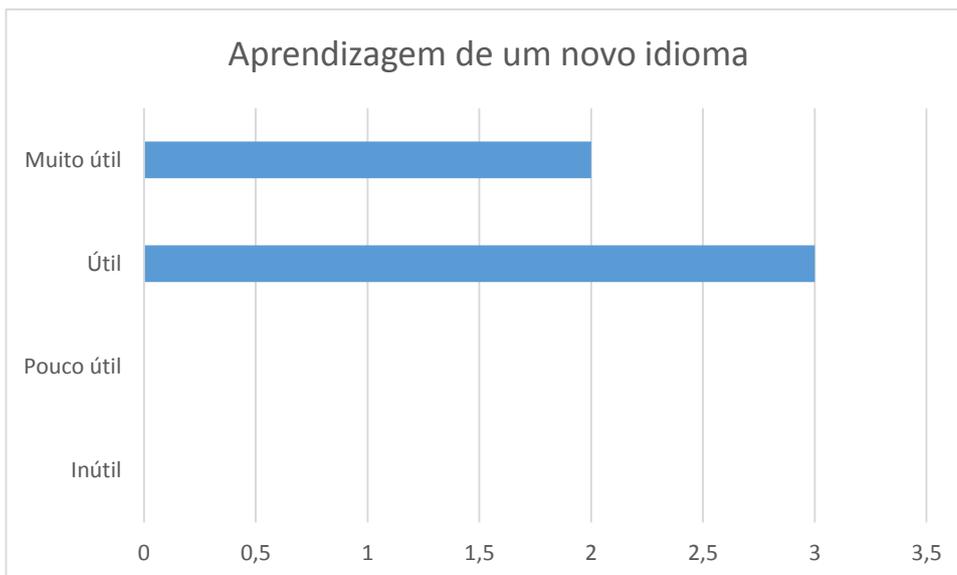


Gráfico 1 - Aprendizagem de um novo idioma

A segunda questão relacionava-se com as atividades praticadas em sala de aula e como se sentiam os alunos em relação a estas.

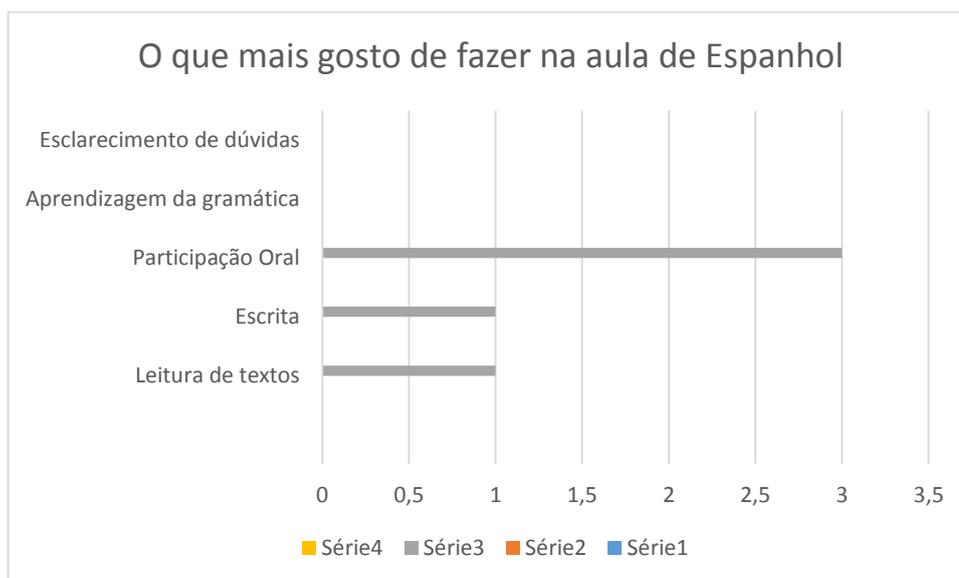


Gráfico 2 - O que mais gosto de fazer na aula de Espanhol

Após percebermos o que os alunos mais gostam de fazer em sala de aula, foi importante perceber, na terceira questão do inquérito, qual a utilidade da gramática para estes alunos.

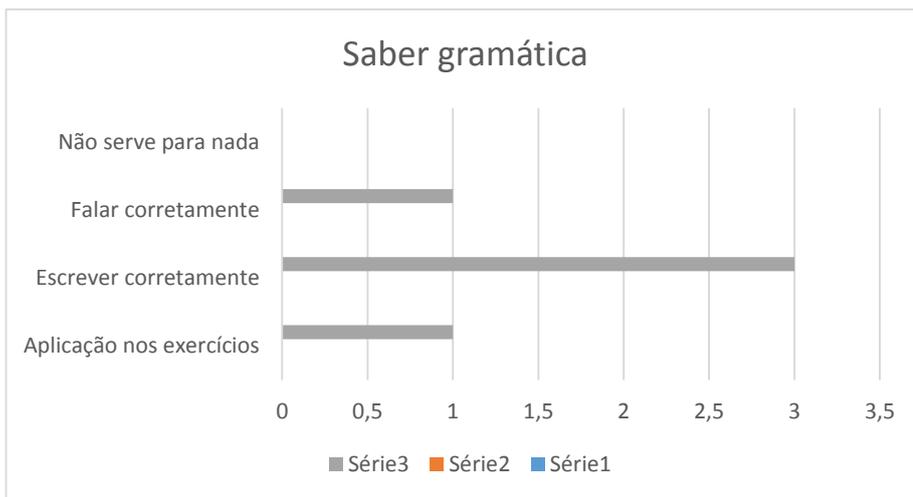


Gráfico 3 - Saber Gramática

A última questão do inquérito levava este grupo a refletir acerca da frequência das atividades gramaticais.

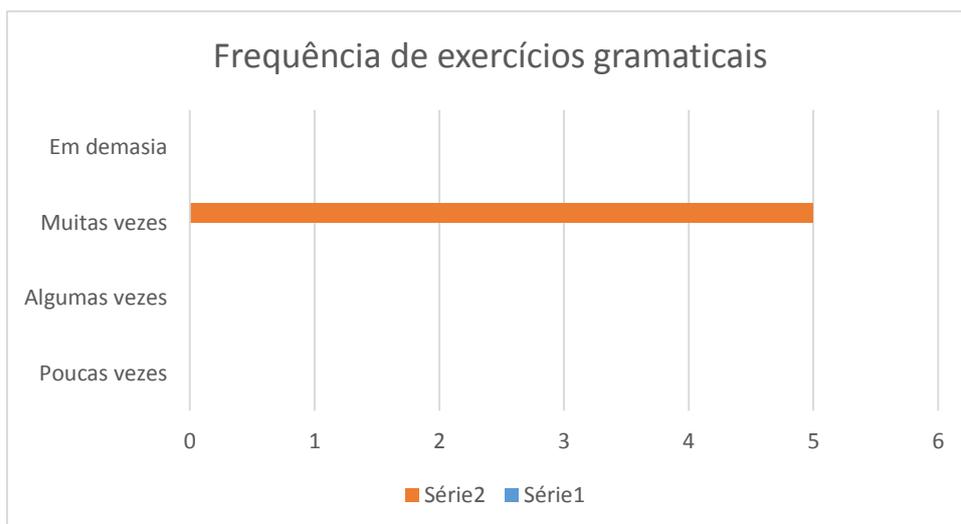


Gráfico 4 - Frequência de exercícios gramaticais, na aula de Espanhol

Agora, passar-se-á aos resultados do inquérito respondido pelo grupo dos alunos de língua materna.

A primeira questão do inquérito pretendia aferir até que ponto este grupo de alunos achava importante a aprendizagem da língua materna, Português.

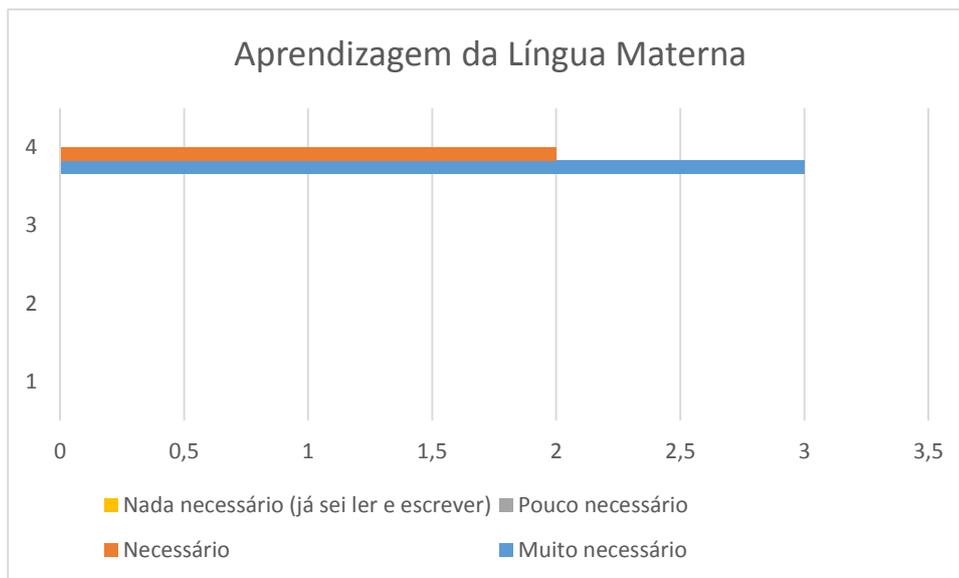


Gráfico 5 - Aprendizagem da Língua Materna

A segunda questão era referente às atividades que decorrem dentro da sala de aula, na disciplina de língua materna, Português, de modo a saber o que os alunos mais apreciam fazer.

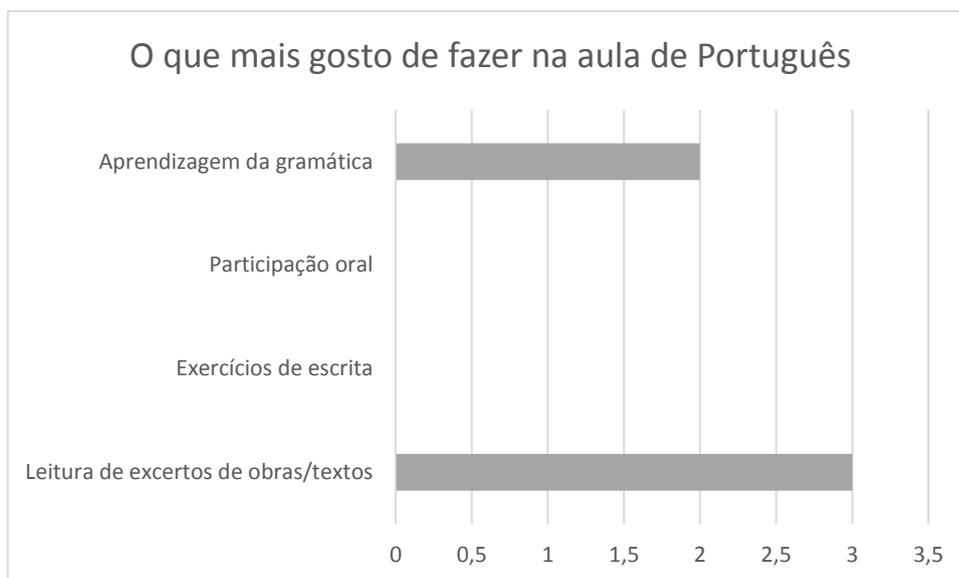


Gráfico 6 - O que mais gosto de fazer na aula de Português

A terceira questão referia o que os alunos pensavam acerca das funções da gramática na aprendizagem da língua materna.

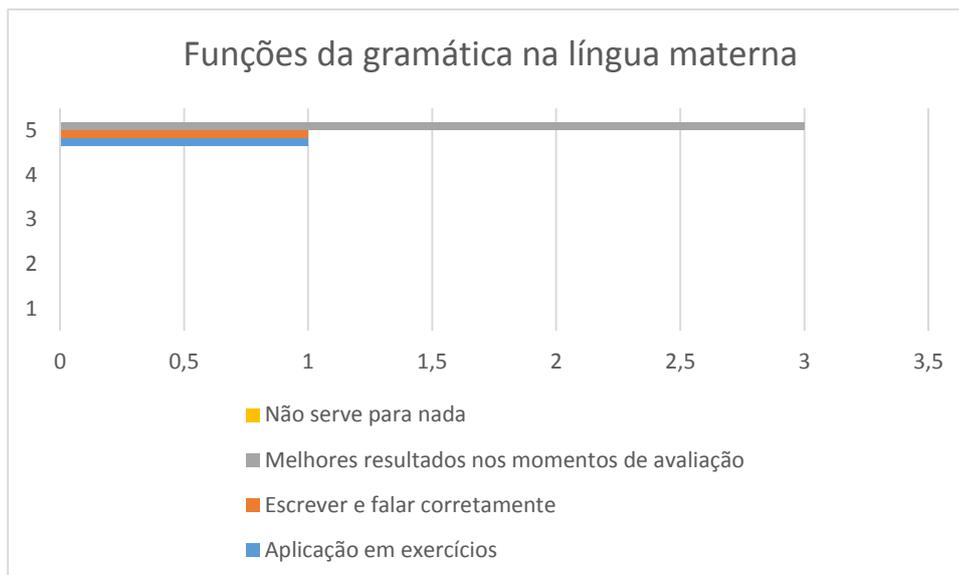


Gráfico 7 - Funções da gramática na língua materna

A última questão pretendia saber qual a opinião dos alunos no que concerne a frequência da aplicação de exercícios gramaticais, em sala de aula.

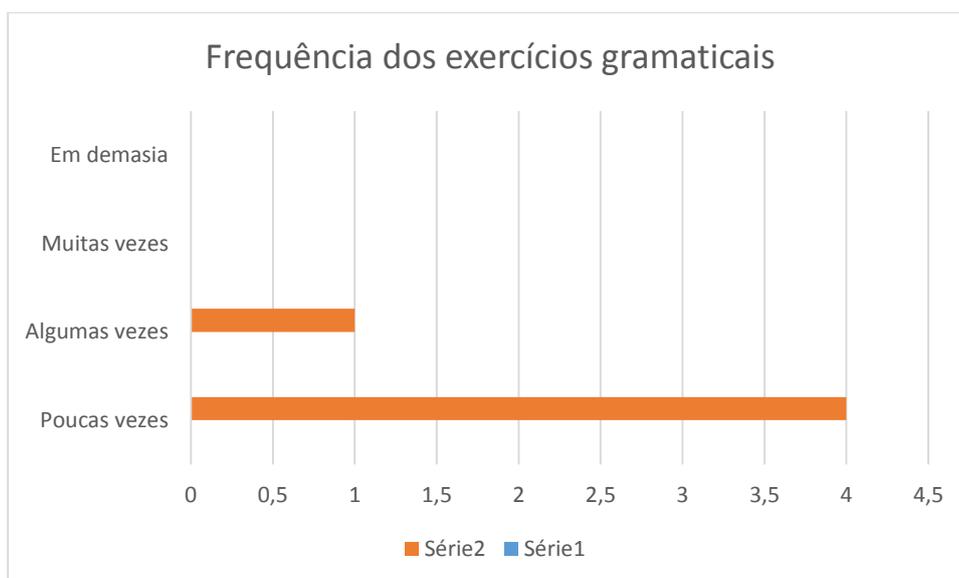


Gráfico 8 - Frequência de exercícios gramaticais, na aula de Português

Conclui-se que tanto numa aula de língua estrangeira como numa aula de língua materna, a percepção que estes alunos têm da gramática não é de todo negativa, pois reconhecem a sua importância na aprendizagem da língua.

No que concerne os alunos de língua estrangeira, estes reconhecem, claramente, o papel importante que a gramática ocupa na escrita, para escrever bem. Também constatam que é fundamental para saber bem falar. Atribuem uma certa importância à gramática na

resolução de exercícios práticos, quando objetivam bons resultados. Dado que as classificações, para estes alunos, são essenciais, é igualmente importante a frequência de exercícios gramaticais, em sala de aula, já que só com a prática se consegue apreender as normas do funcionamento da língua.

Os alunos de língua materna reconhecem que uma das suas atividades favoritas é, exatamente, a aprendizagem da gramática, no entanto, conferem-lhe, igualmente, um papel essencial aquando dos momentos de avaliação. Para eles, a gramática serve, sobretudo, para resolver exercícios práticos com o objetivo de obterem bons resultados. Porém, acrescentam que os exercícios gramaticais não são muito praticados, em contexto sala de aula.

Deste modo, e tendo em conta os resultados obtidos, comprova-se que os discentes reconhecem a importância da gramática na linguagem, no entanto, o problema surge no momento de estudar este conteúdo e até mesmo de aplicá-lo em exercícios práticos. Assim, este projeto de intervenção tem o seu significado, já que se pretende alterar as estratégias do ensino da gramática, tanto na aula de língua estrangeira, como na língua materna, utilizando estratégias que levem os discentes a apreenderem os conteúdos gramaticais e a reconhecerem o seu papel na aquisição das línguas. Portanto, a partir das conclusões retiradas deste inquérito, foram elaboradas duas sequências didáticas que fossem ao encontro das opiniões apresentadas, levando os alunos a saberem quando e como aplicar a gramática em situações reais e concretas.

Para a concretização deste projeto, foi, também, caracterizado o grupo turma em estudo para o qual se direcionou a unidade didática. Tendo em conta este ponto de partida, considerou-se importante a familiarização com as características gerais e específicas dos estudantes, pois serão eles o sucesso ou não da unidade didática. Assim, numa primeira parte, foi feita uma análise do perfil e nível de aprendizagem dos alunos:

- As suas características enquanto aluno da língua estrangeira, Espanhol e aluno da língua materna, Português;
- O seu perfil cognitivo de acordo com a sua idade.

Assim, no que respeita os aprendentes de Espanhol, língua estrangeira, a sequência didática estava planeada para uma turma de 23 alunos que estão no 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologias com uma carga horária semanal de sessenta minutos, três vezes por semana.

Para avaliar o nível académico dos alunos, optou-se por uma atividade escrita em forma de diálogo, trabalhado a pares, onde os alunos focavam as suas áreas de interesse, a sua idade e o que pretendem seguir em termos profissionais. Além disso, tinham que explicar as suas motivações e expectativas face ao ensino do Espanhol. Embora se trate de alunos inseridos num nível de iniciação, esta atividade realizou-se com sucesso, já que o Português e o Espanhol são línguas muito próximas. Assim o refere Takeutchi (1980: 181),

“las lenguas portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una gran variedad de vocablos comunes”

Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos, após esta tarefa:

- ✓ Número de alunos: 23
- 13 de sexo masculino.
- 10 de sexo feminino.
- ✓ Faixa etária:
- 15 a 17 anos.
- ✓ Nível de língua:
- A1.
- ✓ Motivações:
- Facilidade da aprendizagem.
- Estudar em Espanha.
- Saber um novo idioma.
- ✓ Expectativas:
- Aprender vocabulário novo.
- Ter bons resultados na avaliação.
- Falar espanhol e não o “portuñol”.

Com estes resultados, observa-se uma turma homogénea no que respeita ao nível e ao perfil do aprendente de Espanhol, língua estrangeira. A maioria nunca estudou Espanhol, porém a proximidade do idioma foi um dos pontos que atraiu na escolha da disciplina. Os resultados obtidos através dos diálogos (a avaliação diagnóstica) permitiram detetar que estes alunos portugueses já tinham facilidades de compreensão, embora permaneçam algumas estruturas sintáticas ou palavras da língua materna. Assim, serão privilegiadas atividades de escrita e orais que levem o aluno a ser mais autónomo,

falando e escrevendo espanhol, com as menores interferências possíveis entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira.

No que concerne os aprendentes de Português, língua materna, a sequência didática de Português estava planeada para uma turma de 31 alunos que estão no 11º ano do Curso de Ciências e Tecnologias com uma carga horária semanal de sessenta minutos, cinco vezes por semana.

No caso da língua materna, e para avaliar o nível académico destes alunos, optou-se por uma atividade de escrita⁶, trabalhada a pares, em forma de comentário, onde estes expressavam as suas expectativas perante esta disciplina, o futuro profissional e as suas áreas de interesse. Estes alunos encontram-se no penúltimo ano do Ensino Secundário e é esperado que já consigam escrever comentários com uma certa maturidade e perfeição na escrita.

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos, após esta tarefa:

- ✓ Número de alunos: 31
- 17 de sexo masculino.
- 14 de sexo feminino.
- ✓ Faixa etária:
- 16 a 19 anos.
- ✓ Motivações:
- É a base para a compreensão das outras disciplinas.
- Ensina a expressar-se com correção.
- Desenvolve a imaginação.
- ✓ Expectativas:
- Falar e escrever corretamente a língua portuguesa.
- Não serve para nada, pois já sabemos falar Português.
- Ter bons resultados na avaliação.

Com estes resultados, observa-se uma turma heterogénea no que respeita ao nível e ao perfil do aprendente de Português, língua materna. Os resultados obtidos através dos comentários (a avaliação diagnóstica) permitiram detetar que estes alunos, embora sendo alunos de língua materna, têm certas dificuldades em expressar opiniões, por escrito.

⁶ Consultar Anexo 5: Atividade de Escrita – A disciplina de Português.

Assim, foram privilegiadas atividades de escrita e orais que levem o aluno a entender a importância do domínio da língua portuguesa.

