

Agradecimentos

Para além do estímulo e apoio incondicional da família, amigos e colegas, gostaria de dirigir um agradecimento muito especial à minha orientadora Professora Graça Sardinha e à Professora supervisora Noémi Pérez Pérez pelo apoio e paciência singular, presença constante e confiança depositada, sem os quais a realização deste relatório e a concretização da minha prática pedagógica não teriam certamente sido possíveis. A todos, um sentido bem-haja!

Índice

Agradecimentos.....	
Índice.....	
0.1 Introdução.....	4
0.2. O papel do portefólio no âmbito da supervisão pedagógica.....	5
0.2.1 O portefólio: tornar visível o que é invisível.....	5
0.2.2 A organização do portefólio.....	6

1ª Parte

I Capítulo

1. A gramática no processo ensino-aprendizagem.....	8
1.1. O papel da gramática.....	8
1.2. Da necessidade da gramática na escola	12
1.3. As concepções de gramática.....	12
1.4 A questão do ensino da gramática na escola	15
1.5 Adequação das metodologias de ensino da gramática.....	19
1.6. O papel do professor no ensino da gramática.....	23
1.7. A gramática nos programas curriculares e outros documentos oficiais	24
2. Os Manuais Escolares.....	27
2.1. O papel do manual escolar no processo ensino/aprendizagem de uma língua.....	27
2.2. Funções de um manual escolar.....	30
2.3. Os manuais escolares e a aprendizagem.....	32
2.4. A escolha dos manuais objecto de análise.....	33

II Capítulo

3. A gramática nos manuais de Língua Portuguesa e de Espanhol.....	35
3.1. Análise comparativa dos manuais: <i>Ponto e Virgula 7</i> e <i>Español I</i>	35
3.2. O “Funcionamento da Língua” em <i>Ponto e Virgula 7</i>	36
3.3. “El consultorio gramatical” em <i>Español 1- Nivel Elemental I</i>	51
3.4. Breves notas conclusivas.....	59

2ª Parte

1. A Prática Pedagógica.....	66
1.1 A Prática Pedagógica.....	66
1.2 A Escola.....	67
1.2.1. O Projecto Educativo.....	67
1.2.2 O Projecto Curricular de Turma.....	71
2. Diario de un profesor: reflexiones sobre la práctica pedagógica.....	75
3. Aulas observadas.....	86
3.1 Aulas nº 1 e 2: Unidad nº 3: “la ropa/ prendas de vestir”.....	86
3.2 Aulas nº 3 e 4: Unidad nº 4: “La rutina diaria”.....	97
3.3 Aulas nº 5 e 6: Unidad nº 7: “El tiempo atmosférico”.....	106
4. Actividades realizadas no âmbito do “Plano Anual de Actividades”...117	
5. Considerações finais.....	119
 Referências bibliográficas.....	 120
 Anexos.....	 123

1. Introdução

Em consonância com o disposto no decreto-lei nº 43/ 2007 de 22 de Fevereiro, “o grau de mestre é conferido através da aprovação em acto público de defesa de um relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”, o presente trabalho decorre, por um lado, de uma vontade de partilhar angústias e alegrias próprias de um professor que se vê envolvido numa empreendedora caminhada em busca de respostas concretas e concisas perante as inúmeras dúvidas que vão irrompendo no dia-a-dia do exercício das suas funções em torno do ensino da gramática e, por outro lado, a de proceder a uma reflexão séria e exaustiva sobre o processo inerente à preparação das aulas, a operacionalização da planificação, a avaliação final das aprendizagens significativas dos alunos e finalmente o desempenho pedagógico do professor.

Neste contexto, o trabalho que aqui se apresenta desenvolve-se em duas partes fundamentais. A primeira é constituída por uma reflexão sobre as actividades propostas nos manuais de Língua Portuguesa e Espanhol no âmbito da gramática. Segue-se uma segunda parte que é composta pelos materiais e conseqüente reflexão que sustentam a prática pedagógica supervisionada, seguida de uma panóplia de anexos resultantes e da respectiva bibliografia.

O relatório intitula-se “ Da reflexão à explicitação: um caminho, uma descoberta”. Esta reflexão sobre o que ensinamos e como ensinamos é de uma importância crucial, se quisermos amadurecer a nossa actuação como profissionais de educação e de letras. À luz dos novos programas de língua portuguesa, que entrarão em vigor já a partir do próximo ano, os conceitos de reflexão e de explicitação ganham um renovado olhar no sentido agora da valorização do ensino/aprendizagem da gramática, entendida como uma competência reflexiva, sistematizada e orientada para processos explícitos. No plano meramente pedagógico, impõe-se diariamente, por um lado, um trabalho de reflexão sobre os aspectos positivos e os aspectos a melhorar no que concerne a nossa prática docente e, por outro lado, um trabalho de explicitação do que realmente se aprendeu, às vezes a partir dos nossos próprios erros mas também daqueles cometidos pelos nossos alunos (que tanto nos ensinam...). Juntos façamos da palavra a flor, do acto o fruto e saciemos “os que aspiram a mais do que este mundo oferece: realidade em demasia e luz de fantasia”.

2. O papel do portefólio no âmbito da supervisão pedagógica.

2.1 O portefólio: tornar visível o que é invisível

O portefólio de docência (“teaching portfolio” na literatura anglo-saxónica) surge há cerca de duas décadas e tem tido desenvolvimentos significativos a nível mundial. Em Portugal, de acordo com o decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março, em que se destaca que a “(...) questão central no Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (...)”, a produção dos portefólios no ensino superior assume-se como uma estratégia rica de formação capaz de consubstanciar esse caminho de mudança e operá-la para adequar as formações às orientações preconizadas.

O uso do portefólio constitui assim uma estratégia de formação com uma dimensão reflexiva forte e sistemática de práticas docentes desenvolvidas, possibilitando ao professor a consciencialização do conhecimento que absorve e emerge do quotidiano, configurando-se, deste modo, como um instrumento tanto organizador como revelador da sua aprendizagem, para além de desenvolver claramente os níveis de originalidade e criatividade profissionais. Reconhecida então a indispensabilidade da reflexão com vista aos processos de consciencialização das conquistas e lacunas sentidas por cada um, a produção do portefólio permite-nos desenvolver uma avaliação formativa, continuada e personalizada, garantindo o (re)fazer das aprendizagens e a melhoria do nosso desempenho. Partilhamos da ideia de Daniel Stufflebeam (2003) quando refere que “(...) evaluation’s most important purpose is not to prove, but to improve”.

Ao estimular os níveis de reflexão e de consciencialização e ao potenciar a possibilidade de diversificação, aprofundamento e aferição de perspectivas, esta estratégia de formação não apenas contribui para a estruturação intra-pessoal do conhecimento como facilita, se desenvolvida ao longo de um período de tempo, a compreensão dos processos que traduzem o seu fluir. De igual modo, através do uso de portefólios, podem tornar-se reconhecíveis, quer a natureza, quer a importância de que se revestem as relações interpessoais desenvolvidas naqueles processos.

Neste sentido, ainda que a construção do portefólio seja um processo individual, um processo de auto-implicação, pode ser realizado de forma colaborativa e cooperativa. Assim sendo, a construção conjunta dos portefólios enriquece e possibilita a criação de comunidades de prática que reflectem conjuntamente sobre a sua actividade, procurando soluções para os problemas e desafios que enfrentam. Idália Sá Chaves, numa entrevista concedida em 2004 à revista *Olhar de Professor*, refere que “os colectivos que interagem sempre desencadeiam e constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um efeito multiplicador”. Sendo a profissão docente uma profissão relativamente solitária, esta construção integrada em grupos de docentes possibilita o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e pode desempenhar também a tal função formativa que, a existir, será de valor incontestável.

Na fase final de cada percurso formativo, o portefólio, enquanto narrativa, mais ou menos longa, conta uma história de aprendizagem, pessoal e sempre única, que pode ser lida e, conseqüentemente avaliada, tendo como referência os objectivos e os conteúdos inscritos, desde o início, no respectivo programa de formação. As reflexões constantes na narrativa permitem-nos indubitavelmente (re)pensar a nossa prática pedagógica desenvolvida diariamente nas nossas escolas, congregando vivências e experiências significativas adquiridas, possibilitando obviamente o aprofundamento do auto-conhecimento e, conseqüentemente, a tomada de decisões importantes relativamente ao nosso desempenho profissional. Não nos esqueçamos que o caminho a trilhar é, por vezes, sinuoso e lamacento, cabendo-nos muitas vezes o esforço de o tornar aprazível e encantador. O portefólio representa uma oportunidade para melhorar a qualidade do processo de aprendizagem gerida e liderada por nós, professores, porque, cada linha gravada no portefólio, resultado de um estado de inquietação, corresponde a um momento de redescoberta do eu que aceita incansavelmente o desafio de construir e reconstruir sempre...Com o uso do portefólio, o professor vive, percebe, constrói e reconstrói a sua própria aprendizagem o seu ser...Caminha e descobre (-se)!

2.2 A organização do portefólio

Ao longo deste trabalho, propomo-nos procurar em primeiro lugar fontes de apoio para uma tomada de consciência acerca da importância e necessidade da reflexão

gramatical no ensino da língua relativamente à língua materna e à língua estrangeira. Pretendemos ainda explorar e compreender as funções do conhecimento gramatical no processo ensino/aprendizagem, procedendo para tal a uma descrição pormenorizada e uma análise crítica de dois manuais escolares de Língua Portuguesa e de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico, encarados como instrumentos reguladores da prática docente, no sentido de analisar o contributo das práticas propostas pelos mesmos na promoção do desempenho linguístico dos nossos alunos.

Ao nível da estrutura formal, dividimos a primeira parte da reflexão em dois capítulos. No primeiro, abordamos o papel da gramática no ensino da língua: procuramos definir o conceito de gramática e apresentar as suas concepções. Damos, em seguida, especial atenção à gramática no contexto escolar, considerada por alguns professores como um domínio autónomo dos restantes domínios do saber e, por outros, um elemento dinâmico no quadro de uma pedagogia global. A abordagem dos princípios metodológicos a adequar e a utilizar no ensino da gramática será também objecto de estudo. No segundo capítulo, analisamos dois manuais escolares, como já o referimos, de língua portuguesa e de espanhol, numa tentativa de reflectir, considerando as actividades neles propostas em torno da estrutura e do funcionamento da língua, sobre o contributo das mesmas na aquisição de competências linguísticas e comunicativas do aluno. Apresentam-se ainda algumas sugestões de actividades gramaticais, com o intuito de suprir as lacunas que surgem, em nosso entender, nos manuais escolares analisados, recorrendo ao processo de activação das dimensões instrumental, cognitiva, pessoal, criativa, lúdica, afectiva e discursiva da gramática como forma de desenvolver as competências verbais.

Na segunda parte deste relatório, constam alguns dados respeitantes à organização e gestão da escola recolhidos nos documentos disponibilizados como o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Turma, seguidos de algumas impressões que se foram absorvendo ao longo desta maravilhosa “viagem”. Finalmente, aqui se integram as planificações (a longo e a médio prazo) bem como os planos das seis aulas supervisionadas, acompanhados de materiais pedagógicos construídos e trabalhados nas referidas aulas.

1ª Parte

I Capítulo

1. A gramática no processo ensino-aprendizagem

1.1 O papel da gramática

A língua... a língua é, sem dúvida, um factor fundamental de identidade nacional e cultural de um povo. No território nacional, assume-se como a língua oficial, constituindo a língua materna para a população local mas também a língua de acolhimento para as minorias linguísticas que decidem habitar o país. Da confluência destas duas realidades, decorre o carácter decisivo que o conhecimento e o domínio da mesma tornar-se-ão importantíssimos para o desenvolvimento individual, o acesso ao conhecimento, o relacionamento social, os sucessos escolar e profissional e o exercício pleno da cidadania.

Se nos parece, hoje, incontestável que a língua constitui um factor de conhecimento fundamental no desenvolvimento social e profissional dos falantes, como veremos adiante, já não é tão consensual o peso que o conhecimento gramatical tem no processo ensino-aprendizagem de uma língua. No contexto escolar, alguns estudiosos tinham vindo a afirmar que as competências nucleares a adquirir na escola se referiam tão-somente à compreensão e produção (nas vertentes oral e escrita), tendo contribuído em parte para que a competência do conhecimento gramatical tivesse sido, a partir dos anos 70, subalternizada. Efectivamente, assistiu-se a um abandono progressivo da reflexão gramatical nas escolas, atendendo em parte à adopção da metodologia do ensino da língua estrangeira que assentava em abordagens comunicativas, com uma vertente marcadamente oral, menosprezando assim a aquisição de um conhecimento gramatical no domínio de uma língua e dando ênfase aos procedimentos que apostavam na eficácia imediata da comunicação.

No âmbito do domínio das línguas estrangeiras, a necessidade de aproximar povos e culturas diferentes, estabelecendo um melhor conhecimento mútuo e um relacionamento baseado na paz e no desenvolvimento, sempre se revelou imprescindível. Por outro lado, o reconhecimento de que a ciência e a economia, a

cultura e a língua caminham de braços dados na concretização do desenvolvimento económico e social de um país e no estabelecimento da harmonia entre os povos, justifica e reforça no mundo actual a indispensabilidade de aprender outra(s) língua(s) estrangeira(s). Para nós, professores de línguas, coloca-se-nos, no entanto, uma pergunta inevitável: assumindo a prioridade de abordagens comunicativas no ensino das línguas, que lugar ocupará então o conhecimento gramatical no contexto escolar?

Mesmo que nem sempre se afirme, claramente, o conhecimento gramatical no desenvolvimento das restantes competências verbais (oralidade, leitura, escrita), a verdade é que ao ensino da gramática são atribuídos vários objectivos que adiante analisaremos (instrumentais, cognitivos, formativos) que não deixam de fundamentar o papel da gramática na educação linguística dos nossos jovens. Aliás, facilmente se poderá reconhecer a importância do ensino da gramática nos outros domínios do saber. Um bom domínio da escrita envolve o planeamento, as formas de estrutura e de coerência de texto, o uso controlado de diversas estratégias e regras de funcionamento da língua. Ao nível da microestrutura textual, a ortografia, a pontuação e a construção frásica são aspectos básicos para a construção de um texto. No âmbito da leitura, muitos estudos têm mostrado como o conhecimento explícito de padrões sintácticos e semânticos complexos é facilitador de uma leitura bem sucedida quer em termos de velocidade, quer em termos de capacidade de compreensão/interpretação. Sardinha (2007) defende que “recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória, o leitor vai fazendo inferências, confirmando ou não as suas predições (...) construindo o seu próprio texto”. Também o bom domínio da leitura desenvolve a capacidade verbal do aluno. Um outro exemplo da necessidade de conhecimento gramatical para melhorar as competências de leitura pode ser encontrado no domínio da semântica. Um leitor competente é capaz de interpretar, de forma distinta, o que é sugerido. No domínio da oralidade, por exemplo, determinados desvios à norma decorrem da falta de hábito de reflexão sobre a estrutura da língua: por exemplo, as dificuldades em flexionar os verbos “intervir” ou “prever”, o acento mal colocado na primeira pessoa do plural do presente do conjuntivo, ou a dificuldade em utilizar a mesóclise podem ser facilmente colmatadas se se formularem regras. Só havendo uma articulação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das outras competências se poderão obter resultados mais profícuos para o ensino das línguas em todas as suas vertentes.

Assim, entendemos que, no contexto escolar, o ensino da língua deve ser fundamentado num apoio científico sólido, como acontece em outras áreas do saber como a Matemática ou as Ciências, a fim de que o aluno tome mais consciência do uso que faz da sua própria língua no seu dia-a-dia e das regras que sustentam o sistema da mesma. Trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar, esmiuçar, “dissecar” e descrever a organização estrutural da língua porque só assim poderá o aluno tornar mais eficaz e eficiente o seu desempenho linguístico porque afinal “joga” melhor, quem conhecer melhor as “peças” e as regras desse mesmo “jogo”. Nesse campo, a escola deverá desempenhar um papel activo na aprendizagem dos alunos de modo a que eles sejam bem sucedidos no manuseamento das “peças” e que consciencializem que, ao conhecer e analisar uma língua, é importante que conheçam e analisem o código que a enforma, as suas componentes e as múltiplas relações que se estabelecem entre si; que conhecer uma língua (e aqui tendo em conta que “le langage est éminemment un fait social”, como o define Antoine Meillet (1905), amigo de Ferdinand de Saussure) é também saber seleccionar de entre as variedades da língua que dominam, a estrutura e as unidades linguísticas que deverão usar, em função dos objectivos e do contexto de comunicação linguística. Desta forma, facilmente se confirmará a vantagem do domínio dos conceitos gramaticais em prol dos sucessos escolar e profissional dos nossos alunos.

1.2 Da necessidade da gramática na escola

Enquanto professores de língua portuguesa e estrangeira, muitas questões subjazem à actividade de ensino, nomeadamente no que diz respeito à importância e à utilidade do ensino da gramática na aprendizagem de uma língua: haverá razões para se ensinar gramática? Em que contextos devemos nós ensiná-la na escola? Mas afinal, por que razão se ensina? Ao reflectirmos sobre a problemática do ensino da gramática, os grandes dilemas tornam-se inevitáveis e as pequenas frustrações avolumam-se, se olharmos agora para o insucesso e a desmotivação que os alunos apresentam quando se trata de adquirir e/ou explicitar um conhecimento gramatical. Inquieta-nos o desconhecimento que um adulto revela quando se lhe pede para problematizar um conteúdo gramatical em que está subjacente a aplicação de uma regra de ortografia, de acentuação ou de fonética, como podemos observar todas as manhãs no programa televisivo “ Bom Português”.

Há já mais de uma década que Inês Duarte identifica o problema da ostracização da gramática em espaço de sala de aula, alertando para as suas consequências nefastas. Segundo Duarte (1998), na base da eliminação do ensino da gramática escolar estiveram três factores: uma reacção ao ensino tradicional da gramática; uma influência das pedagogias comunicativas “radicais” e a “desorientação e rejeição que más aplicações da Linguística provocaram nos professores”.

“ Se me parece incontroverso que a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a escrita constituem competências nucleares a desenvolver na disciplina de Português, do 1º ao 12º anos de escolaridade, estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o funcionamento da língua assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de desempenho em cada fim de ciclo na compreensão e expressão oral e escrita através de um praticismo puro, sem que se lhes ensine sistematicamente o que for sobre a sua própria língua (...). Mas o que importa aqui (...) é avaliar os custos que esta moda pedagógica tem relativamente às aprendizagens dos alunos. Alguns destes custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador”¹

Ainda acerca da necessidade imperiosa do ensino-aprendizagem da gramática, a mesma autora, numa entrevista concedida ao jornal *O Público*, em 24 de Dezembro de 2006, reitera e avalia os custos elevadíssimos que a subalternização do conhecimento gramatical na aula de língua tem relativamente às aprendizagens dos alunos:

“Sabemo-lo pelos resultados de projectos de investigação, das provas de aferição, dos exames nacionais do final do secundário... Sabemos que 12 anos de Português não preparam os jovens para a diversidade e a complexidade de usos da língua. Ninguém pode estar contente com os resultados dos alunos e todos estarão de acordo que é

¹ DUARTE, I. (1998). «Algumas boas razões para ensinar gramática». In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.

necessário fazer intervenções sérias, programadas e avaliadas para que a situação se altere. Se queremos construir uma sociedade do conhecimento, precisamos de cidadãos com uma formação de base muito sólida e preparados para transformar a informação em conhecimento.”

Vejamos agora a posição demarcada do ensaísta, ao subvalorizar a gramática no domínio da língua. Aguiar e Silva (1999) explica que “não é ensinando gramática, não é lendo gramática que se adquire o conhecimento da língua, quer em termos de leitura quer em termos de escrita. É lendo, é escrevendo” (o que implicará actuar insistentemente sobre a língua em operações de observação, comparação, explicação e classificação, formulando na mesma regras sobre o modo como a língua funciona). “Num intervalo de sentir”, Bernardo Soares (1914?) também escreveria “ Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões”², realçando, pelas palavras que profere, por um lado, o papel redutor e coarctado da gramática no processo de criação linguística, na estruturação do pensamento e na expressão dos sentimentos. Por outro lado, há que destacar nestas palavras o pormenor de o escritor estar a incitar os leitores ao desvio e à subversão da norma gramatical (contrapondo os pressupostos da gramática normativa cujos princípios nucleares assentam na variante literária como fonte de dados).

No entanto, estudos recentes sobre o ensino da língua, desenvolvidos no âmbito do paradigma comunicativo da Educação Linguística atribuem ao saber gramatical funções relevantes na estruturação da consciência metalinguística, nos usos bem sucedidos, na reflexão sobre a língua e na organização do próprio conhecimento. De facto, tem-se vindo a assistir, neste momento, à tentativa de afirmação pedagógica do ensino da gramática com base numa componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada e estruturante em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade.

² PESSOA, Fernando, *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Vol.I. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho) Lisboa: Ática

Retomaremos posteriormente este problema controverso, julgamos porém oportuno abordar as várias concepções da gramática, além de apresentar os diferentes modelos gramaticais numa perspectiva diacrónica e sincrónica.

1.3 As concepções de gramática

Tradicionalmente definida como uma técnica ou *arte de bem falar e escrever* (pendor nominativo) que daria acesso a um *uso correcto da língua*, cedo se reconheceu na gramática um peso significativo no conhecimento da língua, tendo surgido consequentemente a necessidade de estabelecer uma norma para o uso do português padrão e de relevar as suas qualidades com a publicação da primeira gramática de língua portuguesa de Fernão Oliveira, *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, datada de 1536. Reportando-nos agora ao século XX, há uma nova realidade que começa a surgir no contexto de escola pública. Pela primeira vez, a massificação da população escolar faz com que surja uma nova “clientela” de aluno. O ensino de língua portuguesa não apenas deixa de reconhecer como aceitáveis as variedades linguísticas que aquela nova realidade trazia, mas também discriminava qualquer variedade linguística que desviasse do que se concebia como norma padrão. Essa situação faz despertar a consciência de que o ensino, da maneira como vinha sendo feito, não atingia o público-alvo. É o início de um movimento de renovação do ensino de língua portuguesa, de questionamento de um ensino que se regia por normas impostas pela gramática normativa. Questiona-se também a inconsistência teórica e a falta de coerência interna do modelo normativo de gramática, já que muitas das definições apresentadas por aquele modelo não davam conta de todos os usos da língua. Prendendo o nosso olhar no Prefácio da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, os autores Lindley Cintra e Celso Cunha (1984) admitem explicitamente um intuito normativo na sua gramática, ao informarem de imediato que aquela obra pretende descrever o português contemporâneo, mas que, para tal, se consideram as diversas normas que constituem a nossa língua no momento histórico dos autores, com destaque para as avaliadas como variedades-padrão em Portugal e no Brasil; além do valor informativo, a obra reveste-se, é esse o propósito de Cunha e Cintra, de um interesse prático, funcionando como “guia orientador” de uma expressão oral e escrita “correcta”³. Na verdade, os autores quiseram mostrar a superior

³ CINTRA, Lindley e CUNHA, Celso *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 1984

unidade da língua portuguesa na sua natural diversidade, dando também uma especial atenção às diferenças de uso entre as modalidades nacionais e regionais do português, sobretudo as que se observam entre a variedade nacional europeia e a americana.

No entanto, não se podia conceber a gramática como um conjunto de regras que deviam ser seguidas para falar e escrever bem. Mediante a constatação de que a gramática normativa não era capaz de dar conta do uso real da língua, outras acepções de gramática surgem. Se a gramática normativa (também designada de tradicional) dita leis (normas) para o uso da língua pois não aceita e considera “erro” o uso de quaisquer outras formas diferentes da norma culta da língua, a gramática descritiva corresponde, por sua vez, a um conjunto de regras baseadas no uso da língua. Assim, os usos da língua que não eram aceites pela gramática normativa, passam a ser admitidas pela gramática descritiva. Neste contexto e, revelando uma atitude *avant la lettre*, é particularmente expressiva a afirmação de Fernão de Oliveira na sua *Gramática da Linguagem Portuguesa* quando escreve que “não é a língua que faz os homens, mas são os homens que fazem a língua”. A gramática descritiva é uma disciplina a que a ciência linguística do século XX conferiu uma metodologia de “descrição” dos factos da língua que os falantes utilizam como instrumento de comunicação. Consequentemente, há vários modelos de gramática descritiva: funcional, distribucional, gerativa, de valências. Por diferentes que sejam quanto a pressupostos, métodos e metalinguagens, são-lhes comuns os seguintes princípios nucleares: “ausência de objectivo normativo”, “rejeição da variante literária como fonte primeira de dados”, “utilização do uso consagrado e recurso a informantes” (Inês Duarte e Matilde Miguel: 1996) para a constituição de “corpora” escritos e/ou orais.

Relacionado também com a gramática descritiva, surge o modelo funcional de gramática que estende a discussão para além das regras gramaticais e passa pela sociolinguística e a pragmática. Efectivamente a língua, enquanto instrumento linguístico de comunicação utilizado por sujeitos falantes reais inseridos nas comunidades vivas, é dotada de uma certa maleabilidade e diversificação. Eugénio Coseriu (1978) no artigo publicado *Sincronia, Diacronia e História. El Problema del Cambio Lingüístico*, refere que “la variedad es otro reflejo de la dinamicidad de la lengua”. É assim posto em relevo o factor da diversidade da língua, traduzido na “unidade na variedade e a variedade na unidade”, como o salienta também Schuchardt. Na verdade, um minhoto fala de um modo diferente de um algarvio assim como um médico tem um comportamento linguístico bem diferente de um agricultor e finalmente

o mesmo sujeito falante pode ainda actualizar diversas formas linguísticas, conforme os fins que pretende atingir com o acto de fala. Contudo, estas comunidades linguísticas realizam em comum a mesma actividade, a intercomunicação, lançando entre os grupos uma ponte que os liga e estrutura, fazendo de todos os grupos a grande comunidade dos que falam “a nossa língua”.

Uma outra concepção de gramática que nos propomos abordar é a gramática “internalizada”, também designada por gramática natural, interior, implícita ou intuitiva. Sob essa perspectiva, e mediante os pressupostos da gramática gerativa preconizada por Chomsky, a gramática define-se como o conjunto de regras que um falante já domina desde criança, considerando a capacidade inata do uso da língua, ou seja, os conhecimentos que a criança possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas “erradas” pela gramática normativa. É a partir desta concepção que começam a surgir nos documentos reguladores a expressão “funcionamento da língua”. Efectivamente, decorrente desta concepção, surge o conhecimento explícito, assente na gramática explícita. Esta pressupõe um estudo reflexivo efectuado sobre o funcionamento interno de uma língua. A gramática deve ser ensinada como uma arte, a partir de uma aprendizagem da língua assente numa base explicativa teorizante, levando os alunos a reflectir sobre o funcionamento da língua e a explicitar as regras do seu uso.

Para Maria Raquel Delgado-Martins e Inês Duarte (1993), gramática é “a descrição do conhecimento que o falante tem da língua”. E, ao contrário de certas concepções reducionistas, a gramática abrange “todas as áreas que têm sido reconhecidas como integrando o saber que os falantes têm da sua língua materna.”⁴. Nesta perspectiva, as autoras consideram que nos primeiros anos da escolaridade básica, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita, reforçando que o estudo da gramática não pode ser encarado como um fim em si mesmo, nem pode fornecer aos alunos conhecimento da língua como sistema e nem sequer lhes alarga as possibilidades de habilidade expressiva.

⁴ DELGADO-MARTINS, Maria Raquel e DUARTE, Inês (1993), “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”, em Fátima Sequeira (org.), *Linguagem e Desenvolvimento*, Instituto da Educação, Universidade do Minho, p. 13.

1.4 A questão do ensino da gramática na escola

O ensino da gramática continua a ser um tema obsessivo para os professores de línguas estrangeiras e para os professores de língua materna. Ao perguntar o que se deve ensinar e como se deve ensinar gramática, não se pretende aqui questionar de modo algum a necessidade do ensino da gramática em contexto escolar, já que indubitavelmente o professor deve ter a gramática como ponto de partida e de chegada, mas tão-só reflectir sobre o modelo ou a perspectiva a adoptar na escola. Que gramáticas ensinar e como ensiná-la continuam a ser algumas questões dominantes, sempre que se discute a didáctica da língua, embora saibamos que os problemas não se esgotam aí.

A questão do modelo de gramática a adoptar no ensino tem sido objecto de alguns estudos linguísticos. Apesar de haver autores que defendem o ensino da gramática normativa, predomina nos nossos dias a questão sobre a utilidade de um ensino com base naquele modelo gramatical. O linguista brasileiro Sírio Possenti (1996) refere que o papel da escola é o de ensinar a língua padrão, dado que as crianças já adquiriram e usam a língua de forma natural, possuindo a tal gramática internalizada, natural ou implícita, concepção já atrás mencionada. O mesmo autor em *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?* acrescenta que “o objectivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exactamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.¹ Sem querer valorizar um modelo em detrimento do outro, o autor ressalta, no entanto, a necessidade de preparar o aluno a utilizar a língua de forma adequada em diferentes contextos comunicativos. Por sua vez, ao reportar-se à gramática tradicional ou normativa, Mário Perini (1985) aponta para “a inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu carácter predominante normativo e o enfoque centrado numa variedade da língua, o dialecto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes”.

Na escola, continua a defender-se o ensino da norma padrão, baseado nos textos literários de bons autores (que, paradoxalmente, são muitas vezes eles que incitam ao desvio e a subversão da norma) e na vertente escrita da língua, instituída pela força da própria tradição gramatical enraizada e pelo papel reconfigurador das práticas escolares do ensino explícito da língua. Contudo, esta prática de ensino tende a desvanecer-se graças à consideração da perspectiva descritiva da linguística moderna em contexto

escolar, em que se procura dar uma resposta equilibrada para a complexidade do conceito de norma gramatical que considera anormal fórmulas que entretanto o uso vai cristalizando.

Ora, julgamos que conhecer e usar criativamente uma língua, é possuir um sistema mental que podemos mobilizar em situações em que somos levados a inter(agir) verbalmente. Eis a tarefa da escola... A escola, na figura do professor enquanto principal agente de transmissão da norma linguística para o aluno, deve *familiarizar* os seus alunos com a norma verbal para depois exigir dos mesmos uma constante reflexão nas escolhas realizadas na prática discursiva. Os alunos vão assim paulatinamente adquirir uma competência comunicativa bastante maleável. Por outro lado, a escola deve orientar o aluno na descoberta enriquecedora das variações diastráticas (nível culto e popular), diafásicas (língua falada, escrita, literária) e diatópicas (falares locais, como o mirandês, regionais e intercontinentais, o caso do madeirense)⁵ da língua, de modo a que ele se consciencialize das respectivas legitimidades sociolinguísticas. Esta atitude deve estar contemplada no dia-a-dia das práticas docentes, contudo reforçamos que não deve a escola descurar dos modelos normativos da língua.

Ainda numa perspectiva de ensino da gramática da língua materna e posto por enquanto de parte o questionamento sobre o modelo gramatical a seguir, coloca-se-nos outras perguntas. Devemos ensinar gramática de um modo explícito na escola? Ou a gramática implícita ou interiorizada, aquela que os alunos adquirem naturalmente, será suficiente para os desempenhos comunicativos? E se o é, permitirá por si só o aperfeiçoamento das outras competências? Ou devemos investir claramente num ensino sistemático e reflectido da gramática.

O tipo de conhecimento que os alunos vão aperfeiçoando depois do processo natural de aquisição de uma língua e que a escola procura completar no sentido de o tornar um saber consciente, reflectido e útil para a comunicação interpessoal é o conhecimento explícito da língua (CEL). Consagrada recentemente nas orientações curriculares oficiais, esta expressão é entendida como sendo a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.⁶ Efectivamente, quando a criança chega à escola, já é capaz de comunicar com relativa facilidade na vertente oral, fazendo uso da língua da comunidade em que se insere com

⁵ CINTRA, Lindley e CUNHA, Celso *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 1984

⁶ SIM-SIM, I; DUARTE, I; FERAZ, M. J. (1997) *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de desempenho*, Lisboa: ME-DEB

base no “input” linguístico a que teve acesso e que lhe permitiu assim construir uma gramática implícita de forma inconsciente e informal. Aliás, o mesmo acontece com os adultos não alfabetizados, apenas têm acesso aos modos primários da língua, expressão oral e compreensão do oral. Considerando a teoria experimental de Vygostsky (1999), na qual aborda a aprendizagem escolar no tocante à gramática, este afirma que “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança”, pois embora a criança domine a gramática de sua língua, muito antes de entrar na escola, esse domínio é inconsciente, ou seja, mesmo usando um tempo verbal correcto ao expressar-se, não saberá conjugar o verbo quando lhe for solicitado. Ao trabalhar na escola o conhecimento explícito da língua, a criança não só está consciente do que a dizer, precisamente porque aprende a usar estas habilidades de forma consciente, como também passa a dominar um nível mais elevado de desenvolvimento da fala. O aluno tomará consciência do que sabe (e não sabe que sabe) mas será também capaz de se auto-corrigir, auto-avaliar e detectar aquilo que precisa ainda de aprofundar.

Lomas (2003) representante espanhol do paradigma “comunicacional” da educação linguística, citado por Silva⁷, defende ainda que a aprendizagem particular do conhecimento formal da língua terá que ser complementada com a melhoria das competências comunicativas dos alunos. O mais importante, na perspectiva de Lomas, é que as aulas e os manuais escolares assumam claramente um enfoque comunicativo em que se entenda como objectivo essencial do ensino da língua, a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, conjugando o conhecimento formal com o conhecimento funcional dos usos linguísticos. Acrescenta mesmo que “A competência comunicativa é, neste sentido, o eixo pedagógico sobre o qual convém articular a educação linguística na escola básica e secundária.”