1.3. O Aluno Adolescente: Condicionantes

Ensinar a alunos desta faixa etária é diferente, tendo em conta os pontos de vista da importância que dão aos conhecimentos adquiridos. As necessidades são diferentes e os ritmos de aprendizagem, as competências e as capacidades cognitivas também elas diferem. Para alunos do 10º ano, bem como do 11º ano, há que planear uma sequência didática que seja orientada a uma forma de pensamento que os leve a serem agentes ativos na sua aprendizagem. Segundo a tradição piagetiana, esta capacidade denomina-se *pensamento formal*, o qual se caracteriza por uma maior autonomia e uma maior capacidade de abstração da razão, já que este estágio das operações formais é fundamental durante a aprendizagem de uma língua, quer seja estrangeira ou materna.

Penny Ur (1996) refere que os adolescentes são os melhores aprendentes de uma língua estrangeira, embora, apesar do potencial de aprendizagem nos adolescentes, seja difícil motivar estes jovens a ter consciência e responsabilizá-los pela sua aprendizagem. Harmer (2005) refere que, se estes jovens adolescentes se dedicassem mais, teriam uma grande capacidade de aprendizagem, criatividade e um empenho especial sempre que algo os motive para tal. Assim, ao professor cabe a tarefa de procurar essa motivação com material que seja envolvente e relevante.

Deste modo, nestas duas sequências didáticas, procurou-se o recurso a tarefas/atividades que motivem os aprendentes, utilizando, para isso, ferramentas autênticas, instrumentos familiares e próximos dos estudantes. As novas tecnologias foram uma ferramenta fundamental para a concretização destes objetivos. As atividades elaboradas tiveram em conta a autonomia do aluno adolescente para que este seja ativo e esteja consciente da sua aprendizagem. O recurso à reflexão também esteve sempre presente.

1.4. Plano de Intervenção

Neste ponto, irá, então, ser apresentado o plano de intervenção, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário.

Este trabalho foi elaborado com o intuito de pôr em destaque a componente gramatical de um processo tão complexo e minucioso como é a aquisição de ferramentas da língua materna, bem como de uma língua estrangeira, mais especificamente, o Espanhol.

A assimilação e compreensão da gramática é, como se sabe, um dos passos fundamentais para que o processo de aprendizagem de uma língua, quer seja ela a língua materna quer seja a língua estrangeira, dote o aprendente de ferramentas essenciais para saber escrever e falar corretamente qualquer idioma.

A elaboração deste plano assentou no facto de considerar a gramática como um elemento primordial para a capacidade comunicativa numa língua, facto suportado nos documentos normativos do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Português e de Espanhol – língua estrangeira. No entanto, mesmo assumindo esta importância, a gramática continua a ser vista pela maioria dos discentes como um conteúdo do programa de difícil aquisição. Este conteúdo assume, muitas vezes, a função de obter bons resultados num grupo específico de uma prova escrita e não para aperfeiçoamento da linguagem. Com isto quer dizer-se que sabemos que não devemos cometer determinados erros gramaticais numa frase escrita, mas não o fazemos conscientemente quando falamos.

Nesta intervenção, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa que teve por base a nossa experiência profissional, de modo a levar os aprendentes de uma língua a verem a gramática como uma ferramenta para bem escrever e falar. Para o sucesso do pretendido, foi necessário um estudo teórico e uma aplicação à prática das teorias expostas, de modo a verificar qual seria o melhor caminho para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, o papel do docente não pode ser nunca esquecido e, assim, ele deverá ser reforçado de modo a garantir a sua autonomia, como nos refere Gutierrez (2003: 24):

debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador como plantea el modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Quanto ao papel do discente, não pode esquecer-se que as atividades devem ser centradas no aluno e orientadas para a ação, como nos é referido pelo QCERL (2001: 29):

na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.

Dada a importância que a gramática tem como ferramenta de escrita e interpretação na sociedade atual, tanto a nível profissional, como escolar e social, será de primordial importância orientar esta investigação de forma a encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Como se desenvolveu, ao longo dos anos, a didática da gramática dentro da sala de aula de línguas?
- Que competências demonstram os alunos no âmbito da aprendizagem dos conteúdos gramaticais?
- Que estratégias e atividades podem ser implementadas para motivar o aluno no estudo e aquisição da gramática?
- De que forma podemos avaliar o domínio da gramática pelo aluno?

Assim, para responder às questões anteriores, e com base nos contextos de intervenção, nos programas das línguas materna e estrangeira, nas orientações do QCERL (Conselho da Europa, 2001), no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) e em literatura sobre a competência da gramática nos processos de ensino e aprendizagem das línguas materna e estrangeira, apresentar-se-á sinteticamente os objetivos desta investigação através de quatro pontos elementares:

1. Referir propostas metodológicas relativas à didática da gramática e ao seu papel dentro da sala de aula de línguas.
2. Desenvolver estratégias e atividades que promovam a autonomia e a motivação do aluno e a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem no domínio gramatical.
3. Observar as competências evidenciadas pelos alunos nesse domínio.
4. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento dessa competência e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

A gramática, cada vez mais, se identifica como um instrumento integrado que permitirá operacionalizar a função pretendida. Já Franco (1989: 62)⁷ esclarecia o papel da gramática na competência comunicativa:

O que se pretende com o ensino da gramática, ou seja, orientado para as situações, é, em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar

⁷ Acedido em 04/06/2014 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>.

sempre como língua-com-funções – de tal modo que não se pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade.

Só com o domínio da gramática se poderá transformar um aprendiz de uma língua num falante e escrevente competente. O objetivo final desta pesquisa será, pois, propor tarefas que preparem os alunos para terem um domínio da gramática, tanto no que diz respeito à aprendizagem da língua materna, como da língua estrangeira, o Espanhol.

Para a contextualização do plano, foi essencial a leitura e a análise dos documentos obrigatórios do Ministério da Educação, ou seja, o programa da disciplina de Espanhol (Nível Iniciação) do 10º ano, que refere sobre a gramática:

Os conteúdos linguísticos do programa de iniciação estão ao serviço do desempenho da competência comunicativa; (...) Sem excluir as conceptualizações próprias do processo de aprendizagem, o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses elementos.

Deste modo, após a leitura atenta dos programas, sabendo, assim, quais os conteúdos a lecionar e de que modo devem ser incluídos nas temáticas, fez-se, numa primeira fase deste trabalho, uma breve resenha histórica das diferentes abordagens de que a gramática foi alvo, ao longo do tempo, consoante os métodos didáticos adotados para o ensino das línguas. Assim, considerou-se:

- Ensino na Idade Média
- Método Natural
- Método Tradicional
- Método Direto
- Método Audiolingual e Situacional
- Abordagem Comunicativa

Após esta pesquisa teórica, foi igualmente estudada a competência gramatical segundo:

- Os programas das disciplinas (Português – 11º ano e Espanhol – 10º ano).
- *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.*

A gramática foi apresentada, em sala de aula, consoante as conclusões retiradas dos programas das disciplinas e do QCERL.

Para obter resultados quanto à percepção dos alunos sobre esta competência, foram efetuados inquéritos específicos sobre este tema e realizada a recolha de opiniões. Espera-se que os resultados desta investigação levem à descoberta do que se pode mudar nas

estratégias de ensino da gramática, de forma a motivar o aluno e levar o aprendente a valorizar esta competência como ferramenta essencial do domínio de uma língua.

Para que este projeto fosse levado a bom porto, foi necessária a implementação de estratégias que visassem a autorregulação da pesquisa, em contexto de sala de aula, no ensino da língua materna e da língua estrangeira, pois, o ensino da gramática deve ser planeado e posto em prática de forma refletida, visto que se trata de uma competência que visa a aquisição de ferramentas linguísticas por parte do aprendente e este deve, sobretudo, valorizar este ensino.

Segundo os estudos de Long & Robinson (1998) e, tendo por base o princípio da Atenção à Forma, sabe-se que é um erro decretar como princípio pedagógico a atenção exclusiva ao conteúdo ou à forma, defendendo, bem pelo contrário, que o tipo de instrução ideal é aquele que induza o discente a dirigir a sua atenção à forma, quando esta é o veículo essencial através do qual o conteúdo é expresso, de modo a fomentar a competência comunicativa.

Assim, ter-se-á o cuidado, no ensino da gramática, de seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo a nível do grau de dificuldade, ou seja, os conteúdos serão selecionados do mais simples para o mais complexo e tendo em conta a sistematização de tarefas para que, deste modo, também o processo de ensino-aprendizagem seja progressivo.

Posto isto, o desenvolvimento do projeto obedeceu a três fases de implementação. Em primeiro lugar, a fase da planificação, ao longo do primeiro semestre, que exige uma pesquisa bibliográfica para um apoio teórico de tudo o que foi posto em prática; o desenho do plano de intervenção; a planificação de instrumentos didáticos a serem utilizados aquando a intervenção, em sala de aula, e a recolha de informação necessária para saber como agir em contexto educacional.

Em segundo lugar, passa-se à fase de intervenção, no decorrer do segundo semestre, onde, mais uma vez, esteve presente a pesquisa bibliográfica; a planificação de instrumentos didáticos; a recolha de informação e a recolha de dados (representações prévias dos alunos sobre o objeto de investigação). Além destes instrumentos de trabalho, também foram elaborados questionários/diagnósticos sobre o impacto das estratégias implementadas e das estratégias desenvolvidas; fichas de autorregulação sobre os processos de ensino-aprendizagem com enfoque no tema do projeto; documentos de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e da prática docente.

Por fim, de maio a julho, é feita uma avaliação global da experiência, bem como a redação deste relatório da atividade prática.

Para que um projeto seja elaborado de forma coesa e planificada com rigor, foi necessário pensar em estratégias de investigação que levassem a uma intervenção refletida e sujeita a mudanças. Assim, apresenta-se, de seguida, o quadro-síntese das estratégias de investigação que orientaram este projeto de intervenção.

<p style="text-align: center;">Objetivos de investigação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referir propostas metodológicas relativas à didática da gramática e ao seu papel dentro da sala de aula de línguas. 2. Desenvolver estratégias e atividades que promovam a autonomia e a motivação do aluno e a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, no domínio gramatical. 3. Observar as competências evidenciadas pelos alunos nesse domínio. 4. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento dessa competência e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.
<p style="text-align: center;">Estratégias de intervenção / investigação</p>	<p>Documentos de reflexão do professor (Objetivos 1 e 4); Grelhas de registo/ questionários / observação direta (Objetivos 2 e 3); Fichas de auto regulação dos alunos (Objetivo 4); Atividades didáticas de aquisição de competências gramaticais (Objetivo 2).</p>
<p style="text-align: center;">Informação a recolher e analisar</p>	<p>Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos; Representações dos alunos sobre a perceção de capacidades e dificuldades que a competência gramatical traz; Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas; Perceções dos alunos sobre o valor e limitações da experiência; Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nas atividades e no desenvolvimento de competências gramaticais e reflexão sobre o valor e limitações dessas atividades.</p>

Figura 2 – Quadro-Síntese das Estratégias de Investigação

Com este projeto pretende-se o desenvolvimento de um trabalho que leve a uma reflexão sobre a forma como a docente e os discentes perspetivam o ensino e a aprendizagem da gramática, na sala de aula. Tentou-se utilizar métodos que levem o aprendente a valorizar a gramática como uma ferramenta de linguagem e não apenas como mera matéria a ser decorada e aplicada em exercícios específicos.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

Este capítulo iniciar-se-á com a referência a alguns estudiosos e ao conceito de gramática visto por estes. Em seguida, passar-se-á a uma breve resenha histórica da gramática no processo de ensino-aprendizagem. Cada modelo apresentado anteriormente será apreciado de forma a apresentar os aspetos positivos e negativos dos mesmos. Por fim, ver-se-á como é perspectivada a gramática na aula de língua estrangeira e na aula de língua materna.

2.1. Sobre o Conceito de Gramática

A – **1.** disciplina linguística que estuda a organização e o funcionamento de uma língua; **2.** conjunto de normas e convenções que regulam o funcionamento de um sistema semiótico ou que caracterizam a estrutura de um objeto semiótico; **3.** arte de bem escrever e falar; **4.** ensino da língua (...) (Costa & Melo, 2004: 845)

Ao longo dos tempos, tentou-se definir o conceito de gramática. Vários foram os estudiosos que se arriscaram a propor uma definição completa de gramática. Este conceito foi sempre alvo de diversas interpretações e definições, numa procura do melhor caminho para enquadrar a gramática e o seu conteúdo no processo de ensino-aprendizagem na aula de línguas.

Fernández (1987: 74) define a gramática numa frase que indicia duas visões de gramática: “Entendemos por gramática no sólo la reflexión sobre la estructura de la lengua – gramática explícita – sino también y prioritariamente el dominio en el uso de esas estructuras – gramática implícita”. Assim, para este autor existe uma dicotomia conceitual que nos leva a ver a gramática em duas dimensões: por um lado, a reflexão sobre a estrutura da língua (gramática explícita, aquela que discutimos em contexto escolar) e, por outro, o domínio do uso dessas estruturas (gramática implícita).

Para Franco (1989), o modelo de ensino integrado da gramática surgiu devido ao facto de esta dever ter em atenção as situações reais, já que a língua não pode ser entendida separadamente das condições do seu emprego em contexto e, por tanto, do seu uso em sociedade. Como afirma este autor (1989: 88),

O que se pretende com o ensino integrado da gramática, ou seja, orientado para as situações, é em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos

deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que se não pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade.

Porém, Sánchez (1996) propõe uma definição de gramática mais vasta quando afirma que a gramática se pode definir como a ciência que estuda a articulação de um conjunto de signos linguísticos que vão permitir a comunicação entre os membros de uma comunidade. Deste modo, para este autor, a gramática é a ciência com o poder de ajudar a descodificar códigos abstratos de qualquer falante e pela qual nos devemos orientar sempre que pretendemos transmitir algum tipo de informação a alguém que pertença a uma mesma comunidade linguística. Sánchez (1996: 11)⁸ afirma que

Podría definirse la gramática como la ciencia que estudia la articulación sistemática de un conjunto de signos lingüísticos que, a manera de código, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad de seres humanos. En consecuencia, la gramática podría equipararse a la ciencia que posee la llave que posibilita la comprensión de un código cifrado, abstracto, objetivable fuera de cualquier hablante, y al cual todos debemos referirnos siempre que queremos transmitir información a alguien integrado en la misma comunidad lingüística.

Córtex (2005) ilustra graficamente⁹ as relações que se podem tecer a partir do conceito de gramática. Assim, segundo este autor, o professor é o centro da aprendizagem da gramática pedagógica ou gramática escolar, a qual se divide em gramática explícita e implícita ou interiorizada.

No que diz respeito à gramática explícita, há dois métodos utilizados para a transmissão do seu saber. Por um lado, o método dedutivo e, por outro, o método indutivo. O método dedutivo defende que deve ser dada a regra e só depois o exemplo, enquanto que o método indutivo defende uma mostra de exemplos e só, *a posteriori*, da respetiva regra. Deste modo, se chegará ao conhecimento explícito realizado pelo aluno.

Quanto à gramática implícita, esta é absorvida pelos conhecimentos gramaticais numa aprendizagem natural da língua, de forma subconsciente. A partir daí surgirá o conhecimento implícito, que será instrumental, ou seja, surge de forma induzida e está ao serviço do uso prático da língua.

Este modelo de ensino da gramática tem por objetivo final a aprendizagem da gramática para o seu uso no quotidiano em diferentes situações.

Segundo Córtez (2005), o conceito de gramática organiza-se em duas aceções principais: uma lista de normas e um sistema interiorizado. Segundo este, uma lista de

⁸ Acedido em 10/02/2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf 18.

⁹ Consultar Anexo 6: Esquema de Córtez (2005: 105).

normas deve ser elaborada pelo gramático ou pelo professor, com o fim de ensinar a língua em questão, o que dá origem a um conhecimento sobretudo declarativo. Defende ainda que tanto na língua estrangeira como na língua materna deve dominar-se através de uma aprendizagem formal. Quanto ao sistema interiorizado, este permite codificar e descodificar o discurso oral ou escrito de uma língua. É um conhecimento instrumental e para a sua aquisição deve ter-se por base a interação oral ou escrita com outros usuários da língua, em situação de comunicação.

- Listado de normas que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos conocimiento declarativo. Tanto en el caso de la lengua natal (LI) como en el de la LE, suele adquirirse a través de un aprendizaje formal.

-Sistema interiorizado que permite codificar y descodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos conocimiento instrumental. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación. (Córtez, 2005: 92)

O conceito de gramática, definido como tal por este autor, leva a uma compreensão do que é gramática. O facto de organizar o conceito em duas aceções deixa clara a importância desta na comunicação.

No que diz respeito ao ensino da língua materna, será importante referir que o ensino da gramática proporciona uma aprendizagem prática e mais produtiva da língua, tal como refere Silva (2008: 24),

Nesse sentido, definindo como hipótese de investigação a de que o conhecimento explícito da gramática proporcionará ou potenciará uma aprendizagem mais produtiva da língua e um desenvolvimento mais completo das competências linguísticas, esperamos, quer na discussão teórica, quer nas análises empíricas de manuais escolares, coligir alguns dados que confirmem (ou questionem) o princípio que aqui estamos a apresentar (...).

A gramática, nos seus primórdios, era definida como a *arte de bem falar e escrever* porque só o indivíduo que adquire os conhecimentos fundamentais da gramática se pode tornar num ser que sabe comunicar com correção.

Silva (2008: 62) define o conceito de gramática atribuindo-lhe cinco sentidos distintos. Deste modo, segundo este estudioso, a gramática, de forma simples, não é mais do que o “conhecimento da organização interna de uma língua” (*Ibidem*: 62). Em seguida, passa a enunciar e a explicar os cinco sentidos atribuídos à gramática: na primeira aceção, “conhecimento gramatical”, este é o conhecimento que o falante vai desenvolvendo e aperfeiçoando, primeiro pelo processo natural de aquisição e, depois, pelo ensino que a escola procura desenvolver; a segunda aceção, “teoria gramatical”, refere-se a um estudo ou modelo de gramática de forma a explicar e descrever a gramática bem como contribuir

para o seu ensino formal; a terceira aceção, “descrição gramatical”, pretende definir a gramática como a explicitação “metódica das regras, das regularidades, das unidades e das categorias gramaticais” pertencentes a uma determinada língua; o quarto sentido denomina-se “ensino da gramática” e não é mais do que o ensino formal da gramática explícita; por fim, o quinto sentido, “manual de gramática”, diz respeito aos estudos linguísticos registados em livro: descrições linguísticas ou teorias linguísticas. (*Ibidem*: 62-63).

Resumindo, na opinião de Silva (2008: 64), o conceito de gramática pode expandir-se em sete significados ou aceções:

a) estrutura interna da língua, e b) conhecimento implícito do falante (ambos a um nível intralinguístico); c) conhecimento gramatical (explícito); d) teoria gramatical (ou modelo de gramática); e) descrição gramatical; f) ensino da gramática; g) manual de gramática (todos estes últimos cinco integrados num nível metalinguístico).

A gramática tem, pois, um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. É a partir da sua aquisição que o aluno aprende a falar, a pensar e a saber fazer valer as suas opiniões e argumentos. Assim o declara Silva (2008: 25) quando diz,

E sobretudo reconhecer que, em todas as dimensões do ensino do *Português*, pode o saber gramatical desempenhar um papel específico, não apenas como conteúdo declarativo, mas também como saber processual, que apoia o desenvolvimento das capacidades de uso da língua.

Será pertinente dizer que quaisquer estudos sobre o ensino da gramática na aula de línguas, sobretudo na língua materna, deva ser capaz de responder às seguintes questões colocadas por Silva (2008: 51) “*o que, porque, como, quando* deve ensinar-se o conhecimento explícito da língua.”

Em suma, sabemos que a aprendizagem de uma língua, quer seja a língua materna ou uma língua estrangeira, para o seu total domínio por parte do aprendente não pode dispensar o domínio gramatical “como conhecimento explícito e saber instrumental” (*Ibidem*: 52).

2.2. A História da Gramática no Processo de Ensino-Aprendizagem

Silva (2008: 45) defende ainda que, antes de qualquer investigação ou definição do conceito de gramática, se deve perceber como se desenvolveu o seu papel, ao longo dos anos, no processo de ensino-aprendizagem:

Antes de qualquer discussão sobre o conceito de gramática ou acerca das teorias do seu ensino em contexto escolar, importa, a nosso ver, avaliar que tipos de relação se estabeleceram e se vão, hoje em dia, cimentando entre a investigação linguística e as práticas de ensino da língua.

Assim sendo – e de forma a compreendermos melhor as mudanças ocorridas no que concerne o ensino da gramática – na aula de línguas, rever-se-á de forma sucinta algumas conceções didáticas e a importância dada à gramática neste processo.

Na Idade Média, as únicas línguas realmente estudadas a nível académico eram as clássicas. O seu estudo baseava-se, sobretudo, em traduções de textos e no estudo da gramática normativa.

As Sete Artes Liberais eram um grupo de sete disciplinas que envolviam o estudo da Gramática, Lógica, Retórica, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. Na formação académica do indivíduo dessa época, estas disciplinas dividiam-se em dois grupos: Trivium e Quadrivium¹⁰. Ora a gramática pertencia ao primeiro, Trivium, juntamente com a Retórica e a Dialética.