Por sua vez, Evanildo Bechara (2002) salienta a necessidade de uma formação ideal em que os alunos se tornam totalmente competentes nos diversos usos pragmáticos da língua. Mais importante do que dominar um código linguístico específico, uma gramática, será desenvolver a competência de usar linguagem nos mais variados contextos e com os mais variados fins. Aprender gramática em contexto escolar não é só conhecer as regras do jogo linguístico mas sobretudo saber jogar com a língua nos seus múltiplos usos, ou seja, saber comunicar, pensar e sentir através de uma língua. Indo ao

⁷SILVA, António Carvalho da (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga

encontro dos pressupostos defendidos por Evanildo Bechara e Lomas, parece-nos que ensinar uma língua é cumulativamente desenvolver conhecimento e competência, promover atitudes e valores.

A função da escola poderá ser a de desenvolver sistematicamente o domínio explícito de uma metalinguagem, no sentido de tornar o conhecimento linguístico mais funcional. Julgamos que aprender gramática na escola terá por objectivo não só desenvolver conhecimentos sobre a língua como também capacidades de uso, adequado de uma forma específica, atendendo aos contextos em que os actos de fala se produzem. O conhecimento intuitivo de uma língua deverá ser aperfeiçoado com uma aprendizagem formal feita em contexto escolar através do desenvolvimento de conhecimentos gramaticais explícitos, ou seja, pela explicitação de conhecimentos já adquiridos os quais estarão, ao mesmo tempo, na base da promoção das competências comunicativas. É necessário demonstrar que o conhecimento explícito da língua pode facilitar e desencadear competências nos outros domínios nomeadamente da oralidade, da leitura e da escrita, como já o comprovámos no ponto 1.1 deste trabalho “O papel da gramática”. Em todos estes domínios, o saber gramatical pode desempenhar um papel específico não apenas como mero conteúdo fechado em si mesmo mas como um saber instrumental que apoia o desenvolvimento das competências linguísticas. O conhecimento explícito da gramática, o domínio do valor instrumental da língua e o uso da mesma ensinam a dizer, a pensar, a sentir, a fazer nas diferentes dimensões da realização humana. O domínio de uma metalinguagem gramatical e a aquisição efectiva de conhecimentos sobre a estrutura da língua permitirão também não só o acesso a uma cultura linguística e literária mas também à construção harmoniosa da personalidade humana nas dimensões cognitiva, afectiva e social. Nesta linha de pensamento, Sequeira et alii (1989) realçam um aspecto fundamental da aquisição do conhecimento gramatical, a capacidade de modelização do mundo:

“...processo de transmissão e aquisição de um instrumento de modelização fundamental do mundo, se se aceitar que, conhecer melhor a língua e saber como usá-la com eficácia, é conhecer melhor o mundo e nele ser capaz de produzir uma intervenção criticamente dimensionada.”

Ao longo da nossa formação académica e profissional, aprendemos que o objectivo das disciplinas de língua portuguesa e língua estrangeira é o desenvolvimento

da competência da comunicação. A pedagogia e a prática ensinam-nos que teremos que partir do repertório verbal do aluno e proporcionar-lhe o contacto com outros discursos e usos, permitindo-lhe também o acesso à norma cujo domínio se revela de uma extrema importância como elemento de inserção no mundo social, pois sabemos que a produção escrita e até mesmo a expressão oral se tornam critérios selectivos para o êxito ou para o insucesso quer na escola, quer no mercado de trabalho.

Resta-nos agora perscrutar sobre a melhor metodologia a implementar na sala de aula por forma a que os objectivos propostos, entre os quais o de levar os alunos à reflexão sobre e através da língua, sejam efectivamente alcançados.

1.5 Adequação das metodologias de ensino da gramática

Dando continuidade à abordagem anteriormente realizada, vimos que na história recente do ensino da gramática, fez-se o confronto entre um modelo clássico da gramática tradicional normativa e as novas propostas que o questionam, propondo como alternativa uma gramática de tipo descritivo e reflexivo, cuja finalidade é dotar os alunos de capacidades de comunicação, reflexão e de fruição da língua.

Aguiar e Silva questiona “se terá sido benéfico para o ensino e para aprendizagem da língua um certo imperialismo da Linguística”, pois o abandono completo da gramática tradicional terá trazido ainda assim alguns malefícios ao ensino formal da língua. Ao procurar uma alternativa válida para as lacunas surgidas no modelo tradicional do ensino da gramática, convém estabelecer que a meta do ensino formal da língua na escola, como indicam os documentos reguladores, é explicitar um conhecimento que os falantes adquiriram naturalmente. Lomas (2006) fala de um percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais que são a base de práticas de comunicação (oral, pelo menos) já estabilizadas. Nesse sentido, Delgado –Martins e Duarte sugerem uma metodologia a desenvolver no ensino da língua composta por três fases. Propõe-se que, num momento inicial, se utilize a língua numa perspectiva lúdica, mostrando, no entanto, aos alunos que aprender uma língua exige um esforço sério e persistente, ainda que sob a forma de um jogo de descoberta. As autoras vêem no uso da língua um jogo, encarando a gramática como o conhecimento das regras mas sobretudo a capacidade para o saber jogar com sucesso. Em seguida, e num segundo momento, passa-se de um conhecimento implícito do qual

o aluno é detentor, para o uso adequado em situações de interacção novas e diversificadas, levando ao efectivo conhecimento da língua. Ainda nesta perspectiva e numa terceira fase, o desenvolvimento de um conhecimento, com base na nomenclatura gramatical, deve servir de apoio ao desenvolvimento das capacidades do uso da língua, de leitura e de escrita. A partir do 3º Ciclo do ensino básico, aprender gramática implicará um estatuto de maior autonomia e um uso progressivo da nomenclatura gramatical. O que é importante realçar nesta proposta metodológica de ensino da gramática é a aprendizagem iniciada pelo jogo da descoberta, transformada num programa de trabalho e numa sistematização cognitiva. Fazer gramática, nesta perspectiva, conduzirá ao desenvolvimento sustentado do conhecimento sobre a língua mas também ao aumento de capacidades de uso adequado de uma forma específica da linguagem e ao desenvolvimento das competências consideradas nucleares: a oral, a leitura e a escrita.

Tendo por finalidade a consciencialização da estrutura e do funcionamento da língua, Duarte (1992) defende concomitantemente um trabalho laboratorial sobre a língua na sala de aula, materializado num espaço reservado à reflexão, concebido como uma “oficina gramatical”, recorrendo-se novamente ao método da descoberta que, segundo ela, é o mais adequado ao ensino da gramática, até porque permite a explicitação dos conhecimentos implícitos. Neste sentido, salienta que “o estudo gramatical deve assumir a forma de uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta”.⁸

Esta actividade de descoberta organiza-se em quatro fases. Na primeira, o professor selecciona e estuda o tópico gramatical que pretende trabalhar com os alunos, organizando os “dados linguísticos” para as actividades dos alunos. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”. Finalmente, procede-se a uma “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado”. A autora propõe que esta proposta metodológica se desenvolva no decurso dos doze anos de escolaridade, atendendo à existência de uma implicação positiva entre o conhecimento gramatical e o

⁸ DUARTE, I. (1998). «Algumas boas razões para ensinar gramática». In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: actas*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.

domínio de outras competências verbais. A autora sublinha assim a necessidade de uma consciencialização da estrutura e do funcionamento da língua e não de uma memorização e repetição de saberes “nomenclaturizados”.

Maria Raquel Delgado-Martins e Inês Duarte apresentam uma outra proposta metodológica do ensino da gramática. O estudo da mesma pode fazer-se a partir do jogo e de actividades de natureza prática como construir contrastes apropriados para se chegar à compreensão de uma dada estrutura, explorar formas diferentes de dizer coisas semelhantes para concluir do valor semântico de cada uma delas, usar o erro e a inadequação para alargar o conhecimento da língua.

O documento emanado da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular no âmbito do Plano Nacional do Ensino do Português, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, da autoria de Inês Duarte (2008), dá conta de algumas orientações metodológicas a aplicar no ensino da gramática no 1º Ciclo de escolaridade. Propõe, num primeiro momento e a título de exemplo, que se parta das produções orais das crianças com características de variedades populares do português (“Ouvistes o que ele disse?” ou “Já acabastes?”) para a sistematização das desinências de 2º pessoa do singular das formas verbais através da reflexão. Neste sentido, sugere que se construa com a criança o paradigma das formas de 2º pessoa do singular dos tempos verbais, levando-as a reflectir que todas as formas verbais, na segunda pessoa do singular, têm na 2ª pessoa do singular a desinência –s, à excepção do pretérito perfeito simples. Pretende, com a operacionalização desta metodologia, que a criança compreenda que as variedades populares do português aplicam a regularização da forma excepcional, respeitando, por isso, as regras gramaticais, pelo que nenhuma variedade deve ser desconsiderada. Por outro lado, a criança deve tomar consciência que deve seleccionar, de entre as variedades da língua que dominam aquela que deverão usar em função da finalidade e do contexto de comunicação.

Enquanto professores, acreditamos que, pelo uso da língua e das suas virtualidades e pela implementação de uma metodologia adequada e ajustada às características dos alunos, seremos capazes de, como sugeria o poeta Álvaro de Campos, “sentir tudo de todas maneiras, / viver tudo de todos os lados, / ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo”.

1.6 O papel do professor no ensino da gramática

A relação dos professores com o ensino/aprendizagem da gramática sempre se revelou problemática, como o comprovam os dados recolhidos em 1997/1998 no âmbito da realização de cursos de formação contínua⁹. De facto, inquiridos os professores acerca dos domínios de ensino/aprendizagem do Português que preferiam ensinar, registou-se um afastamento claro do domínio relativo ao funcionamento da língua. Esta atitude de clara distanciação dos professores deve-se por um lado, como explica Barbeiro, às vicissitudes por que tem passado o ensino gramatical (tantas vezes posto em causa), e, por outro lado, ao estreito grau de interacção entre o domínio do funcionamento da língua e os outros domínios, segundo a perspectiva de alguns professores. A desmotivação tende a agravar-se quando se está perante alunos, também eles, pouco empenhados e pouco participativos na aprendizagem daquele domínio, sentindo-se cada vez mais angustiados à medida que se vão complexificando os conteúdos gramaticais. No momento de ensinar gramática, o professor sente-se, por vezes, perdido na *floresta das árvores*, ora refugiando-se na análise sintáctica e morfológica, ora saltitando para as ideias do texto, aplicando esquemas mais ou menos abstractos num *patchwork* discursivo e nem sempre coerente.

Em primeiro lugar, parece-nos importante que se forme uma verdadeira simbiose entre linguistas e gramáticos para que todos falem em uníssono, pois há que ter em conta algumas cautelas no aproveitamento pedagógico que o professor poderá realizar a partir da investigação científica (a última coisa que a escola deve ser é banco de ensaio de ideias novas). Em segundo lugar, pensamos que o professor não pode ser um mero repetidor da doutrina gramatical normativista, nem pode fazer da gramática a única fonte para o ensino de uma língua na sua aula. Deve mostrar também a língua como sendo variável, segundo as dimensões socioculturais, as dimensões do tempo, do espaço geográfico e de níveis e registos. Já não faz sentido, nos nossos dias, um ensino tradicional da gramática que aposta na ortografia, na morfologia ou na sintaxe e esquece as dimensões semânticas e pragmáticas da língua.

⁹ BARBEIRO, Luís (1999c). “Funcionamento da língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares” in *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.

Neste sentido, o professor deve proporcionar ao aluno práticas pedagógicas efectivamente enriquecedoras. O professor tem uma função determinante na sala de aula na medida em que deve promover espaços de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. Afinal, o essencial é que se distinga na aprendizagem de uma língua os processos de “aquisição” natural e de “aprendizagem” formal da língua, como estabelece Sim-Sim (1995), sendo que a aprendizagem envolve um conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado e consciente, obtido precisamente na escola através do ensino formal. O papel do professor é aqui insubstituível e é a ele que se confia o delinear das estratégias e a adopção da metodologia mais adequada a uma boa e verdadeira aprendizagem de uma língua.

A parca bibliografia significativa de propostas práticas ao nível específico do ensino- aprendizagem da gramática obriga o professor a ler, a planificar, a tentar novos caminhos (por vezes com a sensação desconfortável de insegurança), mas ao mesmo tempo com o fascínio da descoberta que só poderá obter com a “experimentação” de práticas pedagógicas e a avaliação dos resultados.

Em nosso entender, estas dificuldades poderiam ser colmatadas através da formação contínua de professores na área dos estudos linguísticos, no entanto sabemos que a oferta de formação é, por vezes, insuficiente e que os professores investem em áreas de formação mais generalistas, arredadas da sua área disciplinar, o que denota também aqui uma falta de interesse relativamente a este domínio específico sobre a qual convinha igualmente reflectir.

No nosso ponto de vista, continuamos a pensar que aquele que aprendeu sobre a língua, é capaz de compreender uma gramática, que não é mais do que o resultado de uma longa reflexão sobre a mesma, bem como levar os seus alunos a reflectir também eles sobre ela. Aquele que nunca reflectiu sobre a língua, até pode decorar uma gramática mas jamais aprenderá o seu sentido.

1.7 A gramática nos programas curriculares e outros documentos oficiais

Os documentos reguladores da prática docente emanados da tutela, o Programa de Língua Portuguesa e o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais- apontam para a necessidade de promover espaços de reflexão sobre o

funcionamento da língua e criar oportunidades junto dos alunos para que tomem consciência do sistema da língua, que ele poderá ir descobrindo a partir da reflexão sobre os seus usos.

Efectivamente, no tocante ao *Programa de Língua Portuguesa* para o 3º ciclo, um dos domínios do processo de ensino/aprendizagem da língua materna é o estudo do funcionamento da língua. Como já referimos, qualquer falante revela já um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua. A gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, pode regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas vertentes orais e escritas, sobressaindo no documento o seu valor instrumental ao serviço das outras competências. Por conseguinte, o programa propõe, como estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos, uma reflexão gramatical que deve ocorrer oportunamente e sempre que se revelar necessário. Parte-se das dificuldades manifestadas pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de textos; antecipadas pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos, para, em seguida e como que sub-repticiamente, levar os alunos a desenvolver e a consolidar um conhecimento metalinguístico.

Os objectivos primordiais a alcançar pelos alunos e que são propostos no Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo são os seguintes: descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso e apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal. Subscrevemos o que o Programa de Espanhol de 3º ciclo afirma quando revela que a capacidade de comunicar numa língua estrangeira poderá proporcionar *uma ajuda considerável* para uma melhor compreensão da língua materna. O professor, ao promover a reflexão sobre o funcionamento das línguas, estrangeira e materna, através da mobilização de várias estratégias, nomeadamente a análise contrastiva dos elementos linguísticos constituintes, poderá contribuir para um melhor domínio linguístico em ambas as disciplinas curriculares. Este será um dos pontos de análise que faremos relativamente aos manuais escolares, a presença (ou não...) de espaços de reflexão com base na análise contrastiva. O domínio “Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem”, proposto na organização curricular do Programa de Espanhol, remete-nos precisamente para o reconhecimento da utilidade em contrastar o funcionamento de diversas línguas

estrangeiras estudadas, sem excluir a língua materna, como meio facilitador de uma aprendizagem eficaz nas disciplinas. No entanto, o Programa adverte que, se o princípio norteador da aprendizagem da língua é a comunicação, não podemos dedicar a aula a tratar de aspectos descritivos do sistema da língua. Estes serão sempre encarados como o veículo, o meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando-os sinergicamente em todos os domínios do saber. O programa alerta ainda que a explicitação de conceitos gramaticais deve obedecer à progressão das aprendizagens do aluno e, por conseguinte, apela para a necessidade de se ir completando, flexibilizando e enriquecendo, à medida que se avança na escolaridade, investindo na retoma e recuperação de conceitos no sentido do seu aprofundamento. Seria, neste contexto, pertinente analisar as estratégias de transmissão de conteúdos gramaticais num manual correspondente ao 7º ano de escolaridade para, em seguida, verificar em que medida são os mesmos retomados e ampliados no manual escolar de 8º ano de escolaridade.

O referido documento que pretende ser um instrumento regulador das nossas práticas, alerta ainda para o facto de, no momento de planificar a aula, o professor deve estar consciente da inter-relação que existe entre todos os domínios do saber. Para que o aluno melhor desenvolva a sua competência comunicativa, o professor deve criar situações comunicativas em que esteja salvaguardada a integração dos conteúdos inerentes aos seis domínios enunciados (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e aspectos socioculturais) ainda que sejam em situações simuladas ou inverosímeis. Relativamente ao último aspecto enunciado, temos que ressaltar que aprender a usar uma língua não deve cingir-se à simples reprodução de modelos de fala ou à aquisição de hábitos linguísticos e estruturas gramaticais; trata-se também de ir ao encontro de uma realidade cultural diferente da nossa; implica pôr em prática um processo de comparação, interpretação e discussão dos fenómenos existentes do mundo estrangeiro. Conhecer a forma de pensar, actuar e sentir de cada cultura é imprescindível, se não queremos padecer da enfermidade *síndrome de Nancy*.¹⁰ Nancy respondia com um sorriso aos galanteios de uns trabalhadores da construção (“!Estás buena!”), porque pensava que manifestavam simplesmente preocupação com a sua saúde. Efectivamente, apesar de produzir enunciados linguísticos correctos, as situações em que se envolvia provocavam nela alguma frustração, uma vez que não dominava *a cultura* daquele povo e, por

¹⁰ SENDER, Ramón *La Tesis de Nancy*.2003

consequente, criavam-se fortes barreiras à comunicação: “Me suceden cosas raras con demasiada frecuencia (...) De veras a veces no entiendo las reacciones de la gente”.

Sabemos que um manual escolar reflecte a perspectiva que um autor ou um conjunto de autores têm da forma como um programa deve ser leccionado e também sabemos que, no que diz respeito aos manuais de língua, essa perspectiva pessoal se torna ainda mais significativa, dado o facto de os programas apresentarem um grau de abertura que permite diversas selecções de textos e actividades. Assim, devemos ver se essa linha pessoal de abordagem está de acordo com o essencial do próprio programa, se serve realmente de apoio ao desenvolvimento das competências enunciadas e se se adequa ao respectivo público escolar

2. Os Manuais Escolares

2.1 O papel do manual escolar no processo ensino/aprendizagem de uma língua

O papel e o estatuto dos manuais escolares mudaram ao longo dos pouco mais de cem anos que leva, em Portugal, a construção da escola obrigatória e universal. Dos exercícios de pergunta/ resposta, aos actuais livros plurifacetados, passando pelos processos de transformação relativos à introdução de imagens, às tentativas de enquadramento controlado e directivo das aprendizagens escolares, verificaram-se mudanças e inovações que não cumpre aqui traçar e ainda menos desenvolver. Não obstante, cremos que é possível fazer uma breve reflexão sobre a importância, evolução e avaliação dos manuais a fim de que possamos analisar com mais clareza o contributo destes no ensino do funcionamento da língua.

O manual é, antes de mais, um livro que aborda interpretativamente o programa de uma determinada disciplina para determinado ano de escolaridade, a nível conceptual, metodológico e ainda político, cultural e social. Alain Choppin refere que « les manuels (...) sont conçus dans l'intention, plus au moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein

d'une institution scolaire¹¹ ». Define assim os manuais escolares como livros intencionalmente elaborados para o ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina, em contexto escolar.

Isabel Barca e Aníbal Fonte consideravam-no, “a par do professor, um pilar fundamental no processo de socialização do indivíduo de acordo com determinados padrões sociais e culturais.”¹²

Os manuais desempenham um papel determinante no contexto escolar, pois fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas. Por outro lado, ultrapassando as delimitações do território escolar, no conceito ideológico do aparelho do Estado, o manual tende a veicular a ideologia dominante, revelando-se um transmissor de valores afectivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais. Por isso, o livro escolar é incentivador do desenvolvimento ou do desinteresse da criança ou do jovem, pela actividade escolar. Qualquer obra, qualquer actividade sugerida no manual, transmite algo ao leitor e os alunos não são alheios a esta influência, quer seja positiva quer seja negativa.

De entre os instrumentos de suporte e de apoio destinados ao processo de ensino/aprendizagem, “o manual escolar constitui um auxiliar de relevo para o sucesso educativo”.¹³ Efectivamente, com o aluno e o professor, o manual completa o triângulo funcional que faz funcionar o sistema.

Um bom manual pode revestir diferentes modalidades, desde que respeite certas qualidades básicas: desenvolvimento equilibrado das matérias programáticas, cumprimento dos objectivos oficialmente fixados, rigor científico nas matérias apresentadas e na linguagem utilizada que, no entanto, deve ser acessível e adequada ao nível etário dos destinatários, desenvolvimento didáctico adequado, lógico e gradual, apresentação atraente, ilustração pertinente e um preço acessível. O Ministério da Educação, através do organismo da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tem fornecido anualmente os critérios de apreciação dos manuais que orientam os professores na definição de conceitos e procedimentos para a adopção formal e a divulgação da adopção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas.

¹¹ CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires. Histoire et Actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 16

¹² BARCA, I e FONTE, A, “A Presença do Álcool no Livro de Leitura do Ensino Primário”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 1989, p. 97

¹³ Departamento da Educação Básica, Circular nº 17/96, de 18 de Abril.

Cada professor desenvolverá uma acção pessoal muito própria. Também os alunos são diferentes, não só a nível individual, como no domínio do colectivo social. Da conjugação de três coordenadas – aluno, professor e manual – depende fundamentalmente o desenvolvimento do processo ensino/ aprendizagem. Num plano meramente académico e ideal, o manual escolar deveria ser escolhido por cada professor, para uma turma definida e em circunstâncias de lugar e tempo muito concretas, de acordo com os objectivos formativos da instituição e da sociedade a que se destinam.

A profissão docente debate-se com novos parâmetros. A realidade social determina um novo agente educativo. Os manuais ocupam um espaço privilegiado, assumindo-se como arautos da inovação. A possibilidade da escolha livre criou as condições para que aparecessem novos autores, com novas abordagens, permitindo que o professor opte por aquele que melhor se adequa às suas características pessoais de desempenho e às dos alunos com quem trabalha, tendo em conta a sua individualidade e o meio geográfico e social a que pertencem. O facto de haver diferentes interpretações dos programas e dos seus objectivos permitiu que surgissem manuais muito diferentes que correspondem a interpretações pessoais do mesmo programa. Se, por um lado, aparecem manuais muito completos, por outro, há aqueles em que parecem infantilizar o processo ensino/aprendizagem. Ao reconhecer que o manual é um instrumento necessário e muito útil ao longo do processo, o momento de proceder à sua selecção e adopção revela-se assim muito importante. É por isso indispensável que o professor analise criteriosamente os manuais à disposição, auxiliando-se, entre outros, nos critérios emanados pela Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, e pela Portaria n.º 1628/2007, de 28 de Dezembro que define os procedimentos para a adopção formal e a divulgação da adopção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas. A circular n.º 2/2010 de 23 de Março foi também já remetida às escolas onde se prevêem os procedimentos a ter em conta na escolha dos manuais escolares para o próximo ano lectivo 2010/2011. Segundo essa circular, os critérios dizem respeito a quatro grandes aspectos. O primeiro critério diz respeito à organização e ao método; o segundo, à informação que o manual contém; o terceiro, à comunicação e finalmente o quarto às características físicas e materiais. É importante que o manual possua uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno e que desenvolva uma

metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens, estimulando assim a autonomia e a criatividade do aluno. O manual deve ser ainda um instrumento que motive para o saber e que apele a outros recursos e outras fontes de conhecimento. Quanto ao segundo critério, o manual deve garantir a adequação das actividades ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano de escolaridade e responder aos conteúdos do Programa e Orientações Curriculares e veicular informação correcta, actualizada e adequada aos alunos a que se destina. Outro aspecto não menos importante, é a concepção e a organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos) do manual, como elementos facilitadores da aprendizagem. Os textos apresentados nos manuais escolares devem ser rigorosos e adequados ao nível de ensino bem como as diferentes ilustrações devem ser pertinentes e relacionadas adequadamente com o texto que acompanham. A robustez, o formato, as dimensões e o peso são características que devem ser consideradas na análise do manual.

Da leitura e análise destes documentos normativos, podemos salientar os critérios de índole científica e pedagógica. Todos os manuais que tenham erros científicos são excluídos de qualquer escolha. Quanto aos critérios pedagógicos, são de destacar portanto os aspectos de organização e métodos, informação veiculada de carácter sociocultural, científico e pedagógico, formas de comunicação e características materiais do manual.

O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática lectiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. Existem professores que, correctamente, entendem o livro didáctico como um material exclusivamente auxiliar do seu processo de ensino, assumindo uma posição crítica face aos conteúdos ali expostos, despertando nos seus alunos o sentido crítico necessário para se ler o que está escrito. A existência de manuais e de outros livros e materiais destinados à consulta são fundamentais para auxiliar os alunos a formular conceitos, a saber pesquisar informação e aumentar o seu leque de conhecimentos e a seleccionar o que lhes convêm, com pertinência, no momento em que a sua busca tem sentido. A constituição de uma biblioteca pode ser um ponto de partida. Contribuirá para que os alunos desenvolvam a capacidade criativa, a autonomia, o espírito de cooperação, a capacidade de análise e de síntese e, assim, iniciarem o processo de descoberta em relação ao rigor científico, que implica procura criteriosa de informação.

O manual escolar aporta ainda um contributo positivo para a construção de imagens sobre a gramática e para a configuração de práticas no ensino explícito da língua.

O manual “será veículo de comunicação do autor, o auxiliar do professor no processo de ensino e o auxiliar do aluno no processo de aprendizagem.”¹⁴

2. 2 Funções de um manual escolar

O papel e a função do manual escolar no processo pedagógico evoluíram consideravelmente. Temos assistido a uma verdadeira explosão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais ou outros, mas o manual escolar continua a ser o suporte de aprendizagem mais difundido e, para a grande maioria, o mais eficaz.

Tradicionalmente, o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais. Hoje estas funções continuam actuais mas os manuais devem também dar resposta às novas necessidades, como desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar em situações de comunicação os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia.

Segundo Gérard e Roegiers, o manual desempenha determinadas funções quando está nas mãos do aluno, mas preenche outras quando está nas mãos do professor. De acordo com este autor, e no que toca às funções do manual no aluno, “algumas são especificamente orientadas para as aprendizagens escolares; outras permitem estabelecer uma ligação entre estas aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou ainda com a futura vida profissional”.¹⁵

A transmissão de conhecimentos é a função mais conhecida dos manuais escolares, mas ele não permite apenas assimilar estes, visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou de hábitos de trabalho e até de vida. A avaliação das aquisições é outra função indispensável a qualquer aprendizagem. É importante determinar as dificuldades de cada aluno para poder ajudar a superar e melhorar a sua progressão.

¹⁴ LUCKES Cipriano Carlos, *Filosofia da Educação*, Série Formação Professor, São Paulo, Cortez Editora, 1994, p. 144

¹⁵ GERARD F-M e ROEGIERS, X, *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto, Porto Editora, 1998, p. 74

Na vida profissional, muitas pessoas apresentam dificuldades em pôr em prática os saberes adquiridos na escola. Uma das principais preocupações dos autores dos manuais deveria ser a de que os alunos, como futuros profissionais, soubessem integrar os conhecimentos adquiridos.

Uma outra função do manual escolar está ligada à educação social e cultural. Pode não ser exclusivamente a sua função a de desenvolver a aquisição do saber e do saber-fazer, contribuindo também para o desenvolvimento do saber-ser, permitindo ao aluno encontrar, progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural em que está inserido.

Em relação aos professores, os manuais escolares assumem essencialmente funções de suporte do conhecimento a transmitir e de apoio nas orientações de natureza pedagógica e didáctica. Assumem também funções de informação científica e geral, formação pedagógica, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e apoio na avaliação. “Preenchem essencialmente em relação aos professores, funções de formação: o objectivo é o de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem” (GERARD F-M e ROEGIERS).

Os manuais escolares de Língua Portuguesa e Língua Espanhola merecerão aqui um destaque especial no ponto que se segue pela importância que poderão assumir no ensino da dimensão gramatical da língua.

2.3 Os Manuais Escolares e a Aprendizagem

Ao manual, quando bem planeado, cabe organizar a aprendizagem, ora centrando as atenções sobre o conhecimento a construir, ora sobre a forma de os construir. Ele visa, portanto, criar condições para que o aluno aprenda a aprender, para que ele saiba por si só construir os seus conhecimentos, descobrir a forma de os construir. Por isso mesmo, um bom manual deve deixar uma certa autonomia ao aluno e ao professor, não os espartilhando nas actividades que propõe, nem os prendendo na cadeia progressiva traçada. Neste sentido, deve incitar ao desenvolvimento de actividades autónomas a criar por eles, e por outro lado, avançar propostas de abertura para o exterior, remetendo para outras situações reais de comunicação, encorajando a uma constante avaliação.

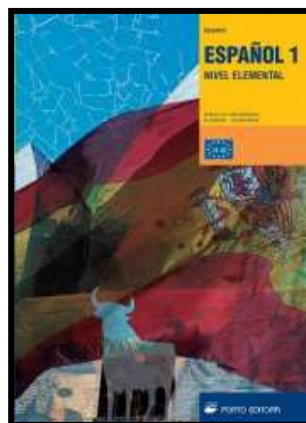
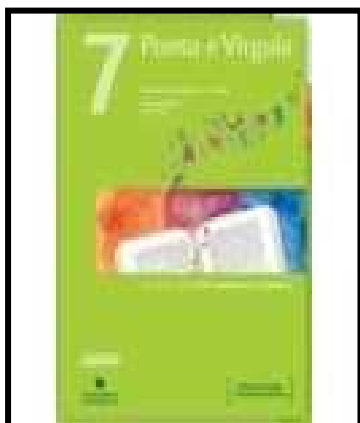
O manual nunca deve ser limitador, mas pelo contrário, ele deve ser pretexto para novas descobertas. Daí a importância que se reveste a concepção e idealização do manual escolar. Quando bem concebido, ele deve responder a muitas das interrogações que alunos e professores se põem e deve estar apto a trazer grandes vantagens para a construção dos saberes e na promoção do sucesso escolar.

A escola tem responsabilidades acrescidas nesse domínio, cabendo-lhe um papel praticamente insubstituível e significativo na formação de oradores competentes.

E porque conceber e construir materiais didácticos adequados é construir uma pedagogia de língua que queremos viva, activa e sempre renovada, concluiremos esta rápida reflexão sobre os manuais escolares, citando Maria da Graça Castro Pinto:

“Concorreria seguramente para o sucesso do ensino aprendizagem, a existência de manuais que permitissem aos alunos partir para a descoberta, para a conquista, para a construção dos diferentes itens constantes dos programas, accionando dessa maneira as várias actividades cognitivas e de forma inelutável também a imaginação”.¹⁶

2.4 A escolha dos manuais escolares objecto de análise



Procederemos a uma análise de dois manuais escolares *Español 1* e *Ponto e Vírgula 7*. A escolha dos manuais não foi aleatória, antes obedeceu a determinado

¹⁶ PINTO, Maria da Graça, “ *Estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*”, in *Línguas e Literaturas*, Porto, *Revista da Faculdade de Letras*, XIII, 1996, p. 369

critério. De facto, começámos por eleger o manual com o qual já trabalhámos *Español 1* do 7º ano de escolaridade, certos de que a experiência que com ele adquirimos nos poderia servir de base para uma reflexão mais adequada ao contexto do presente trabalho. Optámos depois por um manual representativo de uma das principais editoras do sector, certos de que, deste modo, iríamos ao encontro de um manual com fortes possibilidades de ser escolhido nas escolas. Neste sentido, seleccionámos *Ponto e Vírgula 7* da Texto Editores. Que práticas propostas pelos manuais escolares contribuem efectivamente para a promoção das competências linguísticas e gramaticais dos nossos alunos? Os próximos capítulos desta reflexão serão assim dedicados à análise de conteúdos e actividades gramaticais apresentados pelos manuais seleccionados. Aferiremos, em seguida, sobre o contributo dado por estes no processo ensino/aprendizagem. Se os manuais escolares, de acordo com alguns estudos realizados, são o espelho de todas as dimensões da aula, então analisar manuais significará ter acesso a uma representação fiel do que é hoje ensinar uma língua, já que têm o poder de determinar o que se ensina e como se ensina. Sabendo que, de facto, os manuais escolares constroem e apresentam metodologias próprias do ensino explícito da língua, a nossa intenção será verificar como, na prática, se ensina gramática. Avaliaremos o estatuto e as funções que os discursos introdutórios dos manuais escolares atribuem à gramática, reflectiremos sobre as propostas metodológicas nos manuais e analisaremos as actividades de explicitação neles contidas à luz dos objectivos que parecem justificar o ensino da gramática na escola, a fim de que se torne possível um repensar das práticas escolares que os manuais escolares revelam.

II Capítulo

3. A gramática nos manuais escolares de Língua Portuguesa e de Espanhol

3.1 Análise comparativa dos manuais: *Ponto e Virgula 7 e Español*

1- Introdução

Se atentarmos novamente ao Programa de Língua Portuguesa, é notória a defesa de um percurso integrado da comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua, adoptando a designação “Funcionamento da Língua- Análise e Reflexão”. A enunciação dos processos e níveis de operacionalização nele explanados remetem com frequência para uma ligação do domínio gramatical com os outros domínios do saber. Nos manuais escolares, a explicitação entre os domínios não é tão evidente, apresentando, por vezes, actividades de conhecimento gramatical como actos isolados, num contexto fechado, delimitado pela descrição do seu próprio objecto, através de formulações como *identificar* e *distinguir*, seguida da referência às unidades linguísticas em estudo.

No Programa da disciplina, subsiste um princípio que norteia todo o documento, o da descoberta a partir de situações de uso da língua e a apropriação pela reflexão e pelo treino de conhecimentos gramaticais no sentido de facilitar “a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal”. Da leitura e análise do Programa de Língua Espanhola, constatamos que as actividades e estratégias propostas conducentes à aquisição e desenvolvimento da competência linguística também privilegiam os momentos de descoberta e de reflexão dos alunos.

Para além da vertente instrumental da gramática que parece interligar os diferentes domínios do saber, Duarte apresenta dois outros tipos de objectivos que constituem de certa forma argumentos que favorecem e justificam o ensino da gramática na escola: a dimensão afectiva, relacionada com o desenvolvimento de valores como a auto-confiança e a tolerância cultural e linguística; a dimensão cognitiva na medida em que o ensino/aprendizagem da gramática proporciona o desenvolvimento de métodos científicos e treino do pensamento analítico e o aprofundamento do conhecimento

gramatical. As dimensões instrumental, afectiva e cognitiva representam, por conseguinte, as vertentes que se podem activar no contexto ensino/aprendizagem no âmbito da actividade sobre gramática. Barbeiro (1999) acrescenta que se podem juntar ainda outras dimensões como a **criativa**, a **pessoal** e a **discursiva**. Neste sentido, para além de se estabelecerem relações daquele domínio com a comunicação oral, a leitura e a escrita, nas actividades de conhecimento sobre a língua, podem ser activadas as dimensões do foro cognitivo, instrumental, afectivo, criativo, pessoal e discursivo.

Pretende-se assim, com esta análise, verificar de que forma o manual escolar propõe a construção do conhecimento sobre a língua e que dimensões são activadas na construção desse mesmo conhecimento gramatical. Procurar-se-á seguidamente averiguar se as propostas apresentadas favorecem o movimento de abertura e de interacção entre o domínio gramatical e os outros domínios do saber, a oralidade, a leitura e a escrita. Este será portanto o objecto da nossa reflexão sobre os manuais escolares.

3.2 O “Funcionamento da Língua” em *Ponto e Vírgula 7*

Antes de descrever e analisar as actividades inerentes ao processo ensino/aprendizagem da gramática propostas no manual escolar *Ponto e Vírgula 7*, importa aqui tecer algumas considerações respeitantes ao estatuto da gramática perspectivado pelas autoras do manual no discurso introdutório.

O próprio título do manual merece logo uma especial atenção, já que a sua escolha não nos parece que tenha sido de todo arbitrária, fornecendo desde logo algumas indicações sobre o modo de entender o ensino da língua materna. A atribuição do título *Ponto e Vírgula 7* parece querer indiciar a importância que o domínio da gramática tem ao longo do manual e, de certa forma, convidar o leitor/aluno/professor a fazer uma pausa um pouco mais longa para descobrir as potencialidades do manual.

Também no texto de abertura, apresentado de forma abreviada, uma relativa visibilidade da gramática aparece nele diluída. Na verdade, refere que as actividades de natureza diversificada incluídas no livro, interligam “os modos oral e escrito e o conhecimento implícito e explícito da língua”, pondo a tónica numa competência geral definida para o 3º ciclo do ensino básico, “a de usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento” (subentende-se na

afirmação os modos oral e escrito da língua). O texto de abertura sugere assim uma interligação dos vários domínios do ensino da língua. Na prática, porém, a abordagem de cada um dos domínios é feita de forma autónoma e em secções distintas, como veremos mais adiante.

As funções normativa e instrumental da gramática que serão reforçadas pelo professor ao longo do processo, são realçadas no texto de abertura e nele podemos ainda destacar o carácter transversal do conhecimento sobre a língua na promoção da responsabilidade, na aquisição progressiva da autonomia e no desenvolvimento da intervenção crítica e tolerante do aluno.

Feitas algumas considerações sobre o discurso introdutório das autoras, continuemos a folhear o manual. Na página seguinte, deparamo-nos com um quadro que não é mais do que o índice geral em que se salientam os domínios/ competências que se pretendem trabalhar ao longo do ano lectivo. Numa primeira coluna, enumeram-se as actividades relacionadas com a oralidade, a escrita, a leitura; numa segunda coluna, o conhecimento gramatical em reflexão e análise sob a designação “Funcionamento da língua – Análise e reflexão”. Percebemos que a gramática está claramente presente no manual, no entanto, as autoras fazem questão de compartimentar e isolar os domínios do ensino da língua, inclusivamente o domínio da gramática.

Quanto à organização própria do manual, é possível determinar duas categorias indicativas de lugares onde os conteúdos de gramática ocorrem: as fichas informativas dedicadas ao funcionamento da língua, de natureza expositiva, intercaladas mas “incluídas de forma contextualizada ao longo das unidades didácticas” (no dizer das autoras) mas que se caracterizam por uma certa autonomia relativamente aos textos que a partir deles se desenvolvem (no nosso entender); uma secção publicada em separado do livro principal: o *Caderno de Actividades*. Trata-se, portanto, de um auxiliar à parte mas que articula com aquelas, possibilitando ao aluno a prática do conhecimento explícito da língua dentro e fora da sala de aula, ou seja, a explicitação e/ou exercitação de conteúdos gramaticais de forma mais autónoma.

Dando prosseguimento à nossa descrição pormenorizada, o manual apresenta assim 30 fichas informativas dedicadas ao funcionamento da língua, distribuídas contextualizadamente donde subjazem normalmente a exposição de conteúdos gramaticais. Estas fichas apresentam um fundo gráfico diferente das demais secções, nas quais predominam as cores fortes como o laranja e o vermelho, traduzindo um propósito de chamar a atenção do aluno (até mesmo do aluno mais desatento e

distraído...) para a importância do conteúdo gramatical no conjunto do manual e, quem sabe, uma intenção das autoras de valorizar o seu conhecimento. Reitera-se que esta organização configura a gramática como um domínio *à parte*, já que as explicações e os exercícios de gramática, mesmo surgindo na sequência de uma análise textual, têm autonomia em relação às outras secções, levando-nos a concluir que, à primeira vista, existe alguma distanciação entre o domínio do funcionamento da língua e os outros domínios e que o grau de interacção entre eles permanece muito limitado e ténue.

Neste sentido, nalgumas sequências didácticas, verifica-se que, a partir da apresentação de um texto-base, surge, em seguida e por essa ordem, as actividades de leitura, de oralidade, de escrita e finalmente de aplicação e avaliação dos conhecimentos gramaticais. Por vezes, aparece uma nota na margem lateral com a indicação “Funcionamento da Língua” e com a referência de páginas que remetem para uma das fichas informativas que o manual inclui e onde se faz a exposição dos conteúdos gramaticais aí referidos. As trinta fichas informativas centram-se principalmente na área da morfossintaxe. Analisadas as diferentes actividades, podemos concluir que existe um predomínio da “exposição” de conteúdos em detrimento de actividades de “aplicação”.

Vejamos na tabela seguinte a distribuição das fichas informativas sobre o funcionamento da língua pelas cinco unidades que compõem o manual em análise.

	Unidade nº 1: A comunicação social e interpessoal	Unidade nº 2: A tradição oral	Unidade nº 3: O texto narrativo	Unidade nº 4: o texto poético	Unidade nº 5: O texto dramático
Nº de fichas informativas	11	10	6	0	3

Tabela nº 1

Como podemos observar na tabela nº 1, o número de fichas informativas vai diminuindo, atendendo provavelmente a critérios de natureza pedagógica e temática. A experiência enquanto professores diz-nos que os alunos manifestam uma disponibilidade para a aprendizagem que se vai alterando e reduzindo à medida que se aproxima o final do ano lectivo. Faz todo o sentido rever, no início do ano lectivo e depois de um longo período de descanso merecido (ou não...), algumas noções gramaticais que foram objecto de intenso estudo durante o período de preparação para a prova de aferição realizada no final do ano lectivo anterior. Por outro lado, julgamos importante que a abordagem desses conteúdos gramaticais tenha uma interligação

natural com os conteúdos temáticos objecto de estudo, sugerindo ainda assim alguma forma de interacção entre os vários domínios.

Na tabela seguinte, procuramos dar conta dos conteúdos gramaticais objecto de estudo e de reflexão constantes nas fichas informativas que são propostas nas cinco sequências didácticas que compõem o manual escolar.

Unidade nº 1	Unidade nº 2	Unidade nº 3	Unidade nº 4	Unidade nº 5
<ul style="list-style-type: none"> - Nome; - Pontuação; - Determinante; - Pronome; - Tipos de frases; - Interjeição; - Quantificador; - Adjectivo; - Formação de palavras; - Relação de palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo; - Onomatopeias; - Hiperónimos e hipónimos; - Grupos sintácticos; - Frases sintácticas: sujeito e predicado; - Funções sintácticas: predicativo do sujeito; - Concordância: sujeito - verbo; - Verbo - modo infinitivo; - Funções sintácticas: vocativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Advérbio; - Formas dos pronomes pessoais; - Conjugação pronominal reflexa; - Verbo - modo conjuntivo; - Verbo - modo condicional; - Funções sintácticas: modificador do grupo verbal; 		<ul style="list-style-type: none"> - Conjunção; - Frase complexa - coordenação e subordinação; - Discurso directo e indirecto;

Tabela nº 2

Da leitura atenta da tabela, e considerando a nomenclatura gramatical nela constante, verificamos que, em primeiro lugar, os conteúdos gramaticais estão de acordo com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), que seria inesperadamente suspensa, um ano depois da publicação deste manual (2006), através da Portaria nº 476/2007, de 18 de Abril. Esta situação terá criado alguma angústia no professor que lidava diariamente com o manual. Devemos também ter presente de que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, foram sendo confrontados com outras terminologias no estudo da gramática, uma das quais a mencionada TLEBS.

Assim, conceitos semelhantes foram ensinados com termos completamente distintos, gerando alguma confusão e dificuldades de aprendizagem nos alunos. Para evitar estas situações de maior angústia, o novo Programa do Ensino Básico de língua Portuguesa prevê a utilização de um dicionário terminológico que permitirá o uso consentâneo e uniformizado dos conceitos gramaticais.

Em segundo lugar, a análise da organização das sequências didáticas permite-nos concluir que, ao nível da metodologia do ensino da gramática, as actividades do manual incidem, em primeiro lugar, na aplicação/ avaliação do conhecimento que se acredita naturalmente já adquirido (têm subjacente a designada gramática implícita) para só depois, e numa secção à parte, se fazer a exposição/explicação dos conteúdos implicados nas actividades. Salienta-se, a título de exemplo, a ficha informativa dedicada ao *nome*, nas páginas 46 e 47, que já havia sido referida na página 28, em jeito de nota na margem lateral do livro, a propósito da pergunta nº 5, na qual se pedia para assinalar os nomes constantes no excerto de texto em estudo. As doze perguntas seguintes versam também sobre a classe morfológica do nome. Num primeiro momento, propõe-se ao aluno que assinale, indique, classifique e retire do parágrafo nomes para, em seguida, dar lugar à progressiva complexificação do processo metalinguístico, sugerindo que distinga, explique, altere/ transforme uma unidade linguística proposta no exercício. De salientar que se solicita num primeiro momento o reconhecimento dos elementos a partir da sua caracterização linguística e nomenclatura gramatical, as quais se pressupõe que o aluno domine nesta fase do seu percurso escolar. Nas tarefas seguintes, de produção, é pedido que se criem novas unidades linguísticas cujas propriedades se espera que o aluno transfira para as situações de uso. Todavia, o alcance das unidades linguísticas centra-se somente na palavra ou na frase, não integrando essas produções num contexto discursivo ou textual de maior abrangência. Entendemos que o manual deveria abranger unidades linguísticas maiores que a palavra no sentido de que o aluno tome consciência das características linguísticas do discurso e da descoberta das possibilidades expressivas na utilização textual. No terceiro ciclo de escolaridade, o domínio da nomenclatura gramatical e a explicitação de características linguísticas detém um peso relevante e incide neste manual na classificação de palavras (“Classifica os nomes como concretos ou abstractos”).

Nos manuais escolares, a activação da competência cognitiva referente ao conhecimento sobre a língua está subjacente nas tarefas metalinguísticas de reconhecimento, produção e explicitação. Barbeiro foi pioneiro na proposta de

categorização das actividades metalinguísticas integradas na dimensão cognitiva do ensino da gramática. Desta forma, Barbeiro apresenta as definições das três categorias supramencionadas. A operação de reconhecimento tem por base a capacidade de identificar uma unidade linguística, num conjunto de unidades, a partir da explicitação das suas características. A identificação de unidades gramaticais de um enunciado a partir de conhecimentos prévios e até a classificação de classes ou categorias gramaticais são exemplos de actividades de reconhecimento. Os verbos indicadores deste tipo de tarefa são “sublinhar”, “copiar” ou “ assinalar”, “indicar” ou “identificar”, “classificar” ou “definir”:

“Indica a subclasse a que pertence cada nome.” (página 28)

“Classifica esses nomes, tendo em conta o facto de referirem uma entidade humana.” (página 28)

“ Indica o grau do adjectivo presente na seguinte passagem (...).” (página 53)

A solicitação da tarefa de produção surge expressa por meio de solicitações como “ escreve”, “ indica”, “ completa”, “ transforma”, “ muda”, acompanhadas de indicações metalinguísticas quanto às propostas das unidades linguísticas que deverão ser produzidas. As actividades de aplicação gramatical, de produção, consistem na transformação de enunciados complexos, na construção de frases simples ou na produção textual em que os alunos apliquem o conhecimento sobre a estrutura da língua adquirido. Esta tarefa é associada a actividades do domínio de expressão escrita, comprovando que a gramática tem um valor instrumental. Os verbos indicadores deste tipo de tarefas são, por exemplo, “ produzir” ou “ utilizar”, “ construir” ou “ reescrever”, “ transformar” ou “ formar”.

“ Reescreve as frases, alterando o número da forma verbal e fazendo as modificações que considerares necessárias.” (página 71)

“ Constrói uma frase com uma onomatopeia.” (página 73)

“ Utilizando o modo conjuntivo, cria frases onde formules um desejo, apresentes uma dúvida, dês uma ordem.” (página 142)

A explicitação começa por ser fornecida para, a partir dela, solicitar a realização de tarefas de reconhecimento ou de produção. Trata-se de actividades mais exigentes em que o aluno tem de proceder à explicitação quer das regras gramaticais ou de usos linguísticos, quer do valor semântico ou da riqueza estilística das palavras numa verdadeira demonstração de um conhecimento explícito da língua. As formas verbais

que indicam este tipo de actividades são, por exemplo, “ Explicar” ou “ esclarecer”, “ justificar” ou “ fundamentar”, “ explicitar” ou “ interpretar”.

“ Explica a razão por que consideramos essas palavras homónimas.” (página 63)

“ Interpreta o emprego das reticências em ambos os poemas.” (página 196)

“ Interpreta as exclamações presentes no poema.” (página 198)

Estas categorias são aqui apresentadas desde a menos à mais complexa sob o ponto de vista da exigência cognitiva. É desejável que num manual escolar as actividades de produção e de explicitação predominem sobre as de reconhecimento até porque, como concluiu Sousa ¹⁷ ao afirmar que “ não parecem ser de facto estes os objectivos que justificam o conteúdo gramática na escola quando o produto final é o reconhecimento e a reprodução”.

Apresenta-se, de seguida, o número de tarefas respeitantes a cada uma das categorias presentes no manual em análise, por sequência didáctica.

	Reconhecimento	Produção	Explicitação
Unidade nº 1	34	12	5
Unidade nº 2	33	10	3
Unidade nº 3	20	11	3
Unidade nº 4	7	0	4
Unidade nº 5	10	4	1
Total	104	37	16

Tabela nº 3

Da observação da tabela, destacamos a clara supremacia de actividades baseadas no reconhecimento, o que vem confirmar que o ensino gramatical é sobretudo configurado sob a forma de reprodução, funcionando principalmente como um fim em si mesmo e não como um instrumento de desenvolvimento de capacidades comunicativas. Barbeiro reconhece que o processo de reconhecimento “ constitui um

¹⁷ SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (2000). “Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português”. *Actas do XV Encontro Nacional da APL*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. II

nível metalinguístico sobre que assenta uma parte significativa das actividades propostas nos manuais ou gramáticas escolares”.¹⁸

Como já foi referido anteriormente, ao propor as actividades sobre o funcionamento da língua, as remissões para as fichas informativas são uma constante no manual, o que nos parece, sob o ponto de vista pedagógico correcto, já que o aluno tem à mercê a sistematização do conteúdo cuja abordagem já havia sido feita em anos anteriores. Num terceiro momento, serão, de novo, aplicados os conteúdos apresentados na secção *Caderno de Actividades* onde os alunos poderão trabalhar autonomamente.

No entanto, o que verificamos quando analisamos as diferentes propostas didácticas é que os níveis de exigência cognitiva das actividades não evoluem. Os conteúdos inerentes ao funcionamento da língua não se vão alargando nem aprofundando e o trabalho de retoma cíclica e de recuperação de conteúdos não é contemplado nas actividades seguintes. Pelo contrário, os objectivos da avaliação do conhecimento gramatical apontam no sentido da reprodução e da cristalização de um conjunto fechado de questões gramaticais.

Contrariando esta tendência do manual, façamos referência ao novo Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, cuja implementação nas escolas foi recentemente adiada para o ano 2011, donde subjazem os princípios de progressão e continuidade, concebendo uma abordagem espiral da gramática designada por conhecimento explícito da língua (CEL), com base em critérios de alargamento e aprofundamento de conteúdos ao longo dos ciclos. Assim sendo, o adjectivo é abordado logo no 1º ciclo e, conforme nos é proposto, sugere-se a mobilização de actividades que permitam ao aluno descobrir naturalmente as regras de flexão de género, número e grau, desenvolvendo paulatinamente uma consciência metalinguística. A explicitação de regras e procedimentos ocorrerá numa etapa posterior, no 2º ciclo.

A dimensão instrumental da gramática pode ser activada a partir de problemas linguísticos manifestados ou colocados pelos alunos em situação de uso da língua ou pela antecipação desses mesmos problemas levada a cabo pelos professores ou, desde logo, pelos programas.

¹⁸ BARBEIRO, Luís (1999). “Funcionamento da língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares” in *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.

Quantas vezes, em contexto de sala de aula, o professor é chamado a intervir no seguimento de frases agramaticais proferidas pelos alunos, relacionadas, por exemplo, com a pronominalização de verbos (“o trabalho de casa, professora, eu fiz-o” em vez de “o trabalho de casa, eu fi-lo”) ou com a conjugação do verbo haver (“Hadem estar a vir, professora” em vez de “hão-de estar a vir, professora”) para citar as dificuldades mais frequentes. Embora o manual escolar em estudo não preveja a abordagem e o esclarecimento destas situações, o professor não pode simplesmente ficar indiferente, cabendo-lhe então orientar o aluno para a descoberta da regra subjacente a cada situação e explicitação/aplicação da mesma noutras situações de uso da língua. Eventualmente, o professor poderá criar estratégias de âmbito mais abrangente no grupo/turma, no sentido de levar o aluno a registar no “asneiródromo” os erros gramaticais que todos os dias assaltam as nossas casas através dos meios de comunicação social ou criar o álbum de fotografias “Tino na língua” onde são focados pelos alunos os problemas linguísticos apanhados em flagrante na rua, num outdoor, incluindo problemas de ortografia, numa tentativa de colmatar uma lacuna que podemos assinalar no manual, o de descurar por completo as dificuldades inerentes à ortografia tantas vezes manifestadas pelos alunos principalmente ao nível do 7º ano de escolaridade, provocadas, em grande parte, pela influência dos “sms” e dos “chats”. Trata-se, afinal, de despertar no aluno o gosto pela sua língua, pela sua preservação e pela sua identidade.

Os manuais escolares não podem interagir permanentemente com o aluno, pelo que têm que proceder à antecipação dos problemas linguísticos, procurando aliar o conhecimento gramatical que o aluno tem já desse mesmo problema. Contudo, o manual sempre correrá o risco de mobilizar um discurso gramatical isolado e obsoleto nalgumas situações, ao apresentar as tarefas linguísticas por antecipação.

Alguns manuais escolares sugerem, para além da variedade padrão do português, um contacto com a diversidade de variedades linguísticas, permitindo desenvolver no aluno uma atitude mais tolerante sob o ponto de vista cultural e linguístico. O aluno respeitará e valorizará o diferente através do conhecimento do outro. A activação da dimensão afectiva inerente ao funcionamento da língua efectiva-se em actividades de tomada de consciência de traços linguísticos existentes em textos que apresentam uma variedade linguística dialectal, idiolectal, sociolectal e diacrónica do português. No manual em análise, esta dimensão apresenta-se de uma forma muito insípida na medida em que se regista um reduzido número de textos e, por conseguinte, poucas oportunidades para fomentar um trabalho de reflexão sobre a diversidade linguística e

cultural. Os textos, ou melhor, os excertos inseridos no manual e cuja informação paratextual não vai além da indicação do autor e da obra da qual se retirou o excerto, não são, na nossa opinião, devidamente explorados no que concerne o funcionamento da língua. Sobre o excerto “Nha Candinha” do autor cabo-verdiano Aurélio Gonçalves¹⁹, inserido na unidade nº 3: “Texto Narrativo”, nenhuma alusão é feita sequer à explicitação do vocabulário específico falado nos países africanos e cuja língua oficial é o português. Mais adiante, na unidade nº 4: “Texto Poético”, a composição poética do autor brasileiro Manuel Bandeira, *Trem de Ferro*, poderia ser alvo de uma actividade de descoberta realizada no âmbito da conjugação pronominal. Embora a abordagem ao conteúdo sobre as diferenças da língua entre as variedades do português do Brasil e do português do continente seja apenas realizada no 9º ano de escolaridade, é importante, julgamos nós, esmiuçar desde muito cedo o que distingue as duas variedades linguísticas, quanto mais não seja para compreender os aspectos da língua que vão aproximar os dois países com a entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico. Esta tomada de consciência linguística e reflexiva por parte do aluno, em relação aos diferentes usos e registos da língua, deve ser desenvolvida não só com o objectivo de analisar as marcas específicas das diferentes variedades e registos da língua para adequá-los aos contextos comunicacionais, como também desenvolver a responsabilidade cívica e atitude crítica mas tolerante relativamente ao que o rodeia no mundo.

Nesse sentido, e como forma de activar a dimensão efectiva a partir do estudo do funcionamento da língua, sugere-se uma actividade susceptível de ser abordada na sala de aula com os alunos a partir do poema acima referenciado. A velocidade com que se passa pelos cenários, a agitação da paisagem entrecortada pelo “trem” e o ritmo da máquina em movimento são aspectos que conferem dinâmica ao poema. Assim, em trabalho de grupo ou em trabalho de pares, poder-se-á pedir agora que vistam a pele de um outro meio de transporte ou que façam a sua substituição pela onda do mar em movimento, por exemplo, respeitando a musicalidade e o ritmo do poema. Esta tarefa revelar-se-ia relativamente fácil se não fosse a exigência de algumas condições de execução: referência a algumas marcas específicas do português do Brasil quer a nível sintáctico, uso da construção *estar + gerúndio* e da próclise (pronomes antes do verbo),

¹⁹ GONÇALVES, Aurélio, “Noites de Vento”, in *Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, Ministério de Educação

quer a nível lexical (uso no poema de unidades lexicais como “bacana”, “carona”, “maiô”, “sorvete”).

Esta poderia ser o resultado da actividade proposta:

<p><i>Trem de Ferro de Manuel Bandeira</i></p> <p>Café com pão Café com pão Café com pão</p> <p>Virge Maria que foi isso maquinista?</p> <p>Agora sim Café com pão Agora sim Voa, fumaça Corre, cerca Ai seu foguista Bota fogo Na fornalha Que eu preciso Muita força Muita força Muita força (trem de ferro, trem de ferro) (...)</p>	<p><i>A Onda do Mar</i></p> <p>Onda que vai Onda que vem <u>Onda que vai</u></p> <p><u>Que bacana vou pegar esta carona</u></p> <p>É hora, é hora <u>Onda que vem</u> É hora, é hora <u>Bota maiô</u> <u>Leva sorvete</u> <u>Estou voando</u> <u>Estou sonhando</u> <u>Me pega que eu vou</u> Que eu preciso muita força <u>Vai e vem</u> <u>Vai e vem</u> <u>Vai e vem</u></p>
--	--

Atendendo a fraca incidência em textos que possibilitem, por um lado, o conhecimento da identidade cultural e linguística de um povo “irmão” e, por outro lado, o contacto com a diversidade das variedades linguísticas do Português que impliquem a activação da dimensão de desenvolvimento de valores, propomos a análise em sala de aula da canção intitulada “Construção” interpretada por Chico Buarque.

Construção ²⁰

*Amou daquela vez como se fosse a **última**
Beijou sua mulher como se fosse a **última**
E cada filho seu como se fosse o **único**
E atravessou a rua com seu passo **tímido***

*Subiu a construção como se fosse **máquina**
Ergueu no patamar quatro paredes **sólidas**
Tijolo com tijolo num desenho **mágico**
Seus olhos embotados de cimento e **lágrimas***

*Sentou pra descansar como se fosse **sábado**
Comeu feijão com arroz como se fosse um **príncipe**
Bebeu e soluçou como se fosse um **náufrago**
Dançou e gargalhou como se ouvisse **música***

*E tropeçou no céu como se fosse um **bêbado**
E flutuou no ar como se fosse um **pássaro**
E se acabou no chão feito um pacote **flácido**
Agonizou no meio do passeio **público***

*Morreu na contramão atrapalhando o **tráfego***

*Amou daquela vez como se fosse o **último**
Beijou sua mulher como se fosse a **única**
E cada filho seu como se fosse o **pródigo**
E atravessou a rua com seu passo **bêbado***



Este poema reflecte uma fase trágica do homem, contado num momento da sua vida em construção. No entanto, ao construir, o homem é destruído por todo um sistema desumano, pela insensatez da sociedade, pelo desdém do próximo e pelo desinteresse

²⁰ Canção retirada de www.youtube.com/watch?v=JnOAY08a0rv

comunitário. O amor é praticamente anulado, enquanto impossibilidade de concretização. Na verdade, o homem constrói mas é destruído.

Mediante a perspectiva de análise a que nos propomos, o funcionamento da língua ao serviço da dimensão de desenvolvimento de valores, reparamos que o autor não precisa de usar rimas para combinar os versos, pois o efeito sonoro das palavras proparoxítonas, colocadas sempre na mesma posição dentro da melodia, funciona como se fosse uma rima. Poderíamos propor aos alunos, por exemplo, que retirassem, de todos os versos do poema, as últimas palavras e escrevessem novamente o texto, usando outras proparoxítonas, que assumissem, à semelhança do que acontece no texto, a função de adjectivos nas frases. De notar ainda que os verbos que iniciam cada verso estão no pretérito perfeito do indicativo, na terceira pessoa do singular, narrando a vida e a morte de um operário da construção. Como sabemos, esse tempo é usado para denotar uma acção inteiramente concluída, acabada num momento bem determinado. Levar os alunos a descobrir que o aparecimento no poema dos verbos como *amou*, *beijou*, *atravessou* marcam acções já ocorridas, realizadas por um homem que havia vislumbrado um final trágico na sua vida: a morte. Seria interessante explorar os valores dos tempos verbais nomeadamente do pretérito perfeito do modo indicativo que, para além de poder indicar um facto já ocorrido, pode o valor ser alterado pela associação de advérbios ou locuções adverbiais de tempo como “ainda não” (“Ainda não beijou sua mulher”). Neste caso, a acção ainda não se realizou, mas há uma intenção de realização futura ou referindo um facto passado imediatamente antes (ou a seguir) de outro também passado, empregando-se com orações temporais introduzidas por “logo que”, “mal” (“Logo que beijou sua mulher, atravessou a rua”).²¹ Outra proposta de actividade que se ajusta ao preconizado no Programa de Língua Portuguesa seria iniciar o texto por “ultimamente”, “nos últimos tempos”, “nas últimas semanas”, substituindo a expressão temporal “daquela vez”. Os alunos facilmente empregarão o pretérito perfeito composto, “Nas últimas semanas tinha amado como se fosse a última”, marcando a duração da acção que se inicia no passado, que se vai repetindo até ao momento passado, associado a um valor iterativo.

Voltando à análise do manual, para além de propor, embora de forma incipiente, a abordagem de estruturas próprias das duas variedades linguísticas, as autoras conduzem ainda os alunos à descoberta de costumes e tradições de Cabo Verde e

²¹ OSÓRIO, Paulo e FRADIQUE, Fátima, “O uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito por Aprendentes de Português Língua Segunda”

Angola através do poema “Rumores” de Jorge Barbosa, sem abordar aspectos importantes do Português de África. Teria sido importante explorar o campo lexical de pesca ou de dança como forma de tomar consciência das curiosidades lexicais que reforçam a riqueza da nossa língua.

A dimensão criativa é raramente activada nos manuais escolares, ao invés sobrepõem-se as tarefas mecânicas de treino e de verificação de conhecimento sobre a língua. Esta dimensão pode todavia ser expressa por meio de realização de novas expressões linguísticas, resultantes da transformação de unidades anteriormente integradas num texto mas com a hipótese de as reintegrar, correspondendo a uma nova reformulação do texto. Considerando as características individuais dos alunos, é sabido que esta proposta de tarefas implementada na turma, de forma orientada, permitindo no entanto que o aluno dê asas a sua imaginação, apresenta normalmente resultados muito satisfatórios, uma vez que leva o grupo a reflectir, sistematizar e explicitar o conhecimento implícito que detém da gramática, de uma forma lúdica e descontraída. Efectivamente, a mobilização da componente criativa da língua pode evidenciar-se na relação entre o sujeito e o objecto linguístico através de jogos verbais ou de textos metalinguísticos de carácter criativo.

As tarefas sugeridas principalmente na unidade nº 4, respeitante ao estudo do texto poético, caracterizam-se pela presença de uma vertente criativa nas composições poéticas. As autoras propõem aos alunos que brinquem com os sons, com as formas, com as palavras a partir de um elemento linguístico pertencente a uma categoria gramatical (os acrósticos, por exemplo). Poderão daí advir composições poéticas expressivas onde os alunos terão que trabalhar inconscientemente a morfologia das palavras, embora conviesse numa etapa posterior sistematizar as conclusões a que chegaram com respeito ao conteúdo gramatical adquirido. Após a leitura expressiva do poema “ Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, é sugerido ao aluno que continue o poema no sentido de transmitir as suas opções, esgotando-se aqui a exploração do mesmo. Poder-se-ia levar o aluno a identificar os elementos que permitissem exprimir a ideia de alternância, “ou...ou”, e que o ajudassem a construir orações coordenadas disjuntivas, acrescentando outros elementos similares como “ora... ora”, “seja...seja”. Pretende-se com esta antecipação de conteúdos (este conteúdo gramatical será retomado na última unidade do manual dedicada ao texto dramático) pautar o ensino da gramática por uma certa fluidez e pertinência, evitando que os conteúdos sejam explicitados de forma incisiva e desprovida de sentido.

Neste sentido, sugerimos uma actividade passível de ser desenvolvida no 7º ano de escolaridade. As unidades linguísticas não dão apenas origem à descrição gramatical porquanto sobre elas, também se pode criar. De facto, o texto criativo que aqui apresentamos do escritor cearense Mino explora a conjugação de verbos no pretérito perfeito do modo indicativo. Tendo como ponto de partida a reflexão que o texto suscita tais como o problema da rotina diária de um trabalhador e as terminações de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo ora em –ou, ora em –eu e ora em –iu, as actividades poderiam seguir com a descoberta da regra subjacente à conjugação dos verbos no pretérito perfeito do modo indicativo e estender-se à produção criativa por parte do aluno, segundo o modelo apresentado (Como se conjuga um aluno, um director de escola, um professor...)

Como se conjuga um empresário

Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Ganhou. Ganhou. Ganhou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Chegou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou. Elogiou. Bolinou. Estimulou. Beijou. Convidou. Saiu. Chegou. Despiu-se. Abraçou. Deitou-se. Mexeu. Gemeu. Fungou. (...) Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou-se. Acordou. Preocupou-se. Temeu. Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se. Temeu. Levantou. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu. Acordou. Levantou-se. Aprontou-se...

(*texto com supressões*)

O trabalho a desenvolver em sala de aula poderá iniciar-se com a interpretação textual, que pressupõe o conhecimento prévio que o aluno apresenta sobre a língua e o

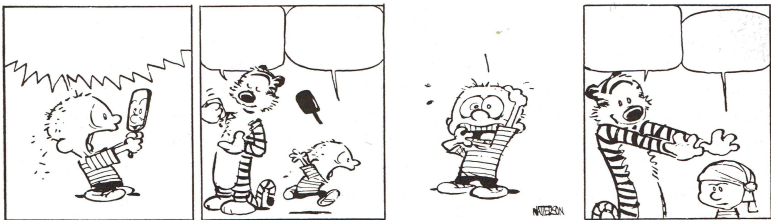
aprofundamento desse conhecimento através da explicitação e da sistematização das características da unidade linguística em estudo. Este desafio poderá ir mais além com a produção criativa levada a cabo pelo aluno, investindo numa dimensão mais pessoal e explicitando outra unidade linguística

Só pode entrar... o nome!