Trivium significava, segundo Joseph Miriam (2008: 21), “o cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos”. Estes três caminhos pretendiam o desenvolvimento da mente, encontrando a expressão na linguagem, sobretudo no que diz respeito ao estudo da matéria e do espírito.

As línguas modernas e estrangeiras surgiram como consequência das mudanças sociais, tais como: o acesso ao ensino por parte da burguesia; a necessidade de aprender outras línguas e culturas e a revolução industrial, o que provocou um aumento das relações comerciais. Estas mudanças exigiam, naturalmente, um conhecimento de línguas e culturas diferentes.

No século XVII, Comenius, na tentativa de inovar o ensino da gramática, propõe um método natural, ao invés do método tradicional, até aí utilizado. Este educador defendia que uma segunda língua deveria ser adquirida da mesma forma da língua

¹⁰ **Aritmética** (teoria dos números), **Geometria** (teoria do espaço), **Música** (aplicação da teoria do número, pode ser entendida como estudo dos princípios musicais, harmonia) e **Astronomia** (aplicação da teoria do espaço), segundo Joseph Miriam (2008).

materna, pela ordem natural. Isto é, através de uma aprendizagem baseada na indução e na prática. Este novo método consistia em exercícios de associação, memorização e tradução, o que levou a que fosse vencido pelo ensino clássico das línguas.

A introdução do estudo das línguas estrangeiras nos programas curriculares perde-se no tempo, tendo feito parte dos planos de estudos, mas nem sempre com o mesmo peso, desde os finais do século XIX. A gramática deixou de ser uma disciplina generalista para passar a ser o alicerce de todo o conhecimento, tornando-se um instrumento utilitário e pragmático. Segundo Sánchez (1992: 172)¹¹, este utilitarismo “alcanza a los alumnos: los idiomas se aprenden más y más por razones prácticas, no sólo para adornar la figura del hombre ‘Culto’”.

No entanto, o Método Tradicional continuava a ser preconizado nas escolas, já que o ensino das línguas modernas seguia os mesmos princípios adotados com as línguas clássicas. A tradução e retroversão eram vistas como mais importantes do que a compreensão oral que, até àquela época, tinha sido menosprezada, por se tratar de línguas mortas. A finalidade do estudo das línguas estrangeiras era prioritariamente saber a cultura do país e dominar a literatura escrita. O facto de falar um novo idioma não era importante. Assim sendo, os conteúdos gramaticais eram dados de forma dedutiva, ou seja, apresentavam-se as regras, às quais se seguiam os exercícios de aplicação e a respetiva tradução para a aquisição da nova estrutura aprendida. Estes conteúdos eram centrais e a gramática servia apenas de fio condutor na aquisição da nova língua. Neste tipo de ensino, a língua materna esteve sempre muito presente.

A partir dos finais do século XIX, novas ideias e conceitos surgem. O ensino toma outro caminho mais inovador, procurando-se mais a vertente oral do que a escrita. Este novo movimento foi, sobretudo, influenciado pelos vários estudos no campo da fonética, também em grande desenvolvimento. Assim, passa-se a dar mais importância a situações do dia-a-dia e reais. Em primeiro lugar, ouvia-se o som das palavras e frases e só depois se contactava com a parte escrita. As traduções e retroversões são banidas do ensino e evita-se a língua materna. Este tipo de aprendizagem pretendia ser inconsciente e a aquisição do novo idioma era feita através dos sentidos.

Esta metodologia ficou conhecida como o Método Direto, e o papel da gramática neste processo também se alterou. O ensino deste conhecimento passou a ser feito de

¹¹ Acedido em 18/05/2014 em

http://www.academia.edu/295297/Historia_De_La_Enseñanza_Del_Espanol_Como_Lengua_Extranjera.

forma indutiva e implícita. Deste modo, as regras e normas gramaticais apenas eram dadas quando a prática oral estivesse completa e as novas estruturas interiorizadas.

Os princípios que regiam o Método Direto eram os seguintes: ensinar na língua alvo; ensinar vocábulos e frases do quotidiano; ensinar técnicas de fala e compreensão oral; as turmas deveriam ser pequenas e a gramática era ensinada de modo indutivo. O expoente máximo deste método foi certamente Maximilian Berlitz e esteve, na maior parte das vezes, ligado ao ensino privado. Berlitz chegou mesmo a criar uma escola de línguas e o seu método ficou conhecido como Método Berlitz.

Os defensores do Método Direto preconizavam uma abordagem monolíngue do ensino, como dito anteriormente, sendo a instrução da gramática feita de forma indutiva. Os aprendentes eram levados a treinar a pronúncia correta e a mímica era uma das técnicas de ensino, além das demonstrações e utilização de imagens ou figuras. O plano académico baseava-se em situações concretas do quotidiano, em detrimento das estruturas linguísticas.

Este método obteve bastante sucesso nos Estados Unidos, o que se explica pela chegada, em meados do século XIX, de emigrantes a esta terra, os quais tinham necessidade urgente de falar inglês. Sánchez (1992: 32) reforça esta ideia:

A estos emigrantes, la mayoría con escasa cultura, poco les debía servir la tradicional enseñanza escolar y gramatical. En la comunicación con su entorno lo más útil para ellos era aprender el inglés de la misma manera que habían aprendido su lengua materna: «a hablar, hablando o practicando».

Katharine Maciel (s/d)¹² defende, no seu artigo, que a partir da segunda década do século XX, os teóricos britânicos desenvolveram uma nova metodologia: a Abordagem Oral ou o também chamado Ensino Situacional. Os principais linguistas defensores deste movimento foram: Palmer, West e Hornby. Estes tinham como objetivo desenvolver bases científicas para o ensino da produção oral. Esta metodologia europeia caracterizava-se por um ensino que começa com a língua falada; na sala de aula deve ser usada a língua alvo; os conteúdos linguísticos são praticados e introduzidos ocasionalmente; há um uso de discursos em situação real; os itens gramaticais são transmitidos de forma gradual; a aprendizagem da leitura e da escrita é introduzida posteriormente; a aquisição de uma perspicácia linguística tanto na pronúncia como na gramática e a eliminação de hábitos incorretos, devendo os erros ser evitados. Este método baseia-se numa teoria estruturalista e perspetiva a gramática de forma diferente. As estruturas eram praticadas oralmente,

¹² Acedido em 20/6/2014: <http://www.apario.com.br/index/lerboletim.php?id=4>.

sempre de forma contextualizada. A importância dada à linguagem tinha um sentido, um objetivo e era ensinada para ser posta em prática em situações do mundo reais.

No século XX, nos Estados Unidos, desenvolveu-se, na área do ensino, o Método Audiolingual. Durante muitos anos, o ensino americano baseava-se apenas no ensino da leitura e o Método Direto era destinado ao ensino das escolas de línguas. Com a entrada dos Estados Unidos da América na Segunda Guerra Mundial, o exército sentiu necessidade de aprender outras línguas e, assim, criou um programa de treino linguístico e assinou diversos acordos com as universidades para, deste modo, proporcionar a habilitação em conversação, sobretudo em alemão e em japonês e por questões de estratégia militar.

Este Método Audiolingual está ligado ao estruturalismo americano e à análise contrastiva. Na análise contrastiva propunha-se o ensino da língua estrangeira comparando com a língua materna de forma a prever erros que pudessem surgir e estabelecendo estratégias de forma a superar esses possíveis erros. Além disto, preparavam-se materiais de ensino adequados a este método, tendo sempre em atenção a comparação das estruturas da língua materna e da língua alvo.

Nesta metodologia, a língua era ensinada através de técnicas como exercícios de repetição, exercícios de transformação ou de substituição. O professor passa a controlar o processo de ensino-aprendizagem e tenta evitar o erro do aluno, já que o erro é considerado um reforço negativo. Pretende-se, com este tipo de ensino, levar o aluno a comunicar na língua alvo segundo a formação de novos hábitos linguísticos. No entanto, o aluno passa a ter um papel passivo, sem grande criatividade. Tanto o vocabulário como os diálogos apresentam-se de forma a serem apreendidos através da repetição e da imitação.

O Método Audiolingual defende uma gramática descritiva proposta pelos estruturalistas. O aprendente, ao contrário da gramática normativa, não deve seguir os clássicos exemplares e sim adquirir as estruturas através da sua mecanização. Agora a gramática centra-se na estrutura verbal e nos elementos que a compõem. Ellis (2005:9) refere que

De acuerdo con esa teoría, la gramática se aprende de modo inductivo y, por ello, no hay razón para las explicaciones detalladas de los aspectos gramaticales, de las que no desprende beneficio alguno.

Assim, a sua aprendizagem é feita através da gramática implícita, já que a aquisição de uma língua não é o conhecimento, mas sim a prática.

Com todas as mudanças operadas a nível do ensino, surge a Abordagem Comunicativa que não é mais do que um conjunto de pressupostos teóricos que orientam o ensino da língua estrangeira, já que havia uma grande necessidade da aprendizagem das principais línguas europeias. Esta abordagem parte do conceito Chomskiano de *competence*, o objetivo era desenvolver a competência comunicativa, o que difere da noção de competência de Chomsky. Este refere um falante ideal, ou seja, a Chomsky interessa-lhe a competência ideal e não o desempenho que seria o uso real da língua.

A Abordagem Comunicativa tem como principal preocupação a aprendizagem da linguagem e a sua função comunicativa em contexto real, ou seja, o emprego da língua e das respetivas regras de uso. Este tipo de ensino defende uma aprendizagem mais real e mais eficaz visto estar inserida em situações comunicativas autênticas da vida quotidiana. Nesta metodologia da década de sessenta, a gramática surge como um instrumento incluído que proporciona o aparecimento da função pretendida. A competência linguística define a gramaticalidade das frases e o sistema linguístico é visto como instrumento de comunicação. Para Franco (1989), na competência comunicativa, a gramática aparece como o caminho essencial para entender a função da linguagem. Assim, refere este autor (1989: 88)

O que se pretende com o ensino da gramática (...) orientado para as situações, é, em primeiro lugar fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que não se pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade.

Segundo o sociolinguista Dell Hymes (1972), quando se adquire a competência comunicativa, é feita a aquisição do conhecimento e habilidade para o uso da língua. Assim, Hymes (1972) vê a gramática como uma das dimensões da competência comunicativa.

Canale & Swain (1980), dois teóricos importantes, identificaram quatro subcompetências da competência comunicativa: a gramatical, que exige o domínio do sistema linguístico; a sociolinguística, que exige a compreensão do contexto social no qual ocorre a comunicação; a discursiva, que permite a interpretação da mensagem através da coesão e coerência textual; e a subcompetência estratégica, que leva ao domínio de técnicas que permitem ao falante a resolução das imperfeições ou o desconhecimento da sua competência comunicativa. Os autores supracitados entendem que a competência comunicativa só é adquirida se os alunos ficarem expostos a estas quatro formas de competência.

Para Melero Abadía (2000: 84), a gramática, no ensino comunicativo, deve procurar o equilíbrio, sendo didática, seletiva, concreta, clara e dirigida ao uso da língua. Nas suas palavras,

(...) de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/el hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar.

Atualmente, todos são de opinião de que a gramática deve ser vista como um conceito alargado integrado noutras dimensões como a social, pragmática, para além da restrita dimensão tradicional e normativa, como já foi vista.

O Método Integral, a vertente mais atual da Abordagem Comunicativa, além de ser igualmente mais flexível, defende um ensino da gramática orientado para as situações reais, dado que não se pode entender a língua separadamente do contexto onde é utilizada. Assim, a realidade linguística deve ser analisada a partir de diversas perspetivas. O aluno/aprendente tem de ser ensinado a operacionalizar as suas intenções comunicativas através de atos de fala, utilizando funções e as respetivas estruturas para colocar em prática essas necessidades, sem nunca esquecer a importância do contexto situacional em que se encontra.

Sánchez (1992: 342) explica este método como:

El método integral ha de superar estas limitaciones, tarea nada fácil, ya que el camino que debe seguirse para obtener tal fin es partir de un análisis de la realidad lingüística desde muchas y variadas perspectivas.

2.3. Apreciação Crítica dos Modelos de Gramática

Neste ponto, apresentar-se-á uma apreciação crítica, mais pessoal, dos modelos descritos anteriormente.

Na Idade Média, a gramática foi considerada uma disciplina importante para a construção do pensamento humano, no entanto, ao longo dos anos, transformou-se numa competência integrada nas disciplinas de línguas, cujo objetivo era aprender uma lista de regras e normas que ditavam o bom funcionamento da língua, quer escrita, quer oral.

O Método Natural, proposto por Comenius, sugeria que se devia seguir a ordem natural na aprendizagem da língua, mas não teve grande impacto no ensino, já que se deixou vencer pelas rotinas do ensino clássico.

Quanto ao Método Tradicional, ainda hoje é utilizado no ensino da gramática e no ensino da língua estrangeira. Apesar de ser considerado por muitos como um método retrógrado, apresentava bastantes pontos positivos, tais como um melhor conhecimento da língua em estudo e um desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos através da realização de exercícios lógicos.

No que diz respeito ao Método Direto, pode ser considerado o método que inaugura a era das novas metodologias, um conjunto de técnicas de ensino que pretendiam definir um caminho, ou o melhor caminho para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Além disso, com este método, passou-se a dar mais importância à comunicação oral, ao contexto situacional com exemplos do quotidiano, o que ainda vigora hoje no ensino das línguas a nível escolar.

Apesar da sua inovação, este método apresenta um grande problema, pelos princípios defendidos e já referenciados antes, pois há a necessidade de professores fluentes/nativos ou com uma excelente mestria no uso da língua-alvo. O Método Direto peca também pela falta de uma base numa teoria linguística.

Os pressupostos defendidos pelos estruturalistas reduziam a aprendizagem a um conjunto de técnicas mecanizadas e que não produziam os efeitos desejados, por isso começou-se a refutar os princípios defendidos pela Abordagem Oral ou pelo Método Situacional, em simultâneo com o Método Audiolingual defendido no continente americano. O declínio destes métodos, tanto na Europa como nos Estados Unidos, foi sobretudo provocado pela frustração sentida pelos professores.

Segundo Richards & Rodgers (1986), a Abordagem Oral ou Ensino Situacional pretendia formar hábitos corretos através de exercícios de *drills* e, na aprendizagem da gramática, era adotada uma abordagem indutiva. Deste modo, o significado das palavras e das estruturas não era explicado, mas sim induzido: a forma é usada na situação dada num momento e depois aplicada através da generalização em novas situações. Quanto ao professor, este serve de modelo e toda a aula é preparada com o docente no papel central. Este comanda as atividades que são todas controladas. Este método, embora não tenha o mesmo valor, ainda é hoje em dia utilizado em escolas de línguas e em materiais didáticos.

No que diz respeito ao Método Audiolingual, com o passar do tempo, foi sendo questionado por não colmatar as reais necessidades dos alunos. Para Chomsky, as propriedades fundamentais da linguagem derivam de aspetos inatos da mente e da forma como o ser humano operacionaliza a experiência através da linguagem, estando o papel central localizado nos processos mentais.

Apesar de todas estas contrariedades, não se pode deixar de pensar que graças a estas metodologias foi permitido o desenvolvimento dos métodos que defendem a competência oral. Foi também a partir destes métodos que se começou a utilizar mais afincadamente os suportes técnicos tais como laboratórios de línguas, retroprojetores, projetores ou ainda leitores de cassetes.

Sobre a Abordagem Comunicativa, é de salientar a grande dificuldade de relacionar os princípios teóricos às suas aplicações práticas para o surgimento de um método mais concreto. Brumfit (1987) defende, acima de tudo, que o ensino de uma língua deve basear-se mais na fluência do que na perspicácia realçando o uso da língua; enfim, o processo deve ser valorizado em detrimento do produto, já que se desenvolvem competências e habilidades e não apenas conhecimentos.

O uso real da língua é visto, então, como o objetivo final do ensino das línguas, e porque a competência linguística por si só não leva à comunicativa; assim, é necessário desenvolver estratégias e técnicas comunicativas. A Abordagem Comunicativa defende que os erros podem ser aceites, pois são vistos como um dos resultados do processo de ensino-aprendizagem da língua alvo.

O aluno deve comunicar em contexto e aplicar a língua em estudo. Para isso, tem de dominar as estruturas, o vocabulário e as funções da língua e ser capaz de adaptar o adquirido aos contextos. Neste tipo de ensino, o professor assume o papel de facilitador, apenas observa os diálogos, na procura de solucionar problemas de comunicação e o aluno, por seu lado, é o sujeito participante.

Enfim, a Abordagem Comunicativa não é um método mas sim, como a própria palavra indica, uma abordagem e, como tal, no que diz respeito à sua implementação, há inúmeras propostas, mas também divergências de opiniões. Esta abordagem oferece diversas visões e oportunidades de aprendizagem da língua em situação real.

Com a Abordagem Comunicativa, a gramática perde o papel central e as intenções comunicativas, os tipos de texto, e os temas passam a exercer o mesmo papel. Porém, a aquisição de uma língua passa pelo domínio e uso das normas gramaticais e estas devem ser introduzidas em um momento adequado

Assim, como ideia central, a Abordagem Comunicativa pretende possibilitar o desenvolvimento das quatro destrezas, a saber: ouvir, ler, falar e escrever. Viabiliza, igualmente, a interação do aluno, adquirindo, deste modo, a competência comunicativa na língua-alvo.

2.4. A Gramática na Aula de Espanhol, Língua Estrangeira

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a temática da gramática, ou seja, sobre como ensinar a gramática e que gramática ensinar, na aula de língua estrangeira. A busca de respostas vai desde a procura do tipo de exercício, de atividades, de tarefas propostas que sejam mais adequadas para a aprendizagem da gramática ou dos aspetos gramaticais, até às abordagens de ensino que defendem um ensino contextualizado.

Matte Bon (1992: 7) propõe “uma gramática que situa os interlocutores e a interação que existe entre eles no centro da análise.” Para este estudioso da língua, a gramática deve ser estudada de uma forma dinâmica e não estática. No entanto, muitas vezes, a aplicação de exercícios, tanto em sala de aula como em testes/provas de avaliação, revelam um estudo estático da língua.

Pode e deve ensinar-se gramática, visto esta ser necessária para aprendizagem da língua-alvo. A questão coloca-se então: como fazê-lo para que haja uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira? Se a língua estrangeira, neste caso o Espanhol, for visto numa perspetiva comunicativa, não se pode idealizar esta aprendizagem através da repetição de palavras e sons não contextualizados e muito menos em exercícios que não pertençam a situações reais.

Deste modo, as aulas de língua estrangeira, como as de língua espanhola, devem promover o desenvolvimento integral da competência e levar o aprendente à autonomia do uso da língua. Segundo Ortega Olivares (1988), deve ensinar-se gramática de forma a ser possível a promoção de situações autênticas, de forma a levar o aprendente a refletir sobre o uso da língua. Só assim se chega ao objetivo de que “a comunicar-se se aprende comunicando” (p. 20).

2.5. A Gramática na Aula de Português, Língua Materna

(...) só uma formação linguística renovada e crítica permite um eficiente ensino da gramática da língua materna que conduza (...) os alunos ao conhecimento da gramática como código e como instrumento para o domínio das competências linguísticas de uso da língua materna. (Silva, 2008: 33)

Em geral, podemos considerar que se nota uma necessidade de mudança nas escolas portuguesas no paradigma de ensino da língua e da gramática. E se a escola está em mudança, também aos professores é exigida uma mudança, uma capacidade de desenvolver as competências próprias e proporcionadoras de um desenvolvimento

linguístico nos seus alunos, preparando-os para enfrentar uma sociedade que, também ela, se encontra em constante transformação. Não se pode menosprezar o princípio real de que a língua materna é o principal pilar do sucesso dos alunos em todas as áreas disciplinares do saber. Tal como nos diz Fonseca (1994: 154),

Se o ensino-aprendizagem da língua materna tem como objectivo, entre outros, o de propiciar ao aluno o acesso aos grupos socioculturalmente mais prestigiados e se a posse de uma boa competência de uso escrito e dos usos orais de tipo reflectido é, como se tem visto, um dos factores mais determinantes na avaliação social do indivíduo, então a pedagogia da língua tem responsabilidades acrescidas no que toca à aquisição dessa competência.

No que toca ao campo da gramática ou do funcionamento da língua no ensino secundário e na aula de língua materna, o seu papel na sala de aula sempre foi objeto de opiniões divergentes. Assim sendo, pode falar-se de uma defesa de um ensino prescritivo da gramática, passando pelo desdém total dado à gramática ou até ao ensino desta competência, isto sem qualquer validação e reflexão necessárias. Daí a necessidade de estudos e pesquisas que trouxessem uma alteração a esta situação.

Alguns linguistas como Inês Duarte (2000) e Ana Maria Brito (1998) chamaram a atenção para o facto de ser necessário refletir e fundamentar sobre a forma como deve ser ensinada a gramática. Estas estudiosas defendem um estudo que tenha por base o conhecimento intuitivo da língua para a ordenação dos princípios e regras da gramática. Inês Duarte (2000: 55) considera que a noção de gramática permanece “variada e variável” e, além disso, afirma que

se o que pretendemos com a descrição gramatical é caracterizar as propriedades (...) da língua global, é essencial levar a sério o problema da formação do padrão.

Também Ana Maria Brito (1998), no seu artigo “Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua materna”, realça que

Há que articular a reflexão gramatical com a aprendizagem da escrita e da leitura; por outro lado, a aula de língua materna deve estar aberta a todos os níveis de funcionamento e de uso da língua (...).

O papel da gramática na aula de língua materna é também regido por um dos documentos orientadores dos professores de língua materna. Assim, o Programa de Português para o Ensino Secundário, em vigor desde 2003, defende que os conteúdos do Funcionamento da Língua se dividem em conteúdos previsíveis e potenciais. Os conteúdos previsíveis levam ao estudo do texto, sendo assim orientados para uma gramática do texto, enquanto os potenciais exigem saberes dos ciclos anteriores, que

devem ser revistos de forma a confirmar a sua aquisição, e os saberes que devem ser adquiridos no próprio ciclo de estudo. Estes conteúdos estão mais interligados a uma gramática da frase. Como se pode comprovar no Programa de Português para o Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2002: 48)

Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, o previsível e o potencial: no previsível estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (...), enquanto no potencial se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas (...) Deste modo, os conteúdos previsíveis convocam o estudo do texto (...) e os conteúdos potenciais convocam saberes dos ciclos anteriores (...) e deste ciclo (...) mais interligados a uma gramática de frase.

No processo de ensino-aprendizagem, a inserção do ensino da gramática na aula de língua materna é de extrema importância para que o aluno consiga atingir os objetivos mínimos exigidos. A aquisição da gramática e o seu uso no quotidiano por parte do aprendiz torna-o um sujeito ativo que sabe expressar-se e consegue defender as suas opiniões, tendo, desta forma, uma estrutura que o levará a ser um sujeito ativo na sociedade. Para isso, o professor terá de ser capaz de gerir a sua aula e levar o aprendiz a adquirir este saber. No entanto, este tem de estar consciente sobre o que o aluno terá de saber no final de cada ciclo, de forma a orientar o ensino, mobilizando uma série de recursos cognitivos. Como tal, e seguindo a orientação de Perrenoud (1999), o aluno, no final do seu ciclo de estudos, deve ser capaz de:

- saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- saber gerenciar e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

Só um aluno orientado para estes saberes, é um aluno apto para a aprendizagem da gramática, na sala de aula, e capaz de aplicá-la fora da sala, em contextos reais. Este aprendiz está habilitado a enfrentar as suas dificuldades e supera, cooperando, analisando e questionando.

Este autor, Perrenoud (1999), diz-nos, igualmente, que o professor terá de possuir determinadas características se quiser obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, para poder ensinar gramática e levar os discentes a apreenderem o que lhes é transmitido, o professor deverá ser capaz de:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipa
6. Participar na administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua

Se o que fica dito anteriormente for colocado em prática, em contexto de sala de aula, teremos alunos que serão capazes de dominar a gramática e, por conseguinte, a língua materna. Posto isto, é inegável a importância do domínio da língua materna, neste caso, da língua portuguesa, pois o seu conhecimento é de extrema relevância no desenvolvimento individual de cada aprendiz, no acesso ao conhecimento, na entrada para a sociedade ativa, tendo em conta o relacionamento social, o sucesso escolar e profissional, assim como o exercício pleno da cidadania.

Franchi (1991: 13) refere mesmo que só se aprende gramática se se conseguir fazer a correspondência com a língua materna. Esta correspondência deve ser construída pelo aluno como resultado da sua forma de utilização das expressões, se estas situações da língua forem contextualizadas e não retiradas isoladamente.

Capítulo III: Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção

Este capítulo será dedicado ao desenvolvimento e à avaliação desta intervenção. Deste modo, em primeiro lugar, será explicado de que modo foi implementado o projeto e como se relaciona com as metodologias explanadas. Em seguida, será explicado como foi elaborada cada sequência e em que documentos nos apoiamos. Passar-se-á ao enquadramento metodológico e pedagógico seguido na elaboração das sequências didáticas. Estas duas sequências serão descritas nos pontos seguintes, aula a aula. Por fim, far-se-á uma apreciação crítica das sequências.

3.1. Implementação do Projeto

Este ponto do relatório irá fazer a descrição da implementação do projeto, dos métodos seguidos, relacionando-os com a contextualização teórica referida no segundo capítulo deste relatório.

Tendo por princípio estas conceções teóricas e metodológicas, foram desenvolvidas atividades, em contexto de sala de aula, exercícios gramaticais formais. Uma variedade de documentos escritos, orais e audiovisuais foram utilizados de forma a apoiar a construção do conhecimento e do saber na sua perspetiva pluridimensional e comunicativa e, partindo deste ponto, a reflexão sobre questões específicas da competência gramatical. Segundo Costa *et alii* (2009: 28), há uma lista de aspetos a considerar na hora da construção de uma atividade para o conhecimento gramatical:

1. Qual é o tipo de atividade?
 - Construção de conhecimento?
 - Treino?
 - Avaliação?
 - Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências?
2. O que se pretende com esta atividade?
 - A atividade tem como meta que descritor(es) de desempenho do programa?
 - É colocada aos alunos uma questão específica que constitua um desafio interessante para a prossecução da atividade?
3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?
 - São dadas instruções claras aos alunos sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que eles já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los?
4. Dados
 - Qual a origem dos dados?
 - (...)
5. A atividade é construída de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos?

6. Os alunos têm oportunidade de construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados?
7. Há momentos de treino?
8. Há reinvestimento do conhecimento contruído em diferentes contextos de uso?

Assim, para o primeiro ponto apresentado, deve ter-se sempre em atenção o tipo de atividade escolhida e como se vai construir essa mesma atividade. Qualquer atividade deve ter uma finalidade claramente exposta, bem como atender ao facto de que não se devem colocar conteúdos sem que haja uma aprendizagem prévia sobre o assunto a ser avaliado.

No que concerne o segundo ponto, após a construção da atividade com a finalidade claramente exposta, há que propor exercícios orientados em função dos descritores de desempenho definidos pelos programas. Desta forma, as atividades estarão estruturadas tendo em conta o essencial e o desempenho esperado. Embora seja importante para o docente elaborar uma atividade com uma finalidade claramente definida, também para os alunos deve estar claro o objetivo da atividade. As atividades devem ser coesas, ligadas por um fio condutor e não passando de um conteúdo para outro sem uma articulação lógica.

Quanto ao terceiro ponto, o docente deve ter presente quais os conhecimentos prévios que os alunos devem saber e transmiti-los antes de iniciar a tarefa a realizar.

O quarto ponto refere-se aos dados, e a sua escolha na hora da apresentação aos alunos dita, muitas vezes, o sucesso ou insucesso na aprendizagem da gramática. Desta forma, deve, primeiramente, considerar-se a fonte de onde são retirados os dados. Os dados a trabalhar dependem dos objetivos que se pretendem atingir. A preparação prévia dos dados é indispensável para uma melhor compreensão do que é pretendido.

O ponto cinco refere-se à construção da atividade, pois estas devem ser elaboradas pela descoberta, “as conclusões em pequenos passos”, retiradas pelos alunos devem ser o critério para a construção das sequências de aprendizagem.

Em respeito ao sexto ponto, é sempre importante que o aluno consiga confirmar e testar os conhecimentos perante novos dados, de modo a validar o que lhe foi ensinado.

Os momentos de treino são fulcrais para a aprendizagem, como sabemos, ao longo das sequências de aprendizagem, estes momentos devem estar presentes. A consolidação dos conhecimentos advém da repetição e do treino em novas situações.

Não se deve pensar que a informação transmitida apenas deve ser reinvestida mais tarde, pelo contrário a informação trabalhada deve ser reinvestida logo que possível, na própria atividade.

A aquisição do saber foi a principal finalidade, porém também se deu ênfase ao desenvolvimento da autonomia e à percepção pessoal sobre a progressão da sua aprendizagem. As estratégias tiveram como principal enfoque o defendido pelos estudiosos do princípio de Atenção à Forma:

- “provisión de la evidencia negativa”;
- “anegación del input”;
- “relieve tipográfico añadido”;
- “manipulación de práctica de producción”.

A primeira estratégia “provisión de la evidencia negativa”, refere-se à correção de erros, sempre importante para o processo de ensino-aprendizagem. Ora, no que diz respeito à sequência didática elaborada para a língua estrangeira, o objetivo principal é a aprendizagem do *Pretérito Perfecto*. Tendo em conta esta estratégia, os alunos foram, por exemplo, questionados acerca de imagens, formulando hipóteses que levavam à utilização deste tempo verbal. Sempre que não o faziam, eram corrigidos, oralmente, e tinham que repetir de forma correta. No caso da sequência dedicada à língua materna, foi pedido aos alunos, ao longo das aulas, diversas descrições que exigiam a utilização da adjetivação, tendo especial cuidado na colocação do adjetivo antes ou após o nome. Durante a exposição oral dos alunos, as utilizações incorretas do adjetivo foram sendo corrigidas.

Quanto à segunda, “anegación del input”, diz respeito à exposição do aluno a uma quantidade da forma linguística. Tanto numa sequência didática como noutra, os alunos foram expostos a diversos tipos de texto. Por um lado, os textos, as imagens, as audições, nas aulas de Espanhol, continham uma mensagem transmitida no *Pretérito Perfecto* e que obrigava também à sua utilização. Por outro, na sequência correspondente à língua materna, a adjetivação estava presente em cada descrição apresentada ou pedida, através dos excertos literários, das imagens e caricaturas, dos vídeos e notícias.

A terceira estratégia, “relieve tipográfico añadido”, refere a importância das formas serem tipograficamente assinaladas, através da cor, do sublinhado, do itálico. Nas duas sequências esta técnica foi utilizada. Assim, sempre que era identificado o *Pretérito Perfecto*, na aula de língua estrangeira, este era sublinhado, tanto pela professora, no

quadro, como pelos alunos, no caderno diário. Quanto à adjetivação, foi pedido aos alunos para identificar e sublinhar o adjetivo e a sua posição na frase.

E, finalmente, no que concerne a “Manipulación de la práctica de producción”, alude-se à instrução dada através do processamento do *input*. Em cada uma das sequências foi dada uma tarefa final aos alunos. Por exemplo, os alunos de Espanhol tinham de elaborar um exercício escrito, onde era pedido o uso do *Pretérito Perfecto*, enquanto os aprendentes de Português tinham de usar a adjetivação na sua descrição das corridas de Ascot.

Posto isto, passar-se-á à descrição da intervenção, em contexto sala de aula. O primeiro item tratará de apresentar uma sequência didática no âmbito da língua estrangeira, Espanhol, e o segundo item, na disciplina de língua materna, Português. Por fim, far-se-á uma apreciação das sequências. Cada sequência estará subordinada a uma temática e patenteará um conteúdo gramatical. Os conteúdos gramaticais serão dados, ao longo das aulas, e de forma contextualizada, para que os alunos percebam como se deve utilizar cada conteúdo e como aplicá-lo no final da sequência, na tarefa final. Pretende-se, com isto, tanto na aula de língua estrangeira como na materna, comprovar o que foi exposto anteriormente, ou seja, que os alunos, através de diversas atividades, sejam capazes, no final, de assimilar o conteúdo gramatical ensinado, nos textos dados, nos exercícios e, por fim, aplicá-lo na tarefa final.

Em cada uma das sequências, verificar-se-á como se pode diversificar o método de ensino e aprendizagem da gramática de forma a ensinar os aprendentes de uma língua, quer seja estrangeira ou materna, e a aplicar, a estudar e a refletir sobre gramática.

Após a descrição sucinta de cada sequência, avaliar-se-á a prestação da docente e todo o processo de ensino-aprendizagem, far-se-á uma reflexão sobre o que era pretendido antes e o que foi conseguido após a concretização da sequência. Todas as reflexões feitas e conclusões retiradas depois da consecução do plano serão baseados nos resultados dos inquéritos de autorregulação e de testemunhos orais, o que contribuiu para a implementação deste projeto. Apesar das partes positivas serem o que mais motiva para a continuação de um projeto de sucesso, os pontos negativos terão que merecer a atenção do investigador, porque só superando o que não está bem se avança nos objetivos elencados com sucesso.

O Plano de Intervenção propõe objetivos que devem ser desenvolvidos nas estratégias que promovam um ensino da gramática, tanto na língua estrangeira como na língua materna, utilizando o método integral e abordando sempre os conteúdos

gramaticais contextualizados e, dentro do possível, em situações concretas que possam levar a uma gramática refletida. Durante toda a intervenção, procurou-se abordar todas as competências (compreensão leitora/interpretação, compreensão auditiva, expressão/interação oral, expressão escrita, gramática) de forma equilibrada e sempre interligadas.

3.2. Sequências Didáticas nas Aulas de Espanhol, Língua Estrangeira, e de Português, Língua Materna

Estas duas sequências, tanto a da língua estrangeira, como a materna, foram elaboradas no sentido de planejar duas unidades didáticas e realizar uma série de atividades, segundo os fundamentos teóricos da Atenção à Forma e os princípios defendidos pela Abordagem Comunicativa, descritas no capítulo anterior.

Além disso, este trabalho baseou-se, por um lado, em documentos oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa, tais como o QCERL e o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*, no caso do ensino do espanhol como língua estrangeira e, mais precisamente, o documento que rege o ensino da língua espanhola no Ensino Secundário no sistema educativo português: o Programa de 10º Ano, Nível de Iniciação, do Ministério da Educação.

Por outro, no que respeita a língua materna, o Programa de Português do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2002) contempla os domínios da Compreensão e Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua e, sendo assim, esta sequência foi orientada de forma a propor um conjunto de estratégias diversificadas para promover o desenvolvimento de cada uma destas competências, pois, só isso poderá estimular o aperfeiçoamento da língua materna. Segundo Amor (1993: 11), é necessário ter consciência da importância da língua como construtora dos mecanismos de identidade,

[a língua] como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico onde, afinal, se geram, enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações.

Em seguida, enquadrou-se, teoricamente, a sequência de atividades desenvolvidas: os fundamentos dos documentos orientadores oficiais, bem como os objetivos gerais inerentes ao nível académico dos discentes. Além disso, projetaram-se as linhas gerais que vão orientar as escolhas metodológicas e didáticas feitas. Procurou-se, por fim, justificar as opções tomadas para cada tarefa.

As sessões apresentam, em seguida, a descrição de conteúdos, competências e estratégias trabalhadas, incluem também os objetivos específicos e a justificação metodológica das tarefas possibilitadoras.

Por fim, apreciou-se de forma refletida as unidades didáticas propostas.

3.3. Enquadramento Metodológico e Pedagógico das Sequências Didáticas

A sequência apresentada, na disciplina de Espanhol, opta por uma intervenção proativa de Atenção à Forma e foi elaborada de acordo com as orientações dos diferentes documentos oficiais. A estrutura desta sequência didática baseia-se na definição dada pelo Ministerio de Educación, Cultura (MEC):

un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos (...) todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992: 87-91).

Esta sequência insere-se na unidade temática *Os tempos livres: as festas, o desporto* inserido no Programa de 10º ano da disciplina de Espanhol A1. O *Pretérito Perfecto* foi inserido nesta unidade, tendo em conta o tema motivador que está presente nesta proposta.

Esta unidade realiza-se ao longo de quatro aulas de sessenta minutos. Como tarefa final, o aluno, associado ao tema de *Actividades de ocio*, tinha que organizar um fim-de-semana, planeando as atividades de ócio e fazendo uma reflexão sobre como decorreu o projeto. Esta tarefa vai permitir-lhes desenvolver as competências comunicativas e de escrita. As tarefas comunicativas contempladas para esta unidade são:

- Descrever atividades de aula;
- Narrar as suas experiências de aprendizagem de modo a fazer o relato de um fim-de-semana, no passado;
- Relatar as experiências utilizando o passado.

Com isto, espera-se poder contribuir para que os estudantes tomem consciência sobre o uso do *Pretérito Perfecto* como uma ferramenta para transmitir significado, em vez da memorização de uma lista de verbos conjugados. Ruiz Campillo (2004) refere que, se conseguirmos fazer com que os aprendentes vejam as consequências comunicativas dos seus atos, isto dá um sentido ao seu uso.

Quando foram elaboradas as atividades, foi tida em conta a proposta de Castañeda Castro (1997) de que estas apresentassem um contexto e um objetivo extralinguístico, já que a automatização de um aspeto formal da língua estrangeira é mais rápida se dermos aos alunos uma resolução de uma tarefa ou a concretização de um problema comunicativo.

Além disso, será o aluno quem toma as decisões sobre a interpretação, fará referências sobre o que está à sua volta, será o protagonista de modo a criar nele próprio um impacto.

Nas atividades propostas, o pretendido (a aprendizagem do *Pretérito Perfecto*) apareceu de forma natural, útil e essencial. Segundo as diretrizes de Lee & VanPatten (1995), deve apresentar-se um passo de cada vez; manter a atenção no significado; ir de frases simples para o discurso; usar o *input/output* tanto oral como escrito; e, por fim, não esquecer que o aluno deve realizar algo com o *input* para que os restantes possam responder ao conteúdo do *output*.

As atividades de *output* estão planeadas para que o discente avalie a validade das suas hipóteses, tendo em conta as consequências que as suas respostas possam provocar no ato da comunicação. A língua aparece sempre como uma ferramenta para a comunicação.

Esta sequência apresenta variadas atividades que processam o conteúdo e colocam a atenção na forma. Terrell (1991) refere o “organizador avanzado” para ajudar os discentes a entenderem o *input* focalizando da atenção à forma, ou seja, o significado em atividades comunicativas.

Foram, igualmente, aplicadas as diretrizes dadas pelo QCERL no que respeita ao enfoque orientado para a ação, o que implica uma metodologia cooperativa e orientada para a prática, pois a seleção de conteúdos faz-se em função da atividade que se quer desenvolver. Como define o Centro Virtual Cervantes¹³:

con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real – no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita – con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula.

Seguindo este ponto de partida e de forma a favorecer o uso real da língua em contexto sala de aula, foram privilegiados materiais autênticos, atividades de

¹³ Acedido em 09/08/2014, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm.

comunicação em situações reais e momentos de constante interação entre os agentes que compõem a aula de língua estrangeira. Ao longo desta sequência didática, os trabalhos cooperativos foram tidos em conta, pois estes são bastante vantajosos no processo de ensino-aprendizagem, o que, segundo Chamot & O'Malley (1990: 8, 45)

Son estrategias de aprendizaje cooperativas, que implican una interacción entre los interlocutores para alcanzar un objetivo de aprendizaje común y hacer preguntas para obtener explicaciones.

Com o êxito destas estratégias contempla-se o objetivo estipulado nas competências gerais do QCERL, ou seja, o *saber fazer* e o *saber ser*.

No que respeita a sequência didática apresentada para a aula de língua materna, esta foi dedicada à análise de *Os Maias*, elaborada de forma a ir ao encontro do que foi dito no segundo capítulo deste relatório. Foi aplicada em três blocos de sessenta minutos dedicados ao episódio das “Corridas no Hipódromo”.

Este episódio foi escolhido devido à sátira ao desejo de imitar o que se faz no estrangeiro, tão presente ainda nos nossos dias. Este facto motivou os alunos a estarem mais atentos e a tentarem perceber o que Eça de Queirós queria transmitir: um contraste entre o ser e o parecer. Além disso, neste texto está também presente o poder da adjetivação que é um dos utensílios mais utilizados por este autor. Segundo Cal (1981), a adjetivação é assimilada na prosa novelesca e é-lhe dado um valor cómico.

Seguindo as orientações do Programa de Português para o Ensino Secundário (Seixas *et alii*, 2002), tentou valorizar-se o pensamento reflexivo, dando importância aos valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, associando-os aos princípios da Abordagem Comunicativa. Nesta sequência, pretende-se mostrar aos alunos o valor do adjetivo e como é usada a adjetivação por Eça de Queirós. Assim, os alunos serão expostos a diversos textos descritivos e terão que, também eles, elaborarem descrições, não tendo a gramática o papel principal, mas estando sempre presente. No final da sequência didática, o aluno será capaz de usar, corretamente, a adjetivação nas suas descrições, interiorizando as normas gramaticais que regem a colocação do adjetivo na frase. Para isso, terá como exemplo os excertos da obra *Os Maias*, bem como uma notícia, um vídeo, caricaturas, imagens que o levarão a identificar o valor do adjetivo e, também, fazer uso dele.

Centrou-se, assim, o processo de ensino-aprendizagem no aluno, nos seus interesses, nas suas capacidades, nos seus ritmos, nas suas vivências e nos contextos sociais que o envolvem, através da utilização das Tecnologias da Informação, por

exemplo. Projetou-se aos alunos uma corrida real (corridas em Ascot) e a leitura de uma notícia para que pudessem ser comparadas às corridas no Hipódromo, um vídeo dos Gato Fedorento, para uma maior motivação, através do cómico e a exposição de caricaturas com críticas sociais e atuais.

Deste modo, fez-se um apelo à sua participação tanto na construção, como na avaliação das aprendizagens, incentivando o discente à sua autonomia e à dinamização de atividades criativas.