Chinelos, Chinelos, sanita, autoclismo. Lavatório, sabonete. Água. Escova, dentífrico, água, espuma, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água, toalha. Amaciador, pente. Cuecas, camisa, botões, calças, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas (...)

A reflexão sobre a língua ancorada numa dimensão mais experiencial e pessoal não se encontra muito presente no manual escolar. O convite à criatividade e à activação de experiências de linguagem decorrentes das vivências do aluno com o intuito de o conduzir à reflexão sobre os usos que faz da língua surge em escassas propostas de escrita. Na página 42 do manual, no estudo da banda desenhada, pede-se ao aluno que imagine as falas das personagens de uma tira e que preencha os balões, utilizando as interjeições que lhe pareçam mais apropriadas. Ora, esta situação de comunicação propiciará uma reflexão e um debate sobre as frases consideradas mais adequadas à situação criada e ao contexto em que são proferidas.

Atenta na tira que se segue e dá sugestões quanto à situação aí criada.



Funcionamento da língua
Interjeição
ficha 8, p. 51.

1 Imagina as falas das personagens e preenche os balões, utilizando as interjeições que te pareçam mais apropriadas.

Antes de dar início à tarefa, o aluno atentar-se-á no assunto que quer abordar na troca de mensagens, o local onde se dá a troca de mensagens, o nível socioeconómico dos intervenientes, a idade e ainda o sexo, enunciando apenas algumas variáveis que podem condicionar o comportamento linguístico dos intervenientes. Consciencializadas

estas variáveis, resultará em seguida uma selecção cuidadosa, de entre o seu inventário lexical, fruto das suas vivências e experienciais comunicacionais, das formas linguísticas que melhor servem para satisfazer as necessidades cognitivas e expressivas do momento, para além de mobilizar o conhecimento que tem sobre o uso das interjeições. Ao professor caberá alertar o aluno para a adequação linguística, sob pena de o aluno correr o risco de ser seriamente ridicularizado ou socialmente marginalizado num mundo onde o êxito das relações humanas se regula muitas vezes pelo princípio da adequação linguística e situacional. Activada uma dimensão mais subjectiva, poderão surgir frases referentes ao primeiro balão tais como: “Estou bué da careca!”; “Que raio vem a ser isto?”; “Oh! Só podes estar a gozar comigo!”; “O que me fizeste na tola?”. Também no exercício onde é solicitado ao aluno a criação de frases com a finalidade de formular um desejo, apresentar uma dúvida, dar uma ordem, utilizando o modo conjuntivo, a dimensão pessoal pode ser igualmente suscitada. De salientar que este tipo de pergunta é recorrente no manual, repetindo-se o mesmo exercício relativamente a outros tempos e modos verbais.

Atendendo à análise das actividades propostas, potenciais promotoras da activação de uma vertente mais pessoal da gramática, podemos concluir que no manual existem poucos momentos de “retiro” que permitam ao aluno embarcar, de arma e bagagem, numa viagem fantástica ao mundo das palavras.

O mesmo se pode dizer relativamente à dimensão discursiva acerca da língua, alimentada pelas dimensões cognitiva, instrumental, de desenvolvimento de valores, criativa e pessoal. A dimensão discursiva encontra-se praticamente ausente da maior parte dos manuais escolares, inclusivamente este em análise. O professor desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da dimensão discursiva, ao incentivar o aluno a falar sobre a língua através da língua, a avaliar as suas capacidades linguísticas, quer na vertente oral quer na vertente escrita, relativamente ao respeito pelas características da linguagem e à adequação à situação de comunicação. Este trabalho de auto-correcção e heterocorreção de texto deve ser fomentado no trabalho de sala de aula pela figura do professor.

Creemos que ao professor, figura em interacção permanente e continuada com os alunos, lhe cabe um papel fundamental: o de quebrar o carácter fechado do contexto gramatical no processo ensino -aprendizagem. Como vimos, em termos de discurso, as autoras de manual chegam mesmo a defender o movimento de abertura entre os domínios, mas acabam por não o pôr totalmente em prática, pois as secções

apresentadas no manual isolam em certa medida as actividades relativas a cada um dos domínios do ensino -aprendizagem da língua.

Um percurso alternativo e aberto poderia naturalmente passar pela “explicitação/descoberta” enriquecedora seguida de “aplicação/implicação”, em que o saber sobre a língua, depois de se constituir efectivamente como conhecimento reflectido e sistematizado, passaria a estar ao serviço das outras competências, num movimento franco de abertura entre os vários domínios. Só assim podemos alterar as ideias pré-concebidas que professores e alunos têm da gramática: um mal necessário para uns ou uma matemática a que muitos fogem para não entrar em raciocínios mais complexos... Que o ensino da gramática se transforme numa canção doce²² e que o professor seja capaz de levar os seus alunos a descobrir o mundo da gramática com a mesma facilidade e alegria com que o fariam numa loja de brinquedos...com o recurso, sempre que necessário, ao manual escolar.

3.3 ” El consultorio gramatical” em *Español 1 - Nivel Elemental I*

Nos últimos anos, publicou-se em Portugal um número considerável de manuais de língua espanhola com o objectivo de responder ao aumento significativo de escolas cuja oferta a nível da língua estrangeira II é agora a Língua Espanhola.

Por um lado, o professor exige que o manual seja uma ferramenta indispensável e eficaz de apoio na preparação das aulas e na prática lectiva do dia-a-dia. Por outro lado, os alunos esperam que o manual tenha exercícios de fácil e rápida resolução (com soluções incluídas preferencialmente), com textos que possam ir ao encontro dos seus interesses, dados culturais reveladores de alguma pertinência.

Não é fácil eleger um manual de Língua Estrangeira... Em primeiro lugar, deve-se ter em conta o critério da adequação pedagógica ao grupo/turma com o qual o professor irá trabalhar no próximo ano lectivo e que, infelizmente, no momento da escolha do manual, ainda não conhece. Em segundo lugar, o manual tem que ser atractivo, contendo actividades inovadoras e motivadoras que possam conduzir a um conhecimento real da língua e também da cultura, já que se tratam de dois conceitos indissociáveis no processo ensino - aprendizagem.

²² ORSENNA, Erik *A Gramática é uma canção doce*, Edições ASA, Porto, 2003

O uso das novas tecnologias estimula o manuseamento e a consulta dos manuais escolares. Os autores souberam muito bem contrariar as opiniões mais derrotistas, pondo em prática o provérbio: se não podes vencê-los, junta-te a eles. Muitos manuais escolares centram hoje a temática na utilização das novas tecnologias, dando um sinal claro de reconhecimento das potencialidades da internet no sucesso escolar dos alunos.

O manual que aqui propomos analisar é *Español 1 Nivel Elemental I* de Manuel del Pino Morgádez, Luísa Pacheco, Suzana Costa e foi publicado em Portugal no ano 2006 pela Porto Editora.

Español 1 é constituído por dezasseis unidades didácticas nas quais são apresentadas actividades relacionadas com a fonética, a leitura expressiva e expressão oral; actividades de compreensão leitora, de compreensão auditiva e actividades de produção escrita. Efectivamente, todas as unidades didácticas estão organizadas por secções: “Para empezar”, “Consultorio gramatical”, “Ahora dilo tú”, “Ahora oye bien”, “Leer para contar”, “Ahora escribe tú”. Nelas, os alunos têm a oportunidade de trabalhar as quatro destrezas de forma integrada, segundo afirmam os autores, mas compartimentada, segundo a nossa opinião.

Relativamente a cada unidade didáctica, o índice vem indicar o tema, os aspectos pragmáticos e lexicais, os aspectos linguísticos (estruturas morfossintácticas e aspectos funcionais) e os textos que serão trabalhados ao nível da compreensão escrita. Os conteúdos temáticos abordados no manual englobam os aspectos culturais e geográficos de Espanha, a apresentação, a escola, a família, o comércio, as profissões, a rotina diária, a casa, a cidade, a alimentação, o meio ambiente, o ócio e as viagens. Todos estes temas remetem para os vários aspectos da vida quotidiana no sentido de suprir grande parte das necessidades comunicativas mais básicas do aluno. De facto, os temas tratados parecem-nos adequados ao nível etário a que se destina cuja abordagem permitirá que o aluno seja “capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes”²³.

Mas centrando-nos no tema desta nossa reflexão, o funcionamento da língua, a secção que a ele se refere, “El Consultorio Gramatical” (anexo 1) consiste normalmente num esquema gramatical sucinto em que se apresentam os vários conteúdos gramaticais, seguidos de exercícios de aplicação mecânicos de prática controlada. Curiosamente, encaixa na unidade como sendo a segunda secção, logo após a primeira secção “Para

²³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (edición española)

empezar”, o que traduz de certa forma a relevância que o conhecimento gramatical tem no conjunto do manual. Ainda que o aluno seja considerado um falso principiante, atendendo às afinidades linguísticas e culturais que aproximam as duas línguas, os autores expõem prematuramente, em nosso entender, as estruturas da língua, em vez de fomentar a reflexão e a descoberta das mesmas para, em seguida, passar à fase da compreensão oral, da leitura, da compreensão e expressão escritas e finalmente da produção escrita. O manual oferece ainda um auxiliar com exercícios de aplicação e respectivas soluções, um anexo gramatical com a esquematização de todos os conteúdos gramaticais que serão objecto de estudo ao longo do ano, incluindo uma tabela com a conjugação de verbos regulares e irregulares.

No final do manual, os autores sugerem-nos ainda cinco momentos musicais com os quais podemos trabalhar de maneira mais dinâmica, individualmente ou em grupo, o vocabulário novo leccionado nas aulas ou uma ou outra construção linguística. A este propósito, entendemos que a arte, mas suas diversas manifestações (texto literário, pintura, fotografia, escultura, música) constitui um meio privilegiado, a usar de forma harmoniosa e diversificada, para os alunos trabalharem os domínios e os conteúdos linguísticos bem como as questões de formação pessoal e cívica. O aluno implica-se muito mais no processo de aprendizagem da língua e consegue-se com esta actividade integrar as destrezas de expressão oral e compreensão auditiva, trabalhar de acordo com o método comunicativo (ou seja, aprender a língua usando-a). Claro está que a escolha do material a usar terá de ser muito criteriosa e apropriada ao nível etário e ao índice de maturidade dos alunos.

O enfoque assumido por *Español 1, Nivel Elemental I* é o enfoque comunicativo. O manual organiza-se por áreas temáticas e a interacção comunicativa constitui o meio e o objectivo principal dos autores que conceberam o manual, apresentando unidades linguísticas que são o reflexo da língua em uso.

As mudanças socioprofissionais, políticas e económicas e consequente mobilidade fizeram de “comunicar” um dos principais objectivos de aprender línguas, sendo fundamental o conceito de “competência de comunicação” e o seu respectivo desenvolvimento na didáctica das línguas estrangeiras. A progressão em comunicação, a descoberta da língua através também de textos autênticos impõe novos saberes, um saber rigoroso do funcionamento da língua que deve descrever o seu uso em qualquer situação de comunicação.

Os conteúdos gramaticais são tratados no manual, mediante uma orientação funcional do ensino da gramática, a fim de, como defende Inês Duarte, servir a capacidade comunicativa e não para ser um propósito em si mesmo. Parafraseando Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes Sousa (1986), diremos que o manual pretende veicular a ideia de que o conhecimento do funcionamento da língua deve ser mais um “saber para” do que um “saber por si”. Seguindo esta linha de pensamento, Benito (2002) afirma que:

*“ hablar una lengua, enseñarla o aprenderla, no es hacerlo sobre un sistema lingüístico cerrado en sí mismo, sino sobre una lengua en uso, resultado de una evolución, de la influencia de su entorno y de un conjunto de presupuestos tácitos o explícitos, tales como, creencias, valores, costumbres, actitudes, usos, interpretaciones que conforman ese entorno.”*²⁴

De acordo com a perspectiva interacionista, o diálogo na sala de aula é fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, quer seja a resultante da interação professor/aluno, quer a que resulta da comunicação dos alunos entre si. Segundo alguns estudos referidos pelas autores M. Bernaus e C Escobar (2001), constatou-se que “la interacción aprendiz-aprendiz es clave en el aprendizaje del discurso hablado, ya que en dicha interacción, los aprendices se ven obligados asumir la responsabilidad de planificar conjuntamente el discurso”. As interações permite ao aluno testar as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua e facilitam a sua reflexão sobre a língua através da metalinguagem. Neste sentido, nas secções “ para empezar”, “ ahora dilo tú” e “ ahora escribe tú”, os alunos são convidados a empreender um acto de comunicação com um propósito concreto, participando em tarefas reais em que a língua constitui um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo; por exemplo, emitir uma opinião sobre um tema, “ ¿Eres víctima de la moda? ¿Es la moda importante para ti?” (página 84); elaborar uma pequena biografia, “Elige a una de estas personalidades del mundo hispánico y busca información sobre ella (...) redacta una pequeña biografía sobre ella” (página 158).

Recordando as dimensões do processo ensino-aprendizagem activadas nas actividades relacionadas com o funcionamento da língua, a cognitiva, instrumental,

²⁴ BENITO, Ana Belén García, “La Cultura en la Enseñanza del Portugués Lengua Extranjera: Análisis y Propuestas de Integración” in *Anuario de Estudios Filológicos*, Vol. XXV, p. 119-135

desenvolvimento de valores, criativa, pessoal e discursiva, apresentam-se de seguida algumas considerações acerca das propostas de actividades e recursos inseridos no manual *Español 1* que poderão activar estas dimensões.

A activação da dimensão cognitiva nas tarefas de reconhecimento, produção e explicitação está presente, em valores médios, na tabela que segue.

		Dimensão cognitiva		
		Reconhecimento	Produção	Explicitação
<i>Español 1 – Nível elemental</i>	<i>Unidade nº 1</i>	3	2	0
	<i>Unidade nº 2</i>	5	2	2
	<i>Unidade nº 3</i>	4	3	1
	<i>Unidade nº 4</i>	4	1	0
	<i>Unidade nº 5</i>	3	3	0
	<i>Unidade nº 6</i>	0	4	1
	<i>Unidade nº 7</i>	4	3	1
	<i>Unidade nº 8</i>	4	6	0
	<i>Unidade nº 9</i>	3	1	0
	<i>Unidade nº 10</i>	6	1	0
	<i>Unidade nº 11</i>	4	3	0
	<i>Unidade nº 12</i>	3	0	0
	<i>Unidade nº 13</i>	3	2	0
	<i>Unidade nº 14</i>	2	1	1
	<i>Unidade nº 15</i>	1	1	1
	<i>Unidade nº 16</i>	3	1	0
Total		52	34	7

Tabela nº 4

Pela observação e análise da tabela, facilmente se deduz que as tarefas de reconhecimento e produção são as mais frequentes no manual. Podemos ainda constatar que procura desenvolver um trabalho por fases: primeiro, apresenta os conteúdos com vista a uma assimilação cognitiva dos mesmos para passar, de seguida, à aplicação, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa por parte do falante. As tarefas de reconhecimento inerentes ao funcionamento da língua consistem

maioritariamente no completamento de espaços em pequenas frases mediante o conteúdo gramatical em estudo e as de produção têm como base a transformação de frases: “Completa los espacios en blanco com tiempos del presente” ou “Transforma usando un adjetivo posesivo como en el modelo”, nas páginas 58 (anexo 1). São, portanto, exercícios que, para além de fomentar uma aquisição mecânica de estruturas linguísticas próprias da língua espanhola restringidas tão-somente à frase, não procuram muitas vezes dar a conhecer aos alunos a produção do acto comunicativo “per si” nos diferentes usos e contextos sociais. A explicitação dos diferentes usos da língua aparece no momento em que se pretende que o aluno tome conhecimento das expressões e dos pronomes pessoais sujeito (Tú, usted, vosotros, ustedes) utilizados para cumprimentar ou apresentar-se, distinguindo a situação formal da informal. Também aqui, parece-nos que as situações comunicativas produzidas não espelham, por vezes, as reais interacções de falantes nativos, revelando-se artificiais e desprovidas de espontaneidade e actualização. Ora, no ensino das línguas estrangeiras e à luz das novas metodologias de ensino, sabemos que o importante não é tanto o que os alunos sabem sobre o sistema linguístico mas o que eles podem fazer com essa linguagem no mundo real. Neste sentido, devem-se promover tarefas que exijam resolução de problemas possibilitando uma maior interacção entre alunos na medida em que propiciam um maior número de oportunidades reais de comunicação, levando à descoberta de regras linguísticas necessárias para a compreensão e produção em Língua Estrangeira.

Podemos afirmar ainda que o manual incute um reduzido espírito de descoberta nos alunos, uma vez que não acompanha a formulação das generalizações e das conclusões que poderão eventualmente levar a cabo a propósito do estudo do funcionamento da língua. Ao invés, insiste em todas as sequências didácticas na realização de actividades de prática controlada, mecânicas, sobrepondo-se claramente às actividades de prática livre, onde raramente se chega à produção de um verdadeiro discurso. É aqui que o professor poderá ter um papel relevante na orientação e acompanhamento que estes processos exigem.

Outra consideração que advém da análise da tabela é o reduzido número de exercícios que se prendem com a explicitação de características linguísticas num manual de nível de iniciação. A solicitação relativa à explicitação do valor linguístico de dois tempos verbais surge na unidade nº 14, “Lee las definiciones anteriores y justifica la utilización del pretérito perfecto y del pretérito indefinido en este cómic”.

O carácter instrumental do ensino do funcionamento da língua é evidenciado nos exercícios de reconhecimento, produção e explicitação propostos no manual. As actividades com incidência na gramática parecem estar ao serviço dos outros domínios de saber, já que a aquisição da competência linguística ao nível da compreensão e expressão oral e escrita pressupõe um bom domínio das regras de funcionamento do sistema linguístico e do uso da língua. De uma maneira geral, o conhecimento gramatical encontra-se previamente construído e é, muitas vezes, reutilizado no desenvolvimento de outros conhecimentos gramaticais e no desenvolvimento de outras competências linguísticas como é o caso da leitura, escrita e oral. Porém, as tarefas de produção textual bem como as de expressão oral, em ligação a determinadas características que estão a ser alvo de estudo no domínio do funcionamento da língua, ocorrem, na nossa opinião, de forma ainda pouco intensa no manual. Vejamos as propostas constantes na secção “Ahora escribe tú”, que surge como a última etapa de cada unidade e que estão, na generalidade, em consonância com os conteúdos gramaticais trabalhados na sala de aula:

- Unidade nº 1: questões sobre a organização do manual;
- Unidade nº 2: completamento de um texto sobre a vida da actriz Penélope Cruz, atendendo às palavras indicadas;
- Unidade nº 3: Redacção de um texto com a descrição do grupo ideal;
- Unidade nº 4: observação e formulação de perguntas sobre duas tiras sugeridas, seguidas de formulação de perguntas sobre as actividades de ócio;
- Unidade nº 5: Mediante o vocabulário apresentado, descrever uma sequência de uma banda desenhada; solicitação de resposta à pergunta por que razão os pais se aborrecem com os filhos.
- Unidade nº 6: Redacção de um texto sobre a quadra natalícia vivenciada pelos alunos...

É neste tipo de tarefa que o aluno toma consciência das características linguísticas e descobre as suas potencialidades expressivas na utilização textual.

No entanto, entendemos que persiste uma grande lacuna no que diz respeito à ausência de tarefas relacionadas com os falsos amigos ou também designados “cognados” na língua espanhola cujo desconhecimento dos mesmos poderá criar grandes entraves à comunicação, comprometendo o enunciado semântico e por conseguinte o acto comunicativo. Este conteúdo será tardiamente abordado na unidade nº 1, “¡Adiós portuñol!”, do manual *Español 2 Nivel Elemental 2*. O manual escolar

deve advertir o aluno que o português e o castelhano têm estruturas linguísticas muito parecidas, porém acontece que, de uma maneira inesperada, essa afinidade linguística poderá surpreendê-los, pois quando um espanhol refere numa conversa que “ha traído a su mujer” e um português depreende, de acordo com o sentido que essa palavra tem na sua língua, que aquele espanhol é adúltero, poderá originar uma situação constrangedora, se não souber que “ha traído” é o pretérito indefinido do verbo trazer e que afinal “trair” diz-se em castelhano “traicionar”. Pensamos que será necessário dedicar um tempo da aula a este assunto específico, oferecendo aos alunos actividades para que possam familiarizar-se com os falsos amigos de uso mais frequente entre o português e o castelhano. O mesmo acontece com as expressões idiomáticas e as frases feitas que não são mais do que o reflexo da identidade linguística e cultural de um povo.

O contacto com as variedades linguísticas não é estimulado no manual em análise. Mais uma vez essa sensibilização, que se reveste, a nosso ver, de uma extrema importância na medida em que conduz ao desenvolvimento da auto-confiança e do respeito pelo outro, realizar-se-á nas actividades iniciais do manual *Español 2 Nivel Elemental 2* com a enunciação das línguas oficiais de Espanha. O desenvolvimento de valores a partir do contacto com as variedades anteriormente referidas poder-se-ia concretizar a partir da audição de excertos musicais interpretados por cantores oriundos das várias regiões que compõem a Espanha. Neles, seriam facilmente perceptíveis os traços específicos a nível fonético, lexical, sintáctico e semântico que caracterizam não só a língua mas também o povo que a utiliza. O “seseo” e a síncope do –d intervocálico, características do dialecto andaluz nas canções de Joaquín Sabina podiam ter voz na sala de aula, assim como as diferenças linguísticas do espanhol na América e na Península Ibérica ao nível fonético, lexical e morfossintáctico, nomeadamente quanto à utilização do pronome “vos”, inexistente no espanhol peninsular, originando o fenómeno linguístico do “voseo” nos países como a Argentina, Uruguai e Paraguai cujo a explicitação do fenómeno se encontra presente em algumas gramáticas escolares de espanhol.

Acredita-se que seja necessário expor o aluno a uma maior quantidade possível de variações que a língua possui, com todas as implicações sociais que ocorrem durante o seu uso. No entanto, sabe-se que é humanamente impossível mostrar todas as variações que uma língua possui nas aulas de língua estrangeira. Ainda assim, pensa-se que determinadas diferenças devem ser mostradas desde o início, para que o aluno esteja preparado para lidar, desde cedo, com a complexidade da língua alvo.

Neste sentido, propomos que o professor convide os alunos a explorar as variedades linguísticas (geográficas, socioculturais e estilísticas) do português e do espanhol presentes em textos ou situações de comunicação reais, a fim de realçar a riqueza linguística presente numa e noutra língua.

Quanto à dimensão criativa, podemos afirmar que o manual escolar não parece investir na activação da dita dimensão no âmbito do funcionamento da língua. A proposta de produção de textos metalinguísticos de carácter criativo ou a mobilização de jogos verbais estão praticamente ausentes, pelo que propomos aqui uma tarefa passível de ser desenvolvida na sala de aula com os alunos. Esta tarefa tem como objectivo sistematizar, de uma forma lúdica e criativa, as regras do feminino e masculino dos substantivos, dado que sabemos que a correspondência de género do português para o castelhano não é assim tão evidente...

LAS PALABRAS

Las palabras son como un arma secreta:

Unas llegan leves y sonrientes

Otras vienen cálidas y valientes

Por lo tanto conviene estar en alerta...

Femeninas acabadas

En **-umbre**, **-ción** y **-sión**

Mujeres enamoradas.

En **-e** y **-a**, presta atención:

No siempre son de confianza.

Imaginad **el jefe** con **un dilema**

No tenía **la llave** de su coche

Olor triste... ¡Una **problema!**

Masculinos

Atentos:

Sólo digo una vez

Con color y dolor

Utilizamos "el" .

Las acabadas en consonante

Invítalas para esta fiesta

No todas entrarán

¡**O**H! Las **-d**, **-z**, **-l** echan una siesta...

O professor poderá trabalhar este texto tendo em conta uma perspectiva de interpretação textual ou de aprofundamento gramatical. Poderá solicitar ao aluno que explicithe outros substantivos que reúnam as mesmas características linguísticas das palavras apontadas e sistematizar as mesmas. Ao produzir o seu próprio texto, o aluno

levará a cabo uma reflexão consciente sobre o conhecimento das estruturas da língua e conquistará certamente uma dimensão pessoal no seu relacionamento com a linguagem.

A tomada de decisão na escolha de determinadas unidades linguísticas face a um determinado contexto e a apreciação dessas unidades segundo critérios subjectivos aliadas à activação de experiências de linguagem que fazem parte das vivências do sujeito permitirão aprofundar a relação entre ele e a linguagem.

A dimensão subjectiva, relacionada com o funcionamento da língua, está patente nos seguintes exercícios:

- Los interrogativos: “Pregunta a tu compañero y él a ti; escribid las respuestas y después informad a la clase”;

- El uso de adjetivos: “¿Qué calidad te gustan más?”; “¿Y qué defectos te molestan más?”; “¿Qué compañeros de tu clase elegirías para estas situaciones? Justifica tus opciones utilizando los verbos estudiados”;

- A propósito del horario: “¿Qué diferencias encuentras con tu horario?; Indica las asignaturas que te gustan y que no te gustan”; y de la hora: “¿A qué hora te gusta hacer cada una de las actividades propuestas y por qué?”;

-El pretérito indefinido: “Elige una situación y cuenta la última vez que...Cuenta y justifica el viaje o la película más interesante, el último libro que has leído”;

-Los comparativos: “¿Qué necesitas para vivir? Elige cinco objetos y compáralos con otros cinco, según el grado de importancia que tengan en tu vida cotidiana”;

- La perífrasis: “¿Qué vas a hacer después de las clases?”;

- Expresión de la necesidad y obligación: “¿Qué hay que hacer para llevarse bien con los amigos o ser un buen alumno?”;

Embora não sendo a mais frequente, podemos referir que a dimensão pessoal tem um peso razoável, se atentarmos à quantidade de exercícios que apelam à experiência e ao envolvimento do sujeito.

Finalmente, e para que o aluno possa desenvolver uma dimensão discursiva com base em critérios de clareza e rigor, é importante que possa falar acerca da língua e seja levado a fazê-lo. A discussão e proposta de alternativas de construção textual e a capacidade de argumentação da existência de uma unidade linguística num texto devem ser actividades incentivadas pelo professor no seio da turma. À medida que se avança no percurso escolar e na aprendizagem de uma língua estrangeira, aumenta a capacidade de fundamentar uma determinada construção de uma frase ou de um texto, activando critérios relacionados com as características da língua e com a adequação à situação de

comunicação. O manual apresenta ao aluno apenas um exercício onde lhe é pedido para reflectir sobre a tradução de três frases em castelhano. No momento de abordar o grau comparativo dos adjectivos, regulares e irregulares, os autores do manual pretendem que o aluno reflecta sobre as estruturas das línguas, portuguesa e castelhana, “¿Cuál de las traducciones es la correcta? Verifica las diferencias entre las dos lenguas.” (página 80). Julgamos que estes exercícios de tradução deviam repetir-se ao longo do manual. Se traduzir é comparar, reflectir sobre a nova língua e sobre a própria; se traduzir nos ajuda a compreender o outro e a nós mesmos, a ver-nos com outros olhos e a ver-nos a partir do outro, necessitamos de incorporá-la na nossa metodologia de trabalho, porquanto pode ser encarada como uma actividade de aprendizagem muito válida.

Saber comunicar em língua estrangeira significa, portanto, ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (“status”, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes. E é aqui que este manual nos parece dar um importante contributo, o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

3.4 Notas conclusivas

Assumindo a importância do ensino da gramática no espaço de sala de aula para uma maior competência oral e escrita por parte das crianças/adolescentes, impõe-se efectivamente o seu estudo na escola. Não é apenas o senso comum que o diz. Como vimos, são também os linguistas e os próprios programas curriculares que o referem. O problema está, às vezes, em como abordar essa gramática e que estratégias utilizar para que a sua aprendizagem-reflexão surta os efeitos desejados. Sabemos ainda que o conhecimento explícito da gramática da língua materna facilita também a aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente o castelhano e vice-versa, constituindo esse domínio um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal, da integração social e de aquisição cultural e de comunicação.

Feita a análise dos manuais escolares, pudemos intuir acerca da prática pedagógica dos docentes e da metodologia utilizada em sala de aula. Deste modo, a metodologia de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no tocante ao estudo do funcionamento da língua, não é a mesma que é utilizada no ensino da língua

materna, como tivemos, aliás, oportunidade de observar. Se, por um lado, a criança, quando chega à escola básica, é já detentora de uma gramática interiorizada, antes mesmo de começar a escrever ou a ler, no que concerne a aprendizagem do espanhol, uma situação diferente se afigura. Aqui, o aluno também não pode ser considerado neste processo um principiante que se encontre a dar os seus primeiros passos na aprendizagem de uma língua, no entanto, julgamos que a abordagem deve seguir caminhos diferentes, já que as disciplinas apresentam finalidades muito específicas.

No ensino da língua materna, a aprendizagem da gramática é facilitadora e despoletadora do desenvolvimento de competências na oralidade, na escrita e na leitura. Não podemos contudo esquecer que o ensino da gramática não deve ser tratado como um compartimento estanque, sem relação com o trabalho desenvolvido da leitura, da escrita, da compreensão e expressão oral. Poder-se-ão obter resultados muito profícuos para o ensino do português em todas as suas vertentes, se houver realmente uma articulação efectiva entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das outras competências.

No ensino do espanhol, a aprendizagem da gramática está ao serviço principalmente da comunicação e o manual de língua espanhola, as actividades gramaticais nele sugeridas, estarão na e para a comunicação. Constan no manual analisado alguns exercícios formais, repetitivos e mecânicos, maioritariamente constituídos por frases isoladas. Sugerimos que, ao invés, invistam nos exercícios baseados em situações de comunicação “autênticas” (no sentido com que este adjectivo entrou da didáctica das línguas pois, pedagogicamente falando, as situações de comunicação na sala de aula são sempre artificiais), mais interactivos, já que têm um peso significativo na aprendizagem do aluno.

O manual é um auxiliar precioso no apoio à leccionação das disciplinas de Português e Espanhol, pelo que deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua concepção e, por parte dos professores, um cuidado especial na sua escolha, de modo a que ele se constitua, efectivamente, um bom instrumento de trabalho e contribua para a qualidade de ensino.

O professor, que terá por missão estabelecer a ponte entre os materiais e o aluno, deve, sempre que disso haja necessidade, suprir as faltas de materiais pedagógicos, complementando o manual com outros materiais por ele criados e elaborados. Foi o que procurámos fazer com as nossas sugestões de actividades; foi o princípio que norteou desde o início do ano lectivo a nossa prática pedagógica, quer para o caso do ensino do

português, quer para o caso do ensino do espanhol. As planificações e os materiais pedagógicos elaborados ao longo do ano lectivo que se encontram integrados na segunda parte deste trabalho comprovam a primazia dada aos momentos de descoberta e de reflexão, nomeadamente no que ao ensino da gramática dizem respeito (aulas nº 5 e 6- Ficha gramatical sobre o “futuro imperfecto de indicativo” ou ficha gramatical sobre o imperativo afirmativo no anexo 6, a título de exemplo). Manifestamos uma constante preocupação em estimular os alunos para a reflexão e a descoberta, respeitando os ritmos de aprendizagem de todos e de cada um e o conhecimento prévio dos alunos, considerados “falsos principiantes”. Tentámos ainda combinar norma e uso no ensino da gramática de uma forma integrada e harmoniosa.

Sempre acreditámos que o estudo da gramática merecia uma especial atenção no sentido do seu aprofundamento e da sua utilidade e, conseqüentemente, não podia andar de todo divorciado do desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão (orais e escritas) num processo de apuramento de formas e estilos. Tal entendimento reflectiu-se no dia-a-dia das nossas práticas (vide 2ª parte: “aulas observadas”) em que procurámos esgotar as potencialidades do domínio da gramática ao serviço de outras áreas do saber.

Exploradas exaustivamente todas as dimensões nos manuais escolares, não restam dúvidas que o ensino da gramática pode levar ao gosto pela língua, à exploração e fruição das suas potencialidades e manifestações estéticas, para além de ser um meio de formação cultural. É que da língua, parafraseando Vergílio Ferreira, “vê-se o passado”, o presente e o futuro...e é para lá que caminhamos. “ (...) Basta a fé no que temos. / Basta a esperança / naquilo que talvez não teremos. /Basta que a alma demos, / com a mesma alegria, / ao que desconhecemos/ e ao que é do dia a dia./ Chegamos? Não chegamos? / Partimos. Vamos. Somos. “ (Sebastião da Gama in “ Pelo sonho é que vamos” - 1953)

Com pequenas e frutíferas reflexões, partamos à descoberta de novos rumos e de novos desafios!

2ª Parte

1. O Estágio Pedagógico

1.1 A Prática Pedagógica

A prática pedagógica teve lugar na Escola Básica de São Miguel – Guarda no decurso do ano lectivo 2009/2010. Fiquei inicialmente integrada no núcleo de estágio a funcionar na Escola Básica e Secundária José Casimiro Matias em Almeida com as colegas Ana Duarte, Ivone Martinho e Irene Amado sob a orientação da professora de Língua Espanhola do Quadro da Escola, Sofia Ramos, com a qual reuni semanalmente ao longo do 1º período, tendo por objectivo a melhoria do meu desempenho profissional enquanto futura professora de língua espanhola. No entanto, tendo sido destacada por aproximação à residência na Escola Básica de São Miguel, a Universidade da Beira Interior (UBI) permitiu a realização do estágio pedagógico nesta última escola, sob a supervisão da professora Noemí Pérez, adoptando semelhante procedimento com as outras colegas que se encontravam nas mesmas condições.