Na elaboração desta sequência foram tidos em conta os “Princípios Orientadores da Revisão Curricular”¹⁴, que afirmam que qualquer aluno deve desenvolver e aprofundar o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito e das suas estruturas, já que o funcionamento da língua, como sabemos, é uma competência muito importante e está articulada com as outras competências: leitura, escrita e oralidade. A gramática é transversal e é útil a todas as outras competências, sendo impossível desenvolver a escrita sem um bom conhecimento da gramática, por exemplo.

Posto isto, nada mais claro do que as palavras de Gonzales (2008: 9),

“El hecho de que nos refiramos a las cuatro destrezas separadamente no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio y por ello es normal que se practiquen varias destrezas a la vez”

Deste modo, é importante referir que, ao longo das atividades propostas, nas duas sequências, foram trabalhadas diferentes competências da língua estudada, como se poderá confirmar através de cada atividade. Embora, às vezes, nestas descrições, se note um maior enfoque numa determinada competência, isto não significa que as outras competências não estejam também a ser trabalhadas.

Passar-se-á, agora, à descrição da primeira sequência didática relativa às aulas de língua estrangeira, Espanhol.

3.4. Descrição da Sequência Didática das Aulas de Língua Estrangeira

A sequência didática seguinte divide-se em quatro aulas. O principal objetivo é transmitir aos alunos a pertinência do uso do *Pretérito Perfecto* e como deve este ser aplicado nos diversos contextos. Para tal, em primeiro lugar, introduzir-se-á a temática e apresentar-se-á a tarefa final. Serão dados novos conteúdos lexicais e estará subjacente a

¹⁴ Acedido em 08/09/2014, em http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf.

utilização do *Pretérito Perfecto*. Em segundo lugar, a temática das festas espanholas e da América Latina serão introduzidas através de um exercício de compreensão auditiva. Haverá, igualmente, a apresentação de testemunhos reais de participantes dessas festas. Será pedida a elaboração de diálogos similares ao que foi, anteriormente, analisado e, por fim, a realização de pequenos teatros. Mais uma vez, os alunos terão de identificar e utilizar o *Pretérito Perfecto*, tanto no que ouviram como no que tiveram que aplicar após esta exposição. Estará presente a leitura global de um texto, para a qual terão que responder a questões de compreensão e interpretação. O *Pretérito Perfecto* está presente nas respostas dadas, já que os marcadores temporais utilizados obrigam a isso. Por fim, a última aula será orientada para a realização da tarefa final, aplicando o *Pretérito Perfecto* dado nas aulas anteriores.

Passar-se-á, em seguida à descrição de cada aula.

Na primeira aula, para introduzir a nova temática “Vamos a divertirnos” optou-se por uma atividade oral, ou seja, a professora projetou um *PowerPoint* (PPT) - “Parques de atracciones”¹⁵. O recurso ao PPT é importante porque dá a possibilidade de integrar vários recursos (textos e imagens) num único suporte, como defende Laura Benedetti (s/d)¹⁶,

El uso de presentaciones de Power Point en la clase de lengua extranjera destaca la posibilidad de integrar recursos en un único soporte. La combinación de texto con imágenes y elementos audiovisuales aumenta la motivación de los estudiantes a la vez que contribuye a concentrar su atención en el mensaje que se desea transmitir.

Os alunos tinham que formular hipóteses enquanto a professora registava as hipóteses avançadas por eles no quadro. Esta atividade tem por função colocar os discentes mais à vontade no ambiente da sala de aula e o seu objetivo era também o uso de conteúdos lexicais adquiridos nas unidades anteriores (*O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais; As relações humanas: a família, os amigos; os colegas*). A formulação de hipóteses baseou-se na identificação de pessoas (que tipo de pessoas são); no que estão a fazer e que tipo de relação poderia haver entre eles (amigos, irmãos,...). Esta primeira atividade foi elaborada para promover a motivação e ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

¹⁵ Consultar Anexo 7: Projeção em PowerPoint – “Parques de atracciones”.

¹⁶ Acedido em 09/08/2014 em <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/StarCBenedetti.pdf>.

No final do registo das hipóteses no quadro, a professora orientou uma correção oral. Com esta correção, pretendia-se dar algum *feedback* aos alunos sobre os conteúdos linguísticos trabalhados e comprovar se havia algum erro associado à interferência da língua materna. Os momentos de correção não devem ser somente situações de avaliação, bem pelo contrário devem ser aproveitados para se refletir sobre o que se fez, como defendem Lyster & Ranta (1997)¹⁷, quando dizem que o erro é visto como objeto fundamental na aquisição da língua objeto, acrescentando também que o erro indica o nível de competência do aprendente.

Assim, o erro representa uma parte da interlíngua do aluno. Portanto, em vez de fixar-se no erro, a professora limitou-se a dar um *feedback* sobre o que o aluno realizou, centrando a sua atenção não no erro, mas sim no aluno. Pediu-se ao aluno que refletisse sobre o conteúdo linguístico proposto, de modo a que pudesse reformular caso encontrasse erros.

Feita a introdução ao tema, a professora passou à apresentação da tarefa final “Haz el recuento de un fin de semana y reflecte sobre cómo ha sido el finde”. É sempre importante dar aos alunos um objetivo como uma tarefa final, visto que estes sabiam qual a funcionalidade de todo o conhecimento adquirido ao longo da unidade e como seriam avaliados nesta atividade, o que lhes deu um motivo de concentração no que ouviam, viam e escreviam, pois tinham a motivação necessária. Isto mesmo refere Abella (s/d: 238)¹⁸,

un factor para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación, está claro que todos escuchamos algo en una situación determinada porque tenemos una buena razón; por lo tanto, será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que (...) escuchen algo.

De modo a proporcionar um fio condutor, a professora explicou aos alunos que, para organizar um fim-de-semana entre amigos ou família, os discentes necessitariam do léxico de atividades de ócio. Para isso, o aluno teria de identificar e descrever atividades de ócio a partir de imagens e textos¹⁹.

Em seguida, os alunos centraram-se essencialmente nos novos conteúdos lexicais. Os estudantes, em grupo, completaram um mapa concetual, num tempo limite, com as novas palavras apreendidas ao longo da atividade, acrescentando expressões de gostos e preferências.

¹⁷ Acedido em 10/02/2014 em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36367>.

¹⁸ Acedido em 14/02/2014 em http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf.

¹⁹ Consultar Anexo 8: Projeção de imagens e textos – “Actividades de Ocio”.

Autores como Gairns & Redman (1986) defendem que o léxico deve ser contextualizado para ter significado, para isso, a professora entregou cartões com atividades²⁰ e os alunos, trabalhando em pares, falaram dos seus gostos e preferências relativamente a estas atividades. Os restantes, que ouviam os seus colegas, tinham que dizer qual era a atividade de ócio referida.

Para que os alunos pudessem consolidar todo o vocabulário adquirido, ao longo da sessão, optou-se pelo recurso ao mapa concetual que, além de funcionar como ferramenta de sistematização, permitiu desenvolver uma competência cujo objetivo é facilitar a aquisição de novos conteúdos lexicais.

Passou-se, assim, à segunda aula, e nesta a competência privilegiada é a compreensão auditiva. Para que fosse desenvolvida, partiu-se do princípio defendido por Abella (s/d), na abordagem de pré-escuta, durante e pós-escuta, de que a prática da compreensão auditiva deve ser acompanhada por atividades antes, durante e depois da audição.

Como sabemos, é importante o *input* motivador que leve os alunos a centrar-se no que vão ouvir, pois só, desta forma, ouvirão com mais atenção.

A professora fez um resumo do léxico adquirido na sessão anterior, colocando questões acerca das atividades de ócio. Esta primeira atividade procurou estimular a curiosidade do que iriam ouvir em seguida, promovendo a motivação e ativando os conhecimentos prévios do aluno. Após o aluno ter deduzido o que iria ouvir, estava, desde logo, orientado para as atividades.

Assim, o aluno ouviu, pela primeira vez, a chamada telefónica de *Filipe*²¹. Esta personagem faz diversas chamadas, convidando vários amigos para saídas. Numa segunda audição do texto, o aluno completou um quadro, colocando os amigos que recusavam o convite e as desculpas dadas para essa recusa.

A terceira audição tem por finalidade a resposta à pergunta do exercício: “Dos amigos aceptan la invitación. Di dónde quedan y a qué hora.”

Após a realização desta atividade, os alunos e a professora falaram um pouco sobre as atividades de ócio, do que se faz em Portugal e, desta forma, introduziu-se a temática sobre as festas em Espanha e na América Latina. A professora apresentou testemunhos reais de participantes nas festas referidas, através das TIC, isto porque a mobilização de

²⁰ Consultar Anexo 9: Cartões de Léxico – “Gustos y preferencias”.

²¹ Consultar Anexo 10: Exercício de Audição – “Llamada telefónica”.

diferentes materiais tecnológicos, segundo Benedetti (s/d), faz do docente um facilitador, nas suas palavras,

A través de las TIC podemos asumir el rol de facilitadores para ayudar a los estudiantes a construir nuevos conocimientos, conectarlos con la realidad socio-cultural de la lengua, aumentar su motivación y fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Os alunos, em grupos de cinco, elaboraram diálogos como o apresentado no exemplo dos telefonemas de *Filipe* e tinham que convidar, recusar e aceitar convites, tendo por base os testemunhos vistos.

Neste campo, pretendeu-se que o aluno manipulasse materiais autênticos que não tivessem sido concebidos para o contexto sala de aula. Pretendeu-se igualmente desenvolver as competências socioculturais dos alunos. López & Ángel (2011)²² defendem que este tipo de material traz vantagens quando mostrado a falantes de uma língua estrangeira, uma vez que os aprendentes são expostos à linguagem autêntica.

Os alunos tinham 20 minutos como tempo limite para elaborar os diálogos e a professora, circulando pelos diferentes grupos, avaliou a progressão do trabalho e foi esclarecendo as dúvidas que iam surgindo. O facto de o tempo ser cronometrado é importante, já que este limite impede comportamentos mais abusivos e os alunos acabam por estar mais atentos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Acabada a atividade, a professora explicou que iriam fazer um pequeno teatro perante a turma. Foi, assim, trabalhada a competência da oralidade na qual se espera que o aluno produza um diálogo, oralmente, sobre o que, anteriormente, tinha sido escrito. Mais uma vez, a professora corrigiu de forma a permitir a reflexão sobre o erro.

É importante não esquecer o reforço positivo, centrando a atenção no empenho e no esforço comunicativo feito.

Na terceira aula, uma vez mais, procurou-se manter o fio condutor que orienta esta sequência didática. Assim, questionou-se os alunos em relação ao que tinha sido dado na aula anterior, que atividades de ócio tinham escolhido e o que tinham feito nas variadas festas apresentadas na sessão anterior, para responder a estas questões, os alunos tinham que fazer uso do *Pretérito Perfecto*.

Em seguida, os alunos fizeram uma leitura global de um texto que apresentava uma conversa entre três personagens: *Sergi, Jana e Paola*²³. Estes trocavam informações sobre o que tinham feito. Os discentes responderam a questões de compreensão e interpretação.

²² Acedido em 10/02/2014 em <http://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/item.php?itemid=64>.

²³ Consultar Anexo 11: Texto de Reconhecimento do *Pretérito Perfecto* – “Sergi, Jana y Paola”.

Nestes exercícios de leitura e compreensão, estão presentes os exercícios gramaticais, focados na forma.

Nas etapas anteriores, foram descritas as estratégias de compreensão leitora que se podem dividir em:

- pré-leitura (apelo ao conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto)
- leitura (pesquisa de informação de modo a reconhecer o uso do *Pretérito Perfecto*)
- pós-leitura (sistematização de conteúdos)

Segundo Iglesias (2004: 6,7)²⁴, esta fase é muito importante para garantir a compreensão do texto,

Es fundamental que las tareas de pre-lectura activen o estimulen conocimientos previos, creen caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo del alumno con el texto que va a leer y además, estén orientadas a dar sentido a la lectura, a hacerla significativa, es decir a crear la necesidad o el deseo de leer el texto.

Os alunos procuraram as respostas/informações específicas para responder às perguntas de interpretação. A gramática encontra-se contextualizada no meio das perguntas. Foi privilegiada a atenção à forma para a sua elaboração. Long & Robinson (1998) referem que a atenção à forma consiste na atenção dada à forma para resolver uma necessidade comunicativa.

Posto isto, pretendia-se que o discente fosse capaz de deduzir as próprias regras gramaticais, a partir do *input* facilitado nas atividades anteriores. A professora pediu aos alunos a produção de um pequeno texto escrito e orientado²⁵: descrever as atividades, no passado, usando o *Pretérito Perfecto*.

De forma a sintetizar este conhecimento, os alunos registaram, no caderno diário, as normas para a utilização do tempo verbal, em estudo. Além disso, procuraram um verbo para cada conjugação e deram exemplos de algumas formas verbais irregulares.

Para consolidar esta nova aprendizagem de modo motivante, o aluno preencheu espaços em branco, com o *Pretérito Perfecto*, de um texto da canção “Un buen día” de Los Planetas²⁶, em seguida, ouviram a canção e comprovaram as respostas.

²⁴ Acedido em 10/02/2014 em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824.

²⁵ Consultar Anexo 12: Enunciado para produção de texto – “Orientaciones para la Producción de un Pequeño Texto Escrito”.

²⁶ Consultar Anexo 13: Exercício de Audição – “Un buen día” de Los Planetas.

Permitiu-se, assim, ao aluno, por um lado, a prática de uma nova estrutura gramatical e, por outro, refletir sobre o que lhe foi ensinado.

Esta é a última aula desta sequência didática e, mais uma vez, propôs-se uma tarefa de revisão aos alunos. A professora perguntou aos alunos como tinham passado o fim-de-semana e o que tinham feito. Oralmente, os estudantes foram participando, utilizando a nova estrutura gramatical adquirida, acrescentando o novo léxico de atividades de ócio. Aproveitando as respostas dadas pelos alunos acerca do tempo livre, a professora introduziu a nova temática com a pergunta: “¿Qué significa para ti un buen uso del tiempo libre?”. Os discentes foram, deste modo, orientados a falarem sobre o bom e o mau uso do tempo de ócio.

Em seguida, a professora apresentou um vídeo: “Buen uso del tiempo de ocio”²⁷. A docente pediu aos alunos para que centrassem a sua atenção nas imagens projetadas das seguintes personagens: *Raúl, Sergio, Lorena, Lucía y Natalia*²⁸. Após a apresentação das personagens, foi projetado o vídeo repartido em quatro partes, acompanhado de uma ficha didática²⁹. Pretendia-se que os alunos retirassem as informações pedidas em cada parte do vídeo. No final, foi-lhes pedida a opinião sobre o bom ou mau uso do tempo de ócio, de modo a refletirem sobre esta temática.

Terminada a atividade, a professora perguntou aos alunos se estes acreditavam terem, agora, o vocabulário e as estruturas gramaticais necessários para realizarem a tarefa final: organização de um fim-de-semana.

Os alunos formaram grupos para a realização desta atividade e cada grupo teve de organizar um fim-de-semana, tendo em conta os seguintes pontos:

- Tipo de atividades
- Onde, quando e como as iriam desenvolver

Após a conclusão da atividade escrita, os grupos trocaram os trabalhos entre si. Esta troca teve por finalidade levar os discentes a comentarem os resultados da tarefa, fazendo questões e respondendo às dúvidas que surgiam. Sempre que explicavam como tinham passado o fim-de-semana, era obrigatório o uso de marcadores temporais que levassem à utilização do *Pretérito Perfecto*.

Finalizada esta sequência didática, pretendia-se que os alunos fossem capazes de se expressar sobre as atividades de ócio, convidar e responder a um convite, bem como

²⁷ Consultar Anexo 14: Projeção de vídeo – “Buen Uso del Tiempo de Ocio”.

²⁸ Consultar Anexo 15: Apresentação das personagens – “Raúl, Sergio, Lorena, Lucía y Natalia”.

²⁹ Consultar Anexo 16: Ficha Didática – “Comprensión del vídeo”.

utilizar, corretamente o *Pretérito Perfecto*, segundo as normas ensinadas e tendo em atenção os marcadores temporais.

3.5. Descrição da Sequência Didática das Aulas de Língua Materna

Eça de Queirós ocupa um lugar importante na literatura portuguesa e nesta narrativa, sobretudo na obra *Os Maias*, são frequentes as passagens com adjetivos. Daí ter sido selecionada esta unidade para a presente sequência didática. Esta divide-se em três aulas e tem por objetivo a aprendizagem da adjetivação: o adjetivo e a sua colocação na frase, além da análise do episódio das corridas no Hipódromo.

Assim, esta sequência divide-se em três aulas. A temática será introduzida através de um exercício de pré-leitura que apresentará as corridas em Ascot, relacionando-o com a obra *Os Maias*. Partindo deste ponto, serão, desde logo, esclarecidos acerca da tarefa final desta unidade: elaboração de uma descrição das corridas de Ascot, à semelhança das descrições feitas por Eça. A gramática inicia aqui a sua viagem, quando é pedido aos alunos para identificarem os adjetivos usados nas descrições analisadas. Após esta primeira aula, será analisada a capacidade descritiva de Eça, realçando a adjetivação e descobrindo o valor dos adjetivos segundo o lugar que ocupam na frase. Para colocar em prática estes conhecimentos, será pedido, aos alunos, a produção de um texto descritivo à imagem do que foi analisado. Por fim, na terceira aula, serão analisadas caricaturas de Vasco Gargalo sobre as personagens e o episódio em questão, e, também, uma caricatura atual. Apresentar-se-á um vídeo dos Gato Fedorento, para, assim, reconhecerem a importância do domínio de recursos linguísticos como a adjetivação.

Passar-se-á, em seguida à descrição de cada aula.

Na primeira aula, para introduzir a temática, como atividade de pré-leitura, foi feita uma referência às corridas de Epsom, às quais Afonso da Maia tinha assistido, durante o seu exílio em Inglaterra. Para uma maior motivação, foi apresentado um documentário, em vídeo, das corridas de Ascot, em Inglaterra, assim como algumas imagens e uma notícia sobre essas corridas³⁰. Os alunos expressaram, oralmente, as suas opiniões sobre o que tinha sido abordado e descreveram as imagens exibidas. Foram também alertados que teriam, como tarefa final, em trabalho de grupo: a elaboração de uma descrição das

³⁰ Consultar Anexo 17: Projeção de vídeo e notícia – Corridas em Ascot.

corridas de Ascot. Esta primeira atividade tinha como principal objetivo ver como é que utilizavam os adjetivos nas suas descrições.

De forma a alargar os conhecimentos dos alunos e motivá-los para a leitura da obra literária, integrou-se este episódio na intriga principal e na crónica de costumes, levando os discentes a perceberem que a descrição do ambiente vivido nas corridas se caracterizava pela inadequação do espaço, pela feição provinciana, pela falta de motivação, pelo contraste entre o ser e o parecer.

Foi dado início à leitura de dois excertos³¹ e, de forma a caracterizar o espaço exterior, foi pedido aos alunos que procedessem à caracterização dos espaços e dos tipos sociais, do estado de espírito de Carlos relativamente ao ambiente que o rodeava, levando-os, assim, a fazerem um levantamento de adjetivos, advérbios e formas verbais no imperfeito e no gerúndio. Em seguida, um aluno apresentou o seu trabalho, que foi sendo completado pelos colegas. Foi pedido aos alunos que sublinhassem todas os adjetivos com uma cor diferente das restantes classes de palavras.

Esta tarefa foi realizada no caderno diário e através da interação verbal entre a professora e os alunos. Fez-se, por escrito, uma síntese dos conteúdos abordados nesta primeira sessão, tendo em conta o documentário visto no início da aula.

Para concluir esta primeira aula, pediu-se aos alunos que fizessem, oralmente, uma síntese global da mesma.

Nesta segunda aula, após feita a articulação com a anterior, abordou-se a questão da adjetivação. Com isto pretendia-se aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o adjetivo. Assim, os alunos analisaram a capacidade descritiva de Eça, nos excertos referidos anteriormente, percebendo que a adjetivação é um dos meios mais expressivos deste autor, também dos mais originais e ricos. Segundo Cal (1981), Eça usa o adjetivo com um domínio tal o que o torna mais evidente no seu léxico. Este autor (1981: 138) esclarece que

Em todas as caracterizações que se fizeram sobre o estilo de Eça de Queirós, nunca faltou uma referência à sua adjetivação. O adjetivo é de todas as categorias gramaticais aquela que ele [Eça] usa com uma predileção e um domínio tais, que o transformam no fator mais evidente do seu léxico. (...) O adjetivo é talvez o mais flexível e rico dos seus instrumentos verbais.

Com esta atividade, pretendeu-se diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre as classes de palavras, mais precisamente sobre o adjetivo qualificativo e, assim, comprovar

³¹ Consultar Anexo 18: Projeção de excertos – Episódio das Corridas no Hipódromo.

e avaliar efeitos da adjetivação no desenvolvimento da compreensão de texto e da produção escrita, na atividade que se segue.

Deste modo, foi pedido aos alunos um exercício de descrição por escrito, tendo por base uma imagem ilustrativa deste episódio³². Com esta atividade, pretendeu-se promover, no aluno, a sua capacidade investigativa e levá-lo a refletir sobre as propriedades semânticas do adjetivo como atributo do nome.

Ao longo da apresentação dos trabalhos, os alunos acabaram por perceber que, numa expressão nominal, os adjetivos, quando colocados depois dos nomes, contribuem para a determinação da entidade denotada pelos nomes, restringindo-a. Quando colocados antes do nome, adquirem um valor mais subjetivo, devido à ênfase dada ao qualificativo, já que apenas destacam um traço da entidade denotada pelo nome.