De salientar ainda que me foi atribuída na componente lectiva apenas uma turma de 7º ano onde leccionei a disciplina de língua espanhola, nível 1, uma vez que me encontrava a desempenhar funções técnico-pedagógicas em situação de partilha de tempo de trabalho, estando portanto afecta aos serviços desconcentrados do Ministério de Educação, a Direcção Regional de Educação do Centro. Neles, cumpria metade do horário semanal, exercendo o restante horário na escola.

Ao longo do ano, tive o privilégio de ter sido observada pela professora de Espanhol do Departamento de Letras da UBI, Noemí Pérez, em seis aulas, duas em cada período lectivo. No final do dia, era marcada uma reunião para debater aspectos positivos e aspectos a melhorar relativamente à aula observada e era agendado um segundo encontro, tendo em vista a análise e apreciação de outros materiais didácticos (reflexões sobre o desempenho pedagógico, relatórios, roteiros de aulas e fichas de natureza diversa) elaborados para as restantes aulas bem como a apresentação de sugestões metodológicas, a partilha de materiais pedagógicos e a análise de documentos reguladores da prática pedagógica e legislação de interesse.

1.2 A Escola

1.2.1 O Projecto Educativo

A Escola desempenha um papel fundamental no processo de formação do aluno, constituindo-se um espaço privilegiado para a aquisição e o desenvolvimento de valores essenciais para a formação integral do aluno como cidadão do mundo. Só com práticas adequadas e projectos viáveis e inovadores é que a Escola poderá fazer face aos vários desafios que a sociedade do conhecimento e de informação constantemente lhe impõe.

O Projecto Educativo revela-se como um documento orientador que procura levar toda a comunidade escolar a reflectir sobre as reais necessidades educativas sentidas, definindo-se como um instrumento de orientação educativa da escola importante e central na construção e expressão da autonomia do Agrupamento e na promoção do sucesso educativo dos seus alunos.

Neste sentido, o Projecto Educativo tem de procurar soluções para os problemas diagnosticados, perspectivando as linhas de acção de um processo de ensino aprendizagem no Agrupamento, enquanto espaço de partilha de responsabilidades, cuja finalidade principal se prende com a valorização da educação e a formação contínua do aluno, com capacidade de discernir, agir e fazer opções em liberdade. Efectivamente, através do documento, procura-se continuar a apostar na dignificação da acção educativa, que passa pela valorização do querer aprender e ser, pelo combate à exclusão e abandono escolar e pela aceitação das diferenças, num processo crescente de aquisição de valores e saberes. Visa-se igualmente criar uma dinâmica de aprendizagem exigente e rigorosa, com uma comunidade escolar mobilizadora e empenhada na concretização de projectos viáveis e práticas pedagógicas ajustadas à população escolar e às exigências de uma escola activa, inclusiva e com uma visão em direcção ao futuro.

A Escola Básica de São Miguel está consciente do seu papel formativo e educativo e de todos os problemas que directamente condicionam as aprendizagens e a prática lectiva, pelo que a preocupação crescente com o sucesso educativo dos alunos implica conhecer os pontos fortes e fracos da comunidade escolar e actuar no sentido de os minimizar e /ou erradicar. As preocupações neste momento da escola centram-se no insucesso educativo em algumas disciplinas, na pouca motivação dos alunos para

aprender, na falta de hábitos de trabalho, nas dificuldades no domínio da Língua Portuguesa e na pouca apetência para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

A Escola alerta no documento que está em cada um de nós e em todos os agentes educativos a responsabilidade de unir esforços a fim de superar todos estes obstáculos.

Importa assim caracterizar o meio onde se insere a escola, tendo por objectivo analisar melhor a realidade escolar e os problemas educativos com os quais se debate, procurando compreender melhor as linhas de intervenção da Escola nas áreas prioritárias até ao ano 2011, conducentes ao sucesso escolar dos alunos.

O Escola sede do Agrupamento de Escolas de São Miguel situa-se na cidade da Guarda. A Guarda é sede de concelho e de distrito, ocupando conjuntamente com os restantes 13 concelhos uma área territorial, aproximadamente, de 5496 Km², dos quais 71788 Km² constituem o concelho da Guarda; Com 44149 habitantes (2004), este concelho subdivide-se em 55 freguesias sendo S. Miguel, Sé e S. Vicente urbanas e as restantes rurais. Situada na Região Centro de Portugal, pertence à sub-região estatística da Beira Interior Norte -NUT III (Nomenclatura das Unidades Territoriais).

A população do Concelho, desde sempre, se dedicou à agricultura e à pastorícia. O peso da agricultura para auto-consumo obrigou a que muitas famílias tivessem que emigrar, atendendo ao fraco rendimento económico para fazer face às necessidades familiares. Ainda hoje a criação de gado e a agricultura tradicional são praticadas como um complemento de actividade principal, o que leva muitas crianças da escola a ajudar a família nas tarefas dos campos. Actualmente, as principais empregadoras são a Gelgurte e a Coficab. A Delphi, outrora grande unidade fabril situada a poucos metros da escola sede, concluiu o processo de despedimento de pessoal operário, pelo que tal situação trará graves problemas de desemprego e de reestruturação social na zona abrangida pelo Agrupamento. Todavia, existem alguns projectos em desenvolvimento sendo a principal a Plataforma Logística da Guarda. Recentemente a Cidade é considerada o principal ponto de ligação terrestre de Portugal a outros países da Europa, sendo servida por uma boa rede viária, nomeadamente a A25, IP2/A23 e ainda pelas linhas ferroviárias da Beira Alta e da Beira Baixa

Em termos de evolução demográfica, as últimas décadas do século XX caracterizaram-se por uma desertificação das aldeias circundantes da cidade o que provocou envelhecimento da população nas mesmas aldeias e um forte acréscimo populacional na freguesia de S. Miguel, maioritariamente jovem. Os dados estatísticos

Oferta Curricular, nomeadamente nos Cursos de Educação e Formação para Jovens tipologia 2 e nos Percursos Curriculares Alternativos como forma de combate ao aumento da taxa de absentismo escolar que se tem vindo a registar nos últimos tempos, principalmente, entre crianças de etnia cigana, dado que a família não valoriza a instrução escolar.

Consciente do seu papel formativo e educativo e de todos os problemas que directamente condicionam as aprendizagens e a prática lectiva, a escola revela uma preocupação crescente com o sucesso educativo dos alunos. Assim, assinalam no seu projecto educativo os principais problemas sobre os quais terão que agir e intervir por forma a atingir as metas a que se propõem, nomeadamente:

- Insucesso educativo em algumas disciplinas devido à pouca motivação para aprender, à pouca implicação dos alunos nas suas aprendizagens e à falta de hábitos de trabalho dos alunos;
- Insuficiente articulação entre os diferentes ciclos do Agrupamento;
- Dificuldades no domínio da Língua Portuguesa;
- Algum absentismo e algum abandono escolar;
- Elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Pouca apetência para aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Perante esta realidade escolar, o Projecto define para o Agrupamento princípios orientadores, metas e objectivos, um plano de intervenção e ainda o perfil de desempenho do professor e perfil do aluno à saída do Ensino Básico de forma a dar resposta às necessidades do Agrupamento.

De uma maneira geral, os objectivos assinalados assentam na criação de uma cultura de escolaridade prolongada e qualificante e na construção de uma escola dinâmica, humanizada, participada/participante e inclusiva. Para tal, a escola compromete-se intervir a fim de melhorar os resultados escolares e educativos, reduzir a taxa de abandono escolar, reforçar a oferta curricular, procurando dar resposta às exigências do mundo actual e do meio envolvente, proceder a uma avaliação das práticas educativas no sentido de garantir a identificação dos problemas e investir na sua resolução e reduzir a taxa de desvios comportamentais nos três ciclos.

Ora, a caminhada escolar a percorrer pelo aluno, ao longo do ensino básico, visa, fundamentalmente, desenvolver competências e muni-lo de saberes que lhe permitam uma inserção harmoniosa na vida activa e contribuam para uma escolha acertada na construção do seu projecto de vida. Utilizar a língua materna ou a língua estrangeira

como forma de adaptação a diversos contextos situacionais e finalidades tornar-se-á uma das lutas pela qual a escola se debaterá incansavelmente, ciente da importância que a língua tem no contexto socioeconómico actual. Por conseguinte, a divulgação à comunidade do sucesso dos alunos em áreas extracurriculares, a utilização das Bibliotecas como pólo de difusão cultural da e na comunidade educativa com promovendo actividades tais como o empréstimo domiciliário de livros, a realização de feiras do livro com divulgação de trabalhos dos alunos e atribuição de prémios de mérito e de desempenho, o incentivo à participação dos alunos em concursos, debates, exposições e a definição de estratégias a nível dos Conselhos de Turma para a valorização transversal da Língua Portuguesa constituirão estratégias de intervenção educativa a levar a cabo pelos agentes educativos (intra e extra muros ...) da escola. É importante que a escola pense... que estabeleça hábitos de auto-reflexão sobre os pontos fortes, numa continuada tentativa de reforço dos mesmos, mas principalmente sobre os pontos fracos no sentido de superar as dificuldades, promovendo uma dinâmica de inovação (para a mudança), num movimento contínuo de adaptações a sucessivas "estabilidades dinâmicas". Neste sentido, Malaguzzi (1991) salienta que:

"Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar. Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión continua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones, en que cada uno de nosotros controla la propia discusión, conciencia, responsabilidad, pensamiento ético, pensamiento cultural. Lo que importa es que la escuela piense y para pensar hacen falta muchas cabezas. Una cabeza sola puede pensar, puede llegar muy lejos, pero en el terreno de la educación se necesita la discusión conjunta, se necesita entrar en crisis".

1.2.2 O Projecto Curricular de Turma

A Reorganização Curricular do Ensino Básico pretende alcançar e concretizar os objectivos definidos para a escolaridade obrigatória na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, nomeadamente no que concerne ao objectivo de assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, numa verdadeira igualdade de oportunidades. O Decreto-Lei 6/2001 de 6 de Janeiro pretende reequacionar a organização curricular do

ensino básico, assim como a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do currículo nacional.

As escolas têm, agora, no contexto da sua autonomia, uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo. A sociedade actual exige da escola novos desafios. Exige-se que os alunos aprendam mais e melhor. Contudo, a prática instalada de tratar uniformemente públicos diferentes, mais não tem feito que acentuar desigualdades sociais, pelo que o essencial passa por uma diferenciação do currículo, com o objectivo de que todos os alunos possam atingir as aprendizagens pretendidas.

Por isso, o currículo já não pode ser entendido como a síntese programática dos saberes. Define-se antes, como o conjunto de actividades (disciplinares, interdisciplinares e não disciplinares) que a escola providencia para a instrução e educação dos seus alunos.

A realidade da escola actual é que tem de dar resposta a um público muito diversificado, constituído por alunos provenientes de todos os estratos sociais e económicos, de etnias e culturas diferentes, com expectativas distintas. Há que preparar este público tão heterogéneo para a integração na sociedade que exige qualificação escolar e profissional elevada e desenvolvimento de novas competências. A escola tem o dever de apetrechar os alunos com um “saber-fazer” que lhes permita, em qualquer altura da vida, construir novos conhecimentos. É nesta conjuntura que surge a necessidade de adequar cada vez mais, de diferenciar e flexibilizar, no sentido de chegarmos a um número maior de alunos. E é no Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos, as suas expectativas e as suas dificuldades e articular a acção de todos os professores da turma, de modo que se possa alcançar uma efectiva articulação vertical e horizontal dos saberes. É no Projecto Curricular de Turma que o currículo é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, a partir da sua caracterização e do diagnóstico das aprendizagens já realizadas, nunca perdendo de vista as prioridades educativas definidas no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Educativo.

Procuramos, de seguida, elaborar uma breve caracterização da turma A, 7º ano, na qual se procedeu à observação de aulas. A turma é composta por 19 elementos – 12 rapazes e 7 raparigas – tendo a maioria 12 anos. Há um aluno com 15 anos e 18 alunos com idade igual ou inferior a doze anos. A maior parte dos alunos frequentou o ensino pré-escolar (18 alunos) e 14 alunos manifestaram a pretensão de prosseguir estudos

superiores. Dos 19 alunos que compõem a turma, apenas quatro alunos ficaram retidos noutra ano lectivo e um aluno usufruiu de apoio educativo. Há ainda a assinalar o caso de dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e que beneficiam das medidas de educação especial estipuladas no Decreto-Lei nº 3/2008. Estes dois alunos estão a ser escolarizados através de um Currículo Específico Individual (C.E.I). Trata-se de alunos que frequentaram as aulas de Língua Espanhola até à reunião intercalar do 1º período, no entanto, considerando as necessidades evidenciadas, entendeu o Conselho de Turma inclusivamente a equipa de Educação Especial, que parte do horário teria que ser cumprido na CERCIG, numa tentativa de procurar dar respostas ao nível de terapias não disponíveis internamente na escola. Por conseguinte, atendendo que se trata de alunos com dificuldades significativas ao nível da concentração e atenção, apenas frequentam as aulas de Educação Física, Educação Visual e Design e Formação Cívica.

Os elementos da turma não parecem revelar grandes problemas socioeconómicos. Estão inseridos em famílias pequenas: 7 alunos são filhos únicos, 9 têm um(a) irmã(o) e apenas 3 vivem num agregado biparental com mais de dois irmãos. De salientar a situação familiar de quatro alunos que vivenciaram uma situação de divórcio dos pais. Quanto às profissões dos pais, estas repartem-se por vários níveis. Cinco trabalham por conta própria e 14 por conta de outrem. Ainda a respeito da situação económica do agregado familiar, salienta-se o caso de um aluno cujos pais se encontram ambos desempregados, resultado da falência de uma unidade fabril na cidade da Guarda, a Delphi. No que diz respeito às habilitações académicas, 8 concluíram a escolaridade obrigatória (9º ano), um pai obteve a conclusão do ensino secundário e 3 pais são detentores de uma licenciatura. Os restantes têm apenas o 6º ano de escolaridade.

Os alunos vivem, na sua maioria, na Guarda. Deslocam-se para a escola em transporte próprio (10) e os restantes chegam a pé (9). São trajectos de curta distância, com duração de 15 minutos, aproximadamente.

Os interesses e preferências televisivas recaem na série para jovens “ Morangos com Açúcar”, seguido de documentários e, em terceiro lugar, surgem “Os Simpsons” e outros desenhos animados. São alunos que privilegiam a prática de desporto, nomeadamente o futebol, o andebol e a natação e cujos hábitos de leitura se revelam pouco intensos, limitando-se à leitura de livros de aventuras e banda desenhada.

O 7º A é, geralmente, uma turma agitada devido à presença de um grande número de rapazes cujo comportamento se destaca do das raparigas. Estas são mais sossegadas e as suas intervenções raramente trazem perturbações ao bom funcionamento da aula.

Quanto ao empenhamento nas tarefas, revela-se nulo em cinco dos elementos da turma no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa. Contudo, na aula, a situação tende a melhorar. Quando se pedem trabalhos facultativos, em média, quatro ou cinco elementos têm tendência a realizá-los.

As principais lacunas da turma centram-se a nível da expressão escrita. Tendo em conta a proximidade geográfica fronteiriça e as afinidades culturais e linguísticas que unem os dois países, Portugal e Espanha, os alunos apresentam um domínio significativo e abrangente de unidades lexicais da língua espanhola, no entanto, quando se trata de actividades de produção escrita e oral de frases e até mesmo de textos orientados, a presença do “portunhol” é uma realidade. A situação torna-se mais grave quando os alunos acham que já falam espanhol quando na verdade apenas transmitem algumas misturas de palavras da língua portuguesa e da espanhola, desconhecendo que esta lacuna linguística poderá comprometer fortemente a comunicação escrita e oral empreendida com os demais.

Em conclusão, poder-se-á dizer que são alunos com algumas capacidades e com algumas ambições na vida, no entanto, o comportamento agitado e perturbador do normal funcionamento das actividades lectivas manifestado pelos alunos aliado à ideia pré-concebida de que a língua espanhola é fácil e não requer muito estudo tendem a prejudicar o desempenho escolar dos alunos. Parecem precisar de algo que não lhes deixe espaço para distrações...

2. Diario de un profesor: reflexiones sobre la práctica pedagógica

Una vez más recorro a ti, estimado diario, para expurgar mis profundas preocupaciones... Miro con orgullo el navío-arca hecho de madera de ciprés muy resistente para flotar en las aguas tumultuosas, como había alertado aquella luz sencilla unos días antes. . Los 300 metros de cumplimiento, los 50 de largura y los 20 de altura son suficientemente fuertes para soportar cualquier tormenta que puede caer de repente en la tierra. Pero tras la tempestad viene la bonanza... La atmósfera experimenta por la mañana un momento de calma...

1º Trimestre:

Guarda, 22 de octubre de 2009

↳ Unidad nº: Conocerse

Al llegar al final de la enseñanza de la unidad nº 1, me parece importante reflexionar sobre mi desempeño pedagógico como profesora de Lengua extranjera-Español. Siguiendo los temas propuestos en el *Marco Común Europeo de las Lenguas*, he decidido incorporar las herramientas tecnológicas en la preparación de los materiales didácticos para los alumnos. Las nuevas tecnologías pueden constituirse un aliado fundamental del profesor ya que no sólo pueden sensibilizar a nuestros alumnos para el aprendizaje de los contenidos con respecto a la unidad nº 1 sino también permiten imponer dinamismo y un efecto de magia a la clase de lengua extranjera.

En esta línea de pensamiento, he empezado mis clases con una actividad de motivación en la que los alumnos han tenido la oportunidad de visualizar, embarcando en una aventura alucinante con el héroe de los dibujos animados *Rodrigo, el Cid*, los símbolos culturales españoles. Se han explotado aspectos relacionados con la diversidad cultural y lingüística de España: las fiestas - sean religiosas (Semana Santa) o profanas (San Fermín), las riquezas naturales, los estereotipos culturales, la visión de los portugueses ante los españoles, aprovechando los conocimientos previos que poseen de la lengua y la cultura españolas. Enseguida, se ha contrastado y comparado con algunos aspectos culturales de Portugal (las corridas de toros que se realizan en Portugal, la celebración de la Semana Santa...). He observado que, en las clases siguientes, las ventajas pedagógicas del uso de las nuevas tecnologías pueden conducir

a un aprendizaje más consistente y sólido ya que los alumnos recordaban con detalle todos los contenidos culturales abordados en la clase pasada. Para introducir los contenidos funcionales y léxicos de la unidad uno, he hecho una presentación en *powerpoint* (anexo 2) con las mascotas de los mundiales de fútbol a que los alumnos han acogido con interés. La actividad propuesta ha respetado las tres etapas de adquisición del léxico: la presentación de léxico nuevo, el procesamiento y asimilación y la recuperación del léxico. La mayoría de las actividades presentadas a lo largo de la unidad ha sido de práctica controlada. De hecho, se ha apreciado una secuenciación a lo largo de la unidad didáctica, centrándose en la práctica controlada y permitiendo el paso a la práctica libre sólo cuando se ha alcanzado un nivel aceptable de corrección con la tarea final de presentar en un cartel una mascota para la clase. Y todo de una manera más o menos lúdica y natural... Es cierto que se puede enseñar recurriendo a juegos para cautivar a nuestro “público” pero tenemos que, al mismo tiempo, comprobar que todo lo que estamos haciendo es muy serio y exige mucho empeño y dedicación de todos. Hay que encontrar así un término medio: ni pensar sólo en la diversión, ni pensar sólo en actividades serias y sin interés.

Las actividades de discriminación auditiva ayudan a desarrollar la percepción y el reconocimiento de sonidos específicos de la lengua española. Es por eso que he intentado traer a la clase una canción con respecto al subtema de la nacionalidades (“Clandestino” de Manu Chao), situaciones reales de comunicación en audio y textos orales (presentaciones) con ejercicios de discriminación y comprensión auditivas.

Sin embargo, sigo pensando que los materiales didácticos disponibles son todavía insuficientes, lo que vuelve más difícil nuestro trabajo diario como docentes. La colaboración de todos es imprescindible y el intercambio de experimentos pedagógicos es fundamental para mejorar cada vez más nuestro desempeño pedagógico.

Guarda, 26 de noviembre de 2009

☞ **Unidad nº 2: “La casa y la escuela”**

En el primer acercamiento a la unidad, se ha trabajado con los alumnos algunos aspectos funcionales, léxicos y culturales con respecto al tema de la escuela y de la casa. Se ha propuesto enseguida una actividad de comprensión y producción oral y se ha

presentado algunos actos de lenguaje que remiten para los dos temas ya que, en la actualidad, el objeto de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua atiende al desarrollo de la competencia comunicativa, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Además, el profesor sabe que el dominio del léxico juega un rol importante en la adquisición de esa habilidad, la competencia comunicativa, y su enseñanza exige siempre alguno cuidado. En primer lugar, deberá aprovechar el conocimiento previo que los alumnos tienen de la lengua española (ya que existen algunos rasgos en común entre el portugués y el español)- la adquisición hecha a través de un proceso inconsciente- para trabajar con ellos, a través de un proceso consciente de formación y de planificación, las dificultades al nivel del léxico. El gran problema que se plantea para el profesor es qué vocabulario enseñar a los alumnos y como enseñarlo.

Se puede partir de una situación comunicativa para facilitar la comprensión y presentar el vocabulario de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos, la utilidad de la palabra (rentable, genérica) o la facilidad o dificultad de su aprendizaje. En este caso específico, he trabajado el vocabulario nuevo o desconocido a partir de textos (“El acusica” y “La casa de Mafalda”, por ejemplo) en los que presentaba referencias cercanas al mundo de los alumnos para así centrar mejor su atención.

En efecto, algunas palabras o expresiones de esta unidad didáctica trabajadas en clase han resultado de una necesidad de comunicación que los alumnos han sentido. Para allá de los textos, he decidido presentar contenidos léxicos de una manera más dinámica, con las tarjetas. El alumno ha podido trabajar no sólo de manera individual sino también en grupo y el profesor ha podido utilizarlas para presentar el vocabulario nuevo en clase. De ahí que los alumnos se han implicado mucho más en el proceso de aprendizaje, ya que esta actividad, el juego “Veó, Veó” (anexo 3) se ha revelado motivadora gracias al componente lúdico. Los juegos son importantes recursos para convertir el proceso enseñanza- aprendizaje en un momento más agradable y participativo, pero es necesario señalar que su uso aleatorio o excesivo puede tornarlos improductivos. De ahí que se debe confrontar los objetivos pedagógicos pretendidos con las características y necesidades de los alumnos. Pero tengo que admitir que pueden ser una buena alternativa a los métodos más tradicionales porque permiten conjugar enseñanza con diversión, viabilizando el desarrollo de diferentes habilidades de los alumnos como aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros. En realidad, con esta actividad se ha conseguido la asimilación del léxico con respecto a los colores

y a las locuciones prepositivas de lugar y la recuperación del vocabulario del material de clase.

Se ha propuesto a los alumnos como tarea final de clase de esta unidad didáctica la descripción de “La casa de mis sueños”. Tras presentar algunas sugerencias acerca del vocabulario que podrían utilizar, los alumnos no han tenido gran dificultad en la resolución de esta tarea en casa ya que se ha hecho una activación previa de las competencias de los alumnos en la fase de planteamiento del problema, proporcionando los elementos lingüísticos o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea y los alumnos se han implicado activamente en su realización.

2º Trimestre

Guarda, 20 de enero de 2010

🌀 Unidad nº3: “Las relaciones”

A lo largo de la unidad nº 3, se han abordado con los alumnos temas como la familia, el aspecto físico y psicológico, la ropa y los accesorios y las fiestas y reuniones familiares. Si, en la primera unidad, los alumnos habrían aprendido a conocerse a través de la lengua española, se propone ahora a los alumnos que hagan una mirada a su alrededor, con el objetivo de ayudarles a adquirir un mejor conocimiento de lo que son como individuos, insertados en un determinado entorno. Durante el desarrollo de esta unidad didáctica, se ha pretendido hacer hincapié en algunos aspectos como el valor de las relaciones familiares y de las relaciones de amistad en sus distintas manifestaciones. A este propósito, debemos mantener en las clases una posición de respeto hacia todas las opciones que se presenten o puedan surgir. El alumnado tiene que sentir su espacio dentro del aula, que no está condicionada por el tipo de amistades que cultiva, los rasgos físicos o psicológicos que tiene o por el tipo de familia en la cual se vive, teniendo en cuenta la diversidad social que le rodea.

Por lo tanto, he empezado el estudio de la unidad con la descripción de las personas tanto por sus rasgos físicos como por su carácter. Con respecto a los rasgos físicos, he planteado una actividad inicial de práctica controlada que consistió en vestir a Mafalda,

un personaje de los dibujos animados que los alumnos conocen muy bien, según las indicaciones ofrecidas en el texto, extendiéndose también hacia el repaso de los colores, los días de la semana, las estaciones del año y las condiciones meteorológicas. Además, desde un punto de vista gramatical, la actividad sirvió para introducir o repasar los verbos “ser, tener o llevar” en el ámbito funcional y también para trabajar la concordancia de género y número de los adjetivos implicados. Al alumno le resultó muy fácil descubrir el vocabulario de la ropa ya que nunca se parte de cero pues cada alumno es un “falso principiante” y en cada uno existen experiencias diferentes y conocimientos previos de los que hacen uso al aprender una lengua y al abordar una cultura. De ahí que los alumnos se han implicado mucho más en el proceso de aprendizaje y no han tenido más remedio que utilizar la lengua meta como vehículo comunicativo (he intentado que fuese así...), con lo que se han conseguido varios objetivos: integrar las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva, trabajar de acuerdo al método comunicativo (es decir, aprender la lengua usándola). El procesamiento y asimilación y la recuperación del léxico con respecto a la ropa tuvieron lugar con la resolución de una ficha de léxico en la cual se integraba vocabulario nuevo, una ficha de trabajo con huecos para rellenar y la audición de una canción. A los alumnos les gusta aprender con las canciones. Van seguramente aprendiendo y aumentando su autonomía a través la combinación de tres factores: la lengua, el soporte de ésta, la cultura y todo ello enmarcado en una situación auténtica, todo gracias a la canción. Para privilegiar un poco la autonomía de los alumnos, pedí que hiciesen la descripción de los compañeros de la clase en que el resto de la clase tendría que adivinar de quién se trataba. Desafortunadamente, comprendí que los alumnos no estaban todavía preparados para hacer un texto con los detalles necesarios y habría sido mejor entregarles un texto con algunas frases hechas.

“Conocer a la familia González” ha sido el juego con el que he introducido el tema de la familia. Una vez más, he planteado una actividad de un componente lúdico, al mismo tiempo, motivadora y provechosa para los alumnos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en otras actividades similares desarrolladas anteriormente.

Antes de la realización de la tarea de clase final, la de presentar su familia, partiendo de una fotografía, he presentado a los alumnos una ficha de trabajo sobre “Los refranes de los abuelos” (anexo 4) en la que he comprendido que el uso de la traducción puede incluso constituir una buen ejercicio de reflexión metalingüística y cultural, a contrario de lo que he aprendido en mis prácticas en Coimbra. Mi profesora

orientadora de francés siempre me ha dicho que evitase el uso de la traducción en los niveles iniciales. En clase, los alumnos sólo podían oír la lengua extranjera en estudio y el profesor podía utilizar varias técnicas para transmitir el léxico a partir de un proceso consciente de transmisión de vocablos: el diseño, la mímica o el recurso al lenguaje gestual, la explicación o definición en la lengua en estudio. Sin embargo, en la clase sobre el aprendizaje de algunos refranes, he visto que la traducción del vocabulario puede ser una manera eficaz de adquirir el vocabulario pretendido en un corto espacio de tiempo. Además, he comprendido que, a la hora de traducir un refrán, no es lo mismo emplear un refrán equivalente en otra lengua que traducir por su paráfrasis. Se perdería mucho al nivel cultural pues se perderían todas las situaciones y personajes históricos que algunos refranes evocan. Habría sido interesante explotar de una manera más pragmática e intensa la traducción de varios refranes o expresiones idiomáticas españolas y el uso en actividades concretas susceptibles de desarrollar en la clase.

Me parece que el profesor tiene que ser consciente de sus creencias y tiene que estar abierto a modificar su práctica cuando ve que algo no funciona o a mantenerla cuando el aprendizaje de los alumnos resulta provechoso. Parece ser que los especialistas están de acuerdo: un buen método de enseñanza de lenguas extranjeras es el que logra integrar, de forma equilibrada, diferentes elementos didácticos —léxicos, gramaticales, ejercicios y materiales complementarios —, incluyendo también contenidos y referencias culturales que permitan que los alumnos entren en contacto con la realidad del país y de las comunidades *nativas* del idioma.

Guarda, 28 de marzo de 2010

🌀 Unidad nº 4: *Los servicios/ tiempo libre*

Al acercarnos al final del año lectivo, se supone que los alumnos ya demuestren un nivel de desempeño lingüístico básico que les permite desarrollar un acto comunicativo sobre todo con respecto a los temas ya trabajados en clase. El abordaje de los temas de las rutinas diarias, de las actividades de ocio y de tiempo libre, de las tiendas y de los servicios ha motivado a los alumnos ya que no sólo han sentido que podrían fácilmente aplicar los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales en el caso de viajar en España pero también han hecho una puesta en común entre las costumbres y vivencias

portuguesas y españolas, conociendo ahora mejor el "otro" para valorarlo cultural y lingüísticamente. Por un lado, he comprendido que el trabajo comparativo de los modos de hacer y de ser de las dos culturas, la española y la portuguesa, que se ha propuesto en clase fue muy positivo en mi opinión. Fomentar la empatía cultural puede ser una de las actitudes del profesor, llevar a los alumnos a ampliar el aprecio y respeto no sólo por su cultura sino por las varias culturas existentes. Comprender y aceptar como la gente de otro país hace cosas diferentes y valorar positivamente la diversidad es una tarea pedagógica que debe orientar la actividad del profesor. Es el desafío más encantador: lo de trabajar "interculturalmente", atender a las particularidades, a las diferencias y contrastes culturales e invitar a los alumnos a viajar con el objetivo de promover el encuentro y intercambio de culturas. Por otro lado, he sentido que los alumnos, al ganar alas en el proceso de comunicación, les faltaban "hábitos de estudio" ya que seguían pensando que el castellano presentaba afinidades lingüísticas muy cercanas con relación al portugués y por lo tanto no necesitaban trabajar ni tampoco estudiar. Los errores eran cada vez más frecuentes e inevitables... Pese a las correcciones constantes de los errores hechos principalmente en la expresión oral y escrita, me parecía que las construcciones lingüísticas se encontraban cristalizadas y había una resistencia al error. Me hacía preguntas como: ¿Por qué los alumnos repiten una y otra vez los mismos errores?, ¿será que no han entendido bien lo que les he explicado? ¿Qué puedo hacer para terminar con esos errores?, corregir desmotiva? Todas esas preguntas y comentarios "les he repetido mil veces que se dice *voy a levantarme* y no *voy levantarme*, pero nada; "yo creo que cuando les corrijo no me escuchan"; "a algunos no les puedo corregir porque automáticamente dejan de hablar" me pasado por la cabeza. Con el intento de cambiar esta situación, he llevan a clase ejercicios de superación individuales (anexo nº 5), ficha formativas y de repaso sobre los contenidos aprendidos y documentos auténticos, reales y recientes de la cultura, pues resultarán las actividades aún más motivadoras y provechosas. Poner al alumno en una situación concreta de comunicación, puede llevarlo a reflexionar sobre la adecuación comunicativa y los usos de la lengua, teniendo en cuenta las variables (el contexto, las características del receptor, el mensaje) que condicionarán la actuación de los alumnos en la situación comunicativa con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. En parejas o en grupo, es importante ponerlos en una actitud de reflexión sobre la comunicación que establecen a nivel lingüístico, accional, sociocultural y

estratégico, corrigiendo sus propios errores o los de otro. En esta línea de pensamiento, he propuesto actividades de autocorrección y heterocorrección para que los alumnos intenten suplir de esta manera sus dificultades. Todavía es muy temprano decir si es una estrategia que ha resultado...

Son muchos los obstáculos que el alumno tendrá que salvar, pero es precisamente esa dificultad y la satisfacción de superarla lo que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino. Por eso nos preguntamos si el método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de trabajo y nuestra actitud son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Vamos aprendiendo a medida que el tiempo pasa... A veces son los alumnos que nos enseñan...

3º Trimestre

Guarda, 22 de abril de 2010

🔗 Unidad nº 5: Cuidados corporales y la salud

Después de abordar el tema de las rutinas diarias y de las actividades de tiempo libre, se ha seguido el estudio de la unidad didáctica dedicado a las normas de higiene corporal y a los buenos hábitos importantes para mantener nuestra forma. Teniendo en cuenta la experiencia profesional que he adquirido a lo largo de estos once años, el profesor puede partir de una situación comunicativa para facilitar la comprensión y presentar el vocabulario de acuerdo con las necesidades comunicativas del alumno, la utilidad de la palabra (rentable, genérica) o la facilidad o dificultad de su aprendizaje. Por lo tanto, he empezado por hacer un abordaje del léxico con respecto a los alimentos y bebidas con el fin de trabajar, enseguida, las necesidades comunicativas de los alumnos que podrían surgir en un contexto social como es una ida al restaurante o un bar. ¿Cómo actuar en esta situación? Aunque podamos establecer un acto de comunicación no verbal, un dominio de las unidades léxicas de una lengua es imprescindible, ya que ayudan a normalizar la realidad y a estructurar nuestro pensamiento. Además, se han abordado algunas curiosidades culturales y gastronómicas consideradas importantes para el éxito de una interacción comunicativa. El objetivo de mi práctica ha sido potenciar herramientas para que el alumno pueda reaccionar como

cualquier hablante nativo en una determinada situación comunicativa y sabemos que la información cultural puede ser muy fundamental en un determinado contexto comunicativo. Tras el trabajo de asimilación del léxico y adquisición de datos culturales, he propuesto a los alumnos una tarea que ha consistido en crear un diálogo en el que tenían que poner en práctica todo lo que habían aprendido. Enseguida, se les ha pedido que hiciesen un juego de rol. Considero que los juegos de rol y de simulación son una excelente herramienta para el fomento de la interculturalidad, el trabajo de las materias y el desarrollo de destrezas y habilidades, como las habilidades sociales y lingüísticas. Además de fomentar el aprendizaje activo aportando un componente lúdico, ofrecen la ventaja de hacerlo de forma inductiva, trasladando el aprendizaje a un entorno donde es posible ensayar libremente destrezas y habilidades para aprender realmente. Puedo referir que ha sido una buena experiencia ya que no sólo los alumnos han sabido construir el entorno con complementos y disfraces, acercándolo lo más posible a la realidad, sino también han tenido un desempeño dramático y lingüístico sorprendente. Seguro que seguiré haciendo este tipo de actividad en esta clase...

Teniendo en cuenta que la obesidad está incrementando en los primeros años de niñez, he llevado, en una segunda parte de la unidad, una actividad en clase con el propósito de valorar y estimular la práctica de ejercicios físicos (anexo 6). Al principio, los alumnos han descubierto el vocabulario con respecto a algunas partes del cuerpo que todavía no conocían. Mientras los alumnos realizaban los ejercicios, según las instrucciones dadas, han aprendido el uso y la formación del imperativo afirmativo de los verbos. Aunque es un contenido gramatical que aparece al final del libro *Prisma 1*, pienso que éste ha sido un momento privilegiado para abordarlo, ya que el aprendizaje reciente del presente de indicativo podría ayudar al alumno a dominarlo. Ahora, les tocaba a los alumnos dar instrucciones de ejercicios gimnásticos a sus compañeros...

He visto que el juego es una herramienta que llevada en clase, con unos objetivos claros y precisos, genera un ambiente propicio para que el proceso de aprendizaje sea ameno, efectivo y a la vez productivo. En conformidad con el Marco Común Europeo de Referencia:

“El juego conlleva la participación activa por parte del jugador (...). Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia.”

🌀 **Unidad nº 7: Los viajes**

Parece que fue ayer que empecé dando mis primeros pasos en el mundo de la enseñanza de la lengua española. Me acuerdo que muchos fantasmas pairaban en la cabeza y que lo que me podría ayudarme sería probablemente los largos años que ya tenía como profesora de francés, el trabajo colaborativo entre los colegas de la licenciatura cuyo contacto se mantenía, aunque estuviésemos en escuelas diferentes y lejas y la formación académica que habíamos tenido a lo largo de estos años en UBI.

Al empezar la preparación de la unidad didáctica sobre los viajes, he comprendido que ya tenía mucha más seguridad en la elaboración de las fichas de trabajo y informativas para los alumnos, ya tomaba conciencia más deprisa de todos los pasos que había que dar para que lograsen los objetivos de la unidad a los que me había propuesto y sabía exactamente el método de enseñanza que debía elegir, modificándole según mis necesidades y siempre en función a los alumnos y del contexto en el que desarrolla la actividad. A fin de cuentas, ya habían pasado largos meses desde la primera vez que había embarcado en el viaje...

Por lo tanto, me ha parecido importante traer para la clase materiales auténticos y recientes, ya que creo que las actividades pueden resultar aún más provechosas. Los alumnos saben que lo que se está viendo y debatiendo no es una invención, sino un asunto cultural y lingüístico que podrá contribuir para que aprenden un poco más sobre la lengua española. Al comienzo, hemos visto un boletín meteorológico sacado de *youtube* como una actividad de motivación del tema: *el tiempo atmosférico*. La actividad propuesta podría desarrollar la fluidez lingüística y cultural de los alumnos, ya que tras el desarrollo de la comprensión y expresión orales, se ha propuesto también, de una manera más seria, en las partes siguientes, trabajar la expresión escrita de los alumnos. Al mismo tiempo que se han trabajado algunos aspectos geográficos y culturales, esta actividad ha llevado a los alumnos a reflexionar sobre estructuras gramaticales particulares como es el empleo verbo hacer (hace frío, hace calor), estructura muy diferente del portugués, el empleo de los verbos defectivos, el futuro imperfecto de indicativo de los verbos o la presencia de expresiones idiomáticas y refranes relativamente al tiempo. En mi opinión, pienso que este tipo de actividades

pueden contribuir indudablemente al desarrollo de la competencia lingüística e intercultural de los alumnos.

Hablando de los viajes, no podría limitarme sólo a un adiestramiento lingüístico, descuidando el adiestramiento cultural. No podemos olvidar que detrás de una lengua hay un mundo; por eso, favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo(s) distinto(s) ha de ser una práctica habitual en la clase de idiomas. Por lo tanto, he pedido a mis alumnos que hiciesen la preparación y organización de un viaje a una comunidad autónoma española o a un país hispano-hablante, refiriendo el medio de transporte que utilizarían, los lugares turísticos que se podrían visitar, las características de los habitantes de la comunidad o del país (rasgos de carácter y hábitos de vida...), fiestas y tradiciones y que presentasen el resultado de las búsquedas a sus compañeros, recurriendo a un folleto turístico que podrían construir o a la elaboración de diapositivas en el ordenador. El contacto de los alumnos con las diferentes culturas será un encuentro, un momento precioso y rico en el que se conoce “al otro”. Éste es un objetivo muy importante de la clase de lengua: conseguir que el alumno sea “un extranjero con los ojos, los oídos y el corazón abiertos”... El viaje no ha llegado al fin. Los vientos han soplado favorablemente... Seguramente que continuaremos con el mismo empeño y con las mismas ganas de hacer cada vez mejor el próximo año...

3. Aulas observadas

Seguem-se as planificações das seis aulas observadas pela professora de Espanhol da Universidade da Beira Interior Noémi Pérez, uma aula de noventa minutos em cada um dos períodos, em conformidade com o estabelecido em reunião realizada para o efeito. A acompanhar as planificações de aula, estão todos os materiais didáticos (fichas informativas, fichas de trabalho...) trabalhados com os alunos da turma de 7º ano de escolaridade no decurso da aula supervisionada. De salientar que, para além destas planificações, foram elaborados roteiros/ guiões de todas as aulas leccionadas ao longo do ano lectivo, bem como outros materiais pedagógicos, que foram entregues à professora Noémi, no sentido de analisar a coesão e a sequência das unidades didáticas leccionadas à luz da planificação anual e de acordo com o Programa de Língua Espanhola para o Ensino Básico e do Marco de Referencial Comum Europeu para as Línguas. Esses guiões de aula encontram-se incluídos neste portefólio, em anexo.

Os conteúdos temáticos e gramaticais referentes às aulas nº 1 e 2 versaram sobre o tema da roupa e da expressão de gosto e de preferência pertencentes à unidade didáctica nº 3, “las relaciones”. Seguem-se as planificações das aulas observadas nº 3 e 4 referentes a unidade didáctica nº 4, “los servicios y el tiempo libre”, Nelas, fez-se a abordagem do léxico inerente às rotinas diárias, dando especial relevo às diferenças entre os costumes dos espanhóis e dos portugueses, e da conjugação dos verbos regulares e reflexivos no presente do indicativo. Por último, inclui-se a planificação das aulas nº 5 e 6 da unidade didáctica nº 7, dedicada ao tema das viagens. Para além de trabalhar com os alunos o vocabulário relacionado com o tempo atmosférico, analisaram-se os usos e a formação do futuro do indicativo dos verbos regulares e irregulares num primeiro momento para, em seguida, em aulas posteriores, iniciar o estudo do pretérito indefinido cujo domínio se tornava agora indispensável para o reconto oral e escrito de uma viagem que os alunos já tinham realizado. Após cada aula apresento sumariamente algumas reflexões sobre os pontos fortes e fracos evidenciados ao longo da aula supervisionada.

- 3.1 Aulas nº 1 e 2: La ropa/ prendas de vestir



Agrupamento de Escolas de S. Miguel

Secuenciación de la clase de lengua española- LE
Año lectivo 2009/2010
7º curso (Nivel A1 según el Marco de Referencia Europeo)



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
 Covilhã | Portugal

Lección nº 30 y 31 (45m + 45m)

Fecha: 26 de noviembre de 2009

Contenidos: Estudio de la unidad didáctica nº 3: Relaciones;
Vocabulario con respecto a la ropa/ prendas de vestir;
La expresión de gusto.

Objetivos	Contenidos		Desarrollo	Destrezas	Tiempo estimado	Intervinientes
	Léxicos / funcionales	gramaticales				
El alumno es capaz de: -Sistematizar los contenidos tratados en la clase pasada;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La casa: - dependencias: el cuarto de 		<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor pide al alumno que escriba en la pizarra la fecha, la lección y los contenidos que serán tratados en clase y que los lea en voz alta. 2. A través del diálogo, los alumnos recuerdan lo que hicieron en la clase anterior. Van a recordar el vocabulario 	<p>Comprensión y expresión escritas;</p> <p>Comprensión y expresión orales;</p>	<p>5 m</p> <p>5 m</p>	16 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años

<p>-Indicar algunos objetos/mobiliario perteneciente a la cocina;</p> <p>-Referir algunas actividades que se puede realizar en la cocina;</p> <p>-Hablar sobre la casa de sus sueños;</p>	<p>baño, el dormitorio, el salón/ comedor y la cocina.</p> <p>- mobiliario;</p> <p>- objetos;</p> <p>- Tipos de casas.</p> <p>▪ Actividades que podemos realizar en la cocina:</p> <p><i>Descascarar, freír, cortar...</i></p> <p>▪ La cocina:</p> <p>La lavadora, el lavaplatos, el horno, la nevera., el fregadero...</p>	<p>con respecto a la casa y sus dependencias, el mobiliario y los objetos que se asocian al baño, dormitorio y el salón/ comedor.</p> <p><i>¿ Qué hicimos en la clase pasada?</i></p> <p><i>¿Dónde sueles estudias?</i></p> <p><i>¿ Qué necesitas para estudiar?</i></p> <p>3. El profesor muestra el <i>powerpoint</i> de la casa, dando énfasis ahora al vocabulario sobre el mobiliario de la cocina.</p> <p>En la diapositiva siguiente, el profesor indica una tarea final: describir “La casa de mis sueños”, presentando algunas sugerencias a fin de que los alumnos puedan hacer la composición que será el deber para el lunes. Además, los alumnos tendrán que ilustrar su texto con imágenes sacadas de revistas o dibujos;</p> <p>4. La profesora lee una composición ya hecha y refiere que los textos de los alumnos formarán parte de un cartel fijado en la pared de la clase.</p> <p>5. La profesora pregunta a los</p>	<p>15 m</p>	
---	--	---	-----------------	--

<p>- Ampliar la competencia léxica del alumnos con respecto a la ropa; -Referir a los nombres de las prendas de vestir más comunes;</p>	<p>Unidad nº 3: Relaciones - La ropa/ prendas de vestir; ▪ Repaso del vocabulario sobre: - Los días de la semana; - Los colores; ▪ La ropa: - la falda, el jersey, la chaqueta, el sombrero, los vaqueros, la camiseta, el vestido, las botas, el abrigo, los pantalones cortos. ▪ El tiempo</p>		<p>alumnos quién sería el compañero ideal para compartir la casa;</p> <p>6. El profesor indica que van a empezar el estudio de la unidad nº 3: “Las Relaciones”, en la que hablará sobre la descripción física y psicológica; escribe en la pizarra el tema de la unidad nº 3;</p> <p>7. El profesor entrega a los alumnos el texto “ Estoy de moda” (anexo a) sobre la ropa que Mafalda lleva puesta a lo largo de la semana; Pide a los alumnos que lo lean en voz baja;</p> <p>8. El profesor pide a un alumno que intente vestir al personaje, haciendo al mismo tiempo un repaso de los días de la semana y de los colores. Habrá un alumno que va a leer y otro que va a vestir a Mafalda;</p> <p>9. Con el apoyo del profesor, el alumno va a rellenar una tabla con el vocabulario nuevo:</p>	<p>Comprensión oral Lectura</p> <p>Comprensión escrita;</p>	15m	
---	---	--	---	---	-----	--

<p>-Usar el verbo LLEVAR para expresar costumbres en el vestir; - Escribir nombres de prendas.</p> <p>-Expresar opiniones y gustos;</p> <p>- Emplear correctamente el verbo <i>gustar</i> y otros del campo semántico de gustos y preferencias;</p>	<p>meteorológico: Hace frío; Hace calor; (repaso de las estaciones del año)</p>	<p>✓ Repaso del femenino y el plural de los adjetivos;</p> <p>✓ El presente de indicativo del verbo <i>llevar</i> (repaso);</p> <p>✓El verbo <i>Gustar</i> con</p>	<table border="1"> <tr> <th>Cuando hace calor ☀</th> <th>Cuando hace frío ❄</th> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - la camiseta; - los pantalones cortos; - la falda; - el vestido; - el sombrero. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - El abrigo; - los vaqueros; - el jersey; - las botas. </td> </tr> </table>	Cuando hace calor ☀	Cuando hace frío ❄	<ul style="list-style-type: none"> - la camiseta; - los pantalones cortos; - la falda; - el vestido; - el sombrero. 	<ul style="list-style-type: none"> - El abrigo; - los vaqueros; - el jersey; - las botas. 	10m	<p>- Reflexión sobre la lengua;</p>
	Cuando hace calor ☀		Cuando hace frío ❄						
<ul style="list-style-type: none"> - la camiseta; - los pantalones cortos; - la falda; - el vestido; - el sombrero. 	<ul style="list-style-type: none"> - El abrigo; - los vaqueros; - el jersey; - las botas. 								
<p>. Según como sienta la ropa: 1. queda/sienta bien/ mal; 2. queda/sienta</p>	<p>10. El profesor entrega una ficha de vocabulario sobre otras prendas de vestir (anexo b) que actuará como apoyo a la actividad siguiente. Los alumnos van a observar ejemplos de uniformes escolares y se va a pedirles que describan la ropa que llevan los alumnos y las características de la ropa (anexo c); Los alumnos <u>se acuerdan en la ficha de trabajo del presente de indicativo del verbo <i>llevar</i> con la resolución de un ejercicio final;</u> El profesor hace oralmente la corrección.</p> <p>11. Además, los alumnos tienen que</p>	15m							

	<p>como a un tiro</p> <p>3. queda grande/ pequeño;</p> <p>4. queda ancho/ estrecho;</p> <p>5. queda corto/ largo;</p> <p>6. favorece</p>	<p>objeto indirecto;</p> <p>✓Otros verbos similares:</p> <p>encantar, fascinar, interesar, molestar, doler...</p>	<p>expresar el gusto con respecto a los uniformes: <i>¿Cuál uniforme te gusta más?</i>(A mí), me gusta/ no me gusta...</p> <p>12. Se trata ahora de sistematizar un contenido que ya ha aparecido en otros textos, últimamente en el estudio de la casa. Los alumnos indican la regla del empleo de esta estructura, con la ayuda del profesor.</p> <table border="1" data-bbox="954 743 1507 1315"> <tr> <td data-bbox="954 743 1182 1007">(A mí), me (A ti), te (A él/ a ella/ a usted/ a María), le</td> <td data-bbox="1182 743 1328 1007">Gusta (Singular)</td> <td data-bbox="1328 743 1507 1007">Sustantiva singular/ infinitivo(s) El sombrero Leer y comprar ropa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="954 1007 1182 1171">(A nosotros), nos (A vosotros), os (A ellos/ a ellas/ a ustedes), les</td> <td data-bbox="1182 1007 1328 1171">Gustan (Plural)</td> <td data-bbox="1328 1007 1507 1171">Los vaqueros</td> </tr> <tr> <td data-bbox="954 1171 1182 1315">Compl. Objeto Indirecto + pronombre</td> <td data-bbox="1182 1171 1328 1315">Verbo</td> <td data-bbox="1328 1171 1507 1315">Sujeto</td> </tr> </table> <p>15. Al final, los alumnos consolidan los contenidos tratados a través del</p>	(A mí), me (A ti), te (A él/ a ella/ a usted/ a María), le	Gusta (Singular)	Sustantiva singular/ infinitivo(s) El sombrero Leer y comprar ropa	(A nosotros), nos (A vosotros), os (A ellos/ a ellas/ a ustedes), les	Gustan (Plural)	Los vaqueros	Compl. Objeto Indirecto + pronombre	Verbo	Sujeto	<p>- Comprensión oral;</p>	<p>15m</p>	
(A mí), me (A ti), te (A él/ a ella/ a usted/ a María), le	Gusta (Singular)	Sustantiva singular/ infinitivo(s) El sombrero Leer y comprar ropa													
(A nosotros), nos (A vosotros), os (A ellos/ a ellas/ a ustedes), les	Gustan (Plural)	Los vaqueros													
Compl. Objeto Indirecto + pronombre	Verbo	Sujeto													

		<p><i>pongo?</i> de El Marchena. (http://www.youtube.com/watch?v=WpWsiH4qxT8&feature=player_embedded). El profesor pregunta a los alumnos quiénes son los más vanidosos, ¿los hombres o las mujeres?</p> <p>16. El profesor propone a los alumnos la audición de la canción. Los alumnos refieren que en la canción, son “las chiquillas y las casadas” que se preocupen con las ropas.</p> <p>17. En la segunda audición, los alumnos rellenan los huecos con el léxico de la ropa, seguida de la corrección. La tercera audición es dispensable ya que se trata de una canción muy sencilla.</p> <p>Deber: Si hay tiempo, la profesora ayudará a los alumnos en la elaboración de la composición sobre “ La casa de mis sueños”.</p>		10m	
--	--	--	--	-----	--



“ Estoy de moda”

¡Hola! Soy Mafalda. Soy una chica muy moderna. Intento estar al día con la moda y acompañar sus tendencias...

Los sábados y domingos, me visto muy chic. Me pongo la falda y la chaqueta roja. A lo largo de la semana, prefiero un estilo más

relajado.

Los lunes y los martes, me gusta llevar puesto mi camiseta amarilla de rayas azules, unos pantalones cortos y un lazo amarillo para ir al cole.

Los miércoles, tengo clase de deporte y no me gustan ropas incómodas. Por eso, me llevo puesto un jersey de puntos y unos vaqueros muy confortables.

Los jueves y los viernes, visto siempre un abrigo verde y rojo con un sombrero y unas botas negras de cuero pues tengo que ir a pie al cole y hay que protegerme del frío.

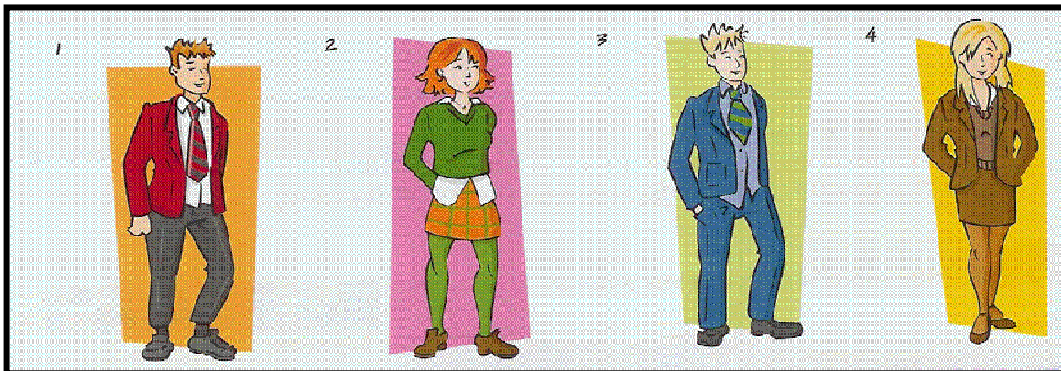
Viernes por la noche, me encanta salir con mis amigos. ¡Mi ropa preferida es un vestido azul de flores!

Fotografía n° 1: Los alumnos van a vestir a Mafalda



Ficha de trabajo: La ropa

1. Mira las imágenes. Lee las descripciones de estos cuatro chicos y rellena los huecos con una palabra apropiada.



1.1 .En mi instituto, tenemos que llevar uniforme escolar. Llevo una camisa _____ y un pantalón _____. La _____ es de rayas. Los _____ y calcetines son grises y la chaqueta es _____. No me gusta nada llevar uniforme porque lo encuentro muy incómodo.

1.2 Mi uniforme escolar no está mal. Llevo un _____ verde y una _____ blanca. La _____ es de cuadros y bastante corta. Llevo unas _____ verdes y unos _____ marrones de tacón ancho. No llevamos corbata en mi instituto.

1.3 Mi uniforme escolar es moderno. Consta de un traje, una _____ azul y un _____ también azul. La corbata es de rayas: _____ y azul. Los zapatos son _____, como la camisa.

1.4 Llevo una _____ marrón y una chaqueta marrón. El jersey es marrón y la _____ es blanca. Las medias y los zapatos también son _____ : un color muy popular en mi instituto.

2. Te gustaría usar uniforme escolar, ¿cómo sería? Descríbelo y dibújalo.

Mi uniforme escolar tiene

3. Y ahora, ¿listo para un último ejercicio de gramática? Emplea correctamente el presente de indicativo del verbo *llevar*.

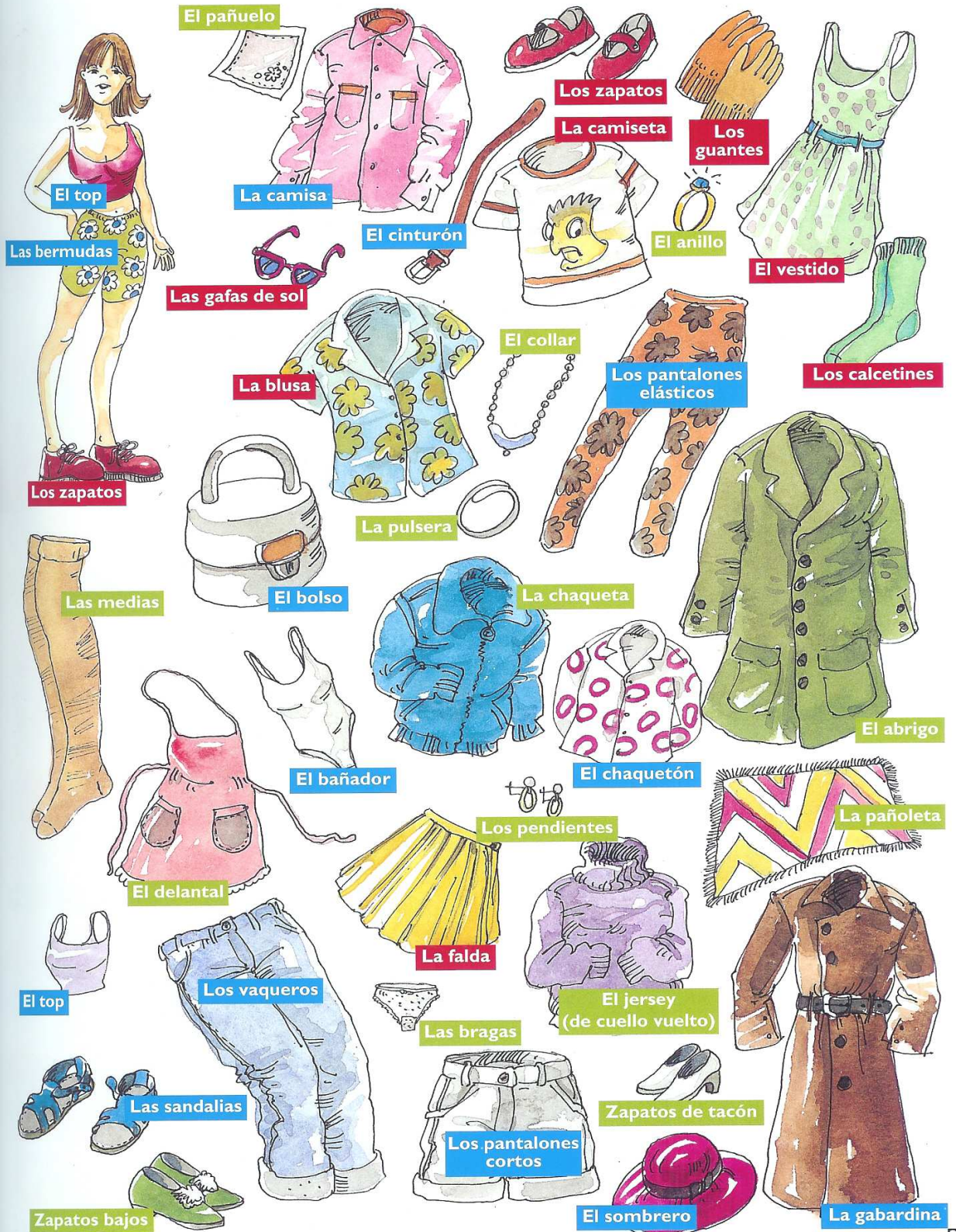
- Al instituto (yo) _____ uniforme escolar. Es muy elegante.
- En España, los estudiantes _____ ropa de sport al instituto.
- Miguel, ¿qué _____ (tú) puesto esta noche?
- Nosotros _____ una camisa blanca y un pantalón negro al trabajo.
- Mi madre _____ un vestido muy bonito.
- ¿Vosotros, qué _____ a la boda?
- Mis padres _____ ropa formal.
- Yo y mi hermano _____ una chaqueta negra y una corbata azul marino.
- En las vacaciones, me gusta _____ un pantalón corto y una camiseta sin mangas.
- Cuando hace frío, (yo) _____ un abrigo y unos guantes.



La profesora: Natalia Barata

¿Quieres ir de compras a España y no sabes el nombre de algunas ropas? Entonces, presta atención al vocabulario.

Ropa formal e informal – ropa de mujer



Ropa formal e informal – ropa de hombre



Ahora, ya no vas a equivocarte, ¿verdad?

Actividad de comprensión auditiva

1. Rellena los huecos con las palabras que proponemos.

Calcetines chandita botines
cinturones camisetas blusas
pantalones zapatos

¿Ay qué me pongo?

Siempre le pasa lo mismo
A las chiquillas y a las casadas
Siempre el mismo problema
Todos los días por la mañana.

Se ponen frente al espejo
Y sentaditas en la cama
Y no paran de pensar
Ay qué me pongo Dios mío de mi alma.

Ya se ha puesto cinco _____,
Tres o cuatro _____,
Seis o siete _____,
Ocho o nueve _____,
Ocho o nueve cinturones.

Se ha cambiado los _____.
Y también los _____.
Y ahora dice que se pone
Su _____ y los _____.
Su chandita y los botines.

Estribillo

¿Ay qué me pongo?
¿Ay qué me pongo?
Lo que me digas, me lo pongo.

El Marchena

<http://www.youtube.com/watch?v=WpWsIH4qxT8&feature=related>

¿Ay qué me pongo?- Corrección

Siempre le pasa lo mismo
A las chiquillas y a las casadas
Siempre el mismo problema
Todos los días por la mañana.

Se ponen frente al espejo
Y sentaditas en la cama
Y no paran de pensar
Ay qué me pongo Dios mío de mi alma.

Ya se ha puesto cinco **blusas**,
Tres o cuatro **pantalones**,
Seis o siete **camisetas**,
Ocho o nueve **cinturones**,
Ocho o nueve cinturones.

Se ha cambiado los **zapatos**
Y también los **calcetines**
Y ahora dice que se pone
Su **chandita** y los **botines**
Su chandita y los botines.

Estribillo

¿Ay qué me pongo?
¿Ay qué me pongo?
Lo que me digas, me lo pongo.

El Marchena

<http://www.youtube.com/watch?v=WpWsIH4qxT8&feature=related>

- 3.2 Aulas nº 3 e 4: la rutina diaria



Grupo de Escolas de S. Miguel

Secuenciación de la clase de lengua española- LE
Año lectivo 2009/2010
7º curso (Nivel A1 según el Marco de Referencia Europeo)



Lección nº (45 m+45 m) Contenidos: La rutina diaria: actividades de comprensión auditiva y escrita. Los verbos reflexivos: ejercicios de aplicación	Fecha: 25 de febrero de 2010
---	-------------------------------------

Objetivos	Contenidos		Desarrollo	Destrezas	Materiales	Tiempo estimado
	Léxicos/ funcionales	gramaticales				
El alumno es capaz de : • Sistematizar los contenidos tratados en la clase pasada;			- La profesora pide al alumno que escriba en la pizarra la fecha, la lección y los contenidos que serán tratados en clase y que los lea en voz alta; - A través del diálogo, los alumnos recuerdan lo que hicieron en las clases anteriores; - La profesora entrega las pruebas a los alumnos y verifica la realización de las actividades individuales de recuperación que se han propuesta a cada alumno. - La profesora escribe algunos	Comprensión oral; Expresión oral; Comprensión y expresión escritas;	✓ Pizarra; ✓ rotuladores; - Prueba de evaluación; - Ficha individual de recuperación;	10 m 10 m

<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de las actividades diarias que hacen todos los días; • Describir acciones y actividades habituales; • Expresar la frecuencia con que se hace algo; 	<p>Unidad didáctica: Los servicios/el tiempo libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⌚ La rutina diaria; ⌚ La hora y los horarios (repaso); 		<p>verbos (levantarse, ducharse, desayunar, almorzar, cenar y acostarse) en la pizarra y pregunta a los alumnos qué tema van a tratar en clase;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tras identificar el tema, la rutina diaria, el alumno añade otras acciones diarias que suelen realizar; - La profesora propone a los alumnos que descubren la vida diaria de Luis a través de la audición de su relato; - Tras la primera audición, los alumnos ordenan las imágenes con el intento de reconstituir la rutina diaria de Luis; - La segunda audición sirve para comprobar el orden correcta de las imágenes; - Ahora, se pone la tercera audición para que los alumnos indiquen si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Se hace la corrección oral. 	<p>Comprensión y expresión orales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CD/ Lector de CD; - Ficha de trabajo 1: comprensión auditiva; 	<p>15 m</p>
---	--	--	--	--	--	-------------

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los verbos reflexivos; • Emplear correctamente los pronombres y los verbos reflexivos; 		<p>✎ Los verbos regulares y irregulares en el presente de indicativo (repaso);</p> <p>✎ Los verbos reflexivos levantarse, ducharse, maquillarse</p> <p>...</p> <p>✎ Los pronombres reflexivos;</p> <p>✎ Adverbios y expresiones de frecuencia;</p>	<p>- La profesora pide a los alumnos que subrayan los verbos que indican la acción y enseguida da énfasis a los verbos reflexivos;</p> <p>- Como en portugués, son verbos en que la acción recae sobre el sujeto. Sin embargo, mientras en portugués el pronombre sigue la forma verbal separado por un guión, en español, el pronombre se pone antes del verbo cuando se conjuga el verbo;</p> <p>- Con el apoyo de la profesora, los alumnos conjugan el verbo lavarse:</p> <table border="1" data-bbox="902 1002 1314 1417"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="3">LAV – AR(SE)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(yo)</td> <td>ME</td> <td>Lav</td> <td>-O</td> </tr> <tr> <td>Los (tú)</td> <td>TE</td> <td>Lav</td> <td>-AS</td> </tr> <tr> <td>(él, ella, usted)</td> <td>SE</td> <td>Lav</td> <td>-A</td> </tr> <tr> <td>(nosotros, nosotras)</td> <td>NOS</td> <td>Lav</td> <td>-AMOS</td> </tr> <tr> <td>(vosotros, vosotras)</td> <td>OS</td> <td>Lav</td> <td>-ÁIS</td> </tr> <tr> <td>(ellos, ellas, ustedes)</td> <td>SE</td> <td>Lav</td> <td>-AN</td> </tr> </tbody> </table>		LAV – AR(SE)			(yo)	ME	Lav	-O	Los (tú)	TE	Lav	-AS	(él, ella, usted)	SE	Lav	-A	(nosotros, nosotras)	NOS	Lav	-AMOS	(vosotros, vosotras)	OS	Lav	-ÁIS	(ellos, ellas, ustedes)	SE	Lav	-AN		<p>- Pizarra y Rotuladores;</p>	<p>15 m</p>
	LAV – AR(SE)																																	
(yo)	ME	Lav	-O																															
Los (tú)	TE	Lav	-AS																															
(él, ella, usted)	SE	Lav	-A																															
(nosotros, nosotras)	NOS	Lav	-AMOS																															
(vosotros, vosotras)	OS	Lav	-ÁIS																															
(ellos, ellas, ustedes)	SE	Lav	-AN																															

<p>• Redactar un texto en el que habla de las actividades diarias de los demás.</p>			<p>- Los alumnos indican la forma verbal correcta en la ficha de trabajo. Se hace la corrección escrita en la pizarra;</p> <p>Tarea final de clase: Se les entrega una tarjeta, indicando los deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un actor famoso; 2. Un cantante; 3. Un primer ministro; 4. Unos Reyes; 5. Un profesor; 6. Un alumno; 7. Un bombero; 8. Un comerciante; 9. Un médico; 10. un jugador de fútbol; 11. un policía; 12. un desempleado; 13. un astronauta; 14. un hombre un perro; 15. un millonario. <p>Nota bene: Si hay tiempo, los alumnos podrán empezar la actividad de producción escrita en clase.</p>		<p>- Ficha de trabajo 3: <i>Filemón y Mortadelo: Los verbos reflexivos;</i></p> <p>- Tarjetas.</p>	<p>15 m</p>
---	--	--	---	--	--	-------------



FICHA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Preaudición

Lee las siguientes palabras:

levantarse

lavarse

almorzar

Cenar

¿Qué tema vamos a estudiar?

acostarse

Audición

1. Un día en la vida de Luis. Vas a escucharlo hablando de su vida diaria. Ordena las imágenes según el relato.



2. Escucha de nuevo y di si las frases siguientes son

2.1 Luis se levanta muy temprano. ____

2.2 Vive cerca del instituto. ____

2.3 Suele ir a clase a pie. ____

2.4 Empieza la mañana con una clase que no le gusta. _

2.5 La asignatura de dibujo no le entusiasma. ____

2.6 Luis adora almorzar en el comedor. ____

2.7 Hace siempre los deberes en casa. ____

2.8 Vuelve a casa con su padre. ____

2.9 Luis tiene un sueño: ser el mejor nadador del mundo. ____

2.10 Cuando se va a la cama, Luis no tiene ningún sueño. ____



FICHA DE TRABAJO

Rutina diaria

1. Te presentamos la vida diaria de María, la hermana mayor de Luis. Para conocer mejor a María, necesitas completar el texto. Elige las palabras apropiadas (Te ayudamos con las imágenes que vas a ver.... ¡ojo!)