Após esta aprendizagem, voltou-se aos textos analisados e foi pedido aos discentes que analisassem o valor dos adjetivos destacados e explicassem o porquê de Eça assim os colocar.

De forma a comprovar este aprofundamento de conhecimento e transferir o conhecimento adquirido para uma atividade de escrita consciente de utilização intencional dos recursos da língua, foi pedido aos alunos um pequeno texto descritivo a partir de uma caricatura da atualidade³³, com a intenção de criticar e usar o adjetivo à imagem de Eça.

Por fim, na terceira aula, uma vez mais, procurou-se manter o fio condutor que orienta esta sequência didática. Assim, como primeira atividade, pediu-se aos alunos que respondessem a um breve questionário oral, a partir de umas caricaturas de Vasco Gargalo, sobre as personagens d'*Os Maias* e também sobre as corridas de cavalo. Pretendia-se que eles aludissem a algumas expressões retiradas da obra que justificassem a amplificação de traços, presente nas caricaturas.

Apresentou-se, em seguida, um vídeo dos Gato Fedorento³⁴ para que os alunos pudessem comprovar como a crítica social ainda está bem presente na atualidade e como é importante dominar os recursos linguísticos, como a adjetivação, para poder *brincar* com as palavras.

Os alunos assistiram uma segunda vez ao fragmento do vídeo e retiraram os adjetivos utilizados pelas personagens do vídeo, realçando o valor de cada adjetivo.

³² Consultar Anexo 19: Projeção de imagem – Corridas no Hipódromo.

³³ Consultar Anexo 20: Projeção de caricaturas – A Atualidade.

³⁴ Consultar Anexo 21: Projeção de vídeo – Gato Fedorento.

Para concluir esta unidade, os alunos, em grupo, trocaram os seus trabalhos e cada grupo comentou o uso da adjetivação nas descrições dos colegas. Com esta atividade final, os alunos sentiram-se mais implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a professora entregou uma ficha de autoavaliação³⁵ a cada aluno para que pudessem refletir sobre o que tinham aprendido, ao longo desta sequência didática.

No final desta sequência didática, pretendia-se que os alunos fossem capazes de reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos, explicitassem o valor expressivo dos adjetivos e avaliassem a eficácia da ironia na construção da caricatura, aprofundando os seus conhecimentos sobre *Os Maias* de Eça de Queirós.

Além disso, os alunos iniciaram a tarefa final: descrição das corridas de Ascot, mas à semelhança das descrições feitas por Eça, utilizando, corretamente, o adjetivo nas suas frases.

Nesta sequência didática, era pretendido que os alunos aprendessem a gramática através da descoberta, tornando-se, eles próprios os investigadores. Hudson (1999) defende que a gramática deve ser ensinada através da investigação, levando ao conhecimento. Deste modo, os alunos, ao longo destas três aulas, foram levados a identificar o adjetivo, a aplicar a adjetivação nas suas produções escritas e a entender o uso do adjetivo a serviço da descrição e da crítica.

3.6. Apreciação Crítica das Sequências

Para a elaboração destas duas sequências didáticas, foi feita uma investigação de vários autores, de documentos oficiais e conhecimentos da nossa experiência profissional. Procurou-se oferecer atividades variadas, motivadoras e potenciadoras da aprendizagem das línguas, tanto na língua estrangeira, como na materna.

O aluno foi sempre o centro de todo o processo educativo e organizou-se todo o processo de ensino-aprendizagem em sua função. Em primeiro lugar, foram estudados o seu perfil cognitivo e as suas características específicas, enquanto aprendente, o que orientou aquando da escolha das metodologias e das atividades para a aprendizagem de uma língua. Os documentos oficiais e as teorias metodológicas foram uma orientação e um suporte para garantir uma aprendizagem significativa através de todas as atividades.

³⁵ Consultar Anexo 22: Autoavaliação *Os Maias* – Episódio das Corridas no Hipódromo e o valor do adjetivo.

Com estas propostas, os alunos foram levados a refletir sobre o que os levava a realizar os exercícios de uma determinada maneira. É de suma importância dotar os estudantes de uma capacidade reflexiva, analítica e crítica, seres capazes de por em causa o que fazem de modo a aperfeiçoarem-se.

Assim, na aula de língua estrangeira, Espanhol, através da exposição de novo léxico sobre os tempos de ócio, passatempos e da tarefa final, organização de um fim-de-semana, foi ensinado aos alunos o *Pretérito Perfecto*. Foi, em primeiro, visualizada a sua aplicação, depois colocada em prática, em exercícios específicos e, por fim, aplicaram, eles, com a execução da tarefa final.

Na aula de língua materna, os alunos foram conduzidos, ao longo das três aulas, a reconhecerem o adjetivo, o seu valor na frase e a aplicá-lo com um fim objetivo. Este processo realizou-se contextualizado na unidade d'*Os Maias*, mais precisamente o episódio das corridas no Hipódromo. Aproveitou-se o estilo queirosiano para, deste modo, levá-los a verem a utilização do adjetivo em excertos d'*Os Maias*, e também perceberem a sua utilidade nas descrições, utilizando, para isso, as caricaturas e o vídeo dos Gato Fedorento e, por fim, poderem aplicar o adjetivo nas suas próprias descrições, como lhes foi indicado na tarefa final.

No entanto, apesar de obter resultados bastante satisfatórios, é de reconhecer-se que, nas duas turmas, não se pode afirmar que a aprendizagem decorreu na sua plenitude e que todos os alunos de Espanhol sabem, agora, utilizar o *Pretérito Perfecto*, bem como todos os alunos de Português dominam a adjetivação.

Embora as aulas fossem motivadoras, o facto de haver um trabalho cooperativo, por mais estratégias que possam ser aplicadas, nem sempre resulta na perfeição. Por vezes, como os alunos se encontram reunidos em grupos isto propicia momentos de conversa. Outra das situações é o tempo que a docente passa com um grupo, dando as orientações necessárias, o que leva a que os outros grupos dispersem a sua atenção.

Porém, a aprendizagem foi realizada pela maioria dos alunos e a isto já se pode chamar sucesso.

Considerações Finais

Sou professora de língua materna e de língua estrangeira, Francês, há catorze anos, e isto sempre com o intuito de realizar as aulas melhoradas de modo a que o meu público bebesse os meus ensinamentos e, em seguida, fosse capaz de aplicá-los. No entanto, a gramática e a sua lecionação sempre foi um entrave para que o processo de ensino-aprendizagem fosse realizado na sua plenitude.

Assim, durante anos, tentei sempre entender o porquê de os meus alunos conseguirem realizar, com sucesso, os exercícios práticos, fora de contexto, porém, na hora de aplicar corretamente em contextos autênticos esses conteúdos, não o conseguiam.

Além disso, outro problema surgia e eu não conseguia perceber como se poderia resolver: os mesmos alunos de língua materna e de língua estrangeira, quando em contacto com um mesmo conteúdo gramatical, não o conseguiam relacionar, ou seja, mesmo que o tivessem entendido na aula de língua estrangeira, parecia que nunca tinham ouvido falar desse assunto na aula de língua materna, e vice-versa.

Por muitas formações que tivesse feito, troca de experiências com outros colegas, a situação mantinha-se e todos sentíamos destas dificuldades.

Após o meu ingresso na licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias (Major Português e Minor Espanhol), apercebi-me da existência das diversas teorias metodológicas e da sua aplicabilidade, porque uma coisa é sabermos que elas existem e outra é sermos capazes de investigar para aplicar e isto foi-me ensinado neste segundo curso. Deste modo, iniciei a minha prática letiva aplicando as teorias que ia estudando.

Este Projeto de Intervenção deu-me a oportunidade de comprovar, investigar, registar e colocar na prática o que muitas vezes nos fica apenas no saber teórico. Através da investigação e da pesquisa, foi-me possível, tanto na aula de língua estrangeira, como na aula de língua materna, de ensinar a gramática de forma contextualizada e centrando o ensino no aluno, tornando-o mais autónomo.

Por conseguinte, foi viável mostrar aos meus aprendentes o papel da gramática na aquisição das línguas materna e estrangeira.

Através desta intervenção em duas turmas e em duas disciplinas diferentes, os meus discentes foram capazes de apreender, de forma autónoma, os conteúdos gramaticais e aplicá-los em situações diferentes e contextos que poderiam ser reais.

Deste modo, na aula de língua estrangeira, Espanhol, os alunos aprenderam a usar o *Pretérito Perfecto*. No início, apenas contactaram com textos, tanto escritos, como auditivos, comentaram situações reais (as festas em Espanha e América Latina), aplicaram os conteúdos apreendidos em pequenos teatros, realizados por eles. O mais importante e o que deve ser destacado é que, após perceberem como e de que modo se fazia uso do *Pretérito Perfecto*, também eles o fizeram quando organizaram um fim-de-semana, entre amigos, e contaram, na sala de aula, como foi esse fim-de-semana. Dadas as normas gramaticais do uso do *Pretérito Perfecto*, esse reconto foi feito, oralmente, e utilizando o tempo verbal apreendido nas aulas, já que iniciavam o reconto com a frase *Este finde....* As aulas que decorreram antes da apresentação da tarefa final mostraram aos alunos como se utiliza este tempo verbal, em determinados contextos reais, como por exemplo, contar algo no passado que ainda lhes pertence. Aprenderam os verbos regulares, mas também os irregulares e tiveram que aplicá-los em situação de comunicação e não apenas memorizar.

No que concerne a língua materna, no 11º ano, está contemplado no programa a leitura e análise da obra *Os Maias*. Nada melhor do que conseguir conciliar um conteúdo literário com o gramatical. A adjectivação, recurso tão utilizado por Eça e, por vezes, tão incompreendido pelos alunos, foi dado de forma original através do episódio das Corridas no Hipódromo. Deste modo, os alunos conseguiram relacionar as descrições apresentadas aos momentos da narrativa e perceberam a função que o adjectivo ocupa na frase. Para estes alunos, foram apresentados exemplos da adjectivação em excertos desta obra, bem como a utilização dos adjectivos nas descrições feitas às imagens e caricaturas. Conseguiram, igualmente, ver esta situação no vídeo atual dos Gato Fedorento e tiveram a oportunidade de colocar em prática estes ensinamentos acerca do adjectivo aquando a realização da tarefa final: descrição das corridas de Ascot.

Nestas aulas, consegui, de forma rigorosa, colocar a gramática ao serviço da língua e levar os alunos a adquirirem as regras gramaticais e não apenas memorizá-las.

Tendo em conta os objetivos a que me propus, no início desta pesquisa, posso afirmar que alguns dos objetivos foram superados.

Assim, através de uma pesquisa bibliográfica, foram referidas as diversas propostas metodológicas e salientado o seu papel dentro da sala de aula de línguas, tanto no que concerne as aulas de língua estrangeira, bem com as aulas de língua materna e, deste modo, o primeiro objetivo foi concretizado.

Quanto ao segundo objetivo, desenvolver estratégias e atividades que promovam a autonomia e a motivação do aluno e a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, no domínio gramatical, este foi superado ao longo das duas sequências descritas, com a implementação de atividades motivadoras que levaram os discentes a refletirem sobre a aprendizagem, sobretudo a nível gramatical.

O terceiro objetivo referia a observação das competências evidenciadas pelos alunos nesse domínio. Esta finalidade foi concretizada através da auscultação dos diversos trabalhos pedidos aos alunos.

Quanto ao último objetivo, a avaliação do impacto das estratégias propostas no desenvolvimento profissional reflexivo do professor, este só poderia ser superado com a apreciação rigorosa dos trabalhos individuais dos alunos de forma a confirmar o sucesso destes no uso da competência gramatical ensinada, no entanto, esta finalidade não foi facilmente superada já que segundo Fumega (2012: 90)

Torna-se evidente que o ideal seria valorizar o correto uso de estruturas gramaticais inseridas num contexto comunicativo, mas como fazê-lo sem incorrer em subjetividades?

Estas subjetividades levam a que a reflexão nunca poderá ser objetiva, tendo em conta, por exemplo, que os trabalhos pedidos foram elaborados em grupo e, nestes casos, não podem ser garantidos os resultados de cada aluno, mas sim do grupo.

Com este projeto, consegui dar-me conta que alguns alunos ainda não estão preparados para este tipo de abordagem, necessitando de muita orientação na sua aprendizagem, mesmo tratando-se de alunos do ensino secundário.

A minha principal intenção é tornar o ensino da gramática mais atrativo e, simultaneamente, levar os alunos a refletirem sobre o seu papel na aquisição de uma língua, tanto estrangeira, como materna. Consegui tornar as aulas motivadoras, mostrar o papel da gramática no contexto comunicativo, mas o mais difícil foi, é e sempre será a reflexão sobre o uso da gramática na linguagem.

Sinto-me realizada como professora e agradeço a oportunidade que me foi dada para me tornar numa professora investigadora.

Referências Bibliográficas:

- Abella, R. (s/d). *La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos*, pp. 233-244. Acedido em 14/02/2014, de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa, Texto Editora.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- Benedetti, L. A. (s/d). *La utilización de las tic en la clase de español como lengua extranjera*. Acedido em 09/08/2014, de Mariela Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca: www.salvador.edu.ar/vrid/ead/StarcBenedetti.pdf.
- Brito, A. M. (1998). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua materna. In AA. VV.. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2º Encontro de Professores de Português*. Porto, Areal Editores, pp. 53-64.
- Brumfit, C. F. (1987). *The Communicative approach to Language Learning*. New York, Oxford University Press.
- Cal, E. G. (1981). *Língua e Estilo de Eça de Queirós*. Coimbra, Almedina.
- Campillo, J. P. (2004). Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El “casus belli” de la “concordancia temporal”[1]. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº2, pp. 193-217.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, nº 111, pp. 1-47.
- Castañeda, A. C. (1997). *Aspectos Cognitivos En El Aprendizaje De Una Lengua Extranjera*. Granada, Impredisur.

- Chamot, A. & O'Malley, M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, University of Cambridge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.
- Córtex, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, nº 28, pp. 89-108.
- Costa, J. et alii. (2009). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa, Ministério da Educação/DGIDC.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa* Porto, Porto Editora.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Wellington, Departamento Técnico do Ministério da Educação da Nova-Zelândia.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática – Teorías lingüísticas y sistema de la lengua*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação, 10ºano*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Fonseca, I. (1994). *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto, Porto Editora.
- Franchi, C. (1991). *Criatividade e gramática*. São Paulo, SE/CENP.
- Franco, A. (1989). A gramática no ensino das segundas línguas. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 06, 59-116. Acedido em 04/06/2014 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>.

- Fumega, N. (2012). *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa. A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira*. (Relatório de Estágio). Braga, Universidade do Minho.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.
- González, P. D. (2008). Destrezas Receptivas y Destrezas Productivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. In *Revista Marco ELE*. Tenerife, Universidade de la Laguna, nº6, pp. 1-11.
- Gutiérrez, O. (2003). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. En *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México, ANUIES.
- Harmer, J. (2005). How to be good learner. In *How to teach English*. Essex, Longman, pp. 7-14.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT!. In R. Wheeler (ed), *Language alive in the classroom*. Westport, Greenwood, (s/n), pp. 101-112.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. England, Penguin Books, 381, pp. 269-293.
- Iglesias, E. (2004). La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *RedEle* nº3. Acedido em 10/02/2014, DialNet: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, S.L. Disponível em versão electrónica em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

- Lee, J. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, McGraw-Hill.
- López, L. E. & Ángel D. R. (2011). *Efectividad de los materiales auténticos y no auténticos en el aula de clase para la enseñanza del inglés como lengua Extranjera*. Acedido a 10/02/2014, de Fundación Universitaria Luis Amigo: <http://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/item.php?itemid=64>.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-65. Acedido em 10/02/2014, de Cambridge Journals: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36367>.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press, pp 15-41.
- Maciel, K. D. (s/d). *Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos*. Acedido em 20/06/2014 em <http://www.apario.com.br/index/lerboletim.php?id=4>.
- Matte, B. F. (1992). *Gramática comunicativa del español —de la lengua a la idea*. Madrid, Difusión.
- Melero, A. P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas: secundaria obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miriam, J. (2008). *O Trivium – As Artes Liberais da Lógica, Gramática e Retórica*. (Henrique Paul Dmyterko Tradutor). São Paulo, É Realizações.

- Ortega, J. (1988). Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. In *del primer congreso nacional ASELE*. Granada, (s/n), pp. 10-20.
- Perini, M. A. (1997). Níveis de detalhamento na descrição gramatical – Uma perspectiva pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada* nº 12. Campinas, Unicamp/IEL.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Queiróz, E. (s/d). *Os Maias*. Lisboa, Livros do Brasil. [1ª edição : 1888]
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Citado por versão ampliada, acedida em 18/05/2014, em http://www.academia.edu/295297/Historia_De_La_Ensenanza_Del_Espanol_Como_Lengua_Extranjera.
- Sánchez, M. (1996). Enfoque pedagógico – Relación maestro-alumno El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera*. Acedido em 10/02/2014, de Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf 18.
- Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. C., Campos, M. J., Grosso, M. J. & Loureiro, M. S. (2001; 2002). *Programa de Português – Ensino Secundário*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares do Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga, Universidade do Minho.

- Silva, L. M. (2000). Estratégias de Ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho, pp. 359-368.
- Takeutchi, N. N. (1980). *Um estudo de interferência lexical*. (Mestrado em Letras). Curitiba, Universidade Federal do Paraná.
- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*. Nº 75 (1), pp. 52-63.
- Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Avaliação – Prova Escrita de Espanhol

Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis)	
Prueba Escrita de Evaluación	
Clase: 10.2	La profe: Carina Soares

I

1. **Escribe la fecha de hoy en tu hoja de examen.**
2. **¿Conoces a los Picapiedra? Observa los datos del recuadro. Escribe en tu hoja de examen cuatro frases en las que compares Pedro a Pablo, de acuerdo con los siguientes datos.**

Pablo: 56 años de edad; 65 Kg; 1,50 m de altura; fuerte.

Pedro: 44 años de edad; 80 Kg; 1,80 m de altura; muy fuerte.

3. **Lee la siguiente página del blog de un alumno español que ha participado en el proyecto Comenius.**

Proyecto Comenius, encuentro en Bélgica

Impresionante. Esa es la única palabra que se me viene a la cabeza, si tengo que dar mi opinión sobre la experiencia. En primer lugar, voy a hablar de mi estancia en la casa de Manon. La familia es muy sociable, amable y acogedora. Los cuatro miembros que componen la familia son las personas más enrolladas que alguien se pueda imaginar. De los cuatro españoles que participamos en el proyecto, yo era el que más lejos vivía del pueblo donde se encontraba el instituto al que íbamos. El pueblo donde está el instituto es Diksmuide y yo vivía en Hoogdele (a 20 km del núcleo poblacional).

Respecto al instituto, su horario y los alumnos podría decir que (en mi opinión) el horario lectivo es mejor que el nuestro porque, aunque después de almorzar tienen clases, rinden mucho más y su nivel es más alto que en España. Los alumnos de St. Aloysius college (el instituto) son más abiertos que en nuestro centro. Con esto me refiero a que son más

sociables con la gente que viene de fuera. El instituto, que data de 1870, aproximadamente, es bonito y su construcción es típica del lugar.

Otra cosa que me llamó muchísimo la atención es que están mucho más concienciados con respecto al medio ambiente y la contaminación. El pueblo está limpiísimo y los adolescentes no arrojan basura al suelo.

En cuanto a la comida, no he tenido ningún problema, ya que todo lo que allí suelen comer me gusta. Eso sí, comen mucha comida rápida, aunque la cocinan en su casa.

El clima es distinto al que nosotros solemos tener por estas fechas aquí en España, pero esa semana tuvimos temperaturas de incluso 26°C, algo impensable allí en esta época del año.

<http://www.wiesvalledelazahar.com> (adaptado)

3.1. Transcribe del texto la opinión del autor respecto a los siguientes datos.

Escribe los números y los datos correspondientes en tu hoja de examen.

3.1.1. La familia de acogida

3.1.2. El horario lectivo

3.1.3. Los alumnos

3.1.4. El instituto

3.1.5. La comida

3.2. Transcribe del texto las frases que contradicen la información de las siguientes afirmaciones. Escribe en tu hoja de examen los números y las frases correspondientes.

3.2.1. La familia Manon es una familia muy numerosa

3.2.2. El alumno español vive más cerca del instituto que sus compañeros.

3.2.3. Los belgas no se preocupan por el medio ambiente.

3.2.4. En Bélgica hace mucho calor todo el año

3.3. Completa la tabla con transcripciones del texto. Escribe en tu hoja de examen las letras y las respuestas adecuadas.

Adjetivo sinónimo de <i>sorprendente, sensacional, increíble</i>	a.
Adjetivo sinónimo de <i>hospitalaria</i>	b.
Adjetivo sinónimo de <i>extrovertidos, comunicativos, sociables</i>	c.
Adjetivo sinónimo de <i>afables, amables, simpáticos, abiertos</i>	d.
Adjetivo sinónimo de <i>bello, hermoso</i>	e.
Adjetivo sinónimo de <i>sensibilizados</i>	f.