TTRRIII... El despertador suena. María se despierta todos los días a las ocho de la mañana. Se levanta de la cama, después _____(1)_____, se viste y desayuna con su familia. Normalmente, María va al trabajo ____(2)_____. Ella empieza a trabajar a las nueve de la mañana. Todas las mañanas, tiene reuniones con su jefe. Sale del trabajo a las 7 de la tarde, hace la compra y a las ocho y media, cena con su novio en _____(3)_____.

Después de cenar, lee ____ (4)_____ o ve un rato la ____ (5)_____. Después, como suele estar muy cansada, se lava los dientes y se acuesta _____(6)_____.

- un restaurante;
- el periódico;
- la tele;
- va al baño;
- a la once de la noche;
- en tren;

María se levanta a las siete menos cuarto.

María se levanta a las siete menos cuarto.

Ella hace la compra por la mañana.

María va al trabajo en autobús.

Antes de acostarse, lee el periódico.

Todas las noches, cenamos en casa

Todas las noches, cenamos en casa

María trabaja desde las nueve hasta las siete de la tarde.

María se acuesta antes de la medianoche.

3. Contesta a las preguntas, teniendo en cuenta tu vida diaria.

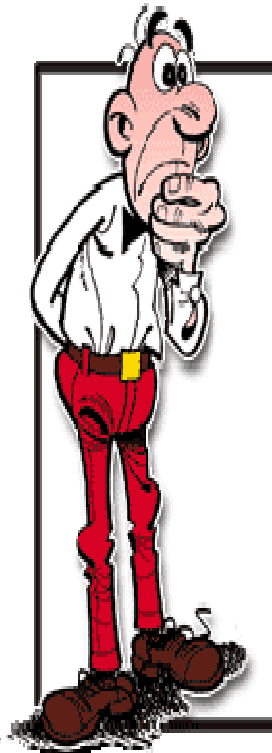
1. ¿A qué hora te levantas? _____
2. ¿Cuándo te duchas? _____
3. ¿Desayunas en casa? _____
4. ¿A qué hora empiezan tus clases? _____
5. ¿Dónde comes normalmente? _____
6. ¿Cuándo terminas las clases? _____
7. ¿Qué haces después de las clases? _____
8. ¿Qué haces después de cenar? _____
9. ¿A qué hora te acuestas? _____



FICHA GRAMATICAL

1. Completa el texto escribiendo los verbos en el **presente de indicativo**.

Filemón, ¿qué haces normalmente los días de la semana?



Bueno....Durante la semana, yo _____ (despertarse) temprano pero el fin de semana _____ (despertarse) a las nueve. _____ (levantarse) a las siete y cuarto. Después de levantarme, _____ (ducharse), _____ (peinarse) los dos únicos pelos que tengo en la cabeza y _____ (vestirse): _____ (llevar) puesto mi uniforme de trabajo: camisa blanca y pantalones rojos. Luego _____ (desayunar) a las siete y media. Normalmente desayuno tostadas con mantequilla y _____ (beber) un zumo de melocotón. Después de desayunar, salgo de casa por las ocho. Yo y Mortadelo _____ (buscar) resolver los casos que _____ (llegar) a nuestras manos. Casi todo lo _____ (hacer) juntos. ¡ _____ (ser) inseparables!

Cuando _____ (llegar) a casa, _____ (arreglar) mis cosas para el día siguiente y _____ (cenar) con mi amigo Mortadelo a las siete. Normalmente, _____ (ver) la tele pero casi siempre _____ (leer) un libro. _____ (lavarse) los dientes y después _____ (acostarse) normalmente a las once, pero depende....

Y tú Mortadelo, ¿qué haces los domingos normales?

Pues yo los domingos siempre _____ (levantarse) muy tarde porque casi todos los sábados por la noche salgo a cenar con mis amigos o a tomar una copa. Luego, _____ (comprar) el periódico y _____ (pasear) o _____ (ir) a un bar que hay cerca de casa para desayunar. Después _____ (tener) que ordenar un poco la casa y los disfraces y sobre las dos y media _____ (comer) algo ligero: ensalada y fruta, por ejemplo. Por la tarde, _____ (hacer) algo de deporte: voy a correr o a nadar en la piscina. También, _____ (ver) la tele, sobre todo si hay fútbol, que _____ (gustar) mucho.



<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 1. Un actor famoso;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 2. un desempleado;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 3. un astronauta;</p>
<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 4. un policía;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 5. un millonario;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 6. un perro;</p>
<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 7. Un comerciante;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 8. Un médico;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 9. un jugador de fútbol;</p>
<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 10. Un alumno;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 11. Un bombero;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 12. Un comerciante;</p>
<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 13. tu madre;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 14. Unos reyes;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 15. Un profesor;</p>
<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 16. Un primer ministro;</p>	<p>Deberes: redacta un texto donde vas a narrar un día típico de: 17. Un cantante;</p>	

<p>- Describir el tiempo meteorológico que hace hoy;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hace sol, aire; - hace mucho viento, calor, frío; - hace muy buen/mal tiempo; - hay tormenta, niebla, lluvia, nieve; - está nublado, despejado, parcialmente nuboso; - nieva, llueve; ▪ Las estaciones del año (repaso): <ul style="list-style-type: none"> - en primavera; - en verano; - en otoño; - en invierno. 	<p>✓ Los verbos defectivos o impersonales: llover, nevar, granizar...</p>	<p>2. A través del diálogo, los alumnos recuerdan lo que hicieron en la clase anterior. Se acordarán de la introducción hecha al tema de los viajes.</p> <p>Además, van a recordar el vocabulario que ya saben con respecto al tiempo meteorológico:</p> <p><i>¿Qué hicimos en la clase pasada?</i> <i>¿Qué tiempo hace hoy?</i> <i>¿En qué estación del año estamos?</i></p> <p>3. La profesora presenta a los alumnos un mapa de España en el que pega unos símbolos que indican el tiempo atmosférico (una nube gris, un sol, un muñeco de nieve que indica bajas temperaturas y nieve, una nube soplando, la niebla y por último una tormenta); a continuación, pide a los alumnos que hablen del tiempo que hace en aquel momento. Los alumnos describen lo que ven y utilizan algunas expresiones para referirse al tiempo;</p>	<p>-Comprensión y expresión oral</p> <p>- Comprensión oral y escrita;</p>	<p>15 m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de España en cartulina; - símbolos con respecto al tiempo atmosférico;
--	---	---	---	---	-------------	--

<p>- Describir una acción en desarrollo;</p>	<p>▪ Los puntos cardinales: el norte, el sur, el oeste y el este;</p>	<p>✓ La apócope (repaso);</p> <p>✓ El empleo de muy+ adjetivo/ mucho, a, os, as+ adverbio (repaso);</p> <p>✓ El gerundio de los verbos regulares;</p> <p>✓ La perífrasis <i>estar/seguir +gerundio</i>;</p> <p>✓ Los marcadores temporales: Últimamente, en este momento, hace un tiempo...</p>	<p>4. Se registran enseguida las frases en la pizarra, al lado de las regiones correspondientes. Los alumnos se acuerdan todavía del empleo de muy/ mucho(os), mucha(as) y del fenómeno de apócope que han estudiado en la clase pasada, ya que habían sido errores recurrentes en la actividad de expresión “ En el restaurante” y utilizarán la perífrasis <i>estar+ gerundio</i>; Con el fin de organizar mejor la información, los alumnos empiezan la tarea por el norte del país, el sur, el este y el oeste; Ej: <i>En este momento, está haciendo mal tiempo en el norte del país. Los vientos están soplando fuertes.</i></p> <p>5. La profesora explica que para indicar una acción en desarrollo en el momento en el que se habla, se utiliza <i>estar+ gerundio</i>. Para indicar una acción que empieza en el pasado y que se desarrolla hasta el presente <i>seguir+gerundio</i>;</p>	<p>- Comprensión oral; - Reflexión sobre la lengua;</p>	<p>15 m</p>	
--	--	--	---	---	-------------	--

<p>- Comprender y comentar la información pasada en el boletín meteorológico;</p>			<p>6. Para que los alumnos memoricen el contenido gramatical, la profesora les hace un esquema en la pizarra, añadiendo la regla de la formación del gerundio, teniendo siempre en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y sus reflexiones;</p> <div data-bbox="1025 632 1570 963" style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 5px;"> <p>El gerundio de los verbos regulares- Formación: - 1ª Conjugación: raíz + -ando Ej.: Está nevando en España - 2ª conjugación: raíz + -iendo Ej.: Tú estás bebiendo un refresco - 3º conjugación: raíz + iendo Ej.: Las nubes están abriendo</p> </div> <p>7. La profesora muestra un boletín meteorológico de la tele, presentando el tiempo en las diferentes regiones de España (Mónica López en <i>El Tiempo de TVE1</i> - 27_04_09)</p> <p>8. Tras la primera audición, la profesora entrega a los alumnos una</p>	<p>-Comprensión y expresión orales;</p> <p>-Comprensión y expresión</p>	<p>10m</p> <p>15 m</p>	<p>- Ordenador; - Proyector de video; - Ficha de comprensión auditiva;</p>
---	--	--	---	---	------------------------	--

<p>- Hablar de acciones con respecto al futuro;</p>		<p>✓ El futuro imperfecto de indicativo de los verbos regulares e irregulares;</p>	<p>ficha de comprensión auditiva sobre lo que han escuchado y tendrán que completarla según las informaciones escuchadas. Sin embargo, antes de comenzar la tarea , hablarán sobre algunos aspectos de la vida social y personal relacionada con el tiempo y sistematizarán el léxico;</p> <p>9. La segunda audición sirve para comprobar las respuestas que se han dado a las preguntas;</p> <p>10. Con respecto al tema, se comentarán algunas frases hechas en el español cotidiano;</p> <p>11. Enseguida, la profesora lee la previsión del tiempo para el fin de semana y refiere que serán los chicos y chicas del tiempo, ya que tendrán que hacer un texto sobre el tiempo en España para la próxima semana. Les toca a los alumnos de leer.</p>	<p>escritas;</p> <p>- Comprensión oral;</p> <p>- Comprensión escrita;</p> <p>- Lectura;</p>	<p>5 m</p> <p>10m</p>	<p>- Ficha informativa: el futuro imperfecto de indicativo;</p>
---	--	--	--	---	-----------------------	---

<p>- Redactar una previsión meteorológica;</p>			<p>12. Los alumnos realizan que los verbos se refieren a un tiempo posterior e intentan sacarlos del texto, subrayándoles;</p> <p>13. Después de identificar los verbos, los alumnos completan la regla de la formación del futuro imperfecto de indicativo en la ficha y explotan la formación del futuro de los verbos irregulares;</p> <p>14. A continuación, los alumnos hacen los ejercicios propuestos en la ficha. Se hace la corrección escrita en la pizarra;</p> <p>Deber: Si hay tiempo, la profesora ayudará a los alumnos en la elaboración de la composición sobre la previsión del tiempo para los próximos días en España;</p>	<p>- Reflexión sobre el funcionamiento de la lengua;</p> <p>- Expresión escrita.</p>	<p>10m</p>	
--	--	--	---	--	------------	--

FICHA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

• ANTES LA AUDICIÓN

1. Marca la opción correcta en cada caso.

1.1 ¿Te interesa la información del tiempo?

- Sí No

1.2 ¿Cuándo estás más atento a las noticias del tiempo?

- Los fines de semana En vacaciones Casi siempre

1.3 ¿Dónde sueles informarte del tiempo que va a hacer?

- En la radio En la tele En el periódico En Internet

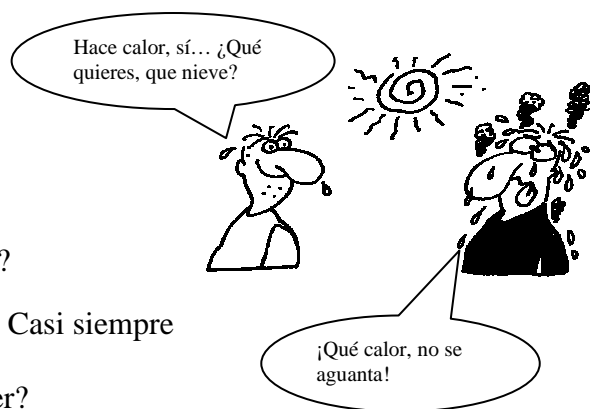
1.4 ¿En tu país se habla frecuentemente del tiempo?

- Sí No







1.5 ¿Tú sueles hablar del tiempo?

- Sólo si afecta a mis planes Sólo si el tiempo está raro No, nunca

1.6 ¿Cuándo dices que hace buen tiempo?



2. En la previsión del tiempo de este periódico, los nombres de los símbolos se han desordenado. ¿Podrías ordenarlos?

Nieve	Cielo cubierto	Tormenta
		
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
		
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Parcialmente nuboso	Lluvia	Cielo despejado



Previsión del tiempo para mañana (7 de mayo de 2010)

1: _____ 2: _____ 3: _____ 4: _____ 5: _____ 6: _____

• COMPRESIÓN DE LA AUDICIÓN

3. Escucha las noticias del tiempo de la tele e intenta contestar a las preguntas siguientes.

3.1 En un primer momento, la chica del tiempo anuncia para el tercio norte del país:

- Sol Nieve Precipitaciones Niebla

3.2 En resultado, de esta situación atmosférica, las temperaturas estarán:

- Bajas Intermitentes Altas

3.3 ¿Dónde podrán ser más intensas las lluvias?

- En Extremadura En Castilla y León En Cantabria y País Vasco

3.4 ¿En qué región de España, el tiempo sigue estable?

- Norte Sur Oeste Este

3.5 En Extremadura, las nubes serán poco desarrolladas. Significa que serán:

-   

3.6 El próximo miércoles, en el centro y sur, el tiempo se presenta...

- Soleado nuboso lluvioso

3.7 El jueves, el cielo se mantendrá despejado en:

- Norte Sur

3.8 ¿Para qué días se hace la previsión del tiempo que has acabado de escuchar?

3.9 ¿A qué estación del año corresponde? ¿España te parece un buen destino para tus vacaciones?

• DESPUÉS LA AUDICIÓN

4. ¿Qué tipo de actividades de tiempo libre tendrás ganas de hacer el próximo fin de semana, teniendo en cuenta la previsión de tiempo que has escuchado?

5. Para hablar del tiempo, los españoles utilizan frases hechas como: *caer chuzos de punto*, *llover a cántaros*, *llover a mares*...

5.1 En tu opinión, ¿qué significa *caer chuzos de punta*?

5.2 ¿Hay alguna frase parecida en tu lengua?



La profesora: Natalia Barata

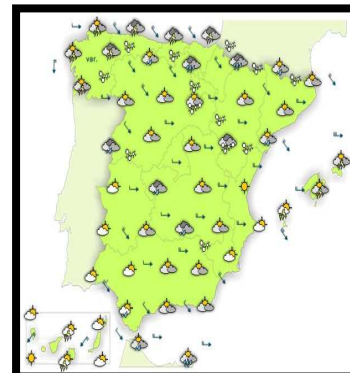


1. Lee la previsión del tiempo para el próximo fin de semana...

Para el fin de semana...

El fin de semana será bastante frío. El sábado bajarán las temperaturas en todo el país y nevará en zonas altas del norte, en las regiones de los Pirineos, a partir de mil metros. Habrá la formación de hielo, por lo tanto los conductores tendrán que conducir con cuidado.

El domingo subirán un poco las temperaturas aunque seguirá haciendo frío. Lloverá en el oeste y suroeste. En el centro, soplarán fuertes vientos del norte y el sol hará sus primeras apariciones por la tarde.



1.1- Señala las formas verbales en futuro imperfecto del indicativo, indicando su respectivo infinitivo.

2- Ahora que ya has identificado algunas formas verbales en futuro, vamos a sistematizar cómo se forma.

FORMAS REGULARES

HABLAR	COMER	VIVIR
Hablar-é	Comer-	Vivir-é
Hablar-	Comer-ás	Vivir-
Hablar-á	Comer-	Vivir-
Hablar-	Comer-	Vivir-emos
Hablar-	Comer-éis	Vivir-
Hablar-án	Comer-	Vivir-

2.1- ¿Qué conclusiones podemos sacar?

Las terminaciones del futuro imperfecto de indicativo son las _____ para los tres grupos. Todas las personas llevan _____ excepto la _____ persona del _____.

En resumen, para conjugar el futuro imperfecto regular sólo tenemos que saber las terminaciones y juntarlas al _____ del verbo.

Terminaciones: _____.

FORMAS IRREGULARES

1- En español, hay 12 verbos irregulares en futuro imperfecto del indicativo. A partir de las personas conjugadas, intenta conjugar los verbos en todas las personas.

DECIR _____	Diré					
HACER _____		harás				
HABER _____			habrá			
QUERER _____				querremos		
VENIR _____					vendréis	
TENER _____						tendrán
PONER _____					pondréis	
PODER _____				podremos		
SABER _____			Sabrás			
CABER _____		cabrás				
SALIR _____	Saldré					
VALER _____		valdrás				

2- Ahora, ya consigues identificar la raíz de los verbos. Identifícalas y escríbelas debajo de su infinitivo.

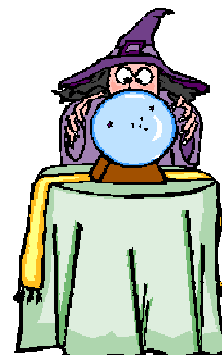
RESUMEN: Para conjugar el futuro irregular, sólo tenemos que saber cuál es la _____ del verbo y añadirle las terminaciones, que son las _____ del futuro regular.

¡Ahora, vamos a practicar!

3. Completa las predicciones de esta vidente con el verbo y la forma adecuados.

- 3.1 _____ 100.000 euros en un concurso de televisión.
 3.2 _____ por el mundo entero...
 3.3 _____ tus dividas.
 3.4 Pronto, te _____ calvo.
 3.5 Pero si no me pagas, _____ joven.

pagar viajar morir ganar quedar



4- Sé económico. Sustituye la parte destacada para el futuro correspondiente.

- 4.1 A mí, me parece que no **quiere** viajar. No _____ viajar.
 4.2 Probablemente no **sabe** nada sobre el tiempo. No _____ nada sobre el tiempo.
 4.3 A lo mejor **tiene** que llevar su paraguas. _____ que llevar su paraguas.
 4.4 Supongo que no te **gustan** los días lluviosos. No le _____ los días lluviosos.
 4.5 Seguro que **viene** más tarde a causa del mal tiempo. _____ más tarde.
 4.6 Ha tenido mucho frío. Quizás **está** enfermo. _____ enfermo.

5. Vas a hacer un viaje con un amigo tuyo. A lo largo del viaje, encuentras a una persona que ninguno de los dos conocéis. Puedes hablar con ella directamente o hablar de ella con tu amigo.

Pon los verbos en la forma correcta.

Si hablas con ella...	Si hablas con tu amigo...
¿Cómo te _____?	¿Cómo se _____?
¿Cuántos años _____?	¿Cuántos años _____?
¿De dónde _____?	¿De dónde _____?
¿A quién _____ en esta fiesta?	¿A quién _____ en esta fiesta?
¿Te _____ bailar?	¿Le _____ bailar?
¿Qué perfume _____?	¿Qué perfume _____?
¿_____ con alguien?	¿_____ con alguien?
¿_____ salir a tomar algo fuera de aquí?	¿_____ salir a tomar algo fuera de aquí?
¿Me _____ tu número de móvil?	¿Me _____ su número de móvil?
¿Te _____ que te llame?	¿Le _____ que la llame?

- querer
- Salir
- ser
- tener
- importar
- conocer
- gustar
-dar
- llamar
- usar

4. Actividades realizadas no âmbito do Plano Anual de Actividades (PAA)

Relativamente ao cumprimento do Plano Anual de Actividades da escola, e no âmbito específico da disciplina de Espanhol, realizaram-se, no final do primeiro período e início do segundo, as actividades “Navidad” e “Postales de Navidad y de Reyes”. Os alunos do 7º ano elaboraram postais de Natal com as mensagens natalícias, tendo em vista não só a participação no concurso de postais de Natal levado a cabo pela equipa da Biblioteca Escolar, mas também a exposição montada no átrio no decurso da quadra natalícia. Os alunos dos 8º e 9º anos colaboraram na preparação de mensagens para os bombons de Natal, que foram distribuídos pela comunidade escolar (funcionários, professores e alunos de 3º ciclo). O grupo colaborou ainda na preparação do lanche de Natal com iguarias características de Espanha tais como “El roscón de los Reyes” e licores.

Os dois elementos que compõem o grupo de Espanhol estiveram ainda muito empenhados na organização da visita de estudo a Salamanca, na qual participaram os alunos das turmas de 3º ciclo cuja língua estrangeira era o Espanhol. Para além das diligências tomadas inerentes à preparação da visita, nomeadamente no que diz respeito ao transporte e à visita guiada através do comboio turístico local, as autorizações para os encarregados de educação e o seguro de viagem, foram ainda elaborados materiais que sustentaram a visita como uma apresentação em “powerpoint” com referência aos aspectos pertinentes da cidade e um questionário (anexo 7) para que os alunos fossem respondendo ao longo da visita. Nas aulas seguintes, os alunos redigiram textos sobre o que viram, ouviram e sentiram a fim de os incluir no Jornal da Escola *Contexto*. Os professores de espanhol concluíram que a visita de estudo superou largamente as suas expectativas na medida que permitiu consolidar as aprendizagens efectuadas nas aulas e despertar curiosidade em aprender mais sobre a língua e a cultura e motivar os alunos para o conhecimento e valorização da identidade cultural. Permitiu que os alunos usassem a língua para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio, em situações do quotidiano e para apropriação de informação e se expressassem oralmente e por escrito, utilizando vocabulário e as estruturas gramaticais adequadas e aprendidas nas aulas. Relativamente aos alunos que não participaram nesta iniciativa, foram asseguradas actividades de pesquisa que puderam ser desenvolvidas na Biblioteca da Escola.

Finalmente e conforme proposto no início do ano lectivo no PAA, co-organizámos a exposição das Línguas, em conjunto com as nossas colegas de francês e Inglês, colocando todos os trabalhos elaborados pelos nossos alunos sobre os vários temas que foram abordados ao

longo do ano lectivo, nomeadamente: “La mascota de la clase”, “La casa de mis sueños”, “Las fotografías de mi familia”, “La rutina diaria de ...”, “Mafalda y sus amigos en el restaurante” e “El viaje más estupendo de mi vida” bem como a exposição de algumas impressões recolhidas na visita de estudo realizada a Salamanca. Ainda no âmbito da Semana das Línguas, procedeu-se ainda à selecção de filmes espanhóis, tendo em vista a sua projecção na Biblioteca da Escola como uma forma de divulgar a arte cinematográfica espanhola dentro da comunidade escolar. Mas a semana dedicada às línguas teve o seu ponto culminante com a prova de iguarias características de cada país participante. Estiveram assim presentes para prova “los turrónes de Alicante”, “la rosca”, “los churros”, “el jamón”.

No final do mês de Maio, realizou-se a reunião final do Departamento de Línguas da Escola, no qual foram já propostas as actividades previstas para o próximo ano lectivo para cada disciplina. No que concerne o Espanhol, propuseram-se as seguintes: a comemoração de “Día de la hispanidad”, a participação na festa de Natal com cânticos (villancicos), a elaboração de “postales de Navidad”, de “San Valentín”, a participação na semana das Línguas.

5. Considerações finais: “Da planificação à execução... da execução à avaliação...”

Quanto à preparação prévia das minhas actividades lectivas, procurei sempre documentar-me de modo a trazer para o espaço de sala de aula curiosidades que se inserem no âmbito da cultura espanhola, estabelecendo uma relação com os costumes do nosso país. Relativamente aos símbolos culturais de Espanha, apresenta-se por vezes uma cultura simplificada baseada em estereótipos os quais surgem com o objectivo de dar uma imagem simplificada e generalizada do modo de vida dos espanhóis. Sabemos que nem sempre estes estereótipos correspondem à realidade cultural daquele povo. Podemos dizer que são representações mentais de consumo rápido, facilitadores da aprendizagem da língua. Julgo que o professor poderá ter um papel importante na medida em que pode ajudar a desmistificar esses estereótipos que deformam e falseiam frequentemente a realidade, os mal-entendidos culturais entre os alunos. Na minha opinião o desenvolvimento de um trabalho comparativo dos modos de fazer e de ser das culturas portuguesa e espanhola que se propõe levar a cabo em sala de aula, torna-se bastante positivo. Explicar de seguida que o respeito pela diversidade social e cultural só poderá trazer vantagens para este mundo global do qual fazem parte os alunos é uma postura que deve nortear a nossa prática pedagógica.

Os progressos na actividade de planificação foram, em meu entender, notórios. De facto, penso ter conseguido superar as dificuldades verificadas no início do ano lectivo, que se prendiam com a formulação inadequada dos objectivos. Atendendo ao progressivo empenho e à persistência mobilizados ao longo do ano lectivo, julgo ter conseguido planificar de forma correcta, dando conta dos vários passos da aula de ELE, cumprido, assim, os objectivos a que me propunha naquela aula.

As minhas aulas foram o resultado de um trabalho de preparação rigoroso e sério. Nele, procurei investir todas as minhas capacidades a fim de tornar as aulas mais motivantes e ricas em conteúdo. Procurei sempre desenvolver actividades diferenciadas e ao mesmo tempo aprazíveis. Sabendo que a motivação dos alunos é uma condição essencial para a aprendizagem significativa dos mesmos, procurei diversificar, tanto quanto possível, as estratégias mobilizadas em sala de aula. Deste modo, procurei criar momentos de dramatização de pequenos diálogos produzidos pelos alunos, jogos de mímica; utilizei os mais diversos materiais didácticos nomeadamente materiais audiovisuais, não só para o visionamento de pequenas sequências de vídeo, *powerpoints* por mim elaborados, mas também para a audição de canções, textos e pequenos diálogos; elaborei alguns desenhos que serviram de suporte e de ilustração a pequenas histórias. Em suma, tentei ir ao encontro dos interesses dos alunos, ao nível da mobilização de estratégias,

procurando que estes realizassem aprendizagens significativas e que desenvolvessem um gosto pela língua espanhola. Procurei operacionalizar através de actividades adequadas ao grupo/turma, as conclusões a que havia chegado, resultantes da minha investigação teórica em torno da problemática do ensino da gramática na escola e que se espelham na primeira parte deste relatório pedagógico.

Reconheço que nem sempre fui bem sucedida nesta tarefa árdua de motivar os alunos, no entanto, procurei sempre reformular o meu trabalho, adaptando as actividades às características dos alunos.

Penso que os momentos da aula foram sempre encadeados de uma forma harmoniosa e equilibrada. Julgo que a relação pedagógica com os alunos, baseada na confiança e na autenticidade, terá contribuído em parte para que as aulas decorressem de forma bastante satisfatória. As interacções com os alunos sempre se pautaram pelo dinamismo e pelo rigor. Através de um diálogo criteriosamente conduzido e expressivo, o processo de ensino-aprendizagem desenvolveu-se num clima agradável e tolerante.

Reconheço que nem sempre revelei autonomia e auto-domínio na preparação das minhas aulas, principalmente no início do ano lectivo, pelo que solicitei o apoio das colegas que responderam prontamente os meus apelos. Este trabalho colaborativo ganha uma importante dimensão, se considerarmos explicitamente a importância da reflexão sobre a prática, o conhecimento e o desenvolvimento profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como a partilha e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

No momento da avaliação, tentei ser a mais rigorosa possível, tomando posições de auto e hetero-avaliação e emitindo juízos de valores críticos e construtivos junto dos meus alunos.

O professor não é um profissional que está “pronto” quando a sua formação académica se encontra já concluída. Ao longo de sua actuação profissional, será através das suas vivências e experiências que se dará a consolidação da sua formação que se quer contínua e enriquecedora.

Encontrando-me neste ponto de chegada (mas a pensar no próximo momento de partida em direcção a novos rumos...), não podia deixar de dirigir uma palavra de apreço a toda a comunidade escolar da escola (colegas, direcção da escola, professora bibliotecária, funcionários, alunos) que sempre responderam com prontidão e amabilidade às solicitações e apelos que fui fazendo ao longo do ano. A crescente melhoria profissional só se torna possível quando se geram nas escolas laços sólidos entre colegas e clareiras de interacção salutares ao bom funcionamento de uma instituição que, entrelaçando estes dois aspectos, criam uma vontade em nós de fazer (ou refazer) cada vez melhor, em direcção a um ideal de perfeição (se é que existe...).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Textos diversos

BARBEIRO, Luís (1999). Funcionamento da língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.

CHOPPIN, Alain (1999). Les manuels scolaires: de la production aux modes de consommation. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3-17.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

CUNHA, Celso; e CINTRA, Lindley (19874). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa [1.ª edição: 1984].

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; e DUARTE, Inês (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-16.

DUARTE, Inês (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In Luís Filipe Barbeiro *et alii* (edits.). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação, pp. 49-60.

DUARTE, Inês (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 11, pp. 67-74.

DUARTE, Inês. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Linguística*. PNEP. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

FERNÁNDEZ, Sonsoles (19872). *Didáctica de la Gramática. Teorías lingüísticas – Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea Ediciones.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (1991). Problematizar o ensino da gramática. In AA.VV. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-73.

MONTEIRO, Ofélia Paiva (1999). Em defesa da gramática. *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 163-166.

PERINI, Mário A. (2002a10). *Para uma Nova Gramática do Português*. São Paulo: Editora Ática.

PINTO, Mariana de Oliveira (2001). *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2º ciclo* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

PINTO, Mariana Oliveira (2004). *Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar. Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 25, pp. 45-59

POSSENTI, Sírío (2002). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?* São Paulo, Mercado das Letras.

VILELA, Mário (1993). *O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?* Diacrítica. Braga: Universidade do Minho, N.º 8, pp. 143-166.

2. Manuais escolares

PALMA, Constança, Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 7*. Lisboa. Texto Editora. 2006

MORGÁDEZ, del Pino Manuel, PACHECO, Luísa, COSTA, Suzana. *Español 1 Nivel Elemental*. Porto Editora. 2009

MORGADEZ, del Pino Manuel, MOREIRA, Luísa, COSTA, Suzana. *Español II Nivel Elemental*. Porto Editora 2010

3. Documento Oficiais

ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [CNEB]. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto

Decreto - Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de Dezembro

Circular n.º 2/2010 - circular anual da DGIDC (Ensinos Básico e Secundário) sobre adopção de manuais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Circular N.º 13/DSEE/2006, de 7 de Abril de 2006. Disponível para consulta, em 30/05/2006, no endereço: <http://www.dgipc.minedu.pt/infojuris/circular_2006_manuais.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

ANEXOS

Anexo 1: "El consultorio gramatical"



CONSULTORIO GRAMATICAL

A

Pretérito indefinido: formas regulares

G

Libro de ejercicios
pág. 35

	cantar	comer	partir	marcadores temporales
Yo	canté	comí	partí	ayer
Tú	cantaste	comiste	partiste	anteayer
Él(ella), usted	cantó	comió	partió	el otro día
Nosotros(as)	cantamos	comimos	partimos	en 1950
Vosotros(as)	cantasteis	comisteis	partisteis	el lunes pasado
Ellos(ellas), ustedes	cantaron	comieron	partieron	el año pasado (...)

1. Completa el siguiente cuadro con el pretérito indefinido.

verbos	yo	tú	él(ella)/ usted	nosotros (as)	vosotros (as)	ellos(ellas)/ ustedes
hablar						
despertarse						
beber						
aparecer						
vivir						
salir						

2. Lucía nos habla de su último domingo. Completa el texto con los verbos en pretérito indefinido.

- a. Ayer _____ (*despertarse*) a las once y cuarto. ¡Qué tarde! Luego _____ (*desayunar*): galletas, yogur, leche, cereales y fruta.
- b. Después _____ (*probarse*) durante un buen rato camisetas delante del espejo; _____ (*arreglarse*) el pelo tranquilamente y _____ (*echarse*) en el sofá y _____ (*buscar*) una revista amena para leer hasta la hora de la comida.
- c. _____ (*comer*) a las dos de la tarde y después _____ (*llamar*) a una amiga para salir. Mientras llegaba la hora, _____ (*jugar*) un ratito con el ordenador.
- d. Finalmente, mi amiga _____ (*llegar*) y (nosotras) _____ (*marcharse*) a ver una película divertidísima. ¡Las dos _____ (*pasar*) un domingo perfecto!

Anexo 2: “Las mascotas de fútbol”

Lengua Española

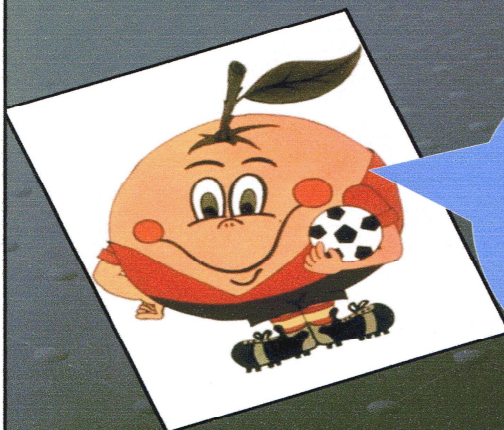
7º curso

Unidad 1:

Saludar formal e informalmente/ despedirse;
Presentarse;
Identificarse: decir la nacionalidad, la edad, la profesión;
Dar una opinión.

2009/2010

¿ Qué sabes de este personaje?
¿ Lo conoces? No... Entonces presta
atención a su presentación.



Hola, ¿qué tal? Me llamo **Naranjito**. Soy español. Nací en 1982 y tengo 27 años. Estudio para ser médico porque creo que es una profesión muy interesante. A mí, me gusta mucho jugar fútbol con mis compañeros. Por eso, me han invitado a ser **la mascota oficial del mundial de fútbol España 82**. Voy a presentarte otras mascotas muy famosas.



"Se llama **Footix** y es francés. Ha sido **la mascota de la copa mundial de Francia en 1998**. Es un gallo muy vanidoso y listo. Jugamos muchas veces juntos. Footix quiere ser jugador de fútbol. En mi opinión, creo que lo va a conseguir..."

"Buenos días... Naranjito, déjame presentarme. Soy **Pique**, el número uno del equipo de fútbol de México. Tengo 23 años y soy mexicano con mucho orgullo. Formo parte de un grupo de mariachi "los pistoleros" donde soy cantante. ¿Te gustan el sombrero y los bigotes?"



Hola, nosotros nos llamamos **Striker** y **Zakumi**. Somos las **mascotas de la copa del mundo de fútbol**, estadounidense (1994) y sudafricano (2010), respectivamente. Tenemos la pasión del balompié.

● Para decir la nacionalidad u origen:

¿De dónde eres?

Ser + adjetivo de nacionalidad

Ej: Soy portugués.

Ser + de+ nombre de país, ciudad, pueblo...

Ej: Soy de Guarda.

Completa la canción.

<http://www.youtube.com/watch?v=DcxhIJHAN4U&feature=browch>

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley

Mano Negra clandestina
___5___ clandestino
___6___ clandestino
Marijuana ilegal

Perdido en el corazón
De la grande Babylon
Me dicen el ___1___
Por no llevar papel

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley

Para una ciudad del norte
Yo me fui a trabajar
Mi vida la dejé
Entre ___2___ y Gibraltar

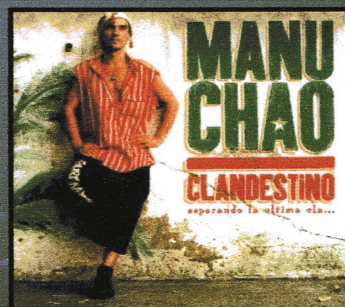
Perdido en el corazón
De la grande Babylon
Me dicen el clandestino
Por no llevar papel

Soy una raya en el mar
___3___ en la ciudad
Mi vida va prohibida
Dice la autoridad

___7___ clandestino
___8___ clandestino
___9___ clandestino
Mano negra ilegal

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Por no llevar ___4___

Perdido en el corazón
De la grande Babylon
Me dicen el clandestino
Yo soy el quiebra ley



- 5 Peruano
- 9 Boliviano
- 8 Nigeriano
- 6 Africano
- 1 Clandestino
- 7 Argelino
- 2 Ceuta
- 3 Fantasma
- 4 papel

Anexo 3: Juego didáctico “Veo, Veo”



Tira nº1

Mafalda y la escuela

¿DÍOS MÍO! ¿QUÉ SUCEDE?

NADA...

... QUE NO VAYAMOS A LLEGAR TARDE EL PRIMER DÍA DE ESCUELA

Tira nº 2

¿CABRÁ AQUÍ TODO LO QUE EN LA ESCUELA ME VAN A METER EN LA CABEZA?

Juego didáctico: Veo, veo

"VEO-VEO"

¿QUÉ VES?

UNA COSA

¿DE QUÉ COLOR?

NEGRO

¿EL FUTURO?

Ahora, te toca a ti...






Veo, veo

Una cosita...

Rojo, amarillo, verde, negro, blanco, gris, azul, marrón, morado, rosa, naranja...







? Qué ves?



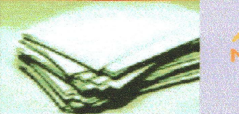

¿ De qué color?

¿ Dónde está?



1. La silla <small>(La silla) está detrás de la mesa.</small>	2. El boli <small>(El boli) está encima de la mesa.</small>	3. La mochila <small>(La mochila) está debajo de la mesa.</small>
4. La pizarra <small>(La pizarra) está detrás de los alumnos.</small>	5. El ordenador <small>(El ordenador) está cerca de la profesora.</small>	6. La carpeta <small>(La carpeta) está lejos de los alumnos.</small>
7. Los libros <small>(Los libros) están a la izquierda del ordenador.</small>	8. El cartel <small>(El cartel) está a la derecha de la pizarra.</small>	9. La hoja <small>(La hoja) está entre el corcho y la pizarra.</small>
10. Las gafas <small>(Las gafas) están dentro del estuche.</small>	11. El árbol <small>(El árbol) está fuera de la clase.</small>	12. El radio CD <small>(El radio CD) está al lado de la puerta.</small>
13. Las ventanas <small>(Las ventanas) están a la izquierda y a la derecha de los alumnos.</small>	14. El móvil <small>(El móvil) está encima del cuaderno.</small>	15. El reloj <small>(El reloj) está cerca del radio de CD.</small>
16. La profesora <small>(La profesora) está detrás de los alumnos.</small>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;"> - Ver " Michifú y la pecera " (pág. 31) -Hacer el ejercicio nº 2.10 - (pág. 13 del libro de ejercicios) </div>	

La canción de los colores

ESTRIBILLO
Están en la clase,
están en mí.
Están en el mundo,
están en ti.

PRIMERA ESTROFA
Rojo el corazón, roja la fresa
Blanca la nieve, blanco el papel
Verde la hoja, verde el césped
Azul el cielo, azul el coche
Negra la noche, negro el pelo
Amarillo el autobús, amarilla la paella
Naranja la naranja, naranja el helado

ESTRIBILLO
Están en la clase,
están en mí.
Están en el mundo,
están en ti.

SEGUNDA ESTROFA
Y ahora, sigue tú.

Anexo nº 4: los refranes



Grupo de Escuelas de S. Miguel

ESCOLA BÁSICA DE SÃO MIGUEL- GUARDA ESPAÑOL 7º curso

Unidad nº 3: Las relaciones (La familia)

Nombre: _____, n.º: _____, Clase: _____

LOS REFRANES

1. Los refranes han pasado de generación en generación, son parte de nuestra tradición y nos acompañan en cada momento... si llueve , si hay suerte, si algo se pierde, si tenemos que resolver algún asunto... ¿Sabes quienes se han encargado de mantenerlos, transmitirlos y hasta crear alguno nuevo? **Nuestros abuelos y abuelas... Te presentamos ahora diez refranes españoles:**

-
- | | |
|--|--|
| 1. A buen entendedor... | a. Pocas palabras. |
| 2. Bueno es hablar... | b. Pero mejor es callar. |
| 3. Acostarse temprano y levantarse temprano, ... | c. hace al hombre activo, rico y sano. |
| 4. Al que madruga,... | d. Dios lo ayuda. |
| 5. Dime con quién andas | e. Y te diré quién eres. |
| 6. Quien ríe y canta... | f. sus males espanta. |
| 7. A donde el corazón se inclina... | g. el pie camina. |
| 8. No dejes para mañana... | h. lo que puedes hacer hoy. |
| 9. Tanto va el cántaro a la fuente que... | i. Al final se rompe. |
| 10. Juego y bebida,... | j. casa perdida. |
-

1.1 Empareja las dos mitades si quieres aprender algunos consejos para mantener tu cuerpo sano... y tu mente sana (*para empezar, te presentamos refranes que la rima fácilmente ayuda a descubrir*).

1.2 Intenta, con los conocimientos culturales que tienes de tu lengua materna, descubrir lo que significan, explicarlos (*¡Cuidado! Los refranes podrán ser muy diferentes con respecto a las palabras*).

1.3 Busca, en tu lengua materna, el(los) equivalente(s) lógico(s) para cada refrán. (si necesario, el profesor podrá ayudar, añadiendo informaciones que considere importantes o pertinentes sobre cada uno de los refranes)

1.4 Escoge un refrán y da un ejemplo de la vida diaria en el que puede aplicarse lo que enseña el refrán que elegiste.

Anexo 5



Anexo nº 5: Fichas de superación individuales

Ana...

Tu prueba está bien pero tienes que prestar especial atención a los siguientes puntos con el fin de evitar los mismos errores:

1. El uso de porqué, porque, por qué y por que

- **Porqué** es un sustantivo (*el porqué*, es decir, *la causa, el motivo*); siempre va precedido del artículo (*el*) o de otro determinante (*su, este, otro...*). Admite plural: **los porqués**.

Ejemplo: **No explica nunca el porqué de sus decisiones.**

- **Porque** es una conjunción causal: introduce una oración subordinada que explica la causa de otra principal.

Ejemplo: **Lo he entendido porque me lo has explicado muy bien.**

- **Por qué** sólo se usa en oraciones interrogativas, directas e indirectas. Por es preposición y qué es un pronombre interrogativo. Ejemplos: **¿Por qué no has venido a la fiesta?** (Interrogativa directa) **No sé por qué se ha portado tan mal.** (Interrogativa indirecta)

Por que se compone de la preposición **por** y del pronombre relativo **que**; se puede sustituir por "el cual, la cual".

Ejemplo: **Fueron varios los delitos por que fue juzgado.**

2. El verbo gustar

No te olvides que el verbo gustar tiene una construcción muy propia:

A + (Nombre propio/ Pronombre de preposición) + (no) + Pron. O.I. + Gustar + Sujeto.

Ejemplo: A él, le gusta la ciudad.

3. En español, no se separan los pronombres de los verbos con - . Ejemplo: ¿Puedo ayudarlo?

Tengo una tarea para ti: vas a escribir **cuatro frases** en tu cuaderno con porque, por qué, porqué y por que.

Sigue trabajando...

André...

Además, el español no admite el verbo gustar seguido de la preposición **de** (como en portugués). Ejemplo: *A nosotros, nos gusta ir pasear.*

2. Ojo con la perífrasis **ir a + infinitivo**, en que la acción está a punto de empezar.

Ejemplo: Voy a entrar en clase; Voy a aprender nuevas palabras; voy a jugar

Claudia...

Tu prueba está bien pero hay errores que ya no podemos tolerar...

- El empleo de la conjunción "Y". La conjunción "e" se utiliza sólo en determinadas situaciones. Descúbrelas para la clase de lunes pues vas a explicar a tus compañeros la regla gramatical (Trae ejemplos para que tus compañeros comprenden mejor). Y es para hacerlo...

- Ojo con la perífrasis **ir a + infinitivo**, en que la acción está a punto de empezar.

Ejemplo: Voy a entrar en clase; vamos a aprender.

- No se admite el *portuñol* en la prueba... Ojo con la frase: *Ya no lo veo hace siete años pero yo me llevo bien...*

Daniel...

Tu prueba está bien pero no sabes emplear los posesivos. Tengo una tarea para ti: vas a hacer los ejercicios 3.7, 3.8, 3.9 y 3.10 de las páginas 18 y 19 de " Prisma de Ejercicios".

2. Ojo con el empleo de la conjunción adversativa "**pero**" que significa "**mas**" en portugués. Haz tres frases en tu cuaderno, utilizando la conjunción "**pero**".

3. No sabes una vez más emplear la conjunción "y". La conjunción "e" se utiliza sólo en determinadas situaciones. Descúbrelas para la clase de lunes pues vas a explicar a tus compañeros la regla gramatical (Trae ejemplos para que tus compañeros comprenden mejor). Y es para hacerlo...

David...

1. No sabes conjugar todavía el verbo **tener** en presente de indicativo. Tengo una tarea para ti: vas a escribir **tres veces** el verbo en todas las personas en tu cuaderno. Puedes consultar la página diecisiete de tu libro. Vamos...

4. No sabes emplear los posesivos. Tengo una tarea para ti: vas a hacer los ejercicios 3.7, 3.8, 3.9 y 3.10 de las páginas 18 y 19 de " Prisma de Ejercicios"

Fabio...

Tu prueba podría estar mejor... tienes que estudiar más.

<p>1. No sabes emplear los posesivos. Tengo una tarea para ti: vas a hacer los ejercicios 3.7, 3.8, 3.9 y 3.10 de las páginas 18 y 19 de "Prisma de Ejercicios".</p> <p>2. Hay errores que ya no podemos tolerar. La tercera persona del verbo ser: <i>es</i>. Mi familia <i>es</i> muy grande.</p> <p>3. Ojo con la perífrasis ir a + infinitivo, en que la acción está a punto de empezar.</p> <p>Ejemplo: <i>Voy a entrar en clase; voy a hablar...</i></p>
<p>Inés</p> <p>Tu prueba está bien... pero puedes hacer mejor.</p> <p>- Para expresar la necesidad, podemos emplear el verbo necesitar (<i>con una -s</i>) + sustantivo. Ejemplo: Necesitamos dos billetes para Toledo (<i>pero <u>nunca</u> necesitar de dos billetes...</i>)</p>
<p>Inés</p> <p>Tu prueba podría estar mejor... tienes que estudiar más. Tendrás que acudir a la clase de apoyo el próximo miércoles para trabajar los contenidos que no están aprendidos.</p>
<p>Marta... ¡Hola!(con una -l)</p> <p>Tu prueba está bien pero hay que mejorar algunas cosas... Hay que trabajar más.</p> <p>1. No has estudiado la conjugación del verbo ir. Pues ahora tendrás que hacer una tarea: Conjuga tres veces el verbo ir en tu cuaderno.</p> <p>2. Ojo con la palabra " viaje" que es masculina. Las palabras acabadas en -aje tienen el género masculino. Ejemplo: <i>el paisaje, el mensaje, el garaje;</i></p> <p>3. Ojo con la perífrasis ir a + infinitivo, en que la acción está a punto de empezar.</p> <p>Ejemplo: <i>Voy a entrar en clase; voy a esperar;</i></p>
<p>Nuno...</p> <p>- No existe la grafía -lh- en español pero -ll-. Escribe tres veces las palabras: sillas, billete, ellos en tu cuaderno.</p>
<p>Pedro...</p> <p>Tu prueba podría estar mejor... tienes que estudiar más. No sabes conjugar correctamente el verbo llamarse y tener en presente de indicativo. Tengo una tarea para ti: escribe una vez más cada uno de los verbos en todas las personas en tu cuaderno. Puedes consultar la página diez y diecisiete de tu libro.</p> <p>No has estudiado tampoco los posesivos... Pues ahora tendrás que hacer una segunda tarea: vas a hacer los ejercicios 3.7, 3.8, 3.9 y 3.10 de las páginas 18 y 19 de "Prisma de Ejercicios".</p> <p>Con respecto al verbo gustar, no te olvides que tiene una construcción muy propia:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A + (Nombre propio/ Pronombre de preposición)+ (no) + Pron. O.I. + Gustar + Sujeto.</p> <p>Ejemplo: A él, le gusta la ciudad.</p> </div> <p>Para decir "mucho", tenemos las palabras muy y mucho(a),(os),(as).</p> <p>◆ Muy: antes de adjetivos. <i>Ej.: Es muy buena.</i> Antes de adverbios. <i>Ej.: Paco camina muy rápidamente.</i> Antes de participios que actúan como adjetivos. <i>Ej. : Era una persona muy respetada.</i></p> <p>◆ Mucho:</p> <p>- Con adverbios. Se antepone a los adjetivos <i>mejor, peor, mayor, menor</i> y a los adverbios <i>más, menos, antes, después</i>.</p> <p>- Para modificar el verbo. <i>Ej.: Trabaja mucho.</i></p> <p>- Puede acompañar un sustantivo y concuerda con el en género y número. <i>Ej.: Ha recibido muchos regalos.</i></p>
<p>Ricardo...</p> <p>Tu prueba está bien pero no sabes todavía conjugar correctamente el verbo tener en presente de indicativo. Tengo una tarea para ti: vas a escribir tres veces el verbo en todas las personas en tu cuaderno. Puedes consultar la página diez y diecisiete de tu libro.</p>
<p>Tania...</p> <p>Necesitas trabajar y estudiar más... Tendrás que acudir a la clase de apoyo el próximo miércoles para trabajar los contenidos que no están aprendidos.</p>

Actividades de remediação para os alunos do 7º A

18-02-2010

Anexo 6: Ficha gramatical sobre el imperativo afirmativo



ESCOLA BÁSICA DE SÃO MIGUEL- GUARDA

ESPAÑOL 7º curso

Unidad nº 5: Cuidados corporales: la salud

EL IMPERATIVO: Ficha de trabajo

Nombre: _____, n.º: _____, Clase: _____

1. En la última clase, te he ordenado que hicieses los ejercicios gimnásticos siguientes para estar en buena forma...

<p>Ponte de pie, abre las piernas y junta las manos detrás de la cabeza. Gira el cuerpo a derecha e izquierda.</p>	<p>Siéntate en el suelo, abre las piernas y dobla un poco las rodillas. Junta las manos, estira los brazos y toca el suelo con las manos.</p>
<p>Baila</p>	<p>Siéntate, junta las piernas y junta también las manos detrás de la cabeza. Gira el cuerpo a derecha e izquierda, y toca las rodillas con los codos.</p>
<p>Apoya las manos en el suelo, junta las piernas y pon el cuerpo recto. Dobla los codos, toca el suelo con la frente y vuelve a tu posición original. Repite el ejercicio diez veces.</p>	<p>Salta. Después bebe un poco. Seguro que tienes sed.</p>
	<p>Apoya las manos, la espalda y la cabeza en el suelo. Estira y levanta las piernas. Sube los pies hasta llegar enfrente de tus ojos.</p>

2. ¿Te ha gustado hacerlos? Como puedes ver en los textos, para dar instrucciones o un orden, utilizamos el verbo en **el imperativo**. Pero podemos utilizarlo para aconsejar, invitar o dar permiso.
3. Busca en los textos los verbos en el imperativo y subráyalos.

El imperativo se tira de **la 3ª persona del singular** del presente de indicativo.

Amar		Comer		Subir	
Presente	Imperativo	Presente	Imperativo	Presente	Imperativo
Yo amo		Yo como		Yo subo	
Tú amas	→ Ama	Tú comes	→ Come	Tú subes	→ Sube
Él ama	Ame	Él come	Coma	Él sube	Suba
Nosotros amamos	Amemos	Nosotros comemos	Comamos	Nosotros subimos	Subamos
Vosotros amáis	Amad	Vosotros coméis	Comed	Vosotros subís	Subid
Ellos aman	Amen	Ellos comen	Coman	Ellos suben	Suban

- 4- ¿Qué puedes concluir sobre la formación del imperativo?

Unidad nº 5: Cuidados corporales: la salud

EL IMPERATIVO: Ficha de trabajo

5. Ya puedes completar el cuadro que sigue con **las terminaciones del imperativo**.

Verbos en -ar	Verbos en -er	Verbos en -ir
- a (tú)	- e (tú)	- e (tú)
- e (él, ella, usted)	- a (él, ella, usted)	- a (él, ella, usted)
- emos (nosotros)	- amos (nosotros)	- amos (nosotros)
- ad (vosotros)	- ed (vosotros)	- id (vosotros)
- en (ellos, ustedes)	- an (ellos, ustedes)	- an (ellos, ustedes)

Sólo hay **ocho formas irregulares**:

Ir: **Ve, vaya, vayamos, id, vayan**

Poner: **Pon, ponga, pongamos, poned, pongan**

Salir: **Sal, salga, salgamos, salid, salgan**

Decir: **Di, diga, digamos, decid, digan**

Venir: **Ven, venga, vengamos, venid, vengan**

Tener: **Ten, tenga, tengamos, tened, tengan**

Hacer: **Haz, haga, hagamos, haced, hagan**

Ser: **Sé, sepa, sepamos, sabed, sepan**

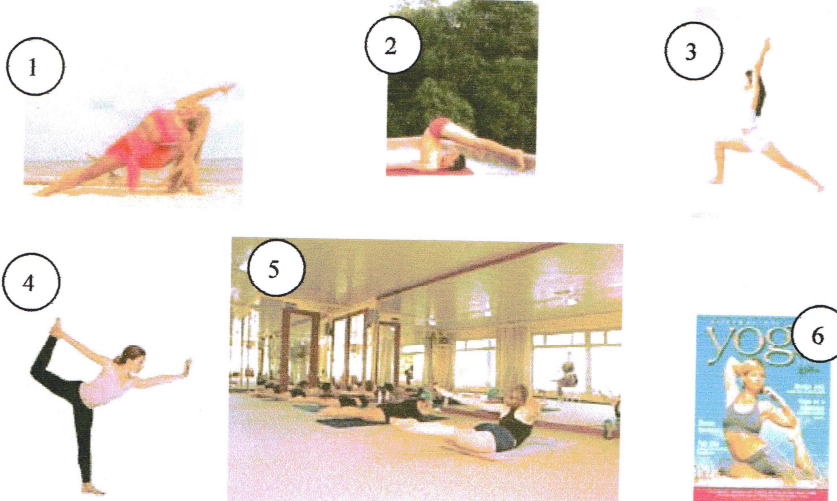
6- Busca ahora ejemplos de verbos reflexivos y di qué tiene de especial. ¿Dónde aparece el pronombre?

Ahora vamos a poner la cabeza en movimiento ...



Ejercicios de aplicación

1. Escucha y di a qué fotos corresponden estas instrucciones.



2. Forma los imperativos y completa las siguientes instrucciones.

- a) _____ (ponerse) de pie. _____ (levanta) y _____ (doblar) la pierna derecha. _____ (coger) el tobillo de esta pierna con la mano derecha. _____ (Estirar) el brazo, _____ (abrir) la mano, _____ (mirar) al frente, y claro, _____ (intentar) no caerte.
- b) _____ (acostarse) en una toalla. _____ (Estirar) los brazos a lo largo del cuerpo. Despacio _____ (levantar) todo el cuerpo. _____(Estirar) las piernas y _____ (tocar) el suelo con la punta de los dedos del pie. Cuidado: a ver si no te vas a romper el cuello.

3. Ahora escribe las instrucciones para una de las fotos. Después, léelas a tus compañeros a ver si pueden relacionarlas con una foto.

4. Construye los imperativos de los verbos siguientes.

Saltar (vosotros): _____ Disparar (tú): _____ Empezar (tú): _____
 Partir (usted): _____ Mover (tú): _____ Escribir (vosotros): _____
 Esconder (usted): _____ Cerrar (ustedes): _____ Volver (ustedes): _____
 Leer (vosotros): _____ Seguir (tú): _____ Borrar (usted): _____
 Pensar (tú): _____ Irse (tú): _____ Poner (tú): _____

5. ¿Qué dirías en cada caso?



Anexo nº 9

1. (a un amigo) Están llamando. (*Abrir*) Abre la puerta, por favor.
2. (a unos niños) (*Cruzar*) _____ por el paso de cebra.
3. (a unos amigos) La paella está riquísima. (*Comer*) _____ más.
4. (a un amigo) (*Hablar*) _____ más bajo. No soy sorda.
5. (a alguien de su familia) (*Bajar*) _____ la televisión. Está muy alta.
6. (a un amigo) –¿Puedo llamar por teléfono? –Sí, por supuesto. (*Llamar*) _____.
7. (a un niño) –¿Puedo comer otro pastel? –Sí, claro. (*Comer*) _____ todos los que quieras.
8. (a unos señores mayores) –¿Podemos pasar? –Sí, (*pasar*) _____ ustedes, por favor.
9. (a unos desconocidos) (*Cruzar*) _____ por aquí; es más seguro.
10. (a unos clientes) (*Pagar*) _____ en la caja, por favor.

Anexo 7: Visita de estudio a Salamanca



ESCOLA BÁSICA DE SÃO MIGUEL- GUARDA

PEDDY- PAPER

Descubrir Salamanca

27 de mayo de 2010

Equipo: _____ Nombres (curso y clase): _____
Puntuación: _____

Vais a partir al descubrimiento de algunos lugares de interés de la ciudad de Salamanca. Os proponemos una prueba en la que tendréis que contestar a las preguntas y resolver correctamente las tareas. Esta prueba exige que toméis atención a los lugares que vais a ver y por lo tanto, tendréis que incluso escuchar atentamente las instrucciones de vuestro profesor. Lo importante es que contestéis a todas las preguntas pero si no sabéis las respuestas, podéis pedir informaciones a las personas con quien os vais a cruzar en la calle. Pero no os olvidéis: hacedlo siempre con buena educación.

Gana el equipo que conteste correctamente a las 25 preguntas a lo largo del recorrido (una respuesta correcta= 5 puntos)

-----La prueba empieza aquí-----

☞ Habéis llegado a Salamanca... ¿Listos para empezar la prueba? ¿Tenéis todo?
¿Necesitáis un paraguas?

1. ¿Qué tiempo hace hoy en Salamanca?



Ahora, un poco de cultura...

2. ¿A qué comunidad autónómica pertenece la ciudad de Salamanca?

3. ¿Cómo se llama el río que pasa junto a la ciudad? _____

4. A Salamanca, se la conoce como la ciudad del pensamiento y del saber. ¿Sabéis por qué?

5. ¡Ojo! No podéis parar y mirar los escaparates, pues podéis perder tiempo y ...puntos. Pero, mientras camináis, recordad el léxico de las tiendas...

a. ¿Cómo se llama la tienda donde compráis el pan? _____

- b. ¿Cómo se llama la tienda donde compráis la carne? _____
- c. ¿Cómo se llama la tienda donde compráis sellos? _____
- d. ¿Cómo se llama la tienda donde compráis verduras? _____
- e. ¿Cómo se llama la tienda donde podéis comprar maquillaje? _____
- f. ¿Cómo se llama la tienda donde podéis comprar unas gafas? _____
- g. ¿Cómo se llama la tienda donde podéis comprar un diccionario? _____
- h. ¿Cómo se llama la tienda donde podéis comprar un reloj? _____
- i. ¿Cómo se llama la tienda donde podéis comprar muchas cosas diferentes? _____

I La Plaza Mayor



No os podéis ir de Salamanca sin haber pasado por su plaza mayor y admirar la que según muchos es la plaza mayor más bonita del mundo... ¿Sabéis que la Plaza Mayor de Salamanca no es un cuadrado perfecto (es un cuadrilátero irregular) y ninguna de sus fachadas mide lo mismo?

6. ¿Cuántos arcos constituyen la Plaza Mayor de Salamanca? _____
7. En el ala del Ayuntamiento, algunos santos están representados en los pilares de los arcos. Señalad dos santos. _____
8. En las alas de la plaza, tenéis algunos personajes ilustres de la Historia de España. ¿Qué personajes históricos veis en las alas? _____
9. El mapa podrá orientaros mejor en la visita. En la Plaza Mayor, ¿dónde podéis adquirir un mapa de la ciudad?
- _____

10. Entonces, os pedimos que adquiráis uno. ¡Deprisa, puede no haber mapas para todos!
Ahora, seguid todo recto...

II La casa de las Conchas



Nos encontramos delante la Casa de las Conchas. ¿Ya habías visto un edificio tan raro? La Casa de las Conchas, en Salamanca, comenzó a construirse en 1493. Debe su nombre a las más de 300 conchas que recubren su fachada y se considera esta mansión como la muestra arquitectónica más representativa de la época de los Reyes Católicos, D. Isabel y D. Fernando.

11. ¿Sabéis que simboliza la concha? _____
12. ¿Cuántas ventanas adornan la fachada principal del edificio? _____
13. Os invitamos a entrar en el atrio principal donde podréis disfrutar una lámpara muy original. ¡Qué eco idea para reciclar y reutilizar! ¿Qué objetos adornan la lámpara?

14. Subid las escaleras hacia la planta superior. ¿Cuántos claustros componen la planta superior de la Casa de las Conchas? _____

III Universidad de Salamanca

La Universidad de Salamanca es considerada como la más antigua de España y su peso siempre ha marcado la vida de la ciudad.



15. Mirad la esplendorosa fachada de la universidad. Está formada por tres cuerpos y, en el primero, además de los Reyes Católicos puede verse un animal posado sobre una calavera, símbolo para unos del pecado, mientras que otros lo asocian a la idea de fertilidad. ¿Cuál es el animal representado? _____
- Según dice la leyenda, de todos los estudiantes, los que no son capaces de encontrar el animal no aprueban el curso. ¿Ya conseguís verlo?
16. Si giráis a la izquierda, podréis ver una estatua de uno de los grandes poetas renacentistas en español y profesor de la universidad. ¿Cómo se llama? _____

Entrad en la Biblioteca. Es muy preciosa... (Vamos a daros diez minutos de descanso para visitar la biblioteca y disfrutar de esta belleza singular).

17. ¿Qué os ha gustado más en la Biblioteca? _____






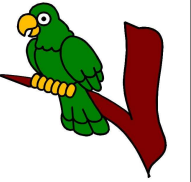




IV La Catedral de Salamanca

La construcción de la catedral vieja se inició en 1140 y las obras concluyeron un siglo después, a finales del XIII. Es de estilo románico.



18. ¿Qué animal conseguís ver en la cumbre de la torre y que simboliza la vigilancia del alma y la llegada de cristo? _____

19. Hablando de animales, ¿conseguís completar las frases que siguen con los nombres de animales que os proponemos?

Loro	gallo	tortuga	hormiga	gusano	gato
	León	perro	lobo	pajarito	
 Trabajador como una _____ _____	 Peleón como un _____ _____	 Lento como una _____ _____	 Frágil como una _____ _____	 Ágil como un _____ _____	
 Hablador como un _____ _____	 Valiente como un _____ _____	 Insignificante como _____ un _____ _____	 Feroz como un _____ _____	 Fiel como un _____ _____	

20. Por sorprendente que parezca, en la fachada de la Catedral, se puede ver lo que parece ser un astronauta. ¿Qué animales encontráis a su lado? (Indicad al menos uno)

21. ¿Entre qué capillas se encuentra el túmulo de D. Francisco de Bobadilla? _____

22. La lengua castellana está muy influida por la religión católica y posee muchas expresiones que les hacen muy religiosos. Algunas se refieren a personajes otras a episodios religiosos. Podréis fácilmente relacionar las expresiones con su significado.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| - Llorar como una Magdalena; | - Ser mala persona; |
| - Tener más paciencia que Santo Job; | - Ser muy falso; |
| - Lavarse las manos; | - ser muy paciente; |
| - Ser más falso que Judas; | - llorar mucho; |
| - Ser más malo que Caín; | - No encontrarse bien de salud; |
| - Estar/sentirse en el séptimo cielo; | - Sentir en paz y felicidad; |
| - No estar muy católico. | - Desentenderse de una responsabilidad |

V Puente Romano



Mirad el puente romano. Fue construido por los romanos para cruzar el río y acceder a la ciudad de Salamanca.

22. ¿Cuántos arcos forman parte del puente? _____

23. Cómo sabéis, la palabra *punte* es masculina (a contrario del portugués). Haced el ejercicio siguiente, completando con el artículo determinado correspondiente.

____ Nariz	____ Sangre	____ leche	____ viaje
____ paisaje	____ legumbre	____ costumbre	____ sábado
____ jueves	____ sal	____ color	____ dolor
____ equipo	____ crema	____ radio	____ espalda

La prueba va llegando a su final, pero os proponemos todavía dos pequeñas tareas...

24. Ha llegado la hora de comer... Con las palabras siguientes, construid un refrán muy popular en España.

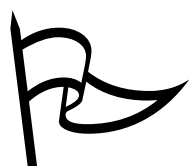
hambre	A	malo	pan	hay	no	buen
---------------	----------	-------------	------------	------------	-----------	-------------

25. Hay expresiones que utilizan como palabra base platos típicos españoles, ingredientes o alimentos. Explicad su significado.

a) Tu hermano es un amargado, siempre *está de mala* leche. _____

b) Loli vuelve a *dar calabazas* a Carlos y termina haciendo las paces con Sofía. _____

c) ¡Chorizo! *Me han robado la billetera*. _____



Colorín, colorado, la prueba se ha acabado...