4. Lee el texto sobre María. Reescríbelo en tu hoja de examen, cambiando el nombre de María por el de Paco y haciendo los cambios necesarios y adecuados.

María, la nueva compañera española, es amable y muy simpática. Ella es alegre y muy inteligente. Es rubia y el pelo lo lleva largo. Ella es la más bonita del instituto. Es alta y delgada, muy elegante. Sus amigas suelen hablar de todo con ella.

5. Completa el texto con una de las tres opciones presentadas en el recuadro. Escribe en tu hoja de examen las letras y los números correspondientes.

En nuestra clase de español (a) mucho con nuestros nuevos amigos de Comenius, principalmente con Paco. Yo (b) mucho con él y (c) cosas interesantes sobre cómo (d) los jóvenes españoles. La mayoría de estos jóvenes consideran la familia muy importantes en sus vidas; cuando (e) con ellos te das cuenta de que para estos jóvenes la familia es más importante que la salud. Paco (f) con su familia. Yo (g) con mi familia también. La amistad también es importante, sobre todo entre los jóvenes entre 15 y 20 años.

Paco es un buen alumno, (h) rápidamente. Con relación a la educación, él me ha comentado que una gran parte de los jóvenes españoles valoran los estudios. Pero se divierten bastante también. Para ellos el tiempo libre es muy importante. Como a Paco le gusta mucho salir por la noche, él (i) mucho sobre los bares y cafeterías donde suele encontrarse con sus amigos.

a)	(1) aprendemos	(2) vivimos	(3) habla
b)	(1) vivo	(2) aprendéis	(3) hablo

c)	(1) vivimos	(2) aprendo	(3) habláis
d)	(1) aprendéis	(2) hablamos	(3) viven
e)	(1) hablas	(2) viven	(3) aprendes
f)	(1) vive	(2) aprende	(3) hablan
g)	(1) habla	(2) aprenden	(3) vivo
h)	(1) aprende	(2) vive	(3) habláis
i)	(1) aprende	(2) habla	(3) vive

6. Completa el siguiente diálogo con las formas correctas y adecuadas del verbo gustar. Escribe en tu hoja de examen las letras y las formas del verbo correspondientes.

- Hola, Paco, ¿qué tal?

- Hola, João, bien ¿y tú?

- Bien, gracias. Oye, ¿(a) estar aquí en Portugal?

- Sí, (b) mucho. Pero (c) más España.

- ¿Por qué? ¿No (d) nuestra comida? A tus compañeros sí que (e).

- Sí, a ellos (f) los platos típicos de todos los países, pero a mí no.

- Bueno, a mi tampoco (g) todas las comidas, por eso te entiendo.

- También (h) más el horario de mi instituto en España. Es que a nosotros no (i) las clases por la tarde.

- A nosotros tampoco (j) tener clases por la tarde, pero así son las cosas...

- Y a vosotros, los jóvenes españoles, ¿(k) salir por la noche?

- Sí, muchísimo.

7. Imagínate que durante una semana tienes un compañero español del programa *Comenius* en tu clase y quieres hablarles a los cibernautas que siguen tu blog sobre

tu nuevo amigo. Escribe un texto (50-55 palabras) sobre tu nuevo compañero, apoyándote en las siguientes pautas.

- Datos personales de tu compañero:
- Nombre
- Apellidos
- Edad
- Origen
- Aspecto físico
- Carácter
- Gustos.

Suerte

Cotação

1.	1	1
2.	4x5	20
3.1	5x5	25
3.2	4x5	20
3.3	6x3	18
4.	13x2	26
5.	9x2	18
6.	11x2	22
7.	50	50
	Total	200

Fonte: acedido em 24/10/2013 <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>

Anexo 2: Avaliação – Prova Escrita de Português

Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis)	
Prova Escrita de Português	
Turma: 11.2	A professora: Carina Soares

LEIA O TEXTO QUE SE SEGUE COM ATENÇÃO:

A NOSSA ENERGIA

Um dos maiores parques eólicos da Europa no Minho, uma central Fotovoltaica em Moura e aproveitamento das marés na Póvoa de Varzim. As renováveis estão em alta, mas chegará Portugal aos 39% até 2010?

Trocou-se o verde imaculado por uma paisagem *high tech*. Não havia lugar para ambos: ganhou a segunda. Chão de Falcão (Porto de Mós) era o nome de matagal raso e calcário, em pleno Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros, até receber uma cidade de arranha-céus em aço e fibras de vidro. São 15 aerogeradores (vulgo “moinhos”), com 80 metros de altura, do solo ao eixo, a que se somam as pás com 90 metros de diâmetro. Varrendo uma área superior a um campo de futebol, do vento fazem electricidade.

Estas torres produzem energia suficiente para abastecer uma cidade de 85 mil habitantes. Mas só quando o vento sopra entre os quatro e os vinte e cinco metros por segundo. Cada aerogerador é independente e adopta a posição que o torna mais rentável. Se as pás param, o supervisor recebe um SMS e pode, na hora, detectar a origem do problema via internet. Este parque eólico demorou sete anos a licenciar e apenas um a construir. Entrou em funcionamento, a todo o vapor, em Abril. Tem só dois funcionários e a fonte é grátis. Só que a tecnologia paga-se: custou mais de um milhão de euros por cada 34 MG de potência instalados.

A energia eólica é a fonte renovável em que o país aposta em larga escala para cumprir o Tratado de Quioto. Entre 2008 e 2012, Portugal pode aumentar 27% das suas

emissões com efeito de estufa relativamente a 1990. Mas em 2003, já ultrapassara essa meta em 11,5%. Se não conseguir recuar os indicadores para o objectivo estipulado, o Estado terá de comprar direitos de emissão, o que poderá custar, segundo contas da Quercus, entre 1,5 mil e 2 mil milhões de euros – ou seja, o orçamento de meio aeroporto da Ota. No quadro da União Europeia, Portugal está também comprometido a obter até 2010 um mínimo de produção de electricidade através das “energias verdes”. Conseguirá?
(...)

Henrique Botequilha, in *Visão*, nº 660, 2005

I GRUPO: COMPREENSÃO

1. Procure explicar os objetivos que levam os governos a investir em energias renováveis.
2. Identifique e caracterize, com base no texto, as vantagens para Portugal com esta descoberta científica.
3. Explique que fatores terão de ser enfrentados para uma maior implementação das energias alternativas.
4. Na sua opinião, quais serão as principais razões que levam à elaboração deste tipo textual?
5. Procure refletir sobre a questão com que o texto termina, dando a sua opinião em relação às exigências da União Europeia.

B

Como sabe, as grandes potências mundiais como a China Os Estados Unidos ou o Japão, são quem menos cumpre o Tratado de Quioto, continuando a poluir a terra de uma forma assustadora.

1. Elabore uma carta de protesto aos representantes de um desses países onde exponha as suas razões, para que eles mudem de atitude.

II GRUPO: FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

LEIA, ATENTAMENTE O SEGUINTE TEXTO:

“Aqui posto de comando do Movimento das Forças Armadas:
As Forças Armadas portuguesas apelam a todos os habitantes da cidade de Lisboa no sentido de recolherem a suas casas, nas quais se devem conservar com a máxima calma.

Esperamos sinceramente que a gravidade da hora que vivemos não seja tristemente assinalada por qualquer acidente pessoal, para o que apelamos para o bom senso dos comandos das forças militarizadas no sentido de serem evitados quaisquer confrontos com as Forças Armadas. Tal confronto, além de desnecessário, só poderá conduzir a sérios prejuízos individuais que enlutariam e criariam divisões entre os portugueses, o que há que evitar a todo o custo.”

Movimento das Forças Armadas, 4.26 H, 25 de Abril, 1974

Para cada um dos quatro itens que se seguem, escreva, na sua folha de respostas, a letra correspondente à alternativa correta, de acordo com o sentido do texto.

1. Este documento é considerado:

- A. Uma comunicação inesperada e ocasional.
- B. Uma notícia feita apenas por diversão.
- C. Um comunicado premeditado e programado
- D. Um aviso, sem qualquer finalidade.

2. A forma verbal “apelam” encontra-se no:

- A. Pretérito imperfeito do conjuntivo.
- B. Presente do indicativo.
- C. Pretérito perfeito do indicativo.
- D. Presente do Conjuntivo.

3. Na palavra “máxima”, o acento é:

- A. Facultativo, dado que a palavra é esdrúxula.
- B. Incorreto, uma vez que a palavra não é grave.
- C. Correto, pois a palavra é aguda.
- D. Obrigatório, por a palavra ser esdrúxula.

4. A palavra “cidade” pertence à subclasse dos nomes:

- A. Comuns coletivos.
- B. Próprios
- C. Comuns abstratos.
- D. Comuns concretos.

5. A sequência “Aqui posto de comando”, apresenta um deíctico

- A. Pessoal.

- B. Circunstancial.
- C. Temporal.
- D. Espacial.

6. A expressão destacada na frase “a todos os habitantes da cidade” desempenha a função sintática de:

- A. Sujeito.
- B. Complemento direto.
- C. Complemento determinativo.
- D. Complemento indireto.

7. A palavra sublinhada na frase “com a máxima calma”, é:

- A. Um pronome.
- B. Um adjetivo.
- C. Um nome.
- D. Um advérbio.

8. Neste item, faça corresponder a cada um dos quatro elementos da coluna A um elemento da coluna B, de modo a obter afirmações verdadeiras.

Escreva, na sua folha de respostas, ao lado do número da frase a alínea correspondente.

A

1) Com o uso da expressão “para o bom senso” (1.5),
2) Com o recurso à forma verbal “apelamos” (1.5),
3) Com a expressão “além de desnecessário” (1.6/7)
4) Com a utilização da expressão “sinceramente” (11. 7/8)

B

a) o enunciador exprime uma finalidade relativamente à ideia antes apresentada.
b) o enunciador introduz aspetos acessórios relativamente ao tópico que se encontra a tratar.
c) o enunciador recorre à ironia para reforçar as suas ideias
d) o enunciador apresenta o conteúdo da frase como uma certeza.
e) o enunciador introduz um ato ilocutório diretivo.
f) o enunciador reforça da ideia exposta.
g) o enunciador define a estrutura global do texto.

III GRUPO: EXPRESSÃO ESCRITA

1. Nunca ninguém está contente com aquilo que tem. É, se calhar, esse o motivo mais plausível para explicar a agressividade humana e a ambição, por vezes desmedida, de alguns dirigentes políticos que os leva a invadir fronteiras e a cometer crimes contra a humanidade.

Tendo em conta a sua visão acerca desta temática, escreva um texto com cerca de 100-150 palavras.

2. Elabore um Comunicado em que dê conta de uma cimeira europeia sobre energias alternativas a ter lugar em Portugal.

Cotação

Grupo I	
1.	15
2.	20
3.	15
4.	15
5.	20
B	15
Grupo II	
1.	5
2.	5
3.	5
4.	5
5.	5
6.	5
7.	5
8.	15
Grupo III	
1.	35
2.	15
Total	200

Autor: Departamento de Português, Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis).

Anexo 3: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Espanhol, Língua Estrangeira

REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DO ESPANHOL, LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nome: _____

Número: _____

Turma: _____

➤ **Escolhe a resposta que mais se adequa à tua opinião.**

1. Estudar um novo idioma é:

- ✓ Muito útil.
- ✓ Útil.
- ✓ Pouco útil.
- ✓ Inútil.

2. Indica o que mais gostas de fazer, na aula de língua espanhola.

- ✓ Esclarecimento de dúvidas.
- ✓ Aprendizagem da gramática.
- ✓ Participação oral.
- ✓ Escrita.
- ✓ Leitura de textos.

3. Estudar a gramática desse novo idioma:

- ✓ Não serve para nada.
- ✓ Serve para falar corretamente.
- ✓ Serve para escrever corretamente.
- ✓ Serve para aplicar nos exercícios.

4. Com que frequência se realizam exercícios gramaticais, na sala de aula?

- ✓ Em demasia.
- ✓ Muitas vezes.
- ✓ Algumas vezes.
- ✓ Poucas vezes.

Autora: Carina Soares

Anexo 4: Inquérito – Reflexão sobre o Estudo do Português, Língua Materna

REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DO PORTUGUÊS, LÍNGUA MATERNA

Nome: _____

Número: _____

Turma: _____

➤ **Escolhe a resposta que mais se adequa à tua opinião.**

1. Estudar a língua materna é:

- ✓ Nada necessário (já sei ler e escrever).
- ✓ Necessário.
- ✓ Pouco necessário.
- ✓ Muito necessário.

2. Indica o que mais gostas de fazer, na aula de Português.

- ✓ Aprendizagem da gramática.
- ✓ Participação oral.
- ✓ Exercícios de escrita.
- ✓ Leitura de excertos de obras/textos.

3. Estudar a gramática da língua materna:

- ✓ Não serve para nada.
- ✓ Serve para obter melhores resultados, nos momentos de avaliação.
- ✓ Serve para escrever e falar corretamente.
- ✓ Serve para aplicar nos exercícios.

4. Com que frequência se realizam exercícios gramaticais, na sala de aula?

- ✓ Em demasia.
- ✓ Muitas vezes.
- ✓ Algumas vezes.
- ✓ Poucas vezes.

Anexo 5: Atividade de Escrita – A Disciplina de Português

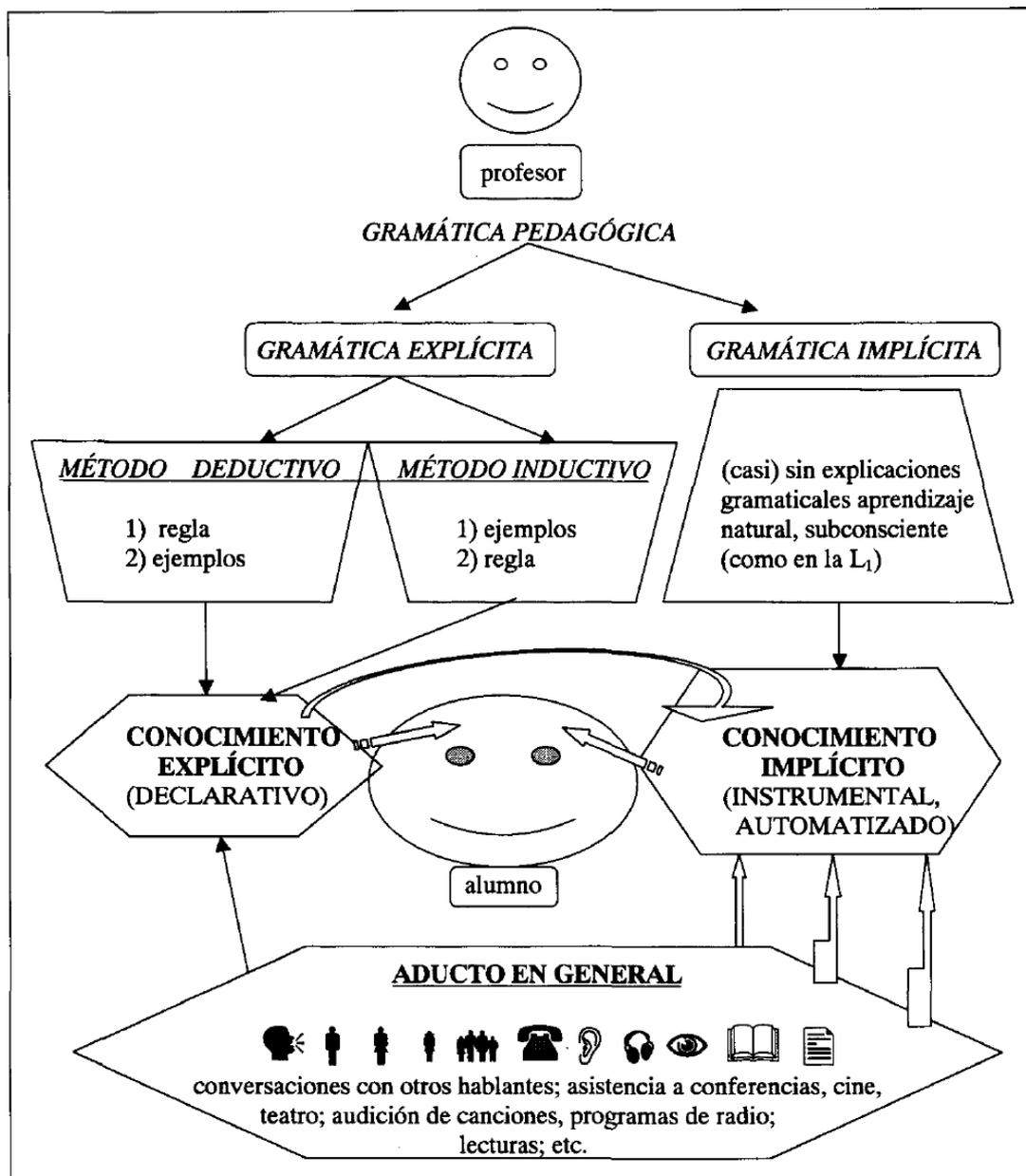
Através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida. Silva (2000: 366)

Tendo em conta as expectativas perante a disciplina de Português o futuro profissional de cada um e a área de interesses, comente, com um mínimo de 80 e um máximo de 120 palavras, a citação anterior.

Autora: Carina Soares.

Fonte da citação: Silva (2000: 366).

Anexo 6: Esquema de Córtez



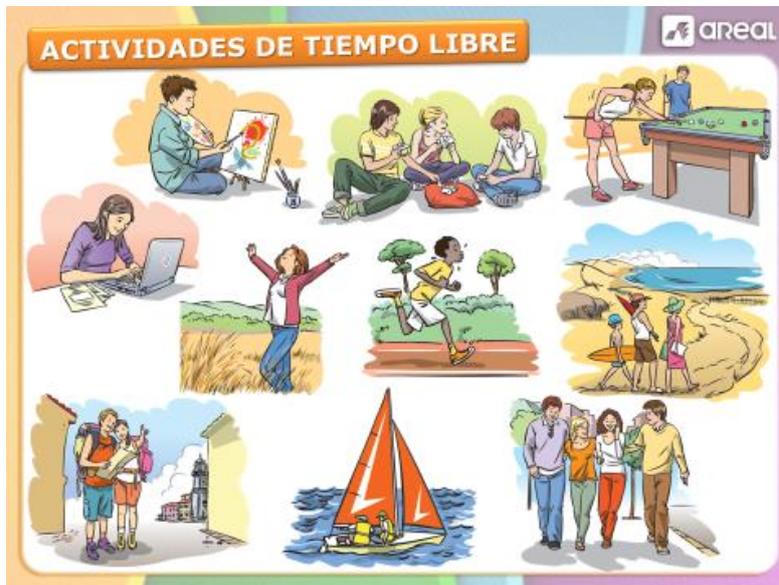
Autor: Córtez (2005: 105).

Anexo 7: Projeção em PowerPoint – “Parques de Atracciones”



Fonte: acedido em 22/02/14, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 8: Projeção de imagens e textos – “Actividades de Ocio”



Este año he empezado a practicar una nueva actividad. Al principio me daba un miedo tremendo deslizarme por una cuerda y me costaba horrores, pero al mismo tiempo sentía una adrenalina que no veas. Me ha compensado por las experiencias increíbles.

Samuel

Mi pasión es recorrer el cauce de los ríos en la dirección de la corriente sobre balsas neumáticas. La explosión de adrenalina que se siente durante el descenso del río es una sensación emocionante que libera las tensiones y produce un efecto relajante.

Este deporte me permite disfrutar de una emocionante y divertida experiencia en contacto con la naturaleza.

Juanjo

Quien más quien menos se ha puesto alguna vez unas gafas y un tubo y, sin alejarse demasiado de la costa ni sumergirse mucho bajo el agua, ha visto lo que el mar ofrece. Imaginaos un lugar con hermosos corales y peces de todos los colores, formas y tamaños habidos y por haber. Cada inmersión es asombrosa y deja un recuerdo imborrable.

Teresa

Fonte: acedido em 22/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 9: Cartões de Léxico – “Gustos y Preferencias”

Leer

Chatear

**Jugar al
baloncesto**

**Tocar la
guitarra**

**Jugar a las
cartas**

Bailar

**Ir a la
piscina**

**Jugar al
balonmano**

**Escuchar
música**

Ir al cine

Ver la tele

Anexo 10: Exercício de Audição – “Llamada Telefónica”

Diálogo 1:

- ¡Hola, Fernando! Soy Filipe.
- ¿Qué pasa, Filipe?
- ¿Te vienes a jugar al baloncesto?
- Lo siento, pero es que hoy lo tengo fatal.
- ¿Y eso?
- Es que mañana es la fecha límite para entregar los trabajos de inglés que tengo en retraso.
- Bueno, quedamos otro día.

Diálogo 2:

- ¿Sí?
- Hola, Sara, ¿qué tal? Soy Filipe.
- ¡Filipe! ¡Cuánto tiempo!
- ¿Te apetece mañana ir al cine y nos ponemos en día?
- Pues, lo siento, es que mañana ya había quedado con Javi.
- ¿Y pasada mañana?
- Vale, ¿Cómo quedamos?
- Pues a las diez a la puerta del cine.

Diálogo 3:

- ¿Sí?
- Hola, Ana, soy Filipe. ¿Te vienes esta tarde a patinar?
- No puedo, es que tengo que llevar el perro al veterinario.

Diálogo 4:

- ¿Diga?
- Hola, Jaime.
- Hola Filipe ¿qué pasa, tío?
- Nada. ¿Echamos una partidita en la play?
- Vale, prepárate para la humillación. ¿A las cinco, en mi casa?

Diálogo 5:

- ¿Dígame?

- ¿Inés? Soy Filipe.

- Hola, Filipe ¿qué cuentas?

- Te llamaba para saber si querías hacer conmigo el trabajo de Filosofía.

- Lo siento, es que le voy a entregar con María.

Fonte: acedido em 23/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 11: Texto para Reconhecimento do *Pretérito Perfecto* – “Sergi, Jana y Paola”



Jana y Paola intercambian información sobre lo que han hecho hoy.

Jana - ¿Has visto a José?

Paola – No, hoy no ha ido a clase.

Jana - ¿Qué le ha pasado?

Paola - ¿Es que aún no lo sabes? Le ha roto una muñeca.

Sergi - ¡Hola a las dos! Yo tampoco sabía lo de José. Lo siento. Cambiando de tema.

¿Habéis hecho los deberes?

Jana - ¡Qué va! Todavía no me ha dado tiempo.

Paola – Pues yo sí, ya los he terminado.

Jana – Paola, ¿le has dicho a Andrés que hemos ido de excursión?

Paola – No, todavía no se lo he dicho. Es que él ha ido a visitar a sus abuelos y aún no ha vuelto.

Sergi – A mí tampoco me lo habéis dicho.

Jana - ¡Cómo no! Incluso te hemos invitado.

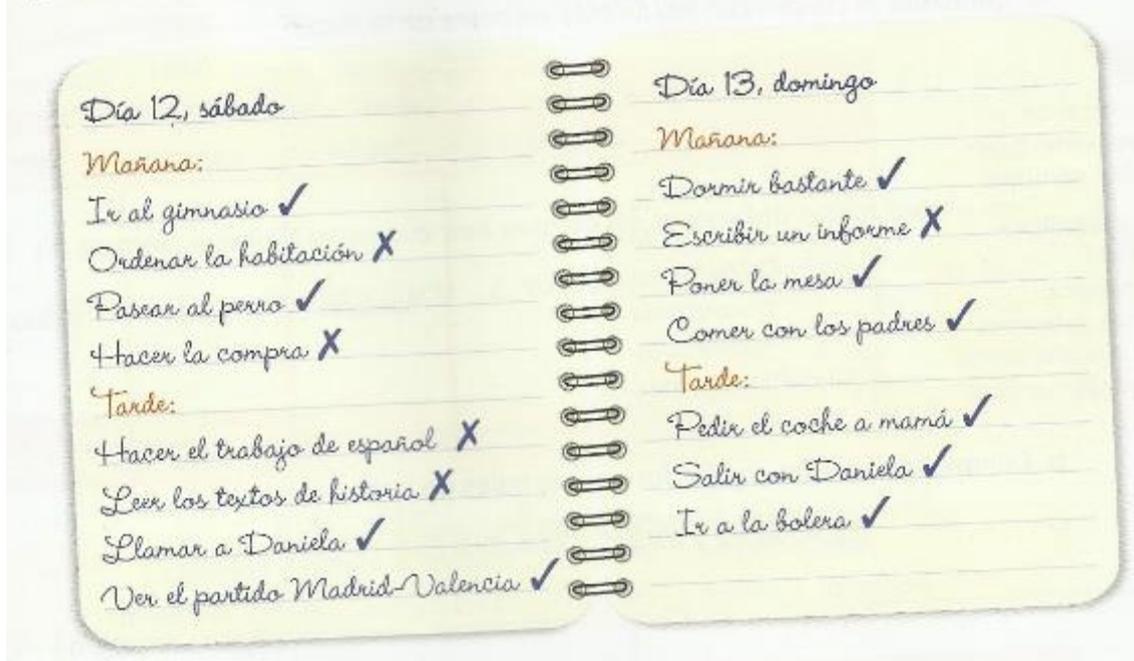
Paola – Además esta mañana he enseñado las fotos en el instituto. ¿No las has visto?

Sergi – Je, je, je, estaba de broma.

Fonte: acedido em 24/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 12: Enunciado para produção de texto – “Orientaciones para la Producción de un Pequeño Texto Escrito”

Observa la agenda de Enrique. Di lo que ha hecho y lo que no ha hecho este fin de semana usando el pretérito perfecto.



Fonte: acedido em 25/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 13: Exercício de Audição – “Un buen día’ de Los Planetas”

Me he despertado casi a las diez
y me he quedado en la cama
más de tres cuartos de hora,
y ha merecido la pena.

Ha entrado el sol por la ventana,
y han brillado en el aire
algunas motas de polvo.
He salido a la ventana
y hacía una estupenda mañana.

He bajado al bar para desayunar
y he leído en el Marca
que se ha lesionado el niño.
Y no me he acordado de ti
hasta pasado un buen rato.

Luego han venido estos por aquí
y nos hemos bajado
a tomarnos unas cañas,
y me he reído con ellos.

He estado durmiendo hasta las seis
y después he leído
unos tebeos de Spiderman,
que casi no recordaba.
Y he salido de la cama

He puesto la tele y había un partido
y Mendieta ha marcado un gol
realmente increíble.

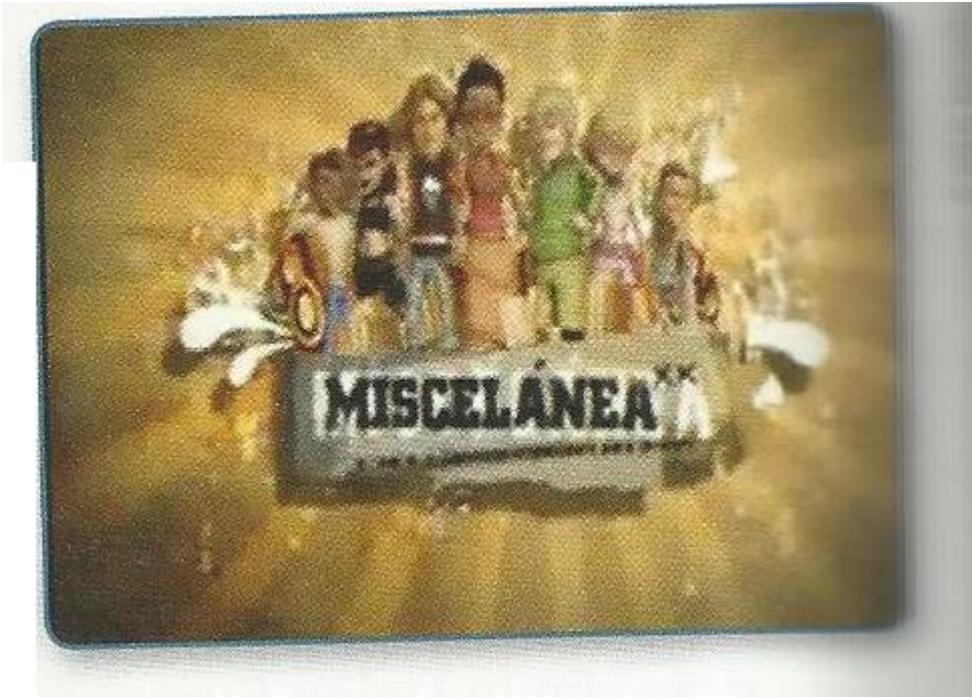
Y me he puesto triste
el momento justo antes de irme.

Había quedado de nuevo a las diez
y he bajado en la moto
hacia los bares de siempre,
donde quedaba contigo,
y no hacía nada de frío.

He estado con Erik hasta las seis
y nos hemos metido
cuatro millones de rayas.
Y no he vuelto a pensar en ti
hasta que he llegado a casa,
y ya no he podido dormir
como siempre me pasa.

Fonte: acedido em 26/02/2014, em <http://www.youtube.com/watch?v=xK1N46ia1GM>.

Anexo 14: Projeção de vídeo – “Buen uso del tiempo de ocio”



Fonte: acedido em 26/02/2014, em <http://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY>.

Anexo 15: Apresentação das personagens – “Raúl, Sergio, Lorena, Lucía y Natalia”



Fonte: acedido em 26/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 16: Ficha Didáctica – “Interpretación del vídeo”

PRIMEIRA PARTE 00:50 – 01:59

1. Ve el vídeo y di a quién se refieren las frases.

	Lorena	Lucía
a. Cuenta un capítulo de «Pasión y Angustia».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Le aconseja a su amiga ver el próximo capítulo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Va a un concierto por la noche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. El día anterior salió con Natalia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Conoció a un chico que toca el bajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Tiene envidia de su amiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Contesta a las preguntas.

a. Lucía no invita a Lorena. ¿Por qué?

b. Lorena y Lucía viven una experiencia semejante, pero con una diferencia. ¿Cuál es la diferencia?



B

SEGUNDA PARTE 01:59 – 04:26

1. Ve la segunda parte del vídeo y elige la opción correcta.

a. Sergio está	b. Sergio invita a Natalia
<input type="checkbox"/> solo.	<input type="checkbox"/> a salir.
<input type="checkbox"/> con sus amigos.	<input type="checkbox"/> a tomar algo.
c. Sergio recibió dinero	d. Sergio
<input type="checkbox"/> de su abuela.	<input type="checkbox"/> va a gastarse todo su dinero.
<input type="checkbox"/> por su trabajo.	<input type="checkbox"/> va a gastar la mitad de su dinero.

e. Sergio	f. Natalia le recomienda comprarle
<input type="checkbox"/> no sabe lo que quiere comprarse.	<input type="checkbox"/> una bici.
<input type="checkbox"/> no sabe lo que debe comprarse.	<input type="checkbox"/> una consola.
g. Sergio	h. Natalia quiere tomar
<input type="checkbox"/> escucha el consejo de Natalia.	<input type="checkbox"/> un refresco.
<input type="checkbox"/> no escucha el consejo de Natalia.	<input type="checkbox"/> un café.

2. Ve de nuevo la 2.ª parte del vídeo.

a. Completa lo que dice Natalia.

Montar en bici _____

Con la consola _____



TERCERA PARTE 04:29 – 05:00

1. Contesta a las siguientes preguntas.

a. ¿Qué pide Lucía para comer?	d. ¿Qué dice Lorena que está haciendo mientras cocina tortilla?
<input type="checkbox"/> Un ensalado.	<input type="checkbox"/> Está jugando a la consola.
<input type="checkbox"/> Un helado.	<input type="checkbox"/> Está viendo la televisión.
b. ¿Cuántos kilos ha engordado Lorena?	e. ¿Por qué cree Lucía que Lorena ha engordado?
<input type="checkbox"/> Cuatro kilos.	<input type="checkbox"/> Por no hacer ejercicio.
<input type="checkbox"/> Cinco kilos.	<input type="checkbox"/> Por respirar demasiado.
c. ¿Qué dice Lorena que está haciendo mientras come una ensalada?	
<input type="checkbox"/> Está chateando.	
<input type="checkbox"/> Está discutiendo.	

2. En tu opinión, ¿Lorena utiliza bien su tiempo libre? Coméntalo con los compañeros/as.

CUARTA PARTE 05:07 – 05:11

1. Ve el vídeo y di si es verdadero o falso. Si es falso di por qué.

a. <input type="checkbox"/> Sergio está aburrido con la consola.	
b. <input type="checkbox"/> Raúl ha conocido a una chica en el tren.	
c. <input type="checkbox"/> La chica tiene el pelo largo y claro.	
d. <input type="checkbox"/> La chica pertenece a un club de natación.	
e. <input type="checkbox"/> Sergio no conoce a la chica.	
f. <input type="checkbox"/> Sergio va a pedirle a su novia por culpa de la consola.	



© 2014, 2015, 2016. Cursus – oaplan. Reservados todos los derechos. Para la América, Consopar de Sabal. <http://www.educacion.es>

Fonte: acedido em 26/02/2014, em <http://www.profareal.pt/materiais-de-apoio/>.

Anexo 17: Projeção de vídeo e notícia – Corridas em Ascot

Estimate, cavalo da rainha Elizabeth II, garante vitória histórica na Royal Ascot Gold Cup

A quinta-feira, 20/6, foi um dia histórico em Royal Ascot, famosa raia de corrida, nas proximidades do Castelo de Windsor, em Ascot, condado de Berkshire, na Inglaterra. Estimate, de propriedade da Rainha Elizabeth II, montado pelo jockey Ryon Moore, venceu a Ascot Gold Cup Ladies Day, principal páreo do evento. Um fato inédito, uma vez que essa foi a primeira vez que um cavalo de propriedade de um membro da monarquia britânica ganhou em Royal Ascot em 207 anos de história.



A rainha Elizabeth agrada o campeão Estimate; imagem: Daily Telegraph

Autora: Carina Soares

Fontes: vídeo acedido em 04/03/2014, em

<https://www.youtube.com/watch?v=MRVID1m2its>.

Notícia acedida em 04/03/2014, em <http://www.brasilhipismo.com.br/post/estimate-cavalo-da-rainha-elizabeth-ii-garante-vitoria-historica-na-royal-ascot-gold-cup#sthash.5JwykRHH.dpuf>.

Anexo 18: Projeção de excertos – Episódio das Corridas no Hipódromo

Excerto 1

No domingo seguinte, pelas duas horas, Carlos no seu faetonte de oito molas, levando ao lado Craft, que durante os dois dias de corridas se instalara no *Ramalhete*, parou ao fim do Largo de Belém, no momento em que para o lado do hipódromo estavam já estalando foguetes. Um dos criados desceu a comprar o bilhete de pesagem para o Craft, numa tosca guarita de madeira, armada ali de véspera, onde se mexia um homenzinho de grandes barbas grisalhas. Era um dia já quente, azul-ferrete, com um desses rutilantes sóis de festa que inflamam as pedras da rua, douram a poeirada baça do ar, põem fulgores de espelho pelas vidraças, dão a toda a cidade essa branca faiscação de cal, de um vivo monótono e implacável, que na lentidão das horas de verão cansa a alma, e vagamente entristece. No Largo dos Jerónimos, silencioso, e a escaudar na luz, um ônibus esperava, desatrelado, junto ao portal da igreja. Um trabalhador com o filho ao colo, e a mulher ao lado no seu xale de ramagens, andava ali, pasmando para a estrada, pasmando para o rio, a gozar ociosamente o seu domingo. Um garoto ia apregoando desconsoladamente programas das corridas que ninguém comprava. A mulher da água fresca, sem fregueses, sentara-se com a sua bilha à sombra, a catar um pequeno. Quatro pesados municipais a cavalo patrulhavam a passo aquela solidão. E à distância, sem cessar, o estalar alegre de foguetes morria no ar quente. (p.312)

Excerto 2

Desde o *Ramalhete* viera assim governando, irritadamente, sem descerrar os lábios. É que toda aquela semana, desde a tarde em que combinara com o Dâmaso a visita aos Olivais, fora desconsoladora.

O Dâmaso tinha desaparecido, sem mandar a resposta dos Castros Gomes. Ele, por orgulho, não procurara o Dâmaso. Os dias tinham passado, vazios; não se realizara o alegre idílio dos Olivais; ainda não conhecia Madame Gomes; não a tornara a ver; não a esperava nas corridas. E aquele domingo de festa, o grande Sol, a gente pelas ruas, vestida de casimiras e de sedas de missa, enchiam-no de melancolia e de mal-estar. (pp.312-13)

Autora: Carina Soares

Fonte: *Os Maias* de Eça de Queirós, Capítulo X, Edição “Livros do Brasil” Lisboa

Anexo 19: Projeção de caricaturas – A Atualidade



Caricatura A



Caricatura B

Fontes:

Caricatura A: acedido em 06/03/2014, em

<http://2.bp.blogspot.com/aLkAJhQFCBQ/UXxor53TVKI/AAAAAAAAAXo/Xn7Nyd-wGP4/s1600/charge%281%29.jpg>.

Caricatura B: acedido em 06/03/2014, em

<http://kruzgkarikaturas.blogspot.pt/2012/10/caricatura-de-passos-coelho.html>.

Anexo 20: Projeção de imagem – Corridas no Hipódromo



Fonte: Acedido em 29/08/2014 em <http://lh4.ggpht.com/-X8NwnwvL4Fg/Teibd7wcfwI/AAAAAAAAAHmQ/jxNxArcXynI/s1600-h/Hip%2525C3%2525B3dromo%252520de%252520Belem.16%252520%2525281885%252529%2525B7%25255D.jpg>

Anexo 21: Projeção de vídeo – Gato Fedorento



Fontes:

Vídeo acedido em 08/03/2014, em <https://www.youtube.com/watch?v=zxiAkWKSH3k>.

Imagem acedida em 08/03/2014, em

https://www.google.pt/search?q=literatura+para+portueiras&tbm=isch&imgil=6CskaYUeoKLo_M%253A%253Bgosas7xjB-QiRM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DzxiAkWKSH3k&source=iu&usg=__Icsk8wkt28ORzEp6zxfmdut6cWY%3D&sa=X&ei=0nr6U9KxA5Cp0AX07IGwBQ&sqi=2&ved=0CEMQ9QEwBg&biw=1207&bih=532#facrc=&imgdii=&imgrc=6CskaYUeoKLo_M%253A%253Bgosas7xjB-QiRM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fi.ytimg.com%25252Fvi%25252FzxiAkWKSH3k%25253Fhqddefault.jpg%25253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DzxiAkWKSH3k%25253B480%25253B360.

Anexo 22: Autoavaliação *Os Maias* – Episódio das Corridas no Hipódromo e o valor do adjetivo

Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis)	
Prova de Autoavaliação de Português	
Turma: 11.2	A professora: Carina Soares

Parte I

Lê, atentamente, o excerto d’*Os Maias* a seguir apresentado, que corresponde ao episódio das corridas no hipódromo.

O bufete estava instalado debaixo da tribuna, sob o tabuado nu, sem sobrado, sem ornato, sem uma flor. Ao fundo corria uma prateleira de taberna com garrafas e pratos de bolos. E, no balcão tosco, dois criados estonteados e sujos, achatavam à pressa as fatias de sanduíches com as mãos húmidas da espuma da cerveja. (...)

No entanto, a massa de gente dispersava, lentamente, obedecendo ao oficial da Guarda, um moço pequenino mas decidido, que em bicos de pés, aconselhava para os lados, numa voz de orador, «cavalheirismo» e «prudência» ... O jóquei de paletó alvadio afastou-se, apoiado ao braço de um amigo, coxeando, com o nariz a pingar sangue: e o comissário desceu para a pista, com um cortejo atrás, triunfante, sem colarinho, arranjando o chapéu achatado numa pasta. A música tocava a marcha do «Profeta» enquanto o desgraçado juiz das corridas, o Mendonça, encostado à tribuna real, com os braços caídos, aparvalhado, balbuciava num resto de assombro:

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*

(Texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.
 - 1.1. Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.
 - 1.2. Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Parte II

1. Vamos refletir sobre uma das propriedades semânticas do adjetivo quando funciona como atributo do nome.

1.1. Observa as frases seguintes, dando especial atenção às expressões destacadas.

- (i) Os **jóqueis** esforçaram-se por ganhar aquela corrida de cavalos.
- (ii) Os **jóqueis amadores** esforçaram-se por ganhar aquela corrida de cavalos.
- (iii) Os **espectadores** dispersaram obedecendo ao oficial da Guarda.
- (iv) Os **espectadores educados** dispersaram obedecendo ao oficial da Guarda.

1.1.1. Consideras que as expressões destacadas em (i) e (ii) referem os mesmos indivíduos? E as expressões destacadas em (iii) e (iv)? Justifica a tua resposta.

1.1.2. Quais são as expressões nominais em posição de sujeito que fornecem mais informação sobre as entendidas denotadas?

1.1.3. Qual é o elemento linguístico que contribui para o acréscimo de informação?

1.1.4. Em que posição, dentro do grupo nominal, se coloca esse elemento linguístico?

1.1.5. Regista agora os dados da primeira observação feita:

Numa expressão nominal, os _____ colocados _____ dos _____ contribuem para a determinação da entidade denotada pelos nomes, restringindo-a, isto é, delimitando-a. Por isso, são designados adjetivos _____.

- 1) Carlos reconheceu o servente no homem triste que estava à entrada.
- 1') Carlos reconheceu o servente no triste homem que estava à entrada.
- 2) Apinhava-se o magote de gente numa pasmaceira tristonha.
- 2') Apinhava-se o magote de gente numa tristonha pasmaceira.
- 3) O juiz da corrida desgraçado lamentava-se da desorganização.
- 3') O desgraçado juiz da corrida lamentava-se da desorganização.

1.2.1. Consideras que a interpretação das frases 1) e 1'), 2) e 2'), 3) e 3') são idênticas?

Explica, por escrito, a tua resposta.

1) Um dos criados desceu a comprar o bilhete de pesagem para o Craft, numa tosca guarita de madeira (...), onde se mexia um homenzinho de grandes barbas grisalhas. (p. 312)

2) No centro, como perdido no largo espaço verde, negrejava, no brilho do sol, um magote apertado de gente (...). (p. 314)

2.2.1. Analisa o valor dos adjetivos em cada uma das expressões destacadas e apresenta a tua leitura do uso que deles faz o autor.

Autor: Departamento de Português, Escola Cooperativa de Vale S. Cosme (Didáxis).

